

К-14038
П324026

ВЕСТНИК

ХАРЬКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

№ 391

СЕРИЯ
ПСИХОЛОГИЯ

Основан в 1967 г.

Харьков
1997 г.

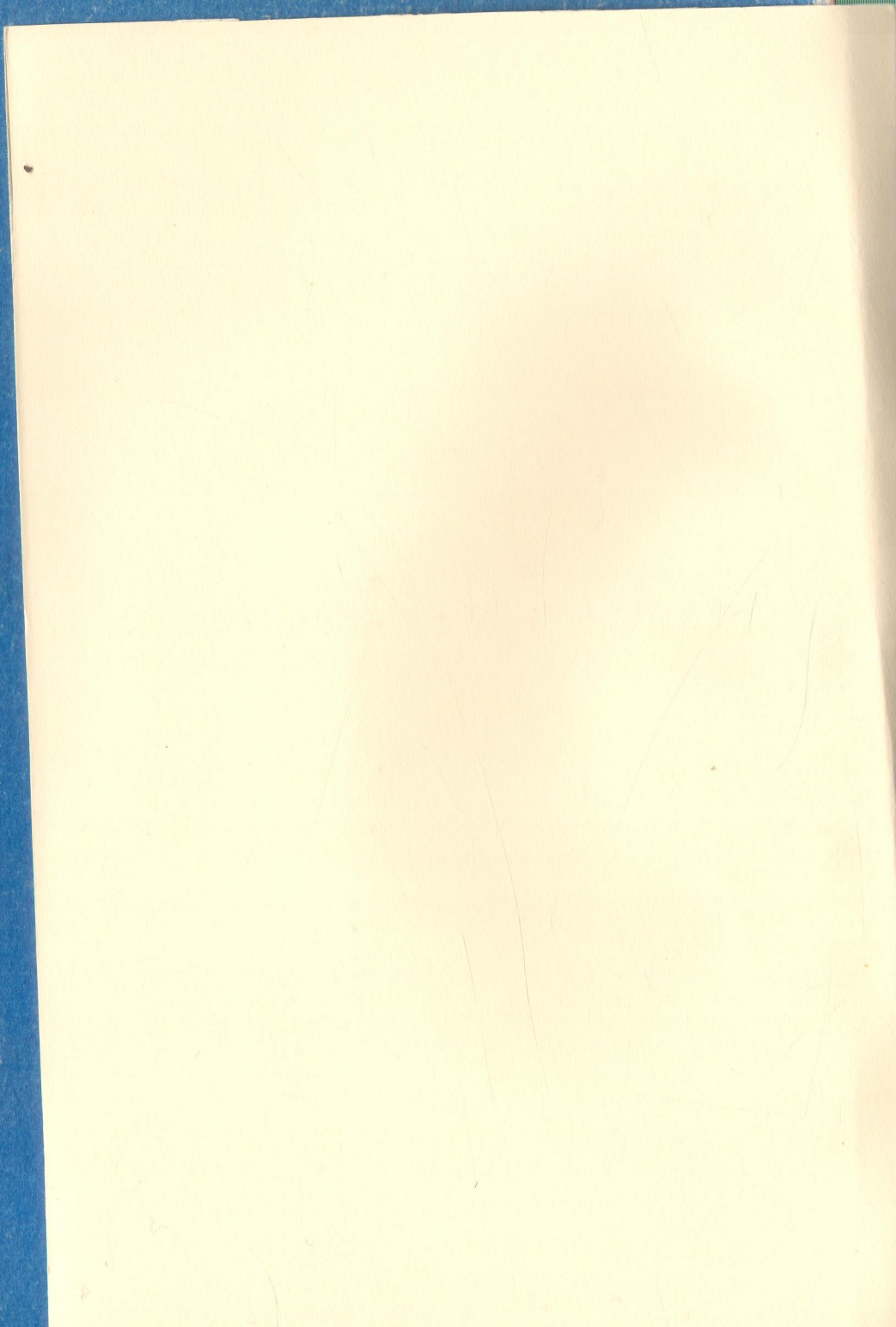
9-58

V.N. Karazin Kharkiv National University



00292473

7



ВЕСТНИК ХАРЬКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 391

СЕРИЯ ПСИХОЛОГИЯ

Основан в 1967 г.

Харьков
1997 г.

УДК 159.9: 316.77

159.9/091

159.95

У віснику подано результати теоретичних та експериментальних розробок проблем фундаментальної та прикладної психології. Розглянуто: структура особистості, її стереотипи, захисні механізми, поведінка, що не відповідає нормі. Досліджено деякі аспекти психології пам'яті та мови, окремі питання етнопсихології та екологічної психології. У збірнику виділено два розділи. Перший розділ присвячено теоретичним проблемам психології. До другого розділу увійшли статті, в яких зроблено акцент на прикладних питаннях сучасної психології.

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

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

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

**ВІСНИК
ХАРКІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

№ 391

СЕРІЯ ПСИХОЛОГІЯ

Підписано до друку 07.05.97. Формат 60x84¹/₁₆. Папір друк. Друк офсетний. У. друк арк. 2,94. Обл.-вид. арк. 2,5. Тираж 300 прим. Замов. №1428. Замовне.

Ціна договірна. **9-58**

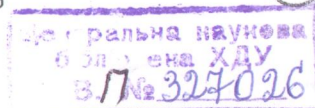
Видавничий центр Харківського державного університету.

Надруковано ООО "КіПі-РІЗО".

310166, м.Харків, пр.Леніна, 17а, к.405.

К-14038

ISSN 0453-8048



Харківський державний
університет, 1997

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ 1

Г.К.СЕРЕДА	ПАМ'ЯТЬ И ЛИЧНОСТЬ: ПРОБЛЕМА И КОНТЕКСТ	5
Ю.І.ГУЛИЙ	СПЕЦИФІКА ПСИХОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО ВИМІРУ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ДВОВОМНОСТІ.	10
А.К. ДУСАВИЦКИЙ	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНИКОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	13
Е.В. ЖОРНИК	МОДЕЛЬ МОТИВАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	20
Е.В. ЗАЙКА	КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ	27
Е.Ф. ИВАНОВА	О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ АГРЕССИВНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ	31
И. В. КРЯЖ	ОБЫДЕННЫЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ	36
А. Н. ЛАКТИОНОВ	БІОГРАФІЧНА ПАМ'ЯТЬ	42
Н.Ю. ЛОГВИНОВА	СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЧЕЛОВЕКА В НОРМЕ И ПАТОЛОГИИ	48
В.И. МОЗГОВОЙ	ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ: ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА И ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ	52
В.Н. ПАВЛЕНКО	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭТНОПОЛИТИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ В КРЫМУ	56
Е. Е. ПОЛИВАНОВА	К ПРОБЛЕМЕ МОТИВАЦИОННЫХ ФАКТОРОВ РЕГУЛЯЦИИ ПРОЦЕССА ЗАПОМИНАНИЯ	64
А.П. СВЕТЛИЧНЫЙ	К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ И ВЗАИМОСВЯЗИ УРОВНЕЙ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ	68
С.Г. ЯНОВСКАЯ	ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ (ОПЫТ, ЗАДАЧИ ДАЛЬНЕЙШЕГО ИССЛЕДОВАНИЯ)	77

РАЗДЕЛ 2

Е.Н. ВЕРЕЗУБ	ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗВОЛЬНОГО И НЕПРОИЗВОЛЬНОГО ЗАПОМИНАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.	85
Ю.А ГИМАЕВА	ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ДИНАМИКА ЛИЧНОСТНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ	90
Ю.І.ГУЛИЙ	ФАКТОРНИЙ АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ КОМПЛЕКСНОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО ВИМІРУ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ДВОВОМНОСТІ	97

Е.В. ЗАЙКА, О.Б. КОЛЕСНИК, Н.А. КУЗЬМЕНКО ОБ ОСОБЕННОСТЯХ НАРУШЕНИЯ ВОСПРИЯТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ЭКСПРЕССИЙ У БОЛЬНЫХ НЕВРОЗОМ	102
Е.В. ЗАЙКА, Н.П. НАЗАРОВА, Н.А. КУЗЬМЕНКО О ВЗАИМОСВЯЗИ РАЗВИТИЯ ВИЗУАЛЬНОГО И ВЕРБАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	104
Е.Ф. ИВАНОВА, О.Ю. КЛИМОВСКАЯ ПРОЕКТИВНАЯ МЕТОДИКА "CIRCLES TEST" КАК МОДЕЛЬ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ЛИЧНОСТИ	106
Н.П. КРЕЙДУН К ВОПРОСУ ОБ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ ДЕТЕРМИНАЦИИ ПРЕСТУПНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЖЕНЩИН	112
А.Н. ЛАКТИОНОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА В ПЕРЕХОДНЫЙ ПЕРИОД	114
В.Л. ЛАПШИНА НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В ВУЗЕ КАК ФАКТОР ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФОРМАЦИЙ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ	125
Н.ЛУБЕНЕЦ МЕЖЭТНИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РУССКИХ И СААМОВ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	130
В.И. МОЗГОВОЙ ФАКТОР "СТРЕССОУЯЗВИМОСТИ": ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА И ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ	133
Е.А. НЕВОЕННАЯ ДИНАМИКА ПРОИЗВОЛЬНОГО ЗАПОМИНАНИЯ И ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ЛАБОРАТОРНОМ ЭКСПЕРИМЕНТЕ	137
Т.А. ПЕРЕВОЗНАЯ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ КАК ФАКТОРЫ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ	142
Е.Е. ПОЛИВАНОВА ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ МОТИВАЦИОННОГО ПРОФИЛЯ ЛИЧНОСТИ НА ПРОДУКТИВНОСТЬ ЗАПОМИНАНИЯ.	146
А.П. СВЕТЛИЧНЫЙ ИССЛЕДОВАНИЕ КОНФЛИКТНОСТИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ	151
М. В. УДОВЕНКО ПРОБЛЕМА АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ В ШКОЛАХ НОВОГО ТИПА	158
І.І. ФОМЕНКО ДОСЛІДЖЕННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО ЦІННОСТІ У РІЗНИХ СОЦІАЛЬНИХ ГРУПАХ	161
Л.Н. ЯВОРОВСКАЯ ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ГРУППОВЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ	168
С.Г. ЯНОВСЬКА ОСОБИСТІСНІ ПЕРЕДУМОВИ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ.	172
А.С. ЯЧИНА МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИИ ПАМЯТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ЛИЧНОСТНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ	175
RESUME	180

ПАМЯТЬ И ЛИЧНОСТЬ : ПРОБЛЕМА И КОНТЕКСТ *

Сравнительно недавно, не более двух лет тому назад, мы переформулировали основную нашу исследовательскую кафедральную проблему. Раньше она называлась, если сказать совсем коротко, так: Память и Деятельность. Теперь же, если стремиться к такому же предельному лаконизму, ее можно назвать: Память и Личность.

Прежде чем дать более пространное определение и коснуться некоторых подробностей, мне хочется сразу заметить следующее.

В упомянутой переформулировке не следует усматривать смену фундаментальных методологических вех. Можно, конечно, при большом желании усмотреть в этом "отход" от деятельности. Но можно усмотреть и другое. Например, продвижение по линии Деятельность - Сознание - Личность. Я заговорил об этом потому, что в наше время тотальных перемен мы, случается, слишком поспешно отрекаемся от всего своего, как от чужого. На недавней конференции по методологии науки, которая проводилась здесь, в Харькове, один киевский психолог публично отрекался от общепсихологической теории деятельности, как якобы мешающей ему искать новые пути и подходы в психологии. Так вот, нам, харьковчанам, не хотелось бы, даже по ошибке, быть причисленными к компании таких искателей.

Я сказал об этом сразу и прямым текстом, учитывая особенности исторического момента нашей биографии.

А теперь о том, каковы действительные мотивы и основания упомянутой переформулировки нашей проблемы. Чтобы не говорить об этом долго, отмечу, что называется, тезисно, три такие основания.

1. Концепция "Память - Деятельность" традиционно предполагает изучение зависимости характеристик памяти от места материала в структуре действия. Слово "Деятельность" многими приговаривается, но зависимость "Память - Деятельность" в действительности не изучается. Зависимость эта неизбежно выводит на проблему мотивов, поскольку Деятельность отвечает мотиву. А мотивы выводят на личность как иерархию мотивов.

Используя понятия из другой методологической парадигмы, этот же тезис можно выразить так: формула "Память и Деятельность" в наибольшей мере отвечает современному научному движению от элементаризма к целостности.

* Выступление на Пленарном заседании II Международных психологических чтений, Харьков, 1993 г.

2. Формула "Память - Деятельность", опять же традиционно, предполагает одностороннюю детерминацию, идущую от Деятельности к Памяти. Память при этом и определяется как продукт действия. Мы уже более 15 лет тому назад отчетливо сформулировали положение о том, что действительная психологическая природа памяти открывается нам в том случае, если мы рассматриваем ее не только как продукт предшествующего действия, но прежде всего как условие осуществления предстоящего действия. В этом, собственно, и состоит основной теоретический пафос нашей идеи ориентации на будущее как системообразующего фактора человеческой памяти. Наша сегодняшняя формулировка (я приведу теперь ее более полный вариант) звучит так: взаимозависимость основных характеристик памяти и мотивационно-смысловых образований личности человека. Изучение обратного движения (от Памяти к Личности) представляется как раз особенно заманчивой перспективой.

3. В последние годы на кафедре сформировалось и окрепло второе исследовательское крыло, связанное с проблемами мотивации деятельности и формирования личности. Проблема "Память и Личность" открывает перспективу действительной интеграции и консолидации наших сегодняшних научных сил.

Таковы, в самых общих чертах, основания переформулировки нашей исследовательской проблемы в проблему "Память и Личность".

Уважаемые товарищи! Вы знаете, что в такой огласовке, так сказать, эта проблема ни для нашей кафедры, ни для нашей психологии вообще не является традиционной. И хотя она вместе с тем не звучит для нашего уха слишком уж неожиданно, вам все-таки интересно услышать, как же они, дескать, эту проблему понимают и какие подходы намечают к ее исследованию. Об этом я и намереваюсь что-то рассказать.

К изложению наших теоретических представлений мне удобно подойти, высказав несколько мыслей о современном состоянии психологии памяти. В современной психологии памяти практически безраздельно господствует традиция, которую мы называем "ретенциональной" (ретенция - след, ретенциональный - следовой). Память рассматривается как след того, что было, то есть привязывается только к одному из элементов временной триады, к прошлому. Основная характеристика, которой мы оперируем при изучении памяти, это ее продуктивность, объем воспроизведения, хотя сегодня нам уже известно, что одна и та же продуктивность может скрывать за собой противоположные качества.

Приведу только один пример. Продуктивность памяти, особенно в ее развитии, часто выражается так называемой U-образной кривой (у которой края приподняты, а середина западает). На такой кривой

один и тот же показатель фигурирует дважды: на правом и на левом плече. Но содержательно это могут быть очень разные вещи. Продуктивно запоминается и то, что встречается очень часто, и то, что встречается очень редко; и то, что очень похоже на другое, и то, что очень на него непохоже; и то, что очень приятно, и то, что, наоборот, очень неприятно. (Вспомним знаменитый спор Блонского с Фрейдом по поводу того, что лучше запоминается, в котором (у нас имеются основания это утверждать) оба были правы и оба были неправы).

Сегодня мы не можем ни теоретически, ни практически определить, к какому плечу кривой относится данный показатель продуктивности. Но закрываем глаза на эту проблему и продолжаем изучать только объем, чистое количество.

Я думаю, что психолог недалекого будущего снисходительно улыбнется, оценивая наши методы, как мы иногда снисходительно улыбаемся, оценивая методы родоначальника экспериментальной психологии Германа Эббингауза, который когда-то специально стремился освободить свой материал от какого бы то ни было смысла, для того чтобы изучать "чистую" память.

В психологии памяти известен, например, так называемый закон Боринга, согласно которому интерференция в памяти определяется количеством сходных или различных элементов в смежных рядах материала. Наши исследования показали, что при одном и том же количестве идентичных элементов в рядах можно получить (закономерно!) совершенно различные показатели продуктивности. Из этого следует вывод о несостоятельности закона Боринга и вообще той исследовательской традиции, которую мы называли ретенциальной.

Ретенциальной традиции мы противопоставляем так называемую интенциональную ориентацию (интенция - устремленность, направленность), или ориентация на будущее. Согласно этому взгляду, память не просто фиксирует то, что "было", а отбирает из того, что было, то, что нужно "будет". Программа этого отбора задается мотивационно-смысловыми образованиями личности, ее ориентацией на будущее.

Хочу выразительно подчеркнуть, что такая ориентация отнюдь не предлагает осознанного представления о своем будущем. Напротив, ее фундаментальные механизмы работают ниже сознания. Именно поэтому для обозначения этой ориентации не подходит понятие цель (поскольку этим понятием у нас обозначают только сознательную интенцию). Можно было бы назвать эту ориентацию телеологической. Вообще это понятие у нас частично реабилитировано: в философском словаре появилась статья о "методологической телеологии", академик Берг его достаточно широко использовал. Но на него мы наслоили такой груз ортодоксально отвергаемого нами идеализма, что само слово нас же самих до сих пор отпугивает.

Даже деятельностный подход, широко оперирующий понятием "цель", не "ассимилировал", так сказать, понятие о бессознательной ориентации на будущее. Поэтому можно сказать, что интенциональный подход выводит нас на проблему "Память и Личность" еще и потому, что здесь менее сильна власть традиционно закрепившихся стереотипов, чем в концепции "Память и Деятельность".

А теперь я перехожу к центральному узлу моего сообщения: как мы представляем себе теоретически соотношение основных понятий в проблеме "Память и Личность". Здесь я оказываюсь лицом к лицу с трудностью следующего рода.

Изложение любой теории оказывается тем более ясным, чем более оно лаконично. (Мне понравились строчки, вычитанные когда-то на 16 странице "Литературной газеты": "Вступая в спор об истинном и ложном, не следует нам забывать о том, что Мастер просто говорит о сложном, а подмастерье - сложно о простом"). Но лаконизм дается нам в конце пути. Мы же на этот путь только выходим. И все же я попробую: ведь около этой проблемы мы уже давно ходим.

Наши общие представления можно построить на соотношении четырех понятий: Мышление - Творчество - Память - Личность. (Пятое понятие "Деятельность" здесь подразумевается как вынесенное за скобки объяснительное "метапонятие"). Соотношение этих понятий мне удобно показать через их предельно лаконичные определения.

Здесь я воспользуюсь моим приемом (позвольте уж мне такую вольность как докладчику). Это прием этимологических определений. Лаконичнее ничего уже быть не может, поскольку этимология, так сказать, "по определению", не выходит за пределы одного слова, и даже одного корня слова (как говорил Скиннер, "атомного словесного операнта").

Итак, Мышление. В слове Мышление такой же корень, как и в слове промышленность, промысел, мыслить - значит добывать. Подчеркиваю: не производить, не создавать, а добывать. Мышление - это то, что происходит прямо на стыке с вещами, с "непосредственной, недуховной определенностью интеллекта" (Гегель). Поэтому я назову эту ступень ступенью "вещественного опыта".

Иное дело Творчество. Творить - это буквально, этимологически, "соединять". Сравните: затворить, отворить, притворить, растворить. Творчество, "соединение" происходит на уровне оперирования уже добытыми продуктами мышления. Поэтому я назову эту ступень ступенью "понятийного опыта".

Далее идут два собственно программные для нас понятия.

Первое - Память. Очень трудно прощупывается корень. Но когда открывается то многое проясняет. В русском языке есть ряд: "Мыслить - думать - мнить". Понятие "мнети" в древнем языке означало то же,

что и мыслить, но уже не стыке с вещами, и даже не на стыке конкретных представлений, а на уровне отношения представлений. Мнение - это "мне принадлежащая мысль", она может не совпадать с "вещной" действительностью: "Тщетно, художник, ты мнишь, что творений твоих ты создатель". Особенно интересен здесь оттенок значения, придаваемый приставкой "па". "Память" - это "метамышление", "разлитое мышление" (сравни: вода - паводок). Очень интересен для нас здесь следующий момент. По-польски память - памень. Оно прямее выводит на латинское менс - ментис - ум, мышление, рассудок, но и "образ мыслей, настроение, характер, душевный склад, душевное настроение, склонности". Вы видите, как близко продвигает оно нас к личности.

Особого внимания, с моей точки зрения, здесь заслуживает следующий момент: латинское менс (как и русское мнети) означает глубоко внутреннее (сравните "ментальный" - внутренний, скрытый, и наоборот, "экспериментальный" - выводимый наружу, открываемый).

Я хочу подчеркнуть, что двигаясь от Мышления к Личности, мы все дальше уходим от "вещного опыта" в сторону "ментального", "мнимого" опыта. Между прочим, этот же смысл содержится в этимологическом значении слова "Личность". Оно ведь происходит от "личины". А личина - это, по Далю, "маска, накладная харя". Ничего ни обидного, ни постыдного для нас нет в том, что личность - это наше "второе лицо". Да, это не телесное, а духовное наше лицо. Именно этим лицом мы повернуты друг к другу в обществе. У нас нет претензий к фактору "социо" за то, что он накладывает на нас социальную "личину", в этом состоит наша мощная "квазипотребность", хотя мы и знаем, что все мы ходим голыми под нашим платьем.

А теперь вернемся к "взаимоотношениям" памяти и личности. Здесь я хочу подчеркнуть две вещи.

Память не подчиняется непосредственно "вещному опыту", она подчиняется непосредственно "ментальному" личностному опыту. Разрешите мне произнести в этой связи еще одну рискованную сентенцию: память - это не то, что с нами было, это то, каким нам кажется то, что с нами было.

А каким оно нам кажется?

А это как прикажут наши высшие мотивационно-смысловые инстанции.

Мне представляется очень глубокой мысль Ницше, который, в "Заратустре", кажется, выдал такую картину: "Ты это сделал, сказала память. Ты этого не мог сделать, сказала гордость. И память сдалась". Память сдалась не потому, что она ненадежна и вероломна, а потому, что ее жизненная функция - служить личности. Она не обманула, она забыла.

Здесь прямо и выступает метод, или методическая стратегия изучения проблемы "Память и Личность". Перед чем сдается память? Что мы помним, что забываем? Не сколько, а что? Вот и вся проблема "Памяти и Личности".

Однако при этом необходимо иметь в виду и второй важнейший момент, характеризующий взаимоотношения "Памяти и Личности". Я имею в виду обратное влияние памяти на личность, или, что по существу то же самое, формирование и изменения самих управляющих мотивационно-смысловых инстанций. Память, я сказал, умрет, служа личности, но память же и творит свой кумир, самое личность.

Конечно, нас делает наш опыт взаимодействия с миром. Но если бы продукты этого взаимодействия сохранялись в памяти в таком же элементарном и разобщенном виде, в каком они первично ему даны, (в непосредственном опыте), они в сущности никак не могли бы в нем взаимодействовать. Объединяя эти элементы в некоторую субъективную целостность, возводя их, я бы так сказал, в некоторый "психологический интеграл", память и осуществляет психологическое творчество личности в буквальном смысле этого слова (напоминаю, что первичное значение "творить" - объединять разобщенное).

Ю.І.ГУЛИЙ

СПЕЦИФІКА ПСИХОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО ВИМІРУ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ДВОМОВНОСТІ.

У даній статті викладені основні положення комплексн готрьохрівневого виміру індивідуальних особливостей білінгва в ситуації російсько-української двомовності. В результаті цього виміру були виявлені особливості функціонування мнемічних, інтелектуальних процесів білінгва та специфіка його індивідуального мовного досвіду.

Об'єктивно білінгвізм визначається як процес міжмовної взаємодії, що в певних регіональних умовах складає двомовну ситуацію. Таку ситуацію можна представити як функціональну спільність двох мов, які обслуговують даний соціум. При психологічному підході до аналізу цього соціуму виникає необхідність виміру індивідуальних особливостей білінгва (носія міжмовної взаємодії) в певній ситуації двомовності. Наш вимір проводився в умовах ситуації російсько-українського білінгвізму у м.Харкові. Індивідуальні особливості білінгвів (мешканців м.Харкова) виявлялись на трьох рівнях:

- мнемічному: короткочасне (ряд слів), смислове (тексти) запам'ятовування українського та російського вербального матеріалу;
- інтелектуальному: логічні операції з українськими та російськими словами;
- індивідуального мовного досвіду: представленість обох мов у індивідуальному досвіді спілкування.

Склад вибірки : службовці, середній вік 25-30 років. Після статистичного аналізу даних (факторний аналіз та ін.) тестування вибірки білінгвів (коротке викладення результатів нашого виміру [1,с.20]) було виявлено:

1. На мнемічному рівні:

- а) інтерферуючий вплив українського вербального матеріалу на російський при безпосередньому відтворенні змішаного ряду слів;
- б) запам'ятовування та відтворення смислових одиниць російських простих текстів здійснюється більш продуктивними способами логічної обробки вербального матеріалу.

2. На інтелектуальному рівні:

- а) інтерферуючий вплив російського вербального матеріалу на український при змішуванні завдань українською та російською мовами, який обумовлений більш продуктивним здійсненням логічних операцій при виконанні завдань російською мовою;
- б) індивідуальні стратегії виконання завдань як російською, так і українською мовою якісно не відрізняються, оскільки мислення у процесі узагальнення відбувається невербально.

3. На рівні індивідуального мовного досвіду білінгва:

- а) залежність позитивного сприйняття себе, активної позиції в ситуації спілкування другою(українською) мовою від соціолінгвістичного досвіду поглиблення в україномовне середовище;
- б) більшу стереотипію (консервативність) у відношенні до ситуації спілкування російською мовою, яка обумовлена домінуванням російської мови у суб'єктивному досвіді спілкування;

4. У міжрівневих зв'язках:

- а) вплив вмінь відтворювати український (слова, тексти), змішаний (слова) та російський (тексти) вербальний матеріал на позитивне сприйняття себе в ситуації спілкування як російською, так і українською мовами, що свідчить про наявність тісного взаємозв'язку між двома рівнями: мнемічним та індивідуального мовного досвіду білінгва;
- б) тенденцію до асиметрії між об'єктивним рівнем володіння першою (російською) мовою (продуктивність короткочасного (слова), смислового (тексти) відтворення вербального матеріалу) та суб'єктивним досвідом спілкування білінгва: позитивним сприйняттям себе, більш інтровертованою позицією щодо спілкування другою

(українською) мовою, соціолінгвістичним досвідом спілкування українською та двома мовами. Дана асиметрія обумовлена компенсацією недостатці досвіду спілкування українською мовою більш сформованими вміннями відтворювати вербальний матеріал російською мовою;

в) відокремленість інтелектуального рівня нашого виміру (логічне оперування укр. та рос. словами) від мнемічного та індивідуального мовного досвіду білінгва. В цілому, це підтверджує незалежність змістовної сторони здійснення інтелектуальних операцій від специфіки національних мов [2, с.214].

Отже, з одного боку - краща сформованість вмінь відтворювати український, російський та змішаний вербальний матеріал сприяє більш позитивному сприйняттю себе у ситуаціях спілкування обома мовами, а з другого - соціолінгвістичний досвід поглиблення в україномовне середовище виступає головною передумовою позитивного сприйняття себе в ситуації спілкування другою (українською) мовою та забезпечує ефективність відтворення білінгвом українського вербального матеріалу. При цьому характер та зміст інтелектуальних процесів є інваріантним і безпосередньо не залежить від мнемічних процесів та особливостей індивідуального мовного досвіду білінгва. Домінуючою при виконанні логічних операцій є та мова, за допомогою якої переважно здійснюється мислення. В умовах ситуації російсько-українського білінгвізму у м.Харкові - російська мова.

Узагальнення основних результатів нашого виміру дозволяє зробити висновок про те, що у білінгвів сформовані вміння відтворювати та цитувати український вербальний матеріал на основі відповідних мнемічних операцій (схоже - репродуктивний білінгвізм). При цьому існують певні труднощі з "міркуванням" українською мовою, тобто у білінгвів недостатньо сформовані вміння вільно оперувати українським вербальним матеріалом.

Відзначимо також, що дані нашого комплексного трьохрівневого виміру, його методичні засоби можуть використовуватись для вирішення широкого спектру прикладних питань, які торкаються російсько-української або українсько-російської двомовності. Зокрема, на базі типологічного опису результатів нашого виміру були викладені "загальні рекомендації для розробки програми навчання української мови в ситуації російсько-українського білінгвізму у м.Харкові". Ці рекомендації необхідні "для більш ефективного навчання, при якому можна досягти рівня вільного "міркування" за допомогою української мови" [1, с.20].

В цілому, визначення особливостей функціонування мнемічних, інтелектуальних процесів білінгва, основних елементів його індивідуального мовного досвіду дає можливість розробляти ефек-

тивні спеціалізовані програми комплексної психологічної адаптації до умов білінгвізму, які б вирішували проблеми навчання другій мові, подолання мовних (мовно-культурних) бар'єрів у міжетнічних стосунках, встановлення двомовної комунікації і т.п. В свою чергу, обґрунтування даних або визначення методів при роботі над подібними програмами повинно здійснюватись групою фахівців у галузі психологічного та суміжних за напрямком дослідницьких підходів до білінгвізму.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гулий Ю.І. Перспективи використання результатів психологічних досліджень білінгвізму для вирішення прикладних питань навчання другій мові./Джерело педагогічної майстерності: методичний бюлетень. Випуск N16: Мій рідний край, моя держава//За заг. ред. к.пед.н. П.С.Дементьєва.-Харків, 1996.-С.18-20.
2. Горелов И.Н. Разговор с компьютером: психолингвистический аспект проблемы. С послесловием Д.А.Поспелова.-М.:Наука.Гл.ред. физ.-мат.лит.,1987.-256с.

А. К. ДУСАВИЦКИЙ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ УЧЕБНИКОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статті викладено вимоги що до побудови підручників для системного розвивання навчання, які реалізують принцип авторства в людській діяльності та забезпечують саморозвиток дитини, як суб'єкта навчальної діяльності. Випробування викладених положень здійснюється в Центрі психології та методики розвитку навчання (м. Харків) на матеріалі різних навчальних предметів.

Реализация концепции школы развития личности на основе теории содержательного обобщения учебного материала требует разработки психолого-педагогических требований к созданию принципиально новых программ и учебников. Полное их описание является сложной и во многом еще нерешенной задачей. Имеется опыт конструирования таких программ по математике и русскому языку, он описан в работах В.В.Давыдова, В.В.Репкина и других.

В программах представлено теоретическое содержание учебного предмета и способ его развертывания в виде взаимосвязанных учебных задач. Вопрос о месте учебника в системе развивающего обучения практически не разработан.

Известно, что требование к классическому учебнику сводится к изложению в канонической форме системы правил, операций с учебным материалом. Правило, заданное в готовом виде, усваивается в процессе решения однотипных задач, различных по форме. Следовательно, основным умением ребенка оказывается способность «увидеть» содержание задачи, способ решения которой он хранит в памяти или имеет перед глазами.

В этом смысле учебник является лишь помощником учителя, а не ребенка. В лучшем случае, учебник служит ему в виде справочника, куда можно заглянуть, если забываешь правило. Естественно, что ни мотивационного, ни развивающего смысла он не имеет.

Возникает вопрос - нужен ли тогда учебник в такой системе обучения, где знания не задаются в готовом виде, а добываются самостоятельно в ходе поисковой познавательной деятельности? Результатом этой деятельности как раз и является новый способ действия, позволяющий решить целый класс практических задач определенного типа. Тогда его описание в виде правила есть итог умственной работы, а не ее начало. И если поиск решения задачи обеспечивает развитие познавательной мотивации, таких характеристик мышления, как планирование и анализ, то осознание и описание нового способа способствует формированию рефлексии - фундаментального свойства мышления и личности.

Не удивительно, что многолетние экспериментальные исследования по созданию системы развивающего обучения поставили под вопрос само существование учебника в рамках этой системы. Фиксируя результаты своей познавательной деятельности, дети как бы сами создавали свой учебник, придумывая для него оригинальные задачи и облекая найденные способы в систему правил. Тогда учебник начал выступать в форме материализации знаний и способов их добывания.

Но можно ли в этом случае считать такой сборник правил и способов действия учебником? Скорее, здесь речь должна идти о некоей психологической опоре, рефлексии самодвижения. Такая опора несомненно играет существенную роль в обеспечении механизма саморазвития. Ребенок, строя учебник, определяет границы своего нового «Я», как субъекта учебной деятельности. В этом случае учебник нужен ребенку, а не учителю. Учитель располагает программой, где развернута логика построения курса и виде системы учебных задач.

Но психологически такая ситуация оправдывает себя, пока учитель приносит в класс задачи, т.е. на начальном этапе построения учебной деятельности. Его цель - обеспечить принятие детьми этих задач. Ситуация существенно меняется, когда, по мере формирования субъекта УД, ребенок начинает усматривать в данной области знания новые задачи, т.е. фактически он вторгается в программу, но ее логика

от него скрыта и у него нет средств материализации именно своей задачи. Учебник, который он строит, для этого не предназначен.

И учитель становится перед выбором: либо начать вместе с ребенком анализировать его задачу с точки зрения логики построения предмета, но тогда требуется полная трансформация всего учебного процесса, в который втянуты другие дети. Либо, обсудив правомерность или ошибочность поставленной ребенком задачи, отодвинуть ее до лучших времен («будем решать такие задачи в 6 классе»).

Следовательно, обнаруживается необходимость принципиально новых материальных средств, обеспечивающих саморазвитие ребенка как субъекта учебной деятельности.

Таким основным средством является учебник.

Во-первых, он открывает перед ребенком логику построения учебного предмета. Ученик должен иметь возможность начать с конца, с оглавления, с понимания того существенного, что составляет суть предмета. Это определяет свободу его познавательной активности осмысливает предмет в поле возможностей саморазвития.

Во-вторых, учебник должен давать возможность ребенку, опираясь на свою индивидуальность, осуществлять процесс саморазвития как во взаимосвязи с другими детьми, так и относительно независимо от них. То есть речь идет о средстве, обеспечивающем действительное единство развития личности и индивидуальности.

С этим психологический смысл учебника в системе развивающего образования, как формы развития личности.

Построение своей личности есть постановка и объективация собственных задач. Поэтому ребенок в РО имеет право на личную перспективу, а это возможно, если он подвергает сомнению обучающую программу. Однако, такое сомнение требует культурной формы.

Это означает ответ на вопрос о правомерности задачи вообще, о целесообразности ее постановки в данный момент, с точки зрения логики построения курса, а также готовности других детей к принятию новой задачи. Решение в данном случае есть личностное решение - обозначить для себя область самостоятельного движения в материале, или найти другую группу детей, созревших для совместного решения задачи (например, математическая школа, кружок).

Отсюда очевидно, что учебник в системе РО как формы развития личности должен нести функцию самоучителя и путеводителя в рамках определенной системы знаний.

При этом учебники для каждого последующего класса должны существенно отличаться друг от друга - в соответствии с логикой психического и личностного развития ребенка.

Создание таких учебников представляет сложную и неразработанную задачу. В настоящее время, в результате психологических ис-

следований, можно сформулировать принципиальные требования к построению учебников для системы развивающего обучения.

При этом необходимо учитывать последовательность решения основных задач при формировании учебной деятельности.

1. Изменение позиции ребенка с объектной на субъектную.

Это предполагает введение первых задач на предметах обиходно-практического плана, хорошо знакомых ребенку, имеющих для него личностный смысл. Действия с этими предметами, обнаруживающими новые, неизвестные ранее свойства, порождают собственно учебный (познавательный) мотив.

2. Выделение на основе этого мотива новой предметной действительности (пропедевтика введения в предмет). Овладение исследовательским методом анализа учебно-пропедевтических (практических) задач, позволяющих детям самостоятельно выделять и описывать способ их решения.

3. Постановка и освоение собственно исследовательских задач, решение которых приводит к открытию общего принципа, лежащего в основе целого класса задач, описывающих конкретную область действительности.

4. Содержательное обобщение учебного теоретического материала - построение понятий, освоение обобщенных способов решения понятийных задач.

5. Построение карты учебного предмета, обеспечивающего перспективное видение движения в предмете.

Принципиально важным с этой точки зрения является построение учебника для первого класса.

Он должен отражать реальную психологическую ситуацию вхождения ребенка в школьную жизнь. Очевидно, что работать с учебником ребенок начинает вместе со взрослым. Взрослый - учитель и родитель - всегда рядом, а это значит, что ребенок входит в процесс учения не одиноким путником. Поэтому первые задания предусматривают совместную деятельность взрослого и ребенка. Помощь взрослого заключается в том, что он прочитывает задачу, если ребенку трудно это сделать, уточняет ее условия. Но задачу ребенок решает самостоятельно.

Вторым помощником в освоении учебной деятельности для ребенка является сверстник. Построение деятельности в коллективно-распределенной форме предусматривает совместное решение учебных задач не только на уроках, но и за их пределами - в работе с посредником-учебником.

Однако освоение способов сотрудничества в УД и содержательного познавательного мотива требует времени. Поэтому включение в совместную деятельность на первой стадии ее формирования осуще-

ствляется на основе значимого для ребенка-дошкольника мотива общения - прежде всего, со сверстником того же пола.

Специфика пола позволяет использовать разный материал общедного плана, имеющего практический смысл. Это облегчает переход ребенка в субъектную позицию. Следовательно, в начале учебника первого класса правомерны задачи для мальчиков и девочек - по предметному содержанию. По мере формирования интереса к содержанию задач и возникновения мотива сотрудничества нужда в мотиве общения со сверстниками, как дополнительном, отпадает. Задача возникает перед ребенком, как отражающая специфические закономерности предмета.

Новая предметная реальность должна выступать перед ребенком во всеобщей форме, поэтому желательно максимально опереться на дошкольный опыт освоения мира.

Важную психологическую функцию в учебниках для первого класса несут известные ребенку сказочные сюжеты. Занимательность здесь является мотивационной ловушкой, позволяющей «отстранить» хорошо знакомое, увидеть его в новом ракурсе.

Но даже когда ребенок научится решать задачи из новой предметной области, осваивает способ моделирования, знаковые средства, необходимо не отрывать эту новую реальность от эмпирики человеческого существования, постоянно возвращаясь к опыту ребенка.

Задачная структура учебника должна строиться так, чтобы обеспечить осознанность каждого нового действия, направленность на поиск нового способа. Введение модели или знаковой формы также задается в виде задачи, решение которой открывает для ребенка новые возможности исследовательского метода.

Особое внимание на первом этапе уделяется материализованному плану действия с реальными предметами. Следует учитывать возможность его отработки в домашних условиях на «подручных» материалах. Специфическую форму имеют задачи на обобщение способа, описание его в виде алгоритма действий. Правило в учебнике представлено с пропусками, которые должен заполнить ребенок, возможны и задачи с «перевертышами». Они задают логику построения способа не в готовом виде, а с помощью вопросов, обращенным к детям. Перевернув учебник, можно прочесть ответ.

Формирование действия оценки, рефлексии нового способа осуществляется с помощью заданий с «ловушками»; с недостатком или с избытком данным, ошибочными условиями или способами рассуждения.

В учебнике должны быть четко представлены и обозначены словесно и графически вехи продвижения в материале. Ребенок должен иметь возможность в каждый момент обучения осознать, где он нахо-

дится. Учебник - дружеский помощник, указывающий направление дальнейшего движения вперед или назад, в то место, где обозначился обрыв.

Способным детям в конце учебника дается возможность поупражняться в решении более сложных задач.

Учебник для второго класса является более «теоретичным», а следовательно, более строгим по форме. Здесь важно при конструировании задач использовать материал из других отраслей знаний, подлежащих изучению в школе (задач по математике на лингвистическом материале и т.п.) Тем самым решаются взаимосвязанные проблемы: целостного восприятия мира ребенком и его отношения к абстрактным знаниям как средству решения практических задач.

Учебник для 3 класса должен быть построен таким образом, чтобы, в конце перед детьми возникала целостная панорама учебного предмета. Ее построение проясняет для учащихся логику дальнейшего движения и определяет место тех задач, которые формулируются детьми, как собственные. В учебнике должна быть представлена дополнительная литература по предмету.

Превращение ученика в субъект учебной деятельности к концу начальной школы исчерпывает функцию учебника как средства построения ее основ.

Очевидно, что в среднем звене необходимы другие формы учебной деятельности - коллективной и индивидуальной. Они определяются характером *ведущей деятельности* в этот период личностного развития.

Исследования позволяют утверждать, что ведущей деятельностью здесь является общение по предметному содержанию коллективной деятельности (А. Дусавицкий, 1989, Г.Кравцов, 1976 г.). Проблемой для учащихся становится сам способ сотрудничества партнеров, инсценирующих собственные цели УД. То есть, перед школьниками возникает необходимость овладеть принципами диалога по отысканию такого предмета совместной деятельности, в котором нашли бы себя личностные цели учащихся и одновременно отразились их совместные цели.

Следовательно, способ организации совместной деятельности, который на предшествующем этапе выступал в качестве средства решения учебной задачи, теперь необходимостью становится предметом специальной учебно-исследовательской деятельности индивидов как субъектов деятельности.

Очевидно, что такое сотрудничество возможно лишь при наличии теоретического содержания учебного материала. Однако теперь этот теоретический материал должен предстать перед учеником не в канонической, а в естественной форме разнообразия подходов к опи-

санию явлений окружающей действительности. То есть в фирме различных объяснительных теорий.

Лишь в этом случае может быть реализована субъектность индивида, когда вывод теоретической концепции, самостоятельная работа по ее освоению становится предметом дискуссии. Овладение способами такой дискуссии и определяет основное содержание учебной деятельности в этот период развития личности.

Отсюда могут вытекать и требования к учебнику для среднего звена.

Основным средством развития УД здесь становятся вариативные программы с набором специальных учебных пособий (оригинальных текстов, учебников разных авторов и т.п.). Такие программы, являясь своеобразными матрицами учебного предмета, позволяют учащимся осуществлять самостоятельную поисковую деятельность в рамках определенной предметной области, что обеспечивает дальнейшее развитие их личности как субъекта жизнедеятельности.

Построение «учебника» для среднего звена предполагает:

1. Краткое описание состояния системы научного знания в определенной области действительности с выделением реальных проблем.

2. Хрестоматии оригинальных тестов, с различными подходами к их решению.

3. Знакомство с личностью автора, ее связи с историческими условиями становления концепции.

4. Перечня заданий с возможностью свободного их выбора учащимися.

5. Методических указаний для самостоятельной работы с текстами.

6. Вопросы для коллективных дискуссий.

7. Списки рекомендуемой литературы.

Такой учебник помогает реализовать принцип авторства в человеческой деятельности, она перестает быть обезличенной – как при знакомстве с теориями и концепциями, так и в диалоге учащихся между собой.

Проверка изложенных здесь положений по построению учебников для системы РО осуществляется в Центре психологии и методики развивающего обучения (г. Харьков) на материале таких учебных предметов как математика, украинский и русский язык, физика и биология.

МОДЕЛЬ МОТИВАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Приведений короткий огляд робіт з проблеми мотивації праці. Пропонується структурна модель мотиваційного процесу та схема оцінки діяльності науково-дослідної організації з питання впливу мотиваційний процес.

Современный этап развития представлений о мотивации трудовой деятельности связан с психологическими теориями мотивации, большинство из которых создавались начиная с 40-х годов. Наиболее известные из них принадлежат А.Маслоу, Д.Мак-Клелланду и Ф.Герцбергу. Первый из них предложил различать потребности разных уровней. В основании иерархии лежат "низшие" физиологические потребности. Это голод, жажда, сексуальность и другие, в той мере, в какой они обладают гомеостатической и организмической природой. Второй уровень образуют потребности в безопасности: защита от боли, страха, гнева и неустroенности. Прежде всего этот уровень структуры мотивации связан с сохранением физической целостности организма. Третий уровень образуют потребности в социальных связях или, точнее, в тех результатах, к которым эти связи приводят: в любви, нежности, социальной присоединенности и идентификации. Четвертый уровень составляют потребности в самоуважении (стремление к достижению, признанию и одобрению). Наконец, последний пятый уровень - это потребности в самоактуализации (стремление к реализации собственных возможностей и способностей и к осмыслению и пониманию). Отношение между уровнями описываются А.Маслоу так:

1. Высшие потребности генетически более поздние.
2. Чем выше потребность, тем менее значима она для выживания и тем легче от нее на некоторое время освободиться.
3. Жизнь на более высоком уровне потребностей означает более высокую биологическую эффективность, большую ее продолжительность, хороший сон, аппетит, отсутствие болезней.
4. Высшие потребности воспринимаются субъективно как менее насущные.
5. Удовлетворение высших потребностей чаще связано с развитием личности и приносит переживание счастья.
6. Удовлетворение высших потребностей становится возможным лишь после удовлетворения низших [1].

По мнению Д.Мак-Клелланда, человеком в социальном окружении после удовлетворения "низших" потребностей может двигать три ведущие потребности: власти, успеха и причастности. Первой из них отводится особая роль и она рассматривается, с одной стороны,

как стремление чувствовать себя сильным, а с другой - как стремление проявлять свое могущество в действии. При этом влияние на других людей является лишь одним из многих способов удовлетворения потребности ощущать себя сильным. Мотив власти направлен на приобретение и сохранение ее источников либо ради связанного с ними престижа и ощущения власти, либо ради влияния на поведение и переживания других людей. Это влияние может существенно менять свою форму в зависимости от таких факторов как половая или этническая принадлежность субъекта [2].

Ф.Герцбергу [3] принадлежит теория, которая из ряда психологических наиболее приближена для объяснения мотивов трудовой деятельности. Автор утверждает, что эффективность работы зависит от двух групп факторов. Первая - это собственно мотивации, связанные с работой. К их числу относятся такие переменные, как успех, продвижения по службе, признание и одобрение результатов, высокая степень ответственности, возможности творческого и делового роста. Вторая группа факторов связана с окружающей средой и может способствовать или препятствовать эффективной деятельности, составляя некоторый фон для действия основных мотивирующих факторов первой группы. Поэтому Ф.Герцберг называет их "гигиеническими". Это заработок, политика фирмы, условия работы, межличностные отношения с начальством, коллегами и подчиненными, степень непосредственного контроля над работой.

Описанные психологические теории мотивации относятся к типу содержательных. Они имеют своей целью дать представление о мотивационных диспозициях или потребностях, движущих поведение человека. Наряду с ними существуют так называемые процессуальные теории, которые отражают динамическую сторону побуждений и показывают как меняется поведение с учетом восприятия и познания. Наиболее известные - это теория ожиданий и теория справедливости. Согласно первой из них, у человека помимо потребностей должна быть уверенность в том, что выбранный тип поведения приведет к успеху. Ожидание рассматривается как субъективная оценка вероятности положительного исхода. Вначале работник оценивает вероятность того, что производимые затраты (З) труда приведут к желаемому результату (Р), а затем того, что этот результат будет вознагражден (В). Другими словами, чем выше две названные вероятности, тем лучше замотивирован работник. В теории ожиданий используется и понятие валентности, которое применяется для обозначения соответствия получаемого вознаграждения ценностным ориентациям субъекта. Понятно, что валентность связана с силой мотивации прямопропорционально. В целом закономерность можно представить как произведение:

МОТИВАЦИЯ = (З (□) Р) * (Р (□) В) * ВАЛЕНТНОСТЬ

Подобная формула предлагается В.Врумом[4], хотя факт влияния субъективных ожиданий и ценности вознаграждения на динамику мотивационного процесса отмечается многими авторами.

В свою очередь, теория справедливости утверждает, что люди субъективно сравнивают затраты усилий с размерами получаемого вознаграждения по отношению к другим работникам. Когда такое сравнение показывает, что им не доплачивают, они либо снижают свою продуктивность, либо добиваются повышения вознаграждения. Если обнаруживается противоположное, то они ничего не меняют. Согласно теории справедливости, до тех пор, пока исполнители не будут уверены в адекватности оплаты усилиям, они повышать продуктивность не будут. Как видно из краткой характеристики психологических теорий, при описании мотивации современной трудовой деятельности на первый план выдвигаются сугубо "человеческие" детерминанты поведения. Уходит в прошлое труд по принуждению (физическому) и труд ради куска хлеба. Для современного человека необходимы нормальные социальные, эстетические и эргономические условия. И дело здесь не только в общем росте благосостояния людей, но и в том, что особенно для творческих форм труда необходимы иные внутренние побуждения, а с другой стороны и иные способы контроля, чем для простого физического труда.

Специалисты по менеджменту все чаще употребляют понятие "качество трудовой жизни" (quality of work life)[5]. Оно обозначает, что от работы, помимо прямой экономической выгоды, человек получает духовное удовлетворение. Хотя обычно отмечается, что это удовлетворение носит сугубо индивидуальный характер; обнаруживаются и некоторые общие аспекты, применимые ко всем индивидам и связанные с концепциями человеческого достоинства, самоопределения и самореализации. Мотивирующее влияние должен оказывать сам характер работы: заинтересованность, ответственность, чувство выполненного долга, причастность к успеху, признание и возможность продвижения.

Наряду со стабильными ценностными ориентациями и установками у работников происходят мотивационные флуктуации. Ф.Герцберг, говоря о важности гигиенических факторов, отмечал, что лица испытывающие неудовлетворенность являются потенциальными нарушителями и склонны руководствоваться субъективными впечатлениями: чувством, что справедливость в оплате труда нарушена; начальство слабо и некомпетентно; что политика фирмы проявляется как вмешательство в его личную жизнь и как помеха производственным интересам, что межличностные отношения, а особенно с

начальством, плохи, что условия труда организованы неудачно и т.д. [3].

Вместе с этим, на мотивацию трудовой деятельности оказываются и влияния более общего характера, связанные с культурным развитием общества. Д.Янкелович отмечает, что сосредоточенное на собственном "Я" поколение людей сменяется поколением для которого характерны широкие перемены в установках на потребность в вовлеченности в дело, причастности к нему. Для этого поколения представляются важными взаимоподдерживающие межличностные отношения и ценности высокого порядка. Вместе с этим, таких людей можно мобилизовать на помощь организации в вопросе достижения высокой производительности.

Предлагаемая модель базируется на изложенных идеях. Кроме этого учитывались также отличия работы в научно-исследовательской организации (НИО) от ряда массовых профессий.

Модель (см. рис.1) представляет взаимодействие трех основных компонентов производственного цикла НИО. 1) Заказчик, определяющий направление и масштабы исследований, через передаваемые проблемы и средства (денег) для проведения научно-исследовательских разработок. 2) НИО, как специализирующееся в данной области учреждение, в лице администрации, имеет собственные уставные цели и задачи. Для достижения этих целей необходимо замотивировать нанятый персонал и руководить его деятельностью. 3) Персонал (личность научного сотрудника) имеет собственные устремления (мотивационные диспозиции), которые через деятельность приводят к удовлетворению потребностей. Удовлетворение потребностей осуществляется благодаря двум составным частям мотивационного процесса стабильной и динамической.

Мы исходили из того, что мотивация - это процесс побуждения к деятельности, обусловленный наличием внутренних потребностей (мотивационных диспозиций) и внешних предметов, способных удовлетворить потребность. В связи с этим принято говорить о существовании в мотивации двух составляющих: дискретной, связанной с мотивационными диспозициями и динамической, связанной с условиями протекания деятельности. Дискретная (стабильная) составляющая определяет прежде всего направленность и содержание деятельности, а динамическая - ее напряженность и интенсивность. Таким образом в первой модели представлены факторы, способные влиять на формирование у сотрудника устойчивых поведенческих установок и ценностных ориентаций, а также факторы типа гигиенических (по Герцбергу), детерминирующих динамику протекания деятельности.

ЗАКАЗЫ (проблемы-деньги)

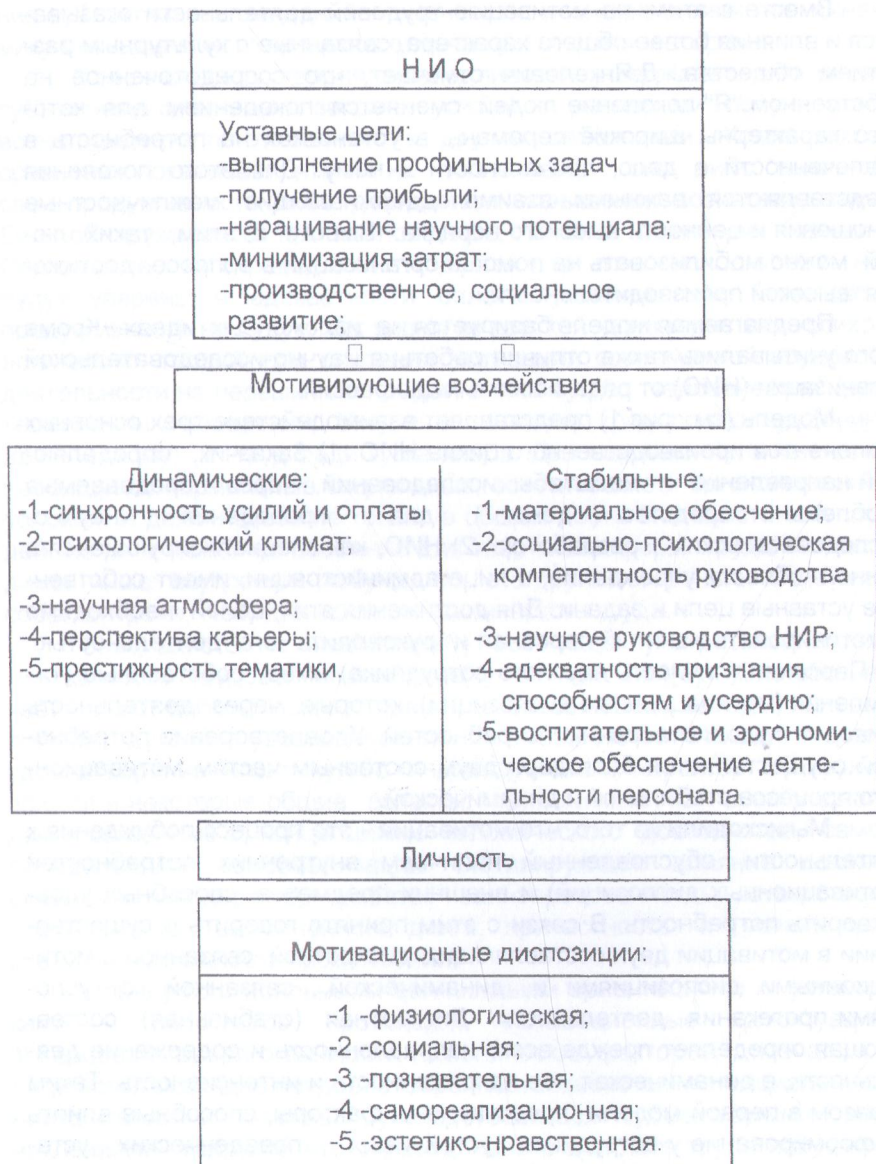


Рис. 1. Схема мотивационного процесса в НИО.

Статическая составляющая	Динамическая составляющая
Показатели: 5 -статус заказчика; -гуманистическая направленность; -наличие кружков качества; -социальная значимость; -экономическая и экологическая эффективность; 4 -наличие аспирантуры и докторантуры; -наличие вакансий; -прирост численности штатного расписания -диссертательность тематики 3 -наличие и уровень научных школ; -уровень аттестации сотрудников; -количество публикаций; -уровень и количество мероприятий для научной общественности; -состояние работы по повышению квалификации; 2 -наличие явных конфликтов; -ценностно-ориентационное единство; -уровень развития коллектива; -авторитетность руководителей; 1-уровень зарплаты основной; -наличие и состояние объектов "соцкультбыта"; -объем льготного обеспечения сотрудников;	Показатели: 5 -применение развитых форм воспитания; -качество интерьеров и рабочих мест; -уровень компьютеризации; -релаксационные возможности 4 -прирост аттестационного уровня молодежи; -качество конкурсной работы 3 -уровень квалификации научно-руководителей; -уровень фундаментальности проблем; 2 -внедрение эффективных методов управления; -стиль руководства в подразделениях; -уровень менеджерской подготовки; 1 -интервал между ответственными действиями и поощрениями; -соответствие динамики расходов ФМП динамике эффективности работы НИО; -внедрение современных форм оплаты труда; Личность Мотивационные диспозиции: 1 -физиологическая; 2 -социальная; 3 -познавательная; 4-самореализационная; 5 -эстетико-нравственная

Рис.2. Схема показателей, применяемых для оценки мотивации.

Мотивация, в соответствии с позицией А.Маслоу, представляет иерархизированной структурой. Однако, для целей изучения мотивации мыслительного труда следует несколько сместить акценты в сторону мотивационных диспозиций, существенных для творческого процесса. Кроме того, важно было выделенные мотивационные диспозиции поставить в соответствие с тем содержанием деятельности, которое приобретается ею в конкретных условиях НИО. Так физиологические потребности удовлетворяются через посредство работы в НИО благодаря получаемому материальному обеспечению или, точнее, заработной плате (см рис.1).

Для оценки степени использования мотивирующих факторов могут применяться показатели, система которых отражена на другой схеме (см. рис.2). Здесь представлены предлагаемые нами критерии оценки деятельности НИО по управлению мотивационным процессом. В модели представлены пары, то есть связки мотивационных диспозиций с характеристиками протекания деятельности, например, социальная диспозиция и психологический климат; познавательная - и научная атмосфера; самореализационная и перспектива карьеры; эстетиконравственная и престижность тематики.

Описанные две схемы следует рассматривать как попытку концептуализации мотивационного процесса в рамках НИО. В них намечены критерии для оценки деятельности менеджерского персонала по учету и использованию мотивационного потенциала сотрудников.

Дальнейшая работа в этом направлении могла бы идти по пути конкретизации квазиметрических показателей и сбора статистического материала, касающегося связи измеренного уровня мотивации с качеством научно-исследовательских разработок.

ЛИТЕРАТУРА

1. Maslow A.H. Motivation and Personality. - N.Y. 1954. -242 p.
2. McClelland D.C. Personality - N.Y. 1951. - 365 p.
3. Hertzberg F. at al. The Motivation to Work.- N.Y. 1959. - 356p.
4. Мескон М.Х.,Альберт М.,Хелдоури Ф, Основы менеджмента: Пер. с англ. -М.: Дело, 1992. - 702 с.
5. Производительность труда "белых воротничков" : Пер. с англ. -М.: Прогресс, 1989. - 248 с.

КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ

Описано вправи для розвитку пам'яті на напрямок рухів рукою, їх відстань та повороти суглобів. Розраховані на дітей, можуть використовуватися у виробничому, реабілітаційному та спортивному навчанні.

Изучению и развитию двигательной памяти обычно уделяется гораздо меньше внимания по сравнению с другими ее видами: словесно-логической и образной, — важность которых общепризнана. Но и двигательная память играет в жизни человека важную роль. Она в значительной мере определяет точность и координированность совершаемых человеком движений, влияет на скорость усвоения разнообразных практических умений и навыков, лежит в основе ловкости и меткости движений [1,2].

В школьном обучении эта роль двигательной памяти наиболее ярко обнаруживается на уроках труда и физкультуры. Наши наблюдения показали, что в основе так называемой моторной неловкости характерной для немалого числа школьников, чаще всего лежит именно низкий уровень двигательной памяти, а не анатомо-физиологические нарушения двигательного аппарата или недостаточность физической силы. Исключительно важное значение имеет двигательная память и в таких сферах, как производственное обучение /в психологии труда/, восстановительное обучение /в неврологии и нейропсихологии/, подготовка спортсменов высокого класса /в психологии спорта/ и др.

Двигательная память представляет собой достаточно сложное и неоднородное явление. В ее структуре можно выделить запоминание, сохранение и воспроизведение следующих параметров движения: направления /в какую сторону, к какой точке оно совершается/, расстояния /на какую длину оно совершается/, угла поворота сустава /как и на сколько смещаются друг относительно друга элементы сочленения/.

Основными показателями двигательной памяти, применяемыми для характеристики любого из перечисленных параметров движения, выступают ее точность /воспроизведение заданного параметра без отклонений/, объем /количество движений, заданные параметры которых человек способен воспроизвести/, устойчивость /ухудшается или нет их сохранение под влиянием интерференции со стороны других, «сбивающих» движений в промежутке между запоминанием и воспроизведением/ и прочность /насколько долго движения помнятся/.

Предлагаемые упражнения просты в исполнении, для их проведения нужны только лист ватмана и цветные фломастеры. Первые за-

нятия проводятся обязательно психологом или учителем, затем по мере освоения основных требований заданий и нюансов их выполнения учащиеся могут тренироваться и самостоятельно. Занятия лучше проводить с группой из 2-4 учащихся, чем достигается соревновательный эффект и неформальная, непринужденная обстановка. При выполнении заданий у учащихся должны быть закрыты или завязаны глаза, а на этапе проверки заданий для получения обратной связи о результатах глаза открываются.

Воспроизведение направления движений. К стене прикрепляется лист ватмана примерно на расстоянии 50 см от пола. Ученик садится лицом к листу, руки на коленях. Плотнo закрыв глаза, он прикасается фломастером наугад к любому месту ватмана /например, к левой верхней части/, оставляя на нем точку. Затем быстро опустив руку на колени /т.е. вернувшись в исходное положение/, он берет фломастер другого цвета и старается попасть им в ту же самую точку. Интервал между двумя прикосновениями должен составлять не более 3-4 сек.

Продельвается еще 2-3 серии таких движений к различным частям листа. После этого ученик открывает глаза и смотрит на результаты воспроизведения движений. Фиксируются типичные отклонения ошибок /преимущественно вверх или вниз, к краям или к середине/ и их величина, измеряемая миллиметровой линейкой. Это исходный уровень его двигательной памяти на направления.

Затем перед ним ставится задача совершать с закрытыми глазами движения к самым разным участкам листа и сразу же после каждого движения стараться точно повторить его, или, что то же самое, ставить точки фломастером одного цвета и сразу же попадать в них фломастером другого цвета. Результаты время от времени контролируются учеником и с помощью преподавателя он определяет характерные для него типичные ошибки, на устранение которых ему рекомендуется обращать особое внимание. Наибольшее время должна занимать тренировка в отношении наиболее трудно запоминаемых направлений движения /тех, при которых расстояния между точками максимальны/. Точность двигательной памяти на направления считается достигнутой, когда расстояния между парами точек на всех участках листа станут минимальными.

Затем переходят к тренировке объема памяти путем запоминания и воспроизведения серий движений: сперва двух, потом трех и т.д. Для этого ученику предлагают расставить с закрытыми глазами несколько точек в разных частях ватмана. В промежутках между движениями надо обязательно опускать руку в исходное положение /т.к. направление каждого отдельного движения запоминается по отношению именно к нему/. Через 2-3 сек после выполнения серии движений

предлагается в точности их повторить, стараясь попасть фломастером другого цвета в те же самые точки и в той же последовательности.

По мере улучшения результатов при запоминании 2-3 направленных постепенно увеличивается количество расставляемых точек и доводится до максимально возможного для каждого ученика.

Для тренировки устойчивости памяти ученик проделывает те же действия, что и при тренировке точности и объема, только перед воспроизведением сделанных движений /повторным проставлением точек/ ему предлагается совершить несколько размашистых движений рукой /вверх, влево, вправо/ и потрясти ею. В начале такие двигательные помехи обычно ухудшают достигнутый результат, но затем он постепенно восстанавливается, и тем самым моторная память приобретает устойчивость по отношению к интерференции.

Прочность памяти тренируется путем постепенного увеличения времени между запоминанием и воспроизведением серий движений: от нескольких десятков секунд до нескольких минут или даже часов.

Воспроизведение расстояния движений. Лист ватмана прикрепляется к поверхности большого стола. Ученику, сидящему за столом с закрытыми глазами, предлагается провести линию слева направо произвольной длины /например, 20-30 см/. Спустя несколько секунд его просят провести из соседней точки вторую линию точно такой же длины. Пробы повторяются. Запоминанию подлежит только длина движения. При этом ученику предлагается проводя первую линию варьировать ее длину, направление, а также положение ее начальной точки. При повторных движениях /воспроизведении такой же линии/ он сперва выдерживает то же направление, но в дальнейшем его просят совершать воспроизведение из совсем другой точки и в другом направлении, в точности при этом сохраняя длину линии /расстояние движения/. Особое внимание при тренировке уделяется точке. При повторных движениях /воспроизведении такой же линии/ он сперва выдерживает то же направление, но в дальнейшем его просят совершать воспроизведение из совсем другой точки и в другом направлении, в точности при этом сохраняя длину линии /расстояние движения/. Особое внимание при тренировке уделяется тем ситуациям, при которых ошибки максимальны /например, при смене исходного направления справа налево на новое снизу вверх/.

При достижении хорошей точности отдельных движений переходят к тренировке объема памяти, для этого ученику предлагают сразу провести 2-3 линии различной длины, но в одном направлении, и через несколько секунд провести точно такие же по длине линии и в той же последовательности. Постепенно увеличивается количество запоминаемых в одной пробе линий и усложняются условия их воспроизведения /меняется расположение исходных точек и направление дви-

жений/ для тренировки устойчивости и прочности памяти на расстояние движений ученику предлагается перед их воспроизведением совершить несколько размашистых движений рукой в разных направлениях и разной длины, а затем постепенно увеличивать промежуток времени между запоминанием и воспроизведением.

Воспроизведение поворотов сустава. Для этого упражнения ватман может быть прикреплен как вертикально, так и горизонтально. Тренируется попеременно память на движения в двух основных суставах руки: локтевом и лучезапястном.

При тренировке памяти на движения в локтевом суставе ученику предлагается опереться локтем в любую точку ватмана, опустить на него предплечье и кисть с фломастером в пальцах и закрыть глаза. Затем, не сдвигая локоть с места, он совершает круговое движение предплечьем и кистью так, чтобы фломастер оставил на бумаге дугу. Надо следить, чтобы рука вращалась только в локтевом суставе, в лучезапястном же не должно быть никаких движений /для начала на него можно одеть манжетку из плотного картона/. Через 2-3 сек рука возвращается в исходное положение и ученик совершает повторное движение ею на такой же угол /так, чтобы вторая дуга совпала с первой/, для усложнения упражнения в дальнейшем меняется положение локтя, исходных точек для рисования дуг, а также направление поворота /по часовой стрелке или против/.

При тренировке памяти на движения в лучезапястном суставе ученику предлагается положить на ватман предплечье так, чтобы ребро ладони /внешний край кисти/ плотно прикасалось к бумаге. Не сдвигая предплечья /это очень легко достигается, если второй рукой плотно его обхватить рядом с лучезапястным суставом/ и не двигая пальцами, ученик проводит фломастером дугу произвольной величины. Затем из исходного положения движение повторяется. Проводится тренировка запоминания дуг различной величины и из разных исходных положений руки.

Для тренировки объема, устойчивости и прочности памяти ученик переходит к запоминанию и воспроизведению сразу нескольких разных поворотов руки /разных дуг/, а затем между запоминанием и воспроизведением совершает размашистые хаотические движения рукой и трясет ею или просто увеличивает промежуток времени перед воспроизведением.

Более сложное, комплексное упражнение состоит в том, что ученик с закрытыми глазами на ватмане проводит замысловатые линии типа неправильной синусоиды /рисует несложные изображения /спираль, домик, овал, трапеция/, а затем пытается повторить движения в точности по линиям первых рисунков.

Установлено, что описанная тренировка двигательной памяти проходит гораздо успешнее, если ученик время от времени самостоятельно измеряет ее показатели /расстояния между точками, разности длин отрезков и дуг/ и фиксирует их наглядно: в виде графика, где по абсциссе откладывается этап тренировки/количество попыток или дней занятий/, а по ординате — величина ошибок. Стремление во что бы то ни стало добиться еще большего снижения этой кривой побуждает некоторых учеников к достаточно интенсивным и упорным тренировкам, в том числе совершаемым самостоятельно в домашней обстановке.

Наш опыт свидетельствует о том, что у большинства учеников все описанные показатели двигательной памяти заметно улучшаются. Ощутимый и устойчивый эффект достигается в течение трех недель.

ЛИТЕРАТУРА

1. Заика Е.В., Кузнецов М.А. Кратковременная память и усвоение практических умений // Вопр. психол. 1989. №2.
2. Заика Е.В. Соотношение объема моторной памяти и точности воспроизведения движений // Психологич. журн. 1993. №3.

Е.Ф.ИВАНОВА

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ АГРЕССИВНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Стаття присвячена проблемі агресивності в сучасному суспільстві. В ній подані особливості та складові загальної агресивності в різних вікових та соціальних групах. Показана залежність агресивності від віку та соціального статусу людини. Виділена група ризику щодо можливості агресивної поведінки, до якої входять підлітки та молодші юнаки.

В настоящее время в современном обществе, особенно в посттоталитарных странах, все больше и больше говорят о повышении агрессивности и различных ее проявлениях у людей (1). Однако даже простые наблюдения показывают, что ситуация отнюдь не так однозначна, как может показаться на первый взгляд. С одной стороны, действительно мы часто сталкиваемся с проявлениями агрессивности, с другой стороны, наблюдается терпимость (и даже долготерпимость) и лояльность людей к тем явлениям, которые несколько лет назад вызывали резкую реакцию и нетерпимость.

Предметом нашего исследования стали особенности проявления агрессивности у людей различных возрастных и социальных групп - жителей Украины.

В исследуемую выборку вошло 7 групп испытуемых: подростки в возрасте 13-14 лет (школьники 8 класса), 15-16 лет (школьники 10 класса), юноши и девушки в возрасте 18-19 лет (студенты), служащие государственных предприятий (две возрастные группы: 24-45 лет и 46-60 лет), бизнесмены, занимающиеся средним бизнесом (25- 50 лет) и безработные (возраст от 25 до 60 лет). Всего в исследовании приняло участие более 170 человек. Для исследования агрессивности и ее особенностей применялась методика Басса-Дарки (2).

Рассмотрим данные, полученные на основании этой методики. Самые высокие показатели общей агрессивности у 13-14 летних подростков (69,4%), несколько ниже - у 15-16 летних и 18-19 летних (66,8 и 66,1 соответственно). Между группами 13-14 летних и 15-16 летних различия значимы (критерий Вилкоксона, $p=0,01$).

Все эти показатели находятся в границах нормы. Минимальные показатели общей агрессивности в группе служащих после 45 лет и у безработных (50,9 и 49,8). Последние два показателя даже ниже нижней границы нормы. Сразу же обращает на себя внимание и тот факт, что показатель общей агрессивности уменьшается с увеличением возраста: чем старше человек, тем ниже его агрессивность.

Вторым интегральным показателем методики Басса-Дарки является враждебность. Наиболее высокие показатели враждебности отмечены также в группе подростков и молодежи. Самый высокий - в группе 15-16 летних (69,4), что превышает норму. Несколько ниже результаты 18-19летних студентов (57,2), что также выше нормы (различия значимы, $p=0,01$). Данные 13-14 летних (55,6) точно на верхней границе нормы. Самая низкая враждебность у бизнесменов (45,9). По этому показателю зависимость от возраста зафиксирована не была. В группе работающих самая низкая враждебность у бизнесменов (как и по всей выборке), самая высокая у служащих 25-45 лет. Несколько ниже, чем в этой группе служащих, у безработных (53,7).

Проанализируем теперь отдельные составляющие агрессивности (субшкалы, согласно методике Басса-Дарки).

1. Физическая агрессия. Самые высокие показатели физической агрессии у молодежи (на первом месте школьники 8 класса, затем первокурсники и десятиклассники). Следующую группу составили бизнесмены (в эту группу, в отличие от всех других, входили только мужчины). У служащих с возрастом физическая агрессия уменьшается, а у безработных она несколько меньше, чем у служащих до 45 лет.

2. Косвенная агрессия. Наиболее высокий показатель по этой шкале у студентов 18-19 лет (63%), затем у служащих до 45 лет и 10-ти классников. Минимальный - у 8-ми классников (53,3%). По данной

шкале не прослеживается зависимость ни от возраста, ни от образования, ни от статуса. Возможно, это связано с тем, что некая двойственность и неопределенность заложена в самой шкале, в которую входят как показатели агрессивности, ни на кого не направленной, так и направленной на другое лицо, но окольным путем.

3. Раздражительность. Самые высокие показатели раздражительности в группе более молодых: 10-классников, студентов (55,8 и 52,4), несколько ниже у 8-классников (50,0) и служащих до 45 лет (50,4), минимальная - у служащих от 45 до 60 лет (44,5). Т.е. по данным этой шкалы просматривается определенная зависимость от возраста: чем выше возраст, тем меньше раздражительность.

4. Негативизм. Группу с самыми высокими показателями негативизма составили школьники и студенты: самый высокий показатель у 8-классников (73), затем 10-классников (69) и студентов (65,6), самые низкие данные у служащих 45-60 лет (50). В группе старших возрастов первое место занимают безработные (56,8). Большинство утверждений шкалы негативизма связано с отношениями "подчиненный-начальник" или "вышестоящий-нижестоящий". Возможно, достаточно высокие показатели этой формы агрессивности и привели данную группу людей к потере работы.

Обида. По данной шкале картина несколько иная, чем по предыдущим. Здесь самый высокий показатель и значимый отрыв от других групп у 10-классников (70,5), затем у служащих 25-45 лет (64,4). Следующую подгруппу составляют студенты и безработные, на одном уровне этот показатель у служащих 45-60 лет и 8-классников. Минимальные значения у бизнесменов (47,1).

6. Подозрительность. В группу с самыми высокими показателями вошли 10-классники, 8-классники и студенты (68,6, 54 и 53,8 соответственно). Следующую группу составили безработные и служащие до 45 лет, наименее подозрительны служащие старшего возраста (43,5).

7. Вербальная агрессия. По данной шкале лидирующее положение у 8 и 10-классников, а затем у студентов (72,3, 70,6 и 60,5 соответственно). Следующую группу составляют служащие до 45 лет и бизнесмены такого же возраста (53,5 и 52,1), затем служащие после 45 лет (50,8). Минимальные показатели вербальной агрессии у безработных (46,2).

8. Чувство вины (дополнительная шкала). Максимальное чувство вины испытывают служащие до 45 лет (77,8) и безработные (72,6). Вторую группу составили 10-классники и студенты (71,1 и 69,2), затем служащие после 45 лет (67,8). Минимально (и практически с одинаковыми показателями - 62,8 и 63) чувство вины выражено у 8-классников и бизнесменов. Первые в силу возрастных особенностей,

вторые - по складу личности и характера, видимо, не особенно склонны к личностной рефлексии и сожалениям по поводу прошлого.

Анализ этих данных показывает, что общая агрессивность человека с возрастом уменьшается, несмотря на сложные социальные условия и ту конкретную ситуацию (отсутствие работы, неплатежи на государственных предприятиях и т.д.), в которой оказались многие испытуемые нашей выборки. Тем не менее, даже самые высокие показатели общей агрессивности находятся в пределах нормы, а в двух группах - служащих старше 45 лет и безработных - даже ниже нормы. Следует также отметить, что с возрастом доля внешне выражающихся форм агрессивности (физическая, вербальная, негативизм) уменьшается, а внутренняя напряженность (обида, чувство вины) увеличивается.

Несколько иная картина отмечается по показателю враждебности. Во-первых, здесь нет столь явной зависимости от возраста. Во-вторых, в двух группах (10-классники и студенты) отмечается враждебность выше нормы (69,4 и 57,2), у 8-классников она точно на верхней границе нормы (55,6). Самый низкий показатель враждебности у бизнесменов (45,9). Видимо, условия их жизни, работа, материальный успех способствуют более лояльному отношению к другим и к себе.

Рассмотрим теперь структуру агрессивности каждой группы испытуемых, входящих в общую выборку.

1. Подростки 13-14 лет (ученики 8 класса). Это группа с самым высоким показателем общей агрессивности, причем такой высокий показатель был получен за счет самых высоких результатов по шкалам физической и вербальной агрессии. Это дает основание предположить, что в этой группе весьма велика вероятность открыто агрессивного поведения. Подростки показали также самый высокий негативизм, что вполне свойственно данному возрасту, высокий (второй по выборке) уровень подозрительности. Показатели же косвенной агрессии и чувства вины у них самые низкие из всей выборки. Т.е. проявление косвенной агрессии наименее свойственно подросткам: их агрессивность носит характер конкретно направленный и внешне выраженный. Чувство вины, меньшее по сравнению с другими группами испытуемых, может свидетельствовать о недостаточной критичности этого возраста и неразвитости личностной рефлексии.

2. Ранний юношеский возраст 15-16 лет (ученики 10 класса). В этой группе прежде всего обращает на себя внимание самый высокий показатель враждебности (даже выше нормы). Второе место по выборке эта группа занимает по показателю общей агрессивности. Однако структура агрессивности у них несколько иная: самые высокие показатели по шкалам раздражительности, обиды и подозрительности,

чуть ниже - вербальная агрессия и негативизм, и еще несколько ниже, но на одном уровне, физическая и косвенная агрессия, а также чувство вины. В этой группе высокие показатели получены за счет внутренних форм агрессивности.

3. Юношеский возраст 18-19 лет (студенты). Эта группа занимает третье место по общей агрессивности и второе по враждебности, которая превышает нормативный показатель. Из всех шкал агрессивности у них самый высокий показатель по шкале косвенной агрессии, т.е. проявление агрессии у них может носить уже и не направленный характер. Высоки показатели физической агрессии и раздражимости. Таким образом, в этой группе достаточно высока вероятность импульсивного поведения, реактивных проявлений агрессивности. У 4 человек из этой группы (почти 20%) показатель общей агрессивности равен и выше нормы, а у более 65% человек из этой группы превышает норму показатель враждебности.

4. Служащие от 24 до 60 лет. Эта группа делится на две разновозрастные (до 45 лет и после 45). Обе эти группы показали близкие и очень похожие результаты: у них средние показатели общей агрессивности и враждебности, высокие обида и чувство вины. Высокие показатели по этой шкале могут быть связаны прежде всего с угрызениями совести по поводу тяжелого, а часто и бедственного материального положения своей семьи. Отличает эти группы то, что все показатели в группе до 45 лет выше, чем в группе после 45. Кроме того, в группе до 45 лет самое высокое по выборке чувство вины.

5. Бизнесмены от 25 до 50 лет. По возрасту эта выборка близка к первой группе служащих, но совершенно отлична от нее по социальному статусу и материальному положению. По показателю общей агрессивности она находится между двумя группами служащих, но ближе к своей возрастной группе, а по враждебности занимает последнее место в выборке. Отличительной чертой этой группы по сравнению со служащими такого же возраста является существенно более высокий уровень физической агрессии и существенно более низкий уровень обиды (самый низкий по выборке). Очевидно, что испытуемые этой группы готовы к активному отпору, но вероятность реактивного агрессивного поведения невелика (низкие обида, раздражительность, негативизм). Объясним и низкий показатель по шкале обиды у людей, активно работающих, имеющих определенный социальный статус, материальное положение, полагающихся на себя и нашедших свою нишу в сложной социально-экономической ситуации.

6. Особую группу составили безработные разных возрастов, объединенные общим статусом и обращением в службу занятости для решения проблемы трудоустройства. Уровень общей агрессивности в этой группе ниже нормы (и самый низкий по выборке), несколько

более высок уровень враждебности. Показатели физической, косвенной, вербальной агрессии и раздражимости у них достаточно низки. Более высоки негативизм и обида, что вполне объяснимо в их ситуации, как и высокое чувство вины (второе по выборке).

Таким образом, полученные данные дают возможность предположить, что основной группой риска относительно вероятного агрессивного поведения являются подростки и люди юношеского возраста. Вопреки возможным ожиданиям, у населения, находящегося на грани бедности, открытое агрессивное поведение, согласно полученным данным, маловероятно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дворяк С.В. Свобода и агрессивность // Современное общество. - 1994. - N 1. - С. 66-72.
2. Buss A.N. The Psychology of Aggression. N.Y.-London, 1961.

И. В. КРЯЖ

ОБЫДЕННЫЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

За результатами експериментального дослідження показується, що основу звичайних екологічних уявлень складає антропоцентризм, пов'язаний з потребою у безпосередніх стосунках з природою. Виявлено стійку категоріальну структуру, що опопереднює сприйняття екологічно значущих дій. Розглядається можливість переходу до біоцентрованого виховання.

Отношение человека к природному окружению, проявляющееся в выборе конкретных способов поведения в экологически значимых ситуациях, обусловлено обыденными экологическими представлениями. Под последними мы понимаем доминирующие в обыденном сознании представления о месте человеческого социума в мире, о значении других живых существ и природы в целом в жизни человека. Создание адекватной и эффективной модели экологического воспитания требует психологического анализа обыденных экологических представлений.

Предмет нашего исследования составила сфера представлений о мотивационной основе экологически значимых действий и о месте этих действий в жизнедеятельности человека. Нами был применен достаточно разработанный метод психосемантического исследования мотивации, основу которого составляет косвенное субъективное шкалирование [1;2]. Исследования проводилось в два этапа в двух груп-

пах. В 1-ю группу вошли учителя средней школы (28 человек в возрасте от 25 до 39 лет) ; 2-ю группу составили 26 студентов отделения экологии ХГУ (21-22года). На предварительном этапе испытуемым назывались последовательно 29 поступков, совершаемых взрослым человеком, и предлагалось перечислить все возможные мотивы для каждого на этих поступков. Совершаемые действия варьировали от внешне простых и незначимых к более сложным, связанным с ценностными ориентациями личности (провел время в парке — отправился разнорабочим в геологическую экспедицию), от вызывающих однозначную оценку отношения человека к природе (регулярно браконьерствует в лесу — вступил в дружину охраны природы) до неоднозначных (поймал ежа в лесу; отправился в заповедник). Помимо непосредственно экологически значимых действий в перечне были представлены поступки, связанные преимущественно с социальной и духовной сферами (крестился в церкви; выдвинул свою кандидатуру на выборах в местный совет и др)

Полученные ответы обобщались и унифицировались с привлечением экспертной оценки, после чего отбирались наиболее употребляемые мотивы и мотивы, отражающие позицию, занимаемую человеком по отношению к окружающему миру. Окончательный список включал описания 45 мотивов.

На основном этапе был применен метод субъективного шкалирования. Испытуемым предлагалось, используя 6-бальную шкалу, оценить для каждого из предложенных суждений вероятность того, что оно описывает мотив того или иного поступка. По результатам субъективного шкалирования для каждой группы была рассчитана матрица усредненных данных. По данным подготовительного этапа также были построены матрицы частот соответствия мотивов анализируемым поступкам.

Сравнение результатов, полученных на разных этапах исследования выявило по ряду поступков значительное расхождение в оценках возможных мотивов. Следует отметить, что на подготовительном этапе испытуемые называли в среднем по 3-4 мотива, проявляя повышенную активность при описании возможных практических целей анализируемых действий: поехал в лес, чтобы поохотиться, собрать грибы, ягоды, травы и пр., вступил в партию «зеленых», чтобы сделать карьеру и т.д. При работе с предложенным списком мотивов большая роль начинает отводиться таким побудительным силам, как «любовь к животным», «потребность в общении с другим живым существом», «тревога о будущем», «экологическая озабоченность» и т.п. Можно сказать, что при работе в заданном пространстве мотивов происходило расширение смыслового поля поступков и смещение акцентов в направлении мотивов, отражающих отношение к природе.

Различие между двумя группами проявилось при оценке поступков «записался в ДОП (дружину охраны природы)» и «вступил в партию «зеленых»». В качестве наиболее вероятных мотивов учителя самостоятельно называли стремление к повышению своего статуса, стремление к одобрению. При субъективном шкалировании самый высокий балл в этой же группе получил мотив «экологическая озабоченность», затем шли «любовь к природе» и «тревога о будущем» — мотивы, фактически не упоминаемые на подготовительном этапе. Для студентов-экологов в обоих случаях значимыми были «любовь к природе» и «экологическая озабоченность», но при этом на основном этапе в качестве ведущего мотива выступила тревога о будущем. Также и при интерпретации других экологически значимых действий студенты-экологи чаще, чем учителя обращались к сфере отношений человека с природой, с другими животными. Для более содержательного сравнения экологических представлений испытуемых обеих групп требуется исследование категориальной организации семантического пространства мотивов анализируемых действий. С этой целью матрицы усредненных данных субъективного шкалирования были подвергнуты факторной обработке.

Факторный анализ данных, полученных в 1-й группе, выявил 6 значимых ортогональных факторов, объясняющих 27,5%, 17,1%, 14,6%, 8,9%, 6,6% и 5,1% общей дисперсии. По результатам 2-й группы были выявлены 5 независимых значимых факторов (24,2%, 20,6%, 14,2%, 9,9%, 6,7%). Меньшую размерность семантического пространства можно рассматривать как проявление более выраженной аффективной окрашенности заданной области жизнедеятельности для студентов-экологов /3/.

Первый, самый мощный фактор, выявленный в 1-й группе, образован мотивами «потребность в общении» — «альтруизм» — «любовь к природе» — «ответственность» — «экологическая озабоченность» в оппозиции «равнодушию» — «экологической неграмотности» — «жестокости» — «безответственности». Данный фактор может быть интерпретирован в терминах ответственного — безответственного отношения к окружающему миру. В группе студентов-экологов 1-й фактор так же задан мотивами, отражающими экологически негативную позицию личности, однако противоположный полюс данной семантической шкалы лишен непосредственно экологического содержания и связан со стремлением к обретению новых ценностей, новых жизненных смыслов («переоценка жизненных ценностей» — «поиск духовной основы» — «психологический кризис»), максимально разнесенными по 1-му фактору в обеих группах оказались поступки: «вступил в ДОП» — на одном полюсе — и «браконьерствует», «вымыл машину на берегу

озера» — на другом, что позволяет охарактеризовать данный фактор как фактор «экологической оценки».

2-й фактор включал в группу учителей мотивы «желание удалиться от проблем» — «потребность в одиночестве» — «переживание психологического кризиса» — «стремление почувствовать себя свободным» — «потребность в общении с природой» — «потребность в изменениях» в противопоставлении «беспокойству о будущем своих детей» — «страху» — «тревоге о будущем» — «чувству ответственности». У студентов-экологов 2-й фактор содержит более выраженную социальную ориентацию, т.к. озабоченность будущим сочетается со стремлением к повышению социального положения, но вместе с тем освобождается от груза ответственности. Одновременно на противоположном полюсе стремление сбросить груз проблем сочетается с интересом к жизни. В обеих группах данная семантическая шкала содержит оппозицию представлений о «человеке свободном» — «человеке социализированном». Природа при этом получает ценность в силу предоставляемых возможностей расслабиться, отключиться от проблем вести здоровую жизнь.

Содержание 3-го фактора в обеих группах задается оппозицией духовного начала («вера в бога» — «переоценка жизненных ценностей») сфере отношений с другими живыми существами («желание знать и понимать животных» — «любовь к животным» — «радость общения с другим живым существом» — «потребность заботиться»). Комплекс мотивов, отражающих отношение к животным, получает у экологов научно-практическую экологическую окраску («исследовательский интерес» — «экологическая озабоченность», в то время как для учителей эти отношения связываются с «недомыслием». В обеих группах интерес и любовь к животным связываются с поступками «купил щегла», «поймал ежа», «завел собаку». Проявляется стремление поместить животных в очеловеченную среду, «освоить» их, ввести в повседневную жизнь, сохранив ее в привычных формах. Другие живые существа выступают в роли средства, позволяющего человеку удовлетворить свои потребности в любви и привязанности. При этом стремление к общению с животными противопоставляется духовному поиску, общению с богом. Этот факт может показаться парадоксальным, ведь в традиционных представлениях отшельники («божьи люди») находятся в гармонии с природным окружением. Однако, как показывает теоретический анализ, в историческом плане теистические учения развивались в связи с отчуждением человека от природы и параллельно со стремлением освоить, упростить и одновременно расширить свое жизненное пространство. Вера в «своего» бога дает человеку обоснование его противостоянию миру «чужого» окружения и поощряет человеческую экспансию. В этом

смысле упоминаемый пример анахорета можно рассматривать как иллюстрацию полного подчинения себе природы за счет приобщения к божественному началу. Таким образом, оппозиция веры в бога интересу к животным имеет глубокие психологические корни.

Содержание 4-го фактора задано в обеих группах оппозицией стремления к спокойной, ритуализированной, приятной жизни неразумному принятию на себя ответственности и забот. В отличие от студентов-экологов для учителей это противопоставление связано с поллярностью социальных ориентаций: на дом, семью — на социальные достижения.

Последние два фактора, выявленные в группе учителей, отражают практический аспект отношений с природой. 5-й фактор: поиск духовной основы — недальновидная практичность; 6-й фактор: научный интерес — практическая заинтересованность. Содержание 5-го фактора, выявленного в группе студентов-экологов, может быть раскрыто через оппозицию: ориентация на интересы близких — замыкание на собственных проблемах.

Изложенные результаты описывают экологические представления, функционирующие на заданном процедурой субъективного шкалирования уровне рефлексии (работа проводилась в очерченном семантическом пространстве с ярко выраженным экологическим ядром). Возникает вопрос: в какой мере описанные категориальные структуры адекватны актуально осознаваемым (самостоятельно эксплицируемым) представлениям о мотивах экологически значимых действий? Для ответа на этот вопрос групповые матрицы данных подготовительного этапа также были подвергнуты факторной обработке. В каждой группе в результате факторизации данных было выявлено по 8 значимых ортогональных факторов. Более высокая, в сравнении с результатами основного этапа, размерность семантического пространства является показателем достаточно высокой вариативности форм поведения, допускаемых испытуемыми в сфере отношений с природным окружением.

Не останавливаясь на содержании каждого из 8-ми факторов, отметим, что три из них соотносятся с первыми тремя факторами, выявленными по результатам субъективного шкалирования. Но если в последнем случае самым мощным был фактор «экологической оценки», то на подготовительном этапе этот фактор значительно уступал фактору «ухода от проблем» и фактору «покровительства» (покровительство животным — поиск покровительства у высших сил) и объяснял лишь 9,4% (в группе студентов-экологов) и 6,8% (в группе учителей) общей дисперсии.

Проведенное исследование показывает, что экологическое содержание поступков, совершаемых по отношению к природному окру-

жению, представлено в обыденном сознании в неактуализованном виде. Более значимыми при повседневной оценке этих поступков оказываются потребительские смыслы, заданные социальными аспектами человеческой жизнедеятельности. Работа в заданном пространстве мотивов с выраженным экологическим ядром актуализирует глубинные аффективные смыслы отношений человека с природным окружением. В сочетании с ориентацией на социально одобряемые ответы это приводит к повышению значимости оппозиции «хорошее — плохое» отношение к природе.

Полученные результаты позволяют по-новому взглянуть на особенно актуальную сегодня проблему экологического воспитания и обучения. Традиционно основу обучения составлял антропоцентризм, приводящий к закреплению представлений о человеке — хозяине природы. В последнее время наметилась тенденция к отказу от категоричных утверждений о господствующей роли человека и к признанию опасности, порождаемой стремлением человека доминировать над природой. Однако экологическая ситуация по-прежнему оценивается с позиций антропоцентризма. Выявленные в нашем исследовании особенности экологических представлений учителей и студентов-экологов подтверждают, что существующая система обучения (в том числе и экологического обучения) не направлена на преодоление антропоцентризма как доминирующей установки при восприятии природы.

Возможности изменения антропоцентристских установок мы связываем с потребностью человека в непосредственном общении с природой, позволяющем пережить чувство собственной — природной — идентичности. Однако в современных обыденных представлениях возможности такого общения связываются в отказом от социальных ограничений, с экологически неграмотными действиями. «Забота» о других животных приводит к экологически негативным последствиям, поскольку выпадает такое необходимое звено, как знание и понимание других живых существ в естественных для них условиях жизни. Полагая, что основу экологического воспитания и обучения должен составить биоцентризм, реализуемый через анализ экологической ситуации с позиций разных проявлений жизни. Особое место в ряду учебных дисциплин должны занять этология и зоопсихология.

Результаты проведенного исследования побуждают также обратиться к проблеме соотношения экологического и христианского воспитания. Было показано, что в обыденном сознании общение с другими живыми существами противопоставляется вере в бога. Если в первом случае реализуется потребность в переживании общности с другим животным или стремление выступить в роли покровителя, то в другом случае проявляется потребность в защите, в высшем покровительстве. Своими корнями вера в антропоморфного бога связана с антропо-

центризмом. Полагаем, что религиозное воспитание, в том числе и осуществляемое в русле христианской традиции не может заменить экологическое воспитание, базирующееся на биоцентрированных представлениях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грачева А.М., Нистратов А.А., Петренко В.Ф., Собкин В.С. Психосемантический анализ понимания мотивационной структуры поведения киноперсонажа. — Вопросы психологии, 1988, №5. — С.123-131.
2. Петренко В.Ф. Психосемантические исследования мотивации. — Вопросы психологии, 1983, №3. — С.29-39
3. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. — М.: МГУ, 1988

А. Н. ЛАКТИОНОВ

БІОГРАФІЧНА ПАМ'ЯТЬ

Рассматривается место и роль биографической памяти на временной оси "прошлое-настоящее-будущее" индивидуального опыта личности. Выделен фактор ценностной ориентации биографической памяти на будущее в период от субъективного "настоящего" до субъективного "раньше". Рассмотрен феномен "ретропамяти", связанный с периодом активного становления субъекта памяти в его биографическом прошлом.

Близькість і взаємообумовленість досвіду і пам'яті як частини досвіду природна і не викликає сумнівів. Одним з головних і надто складних завдань дослідження індивідуального досвіду особистості є вияв психологічного механізму його функціонування, в основі якого лежать процеси інтеграції та реінтеграції інформації, що надходить з зовнішнього світу, за що якраз і несе відповідальність людська пам'ять.

Безпосереднє відношення пам'яті до свідомості людини, її універсальна вкарбованість у всякі життєві відправлення вабила філософів і психологів різних часів, додаючи розмірковуванням про пам'ять гносеологічного рангу. В дослідницькій парадигмі "пам'ять і досвід" особливу цінність і нову перспективу набувають уявлення про пам'ять як людську спроможність на рівні життєдіяльності, бо саме тут, а не на рівнях окремої дії чи діяльності, розкривається в повній мірі зміст поняття "індивідуальний досвід".

Теоретичні уявлення про вивчення пам'яті в такому аспекті беруть свій початок в дослідженнях мімовільного запам'ятовування, виконаних П. І. Зінченко. В масштабі життєдіяльності, як писав П. І. Зінченко, в індивідуальному аспекті реалізується життєва функція пам'яті [3].

Іншою найважливішою характеристикою взаємовідносин пам'яті і досвіду є часова координата. Філософська проблема "пам'ять і час" стала предметом експериментальної психології з того моменту, коли з'ясувалася континуальність пам'яті на всій часовій осі : минуле - теперішнє - майбутнє, в особливості, її "футурогенний" характер, що було показано в дослідженнях Г. К. Середи [6].

Ми виходили з того, що об'єктом нашого дослідження повинні бути такі аспекти пам'яті, до яких частіше всього звертається у своєму житті індивід, які йому зрозумілі, в достатній мірі усвідомлені, корисні, природні і, в кінцевому підсумку, дозволяють здійснити адекватні щодо ситуації дії. В свій час Брунsvик об'єднав подібні характеристики когнитивних процесів терміном - "екологічно валідні" [5].

Як відомо, представники когнитивної психології, прагнучи забезпечити екологічну валідність своїм дослідженням, зокрема, семантичної і епізодичної пам'яті (Тулвінг), намагалися своїх піддослідних "виштовхнути на вулицю" (схеми, когнитивні карти тощо), що так і не принесло очікуваних результатів. Як нам здається, причина невдач полягає в тому, що незважаючи на "оживлення" ситуації, піддослідні не стали суб'єктами власної пам'яті; експериментатори так їм її і не віддали.

У індивідуального досвіда особистості є своя власна " автобіографія ", що фактично й складає зміст його біографічної пам'яті. Основне призначення біографічної пам'яті для особистості, з часу ранніх спогадів і далі на протязі всього його життя, полягає в забезпеченні її ідентичності. Тим самим біографічна пам'ять як така входить у ядро особистості.

В контексті нашого дослідження виникає питання про те, яким чином в процесі інтеграції досвіду структурується біографічна пам'ять. Відомо, що свідчення біографічної пам'яті виявляються на всьому часовому континуумі минулого досвіду індивіда. Перейшовши стадію нещодавнього минулого інформація далі починає існувати по особливим законам слідоутворення, реконструкції топології та метрики часового континуума. Додаткову трудність для аналізу створюють деякі феномени спомину. Як помічає Н. А. Логінова, " в споміні можна змінювати порядок відтворення подій, ущільняти і розріджувати їх суб'єктивну тривалість " [4].

У всякої інформації, що перейшла до рангу біографічної, є власна доля. Найбільш цікаві її сторони пов'язані з явищем об'єднання різноманітних інформаційних шматків в самостійні плеяди в рамках індивідуального досвіду. Такі плеяди по змісту найближче всього відповідають поняттю "кластери ". В даному випадку підкреслимо той факт, що одні і тіж інформаційні шматки мають спроможність "назавжди" об'єднуватися з іншими шматками в різноманітні плеяди.

Важливим чинником, що визначає подальшу долю інформації в довгостроковій пам'яті, є міра завершеності події. Цікаву гіпотезу з приводу психологічного механізму переміщення події сформулювали Є. І. Головаха і А. А. Кроник : "По мірі збільшення ступеня реалізування елементарної події вона повинна оцінюватися все більш і більш віддаленою у психологічне минуле" [2]. Цінне в цій гіпотезі те, що вона задає діяльнісно-подійний засіб виміру минулого досвіду індивіда, підтримує ідею переміщення слідів по осі часу вже після "теперішнього". Разом з тим необхідно зробити деякі уточнення щодо процесів пам'яті. Подія, яка є елементом досвіду, насправді не веде себе як дійсний "елемент" ізолювано від інших по суті самої інтеграції. Він не тільки переміщується, але і спроможний об'єднатися із іншими, асоціюватися, увійти у склад понад великих елементів досвіду, стати частиною цілого. Крім того, подія ніколи не пориває із теперішнім повністю, інакше його неможливо буде витягти з пам'яті, тобто констатувати його відсутність.

Якщо гіпотезу Є. І. Головахи і А. А. Кроника інтерпретувати формально, то всі завершені події повинні кінць кінцем спресуватися на дільниці суб'єктивного минулого "дуже давно". Безглуздо припускати, що це буде час раннього дитинства.

Скоріше всього гіпотеза не має універсального характеру, а відноситься до тривалого обсягу актуальної довгострокової пам'яті і, в разі, коли піддослідний демонструє інверсію подій, то, можливо, в даному випадку ми маємо справу із редуплікацією основного сліду і переносу редуплікату з біографічної пам'яті в актуальну, в "нещодавнє", що підвищує готовність приєднання її до процесу інтеграції інформації в теперішньому.

Додамо наступне. Подія як одиниця досвіду характеризується не тільки мірою реалізування, але і цінністю реалізованого. Тоді самий факт реалізації події породжує одночасно і признак відпрацьованості, непотрібності елементу досвіду (події, ситуації, випадку, вчинку), тим самим встановлюється міра цінності даного елементу досвіду. Привілей надалі мають більш цінні елементи досвіду.

В даному дослідженні ми виходили з уявлення про те, що часовий континуум біографічної пам'яті має власні параметри, серед яких можна виділити два основних :

а) зона привласнення нового досвіду (в теперішній час - особовий промисел, гроші, люди, самооцінка, новий соціальний статус і т.інш.). Від моменту "теперішнього" до початку активної адаптації "новий час" в середньому складає 0 - 5 років. Суб'єктивна межа "нового часу" визначена тією точкою в біографії індивіда, від якої подальший період життя оцінюється як "раніше". На тепер індивідуальне "раніше" для більшості дорослих співпадає з періодом перебудови у суспільстві.

б) зона активного минулого досвіду, соціального і психологічного становлення особистості (диплом, сім'я, робота, особистий авторитет і т.інш.); від "точки старту" (В. Шевчук) звичайно минає в середньому 7 - 10 років, саме цією зоною визначений період так званого "ретро", котрий тим самим в історичному плані для кожної вікової групи є свій.

Завдання нашого дослідження складалося в вивченні психологічного змісту біографічної пам'яті: а) в інтервалі "нового досвіду" і б) в періоді "ретро".

Експериментальне вивчення мнемічних характеристик "нового досвіду" носило випереджуваний, скринінговий характер. Для рішення поставленого завдання необхідно було обрати деякий ланцюжок подій, розгорнутий на весь період "нового досвіду", і крім того такий, що є значущим для піддослідного. Таким об'єктивним фактом, що не має аналогів в минулому досвіді, опинився процес ціноутворення, кажучи точною мовою, зростання цін на продовольчі і промислові товари.

Інструкція для піддослідного була наступною :

"Науково-практичний центр проводить дослідження по проблемі зростання цін. Давайте з Вашою допомогою відбудуємо картину зростання цін, починаючи з того часу, коли вони ще були стабільними. Багато вже забулося, але щось ще пам'ятається. Спробуйте згадати, яким чином зростали ціни на різні види продуктів і промислових товарів".

В процесі експерименту свої спомини піддослідний супроводжував оцінкою певності у правильності відповідей. З списку товарів, що пропонувався, піддослідний вибирав для відповідей ті, з якими він більше всього мав справу.

В експерименті прийняло участь 25 чоловіків.

Піддослідними були жінки середнього віку, в більшості сімейні, яких ми умовно класифікували як "працюючі домогосподарки". Таким чином, в експерименті брали участь ті піддослідні, для кого адаптація до зростання цін була істотною частиною їх "нового досвіду".

Експеримент показав наявність виразного ефекту "початку - кінця" із майже абсолютним невідтворенням середини. Всі піддослідні мали змогу назвати "стартову", доперебудовчу ціну (ковбаса за 2.20 крб.), а також зараз існуючі ціни та їх зміни (коливання) в середньому за останні півроку. В середині часового інтервалу спостерігався частковий спомин цін без вказівки часу події, який супроводжувався низькою впевненістю в правильності відповідей.

Одночасно піддослідні добре пам'ятали і навіть часто ще раз переживали свою емоційну реакцію на цінові стрибки. Виникає питання: наявність такої кривої забування - це норма пам'яті чи це норма адаптації до перехідного періоду. Тут можливо кілька варіантів пояснень.

Як відомо, відсіювання інформації, такої, що погрожує особистісній позиції, соціальному статусу, здоров'ю, життю, діється пере-

дусім під впливом емоційного компоненту довгострокової пам'яті (З. Фрейд), що сама по собі зберігається довше інших. Таким чином, в нашому випадку розумніше припустити феномен забування по типу витіснення.

Деякі інші пояснення з'явилося після того, коли з тими ж піддослідними було проведено додаткове дослідження : їх прохали відтворити за той же період оцінки в таблиці у їх дітей (у багатьох жінок були діти шкільного віку).

Крива відтворення в цьому випадку виглядала значно більш сглаженою незалежно від успішності навчання. (Із формальної точки зору батьки двійчників повинні були "витіснити" двійки). Виявилось, що батьки добре пам'ятають всі епізоди навчання своїх дітей.

Об'єктивності заради зазначимо, що відтворення батьками подій з шкільного навчання дітей супроводжувалось здебільша позитивними емоціями.

Головна причина в такій розбіжності кривих щодо ринкових цін та шкільних відміток, з нашої точки зору, складається в наступному. В разі з дітьми піддослідний виступає у вигляді суб'єкту (або співучасника) сімейного життя, виховання і т.інш. і має можливість (хоч би потенційну) керувати процесом. Навпаки, зростання цін - ситуація непрокованості, відсутності аналогів у досвіді, що призводить до стану безсилля, неучасті, дезадаптації. Що, до речі сказати, не спостерігається у дійсних суб'єктів ринкової дійсності - бізнесменів.

І нарешті, пояснення факту обвалювального забування динаміки змінювання цін можна знайти всередині самої парадигми "досвід - пам'ять". Якщо вірно, що пам'ять функціонує по механізму орієнтації на майбутнє, то в разі з цінами вона якраз в чистому вигляді свідчить про мотиваційну ненужність для майбутнього таких цін, що безупинно змінюються; такі відомості ніяк не збагачують індивідуальний досвід особистості. Новий досвід індивіда в перехідний період будується на інших підставах.

В такій ситуації психологічна стійкість індивіда в чималій мірі починає забезпечуватися старим досвідом, в якому особливу роль починає відігравати феномен "ретро", своєрідна "ретропам'ять". Нагадаємо, що до періоду "ретро" ми відносимо лише певний період біографії людини, відповідний періоду її особистісного і соціального самовизначення. Зрозуміло, в більшій мірі це відноситься до людей старшого покоління.

Відміна між дітьми і людьми старшого віку складається в тому, що діти краще пам'ятають нещодавні події, які лежать в основі розвитку їх індивідуального досвіду. При цьому їх особова довгострокова пам'ять характеризується коротким "ефектом нещодавності". В старшому віці програми поведінки індивіда здійснюються, в основному,

завдяки наявності ретропам'яті. Останнє дозволяє копіювання і запуск індивідуальних програм життєдіяльності, в свій час вже узгоджених з особистісними характеристиками суб'єкта.

Непрямим підтвердженням гіпотези про те, що кластери ретропам'яті відповідають періодам найбільшої активності особистості, яка стається є психобіографічне дослідження Х. Томе. Автор повідомляє два факти. Так, у чоловіків 1910 - 1912 рр. народження в оповіданнях переважають теми, зв'язані з військовою службою, пораненням і полоном, з труднощами влаштування на роботу після війни. (2-а Світова війна. Германія). Але вже оповідання людей, які народилися у середині 30-х років, розкривають психологічну картину виникнення "економічного чуда" в післявоєнній Германії. Вони розповідають про появу та гибель багатьох фірм, про вдалі і невдалі спроби підприємництва, про сильну конкуренцію між колегами на роботі, про свої зрослі притязання і успіхи [1]. Томе каже про вплив епохи на розвиток особистості і зміну свідомості.

Нам уявляється, що в даних прикладах суть питання не у впливі історичних епох як таких, а в тому, як вони переживаються суб'єктивно, яке місце вони займають в житті (пам'яті) конкретної "біографічної" особистості. Легко підрахувати, що теми віддзеркалюють періоди найбільшої активності людей (20 - 35 років). Більш важливо, що теми різних по періодах народження людей не пересікаються.

Ми розуміємо певну тавтологічність, семантичний зсув, присутній в терміні "ретропам'ять". В даному випадку існує необхідність підкреслити, по-перше, її власне характеристичне значення, як окремого психічного утворення, такого, що є продуктом інтеграційних мнемічних процесів, саме "власністю" пам'яті.

До такого принципового для загального завдання нашого дослідження висновку можна прийти з простих міркувань. Феномен "ретро" не існує в момент теперішнього, індивіду пам'яті не відомо, що з подій теперішнього буде згодом викликати ностальгічні почуття; немає явних слідів "ретро" і в актуальній оперативній довгостроковій пам'яті, яка переживається як "нещодавне"; тим не менше, в пам'яті починається своєрідна "внутрішня" робота, результатом якої є "Ретро", що має вже всередині "минулого" свій "початок" і "кінець".

Реальність "ретропам'яті" виявляється в її зворотній проекції на теперішнє і майбутнє суб'єкта життєдіяльності, де вона виступає у функції стабілізації програм поведінки.

Той факт, що часові біографічні контури "ретро" відповідають періодам життєвої активності індивіда, його становленню, соціалізації, самоактуалізації і т. інш., підтверджує особистісну детермінацію мнемічних процесів. В даному випадку особистість парадоксальним

образом орієнтує пам'ять не таку роботу в майбутньому, що ніяк інакше не відзначити, як орієнтація на "майбутнє минуле".

ЛІТЕРАТУРА

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психол. журнал. - 1994.- № 1.- С.3-18.
2. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. - К.: Наукова думка, 1984. - 207с.
3. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. - М.: Из-во АПН РСФСР, 1961. - 562с.
4. Логинова Н.А. Биографическая память личности. В сб.: Психология личности и время. Т.1. -Черновцы, 1991. - С. 66-68.
5. Найссер У. Познание и реальность. -М., 1981.
6. Середа Г.К. Что такое память? /Психол. журнал. - 1985.- Т.6.- № 6. - С.41-48.

Н.Ю. ЛОГВИНОВА

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЧЕЛОВЕКА В НОРМЕ И ПАТОЛОГИИ.

Ця стаття присвєднена проблемі побудови та функціонування цінносно - орієнтаційної сфери людини у нормі та паталогії. В ній представлені деякі сучасні концепту-альні підходи у визначенні побудови системи цінносних відношень ея її функціонування. Розглянуті трансформації цінносно - орієнтаційної сфери на суспільному та індивідуальному рівнях, а також осіб, які мають стресогенний фактор в анамнезі, та також тих хто переживає складну життєву ситуацію

Проблема изучения ценностно - ориентационной сферы личности актуальна и имеет особое значение. Поскольку система ценностных отношений является важнейший детерминантой поведения человека.

Данная проблема, проблема человеческих ценностей была поставлена давно и в науке существует опыт не только философского, но и эмпирического ее изучения. Имели место многочисленные попытки дать определение ценностей. Особое влияние имели работы социолога к. Клаклона, который пытался упорядочить концепту-альные подходы в области изучения ценностей. Анализ показывает, что встречающиеся в литературе дефиниции укладываются в две основные парадигмы. Как правило речь идет либо о достаточно абстрактно выраженных концепциях того, что наиболее желательно. эмоционально привлекательно, способно точно описать состояние бытия людей, либо о столь же глубоко эмоционально

предпочитаемом модусе поведения или действия. Первые определения включают в себя терминальные ценности, вторые- инструментальные, в число которых входят, например, моральные ценности и ценности компетенции. С функциональной точки зрения, инструментальные ценности активизируются, как критерии, стандарты только при оценке и выборе модуса поведения, действий, а терминальные при оценке и выборе, как целей деятельности, так и допустимых способов их достижения.

Сложившееся в настоящее время понятие "ценность" является довольно обширным. Ценность - это все то, что может ценить человек, что для него значимо и важно. Оперативные ценности в соответствии со своим определением выявляются в ходе наблюдения реального поведения. Ценности же в узком смысле имеют высокую степень абстракции и поэтому редко напрямую связаны с конкретным поведением. Как правило, между такой ценностью и действием, выбором, оценкой объекта обнаруживается большое число опосредующих механизмов. Сформировавшиеся базовые ценности в конечном счете являются источником оперативных, так как все внешние предпочтения сводятся к внутренним, а внутренние - к базовым, конечно, предпочтениям, если речь идет об индивиде. В случае индивидуальных ценностей, то чаще всего, на них оказывают влияние исторические, природные, социальные, и другие условия, приведшие к сложившимся нормативным иерархиям и системам. (1) Естественно, что изменение тех или условий, как правило влечет за собой изменение иерархий ценностей, как на общественном так и индивидуальном уровнях. Социально - экономические трансформации в обществе порождают кризис ценностей. происходящие сдвиги можно охарактеризовать как разрушение традиционных ценностей и желание обрести новые. Кризис ценностей порождает альтернативы: одни обретают уверенность в себе, другие ощущают крах жизненных ценностей.. Существует несколько групп людей различающихся по поведенческой и психологической реакции на кризис ценностей: 1. В нее входят люди сохранившие прежние ценности, хотя ощущают, что их ценности утратили статус господствующих. 2. Группа людей также констатирует крушение старых ценностей, но корректируют их. 3. Группа людей склонных к радикально-иллюзорной перестройке ценностей 4. Превращенцы старых ценностей, не отвергающие их. 5. Группа лиц у которых происходит полное разрушение ценностной сферы.

Для тех, кто проявляет стремление скорректировать свои ценностные ориентации в "переломных" условиях характерно, в качестве исходного основания представление, что сохранить свою

самоидентичность они могут только при постоянной гармонизации взаимоотношений с окружающим миром. Люди с такой ориентацией проявляют повышенную чувствительность к изменениям социальных условий и готовность самокритично отнестись к своим ценностным установкам и модифицировать их. Трансформация иерархий ценностей на индивидуальном уровне имеют место и в случае наличия в анамнезе стрессового фактора. Трудная ситуация сопряжена с особенностями индивидуального реагирования личности на стресс и влечет за собой уничтожение некой ценности. Для того чтобы сохранить, защитить, утвердить данную ценность, субъект прибегает к различным приемам изменения ситуации. При этом чем более значительное место в смысловой сфере личности занимает находящаяся в опасности ценность, и чем более интенсивной воспринимается личностью угроза, тем выше мотивационный потенциал совладания с возникшей трудностью. Неудачные попытки преобразовать травмирующую ситуацию приводит человека к тому, что все его ресурсы и резервы оказываются почти исчерпанными. В подобных условиях происходит перестройка и содержательно - смысловой и энергетической сферы сознания. Наблюдается предельное оскуднение ценностного содержания сознания. Полимотивированная деятельность начинает побуждаться лишь той единственной ценностью которая составляет суть проблемы.(2)

В частности, у лиц подвергшихся воздействию ионизирующего излучения в результате аварии на ЧАЭС наблюдается тенденция к "размягчению" ядра личности, эмоциональная лабильность, снижение самоконтроля.....и. т. д. Также имеет место деформация системы ценностных отношений в виде формирования зависимости от ближнего окружения, неуверенность в будущем, сужение жизненного пространства, обеднение мотивации, фиксация больных на своем здоровье, при одновременной дефицитности личностных ресурсов преодоления болезни. Происходит отчетливая трансформация ценностной сферы в виде выраженного доминирования значимости здоровья и интимно-личностных отношений. При этом больные склонны объяснять наличие существующих у них трансформаций состоянием здоровья и материальными условиями жизни. Такая достаточно жесткая "сцепленность" различных компонентов ценностной сферы с состоянием здоровья, утрата определенной "автономности" ценностных структур, поливариативности способов их реализации является дезадаптивной и служит основой для формирования поведенческих реакций по типу "ухода в болезнь" и развития других аномальных форм личностного функционирования. Интересен тот факт, что

психотравмирующий фактор (авария на ЧАЭС) был представлен на уровне осознаваемых ценностей, непосредственно управляющих оценочной, целеполагающей и поведенческой активностью. Психотравмирующий эффект в организации поведения проявляется спонтанно, в виде резких, эмоционально насыщенных, часто асоциальных суждениях и импульсных действиях, неадекватных не только ситуации, но и собственным интересам индивида. В настоящее время картина изменилась. Под воздействием резких социально-экономических изменений в стране эффект Чернобыля опустился в подсознание, что привело к изменению механизма его влияния на жизнедеятельность индивида. Теперь эффект Чернобыля функционирует в виде установок и психологических защит, предпочтений и интуитивных решений, вызывает диффузную тревожность, беспокойство, депрессивные проявления. Однако, данная проблема , еще далека от ее полного изучения. К настоящему времени наиболее изучена ценностно-ориентационная сфера в норме, изменение структуры и функционирования ценностно-ориентационной сферы у больных с нервно-психическими расстройствами изучены в меньшей степени.(3,4) Подобное исследование проводилось нами на базе отделения медицинской психологии Украинского НИИ экспериментальной и клинической неврологии и психиатрии. Были обследованы больные страдающие различными заболеваниями головного мозга. 50 % подверглись воздействию малой дозы ионизирующего излучения. Результаты исследования свидетельствуют о том, что иерархическая организация ценностно-ориентационной сферы у больных с цереброваскулярной недостаточности и у больных , имеющих радиационный фактор в анамнезе были идентичны, как на осознаваемом так и неосознаваемом уровнях. Доминирующими ценностями в системах ценностных отношений обеих групп больных являются - семейная жизнь, любовь, здоровье, друзья. Анализ полученных результатов показал, что совершенно явной является связь между желаемостью и доступностью ценности. Та ценность которая доступна, та и является желаемой, и наоборот. Хотя, данная закономерность не распространяется у участников ликвидации последствий аварии на ценность здоровье, а у больных с сосудистой патологией головного мозга - на ценность семейная жизнь.

Данные результаты имеют теоретическое и прикладное значение для медицинской психологии , т. к. позволяют уточнить некоторые представления о строении и функционировании ценностно - ориентационной сферы в норме и патологии , а также для создания и проведения системы индивидуальных психокоррекционных мероприятий для различных групп больных.

ЛИТЕРАТУРА

- 1.Смирнов Л.М. Анализ опыта разработки экспериментальных методов изучения ценностей // Психологический журнал, 1996,-№1, С. 157-169.
- 2.Анциферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях , переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. - 1994.№1,с.3-19
- 3.Напреенко А.К.,Логановский К.Н. Систематика психических расстройств, связанных с последствиями аварии на ЧАЭС // Лечебное дело.Киев: Здоровье, - 1996,№ 5-6 С. 25-29
- 4.Шестопалова Л.Ф. Нарушения высших психических функций и индивидуально - личностной сферы у больных с различными заболеваниями головного мозга. Автореферат диссертации доктора психологических наук. - Киев. 1993

В.И. МОЗГОВОЙ

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ ЛИЧНОСТИ: ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА И ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ.

Мета роботи полягає у з'ясуванні структурних і функціональних особливостей організації особистісного простору (ОП), залежного від статі та віку. Об'єктом дослідження є три вікові групи психічно здорових жінок та чоловіків різного віку (діти передпубертатного віку, підлітки 15-16 років та дорослі 28 - 45 р.). У ході дослідження виявлено загальна закономірність: перехід від дифузної структури ОП у дитячому віці до складної у дорослих. У пубертатному віці у підлітків спостерігається диференціація структури ОП.

Личностные черты и особенности следует рассматривать как некоторые структурные образования, организованные в плеяды. Это имеет принципиальное значение, как в психодиагностическом, так и в психотерапевтическом смысле: любая личностная черта в зависимости функциональной роли в такой плеяде имеет разные системные свойства. А.С.Кочарян [3] в рамках семейного консультирования предлагает проводить дифференциальную психодиагностику конфликтогенных личностных черт [3]. Это определяется тем обстоятельством, что последние могут рассматриваться как производные вторичные защитные образования. Именно поэтому в теоретическом плане обоснованной считается идея многомерности личностной структуры - первичных, вторичных и третичных личностных свойств [2]. Вместе с тем, в современной отечественной психологии преобладает идея функциональной однозначности личностных черт. Однако, важно выявлять не индивидуально-специфическую природу какой-либо личностной черты, а ее функцию в системе целостного функционирования личности. Часто происходит реверсия исследовательской стратегии, вопрос: "для чего нужна данная черта конкретному челове-

ку", подменяется другим "чем отличаются носители этих черт от тех лиц, которым эта черта не присуща". Очевидно, что развитие личности, как функционального образования сопряжено со структурными сдвигами в ее организации. Одна из задач настоящей работы состоит в выявлении закономерностей структурных трансформаций личности в онтогенезе. Кроме того, можно думать, что возрастная динамика таких трансформаций происходит по-разному у мужчин и женщин. "До сегодняшнего дня фактор пола не стал важной исследовательской переменной [4]. Исследования показывают, что вне рамок гендерного контекста трудно решить многие психологические проблемы и, естественно, одну из важнейших - проблему структурных аспектов возрастного развития личности. Как справедливо отмечает В.Е. Каган [1], систематические научные исследования по психологии пола у нас в стране остаются пока крайне немногочисленными. Это обуславливает актуальность указанного аспекта исследования.

Цель работы состояла в выявлении структурных и функциональных особенностей организации личностного пространства (ЛП) в зависимости от пола и возраста.

Объектом исследования явились три возрастные группы психически здоровых мужчин и женщин: дети допубертатного возраста (10 лет), подростки пубертатного периода (15-16 лет) и взрослые 28-45 лет. При психологическом исследовании структуры личностного пространства использовался опросник Кеттелла 16 PF (взрослый и подростковый варианты) и 12 PF (детский вариант). Полученные данные подлежали факторизации и вращению методом VARIMAX. В результате были получены факторные матрицы (см. табл. 1 и 2), где представлены признаки только со значимыми весовыми нагрузками по каждому фактору.

Таблица 1. Факторная матрица мужской выборки

Группы	МУЖЧИНЫ					
	1	2	3	4	5	6
дети	O.I.Q1.F Q3	H.A.C	E	G	----	----
подростки	Q4.C.O. F.Q2	Q3.G.F. H.I	N.A.Q1	E.Q1.H	B.H	L.A.O
взрослые	C.L.O. QII.Q1. Q3.I.Q4 .B	Q2.Q1.A .QIV.H. N.E.Q1. F	QIII.QIV .Q1.E.N	M.QIV. N	B.G	----

Таблица 2. Факторная матрица женской выборки

Группы	ЖЕНЩИНЫ						
	1	2	3	4	5	6	7
дети	D.Q4.F. B.E.O	C.A.O	Q3.G	H.I.E	----	----	----
подростки	N.I.E.G	Q4.L.O	H.C.Q1	Q2.F. Q1	B.Q3	A.G	M
взрослые	QII.Q1. O.C.L.Q IV.B.I. Q4.N	Q1.Q2. A.E.F	M.N.QI V.QIII	G.Q3. I.F	----	----	----

Как видно из таблиц наблюдается общая закономерность: переход от диффузной структуры ЛП в детском возрасте к сложной интегрированной у взрослых. У детей допубертатного возраста, особенно у мальчиков, диффузная структура проявляется в наличии факторов, содержащих лишь один признак со значимой весовой нагрузкой по фактору, тогда как основная часть признаков "слипается" в основном в двух факторах. В период пубертатного возраста у подростков наблюдается дифференциация структуры личностного пространства: выделилось шесть факторов в мужской выборке и семь - в женской. Наши данные согласуются с результатами исследований А.С. Кочаряна [4], показавшего, что к 15-16-ти годам наблюдается расщепление образований фемининности и маскулинности, а также становление андрогинной модели полоролевых свойств. Взрослая структура является интегрированной и дифференцированной. Полученные нами данные согласуются с концепцией психологической дифференциации Виткина [7]. Выявлены также возрастные семантические особенности структуры ЛП. Подростковая факторная структура характеризуется специфическим "слипанием" признаков. Так, во II факторе у мальчиков выявлен феномен дискордантности - образование взаимосвязи маскулинных (смелости - H; беспечности - F) и фемининных (мягкость - I; совестливость - G; нормативность - Q3) черт. У девочек высокий интеллект девочки должны отказаться от интеллектуальной успешности в пользу общительности, женственности и привлечь к себе внимание противоположного пола (фактор VII). Фемининные черты у них представлены двумя факторами: VI - "социабельность" (A+ - общительность, G(+)) - высокая совестливость, ответственность. К.А.Наррис и К.В.Морроу [6, с.109-118] ; и VII - "мечтательность, непрактичность, эксцентричность" (M+). С одной стороны, эти девочки контактны, эмоциональны, готовы к сотрудничеству (реакция группирования), что сочетается в то же время с моральностью, обязательностью, а с другой стороны, их поведение отличается эксцентрично-

стью, где внешние ценности и реальность незначимы и важно построение своего "Я", обозначение его границ. Сомнение в авторитетах, поиск себя наглядно характеризует еще один фактор - фактор IV, который составили признаки: Q2(+) - независимость, самостоятельность; F(-) - озабоченность, склонность все усложнять; Q1(+) - радикализм. Подростковый максимализм, отраженный в структуре этого фактора является спецификой подросткового возраста. В структуре ЛП взрослых женщин наблюдается феномен инверсии вышеописанных признаков: сохраняется их связь, но меняются их полюса (F+ и Q2-). Это отражено в структуре фактора II: вышеприведенная связка признаков характеризует личностную зрелость. Так, самую большую весовую нагрузку в этом факторе дает признак экстраверсии (Q1+), причем признаки A(+) и Q2(-) задают степень привлекательности, желательности общения, а признаки E(+) и F(+) являются показателями способности реализовать эту потребность [с.60], а признак N(-) наивность характеризует сугубо женскую психику т.к. лица с низкими оценками по данному признаку сентементальны, чувствительны, не могут обуздывать логикой эмоции, пользуются доверием и симпатией у детей [с.50]. Феномен инверсии выявлен также в структуре ЛП мальчиков-подростков. Так, фактор III, представленный признаками N(+) - проницательность; A(+) - общительность; Q1(-) - консерватизм, ригидность, помимо дискордантных признаков внутри данного фактора содержит также инверсионные признаки N(-) - Q1(+), которые впоследствии интегрируются в фактор III структуры ЛП взрослых мужчин.

Таким образом, подростковая структура ЛП характеризуется дискордантностью (сочетанием несочетаемых признаков в структуре какого-либо фактора), а возрастная трансформация характеризуется инверсией. Кроме того, было выявлено, что одни и те же признаки у мужчин и женщин образуют совершенно разные плеяды с другими личностными чертами. Это позволяет говорить об изменении психологической природы этих черт в ходе возрастного развития. В ходе исследования был выявлен признак Н - смелость, являющийся кросс-возрастным и характерен только для мужской выборки. Этот же признак является конвергентным в структуре ЛП подростков, имея значимую весовую нагрузку в трех факторах (II - IV - V). Универсальная связка таких признаков как О - Q4 (тревожность- фрустрация) является кросс-возрастной и для мужчин, и для женщин. Эти признаки являются центральными в симптомокомплексе "стрессоуязвимости", что и обуславливает необходимость анализа его возрастной динамики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Каган В.Е. Половая идентичность у детей и подростков в норме и патологии. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора медицинских наук (19.00.04; 14.00.18).- Л., 1991. - 33 с.
2. Карвасарский Б.Д. Психотерапия. - М.: "Медицина", 1985. - 304 с.
3. Кочарян Г.С. Кочарян А.С. Психотерапия сексуальных расстройств и супружеских конфликтов. - М.: Медицина, 1994. - 224 с.
4. Кочарян А.С. Личность и половая роль (симптомокомплекс маскулинности/фемининности в норме и патологии). - Харьков: "Основа", 1996. - 127 с.
5. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности.- М.: "Просвещение", 1985. - 320 с.
6. Harris K.A., Morrow K.B. Differential effects of birth order and gender perception of responsibility and dominance // *Indiv. Psychol.*-1992.-48, No.1.- P.109-118.
7. Witkin H.A. and al. Psychological differentiation. Studies of development. New York: Wiley, 1962.

В.Н. ПАВЛЕНКО

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЭТНОПОЛИТИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ В КРЫМУ

В статті аналізуються й обговорюються матеріали етнопсихологічного дослідження щодо відношення до політичного статусу Криму та уявлень про міжетнічну ситуацію в регіоні з точки зору українців, росіян та кримських татар.

Крым - один из наиболее неоднородных по национальному составу регионов Украины. На его территории проживают представители многих национальностей - болгары, греки, турки, цыгане, евреи, армяне и т.д., но наиболее многочисленными являются этнические группы русских, украинцев и крымских татар.

В настоящее время Крым является территорией Украины, но такую политическую принадлежность он получил сравнительно недавно - лишь в 1954 году. До этого времени Крым был территорией России. Поэтому именно русские составляют большинство населения Крыма, русский язык является господствующим языком общения, военноморские черноморские базы традиционно воспринимаются многими как символ русской морской славы, а вопрос о статусе Севастополя и разделе Черноморского флота является одним из наиболее серьезных камней преткновения в процессе установлении добрососедских отношений между Россией и Украиной.

Крымские татары воспринимают Крым как свою историческую родину, как землю, где сформировался их этнос, где жили поколения

их предков. Насильственная депортация в мае 1944 года прервала естественный ход развития этого народа, но память о Родине не угасала и, начиная с 1967 года, после реабилитации, первые семьи крымских татар начали возвращаться в Крым. С 1989 года этот процесс приобрел постоянный и организованный характер. Сейчас в Крыму прописано 236 тысяч крымских татар, создано более 270 сел и микрорайонов компактного их проживания.

Мы предположили, что взгляды трех основных национальных групп на этнополитический статус Крыма, межэтническую ситуацию в регионе, равно как и их установки на межэтническое взаимодействие, степень развитости их этнического сознания и т.п. будут выражено отличаться как между собой, так и по сравнению с аналогичными феноменами у украинцев и русских, проживающих в других регионах Украины. Изучение этих особенностей и причин их возникновения представляется необходимым для выработки взвешенной региональной и межнациональной политики. Эта статья написана по некоторым материалам проекта "Этнополитическая ситуация в Крыму с точки зрения украинцев, русских и крымских татар", осуществление которого в 1996-1997 годах стало возможным благодаря финансовой поддержке Фонда Джона Д. и Кэтрин К. Макартуров.

Для его осуществления использовался ранее апробированный комплекс методик (1), модифицированный в соответствии с задачами данной работы. Респондентами стали 277 жителей Крыма, из которых 130 респондентов было русской национальности; 77 - украинской и 70 - крымскотатарской. Выборки подбирались как сопоставимые по основным социально-демографическим показателям. В данной статье представлены материалы, отвечающие следующим задачам:

1. Изучить представления украинцев, русских и крымских татар о предпочитаемом этнополитическом статусе Крыма.

2. Изучить представления украинцев, русских и крымских татар о межэтнической ситуации в Крыму.

Обобщенные результаты ответов на первый вопрос представлены в таблице 1.

Таблица 1. Процентное соотношение выборов респондентами
азной национальности вариантов политического статуса Крыма.

Национальности Политический статус	Украинцы	Русские	Крымские татары
В составе Украины	57,2	33,8	46,2
В составе России	21,4	55,9	9,2
Самостоятельное государство	9,5	7,4	38,5
Иной вариант	11,9	2,9	6,1

Приведенные в таблице данные свидетельствуют о том, что взгляды представителей разной национальности на политический статус региона, в котором они проживают, выражено различаются. Большую половину респондентов украинской национальности (57,2%) вполне устраивает существующее положение дел, хотя достаточно высок процент тех (21,4%), кто предпочел бы видеть Крым в составе России. Менее 10% украинцев являются сторонниками построения в Крыму независимого государства, и около 10% испытывают ностальгию по Советскому Союзу (именно этот вариант фигурирует у тех, кто предложил собственную версию ответа).

Большинство представителей русской национальности (55,9%) хотели бы видеть Крым в составе России. Их преобладание над респондентами, которых устраивает подчиненность Киеву (33,8%) часто поясняется самими респондентами тяжелой социально-экономической ситуацией, сложившейся в Украине. Соответственно такая позиция, как правило, отражает стремление к более высокому уровню жизни. Желających видеть Крым самостоятельным государством среди русских немного (7,4%), равно как и тех, кто хотел бы возврата в Крым советской власти (именно об этом варианте упоминает 2,9% опрошенных русских).

Для представителей крымскотатарского населения Крыма практически равнозначными являются две позиции (разница между ними статистически не значима): желание видеть Крым в составе Украины (46,2% респондентов) и желание построить независимое государство (38,5%). Последний вариант большинство из них связывает с идеей национального возрождения, возможностью обретения государственности именно для крымско-татарского народа (поэтому некоторые опрошенные, выбирая данный вариант ответа, дописывали в графе - "крымскотатарское государство"). Интересно, что в беседах некоторые респонденты говорили о том, что статус Крыма как составной части Украины может восприниматься и как первая ступень в процессе построения независимого крымскотатарского государства в дальнейшем.

Среди крымских татар относительно мало сторонников видеть Крым в составе России (9,2%), практически нет ностальгических воспоминаний о Советском Союзе, но у небольшого числа опрошенных встречается вариант, которого не было у русских и украинцев - "в составе Турции". Судя по пояснениям, для этих респондентов очень значимым является религиозное единство в подходе к вопросу о политическом статусе Крыма.

Представления о межнациональных отношениях в Крыму.

Необходимые для анализа данного вопроса данные представлены в таблице 2.

Таблица 2. Обобщенные представления о межнациональных отношениях в Крыму с точки зрения украинцев, русских и крымских татар.

Национальности Параметры:	Украинцы	Русские	Крымские татары
Оценка взаимоотношений:			
украинцы-русские	4,76	3,97	3,28
украинцы-крымские татары	3,95	3,27	4,28
русские -крымские татары	3,51	2,97	3,78
Прогноз взаимоотношений:			
украинцы-русские	5,38	4,61	4,35
украинцы-крымские татары	4,51	4,34	5,31
русские -крымские татары	4,16	4,20	4,97
Ощущение:			
удовлетворенности жизнью	5,78	6,24	6,12
дискриминации	1,46	2,29	3,38
угрозы со стороны:			
украинцев восточных	12,81	11,90	11,60
украинцев западных	9,56	2,46	7,24
русских Украины	11,23	15,30	11,50
русских России	6,54	13,10	5,94
евреев	8,73	6,24	3,83
крымских татар	3,04	2,26	14,00
цыган	4,92	5,31	5,81
поляков	8,34	9,60	8,48
чехов	8,56	9,78	9,39
венгров	7,92	7,90	8,59
румынов	5,71	6,24	7,26
немцев	6,43	6,88	5,00
французов	8,70	9,49	9,06
англичан	8,34	8,54	8,61
американцев	6,61	7,04	5,19

Анализируя приведенные результаты, можно видеть, что в общественном сознании большинства крымчан господствует точка зрения о достаточно благополучной межнациональной ситуации в регионе. Действительно, одним из подтверждений данного вывода является то, что никакие 2 группы респондентов не отмечают одновременно напряженности во взаимоотношениях друг с другом. Так, русские опрошенные отмечают наличие некоторых проблем во взаимоотношениях

представителей своей национальности и крымских татар (самый низкий показатель в таблице - 2, 97 балла), однако в представлении крымских татар особых сложностей в их взаимоотношениях не существует (их оценка этих взаимоотношений значительно выше - 3,78 балла). По мнению крымских татар среди всех рассматриваемых вариантов взаимодействий относительно наибольшие сложности существуют в отношениях русских и украинцев (3,28 балла), но представители самих этих групп это отрицают (их оценка своих взаимоотношений вполне благополучна - соответственно 3,97 и 4,76 баллов). Что же касается украинцев, то по их мнению, в настоящее время ни о какой существенной напряженности в Крыму говорить не стоит, поэтому их оценка отношений между всеми тремя группами лежит в области средних показателей.

Другим косвенным свидетельством достаточно благополучного видения межнациональной ситуации в Крыму являются результаты по ее прогнозу - респонденты всех трех национальностей единодушны в том, что в будущем все межнациональные отношения будут только улучшаться и в скором времени вообще выйдут из сколь-нибудь потенциально опасной зоны (об этом свидетельствует возрастание прогностических показателей по всем видам отношений в сравнении с их наличной оценкой и то, что по своей абсолютной величине все они превысили условную середину шкалы - 4 балла).

Еще одним подтверждением того же вывода является тот факт, что ни одна из групп респондентов разной национальности не указала на наличие выраженной дискриминации (ни у одной из групп опрошенных показатель степени дискриминации не поднялся даже до срединной отметки - 4 баллов). Вместе с тем определенные отличия в ощущении дискриминации у представителей разной национальности отмечаются.

Так, наиболее комфортно в плане межнациональных отношений, как следует из таблицы, чувствует себя в Крыму группа украинцев (1,46).

Русские респонденты демонстрируют более высокий уровень ощущения дискриминации - 2,29 балла (и более высокую степень удовлетворенности жизнью - 6,24 балла). Ощущение дискриминированности, согласно их пояснениям, вызывают у них и украинцы и крымские татары, но на разном уровне. У русских нет никаких претензий к украинцам на уровне обыденного общения, но они недовольны некоторыми аспектами государственной политики украинизации, которые требуют от них определенных усилий (оформление официальной документации на украинском языке, более широкое распространение украинского языка в государственных учреждениях, ограничение русского радио- и телевидения, перепрофилирование некоторых рус-

ских детских садов и школ на украинские и т.п.). Крымские татары вызывают у русских чувство дискриминированности скорее на обыденном уровне: некоторые русские респонденты пытаются связать снижение уровня жизни и возникновение в Крыму многих социально-экономических проблем с появлением там крымских татар. Последние зачастую воспринимаются как конкуренты и на рынке рабочих мест, и при решении жилищной проблемы, и в борьбе за власть и т.д.

Наиболее высокий уровень ощущения дискриминации продемонстрировали крымские татары (3,38 балла). Их возвращение в Крым объективно вызывает массу проблем, связанных с переселением. В условиях общего экономического спада и сложной политической ситуации в Украине в целом и в Крыму в частности, решение этих проблем идет крайне медленно, что не может не восприниматься крымскотатарским населением болезненно. Не могут крымские татары также не ощущать того, что некоторые крымчане в силу разных причин относятся к их возвращению как к нежеланному, что усиливает ощущение у них чувства дискриминированности. Примечательно, что, несмотря на объективно большее количество социально-экономических проблем, показатель удовлетворенности жизнью у крымскотатарские респондентов относительно не снижен (6,12). Поясняя это, опрашиваемые говорят о том, что для них возвращение на Родину и возможность здесь в Крыму поддерживать и развивать свои обычаи, традиции, религию, культуру и т.п. настолько выстрадана и значима, что по сравнению с тем, что они наконец-то могут ее реализовывать все остальное кажется не важным, а потому не столь сильно, как можно было бы ожидать, влияет на ощущение удовлетворенности жизнью.

Показательны различия в ощущении угрозы у респондентов разной национальности. Как следует из приведенных данных - с точки зрения украинцев, наибольшую опасность для них представляют крымские татары (3,04). Учитывая только что рассмотренные данные о благополучной оценке украинцами межнациональной ситуации в Крыму, можно предполагать, что данный высокий показатель отражает не столько реально существующую в настоящий момент угрозу, сколько потенциальную. Украинцы ощущают высокую сплоченность, силу и активность крымских татар, как цельной этнической группы, выраженную культурную дистанцию между двумя общностями (в религии, мировоззрении, образе жизни), знают или догадываются об установке многих представителей крымскотатарского населения на создание своего обособленного государства - и, естественно, не могут не испытывать по этому поводу беспокойства, ибо это угрожает статусу их этнической группы, сохранности этнокультурных ценностей и вообще миру в регионе.

Следующая в плане провоцирования чувства угрозы группа - цыгане (4,92). Выведению этой группы на второе место способствует у многих респондентов реальный негативный личный опыт общения с представителями данной национальности, деятельность которых на базарах, в поездах и просто на улицах часто направлена на попрошайничество, вымогательство, мелкое мошенничество и т.п., что не может не вызывать обиденных опасений и тревог.

Третье место в этом списке занимают румыны (5,71). Их положение на третьем месте хорошо поясняют ассоциации, спровоцированные их этнонимом в ассоциативном эксперименте: румыны для многих украинцев это "те же цыгане".

С точки зрения русских, наибольшую опасность для их этнической группы также представляют крымские татары (2,26). Последние и на политическом уровне постоянно борются за повышение статуса своей группы, и в экономическом плане достаточно активны (как намекают некоторые респонденты, заняли активную позицию в борьбе с русской мафией за перераспределение сфер влияния), и в религиозном плане столь вовлечены в чуждые для русских мусульманские доктрины, что во всех этих сферах русские наглядно видят и ощущают формирование новой силы, появление которой воспринимается как угрожающее статусу и ценностям их этнической группы.

На втором месте по провоцированию ощущения угрозы для русских выступают западные украинцы (2,46). Судя по результатам наших предыдущих исследований (1), неприязнь обеих групп обоюдна, хоть и не так остра, как это представляется в Крыму. Так или иначе, некоторые западные украинцы в своих выступлениях говорят о пагубном русификаторском влиянии и необходимости свести это влияние к минимуму, что, понятно, не может не вызывать у русских определенных опасений.

На третьем месте у русских респондентов стоят цыгане (5,31) и причины, обусловившие их столь высокий ранг в провоцировании тревоги аналогичны тем, которые обуславливают идентичные чувства украинцев.

Самое сильное ощущение угрозы у крымских татар вызывают евреи (3,83). Можно предполагать, что данная оценка отражает не столько отношение к украинским евреям в Крыму, сколько к семитскому движению в целом, в частности, солидарность с братьями по религии - рядом мусульманских стран - в их борьбе с Израилем.

Далее, незначительно оттаявшись по показателям чувства опасности, которое они провоцируют, стоят немцы (5,00); американцы (5,19); цыгане (5,81) и русские России (5,94). Можно предполагать, что столь высокий ранг немцев в этой шкале связан не только с воспоминаниями о войне, что характерно и для других групп (особенно для лиц

старшего поколения), но и с воспоминаниями о депортации, которая в сознании крымских татар жестко связана с военным периодом. Американцы у многих респондентов ассоциируются с холодной войной, но еще более - с супердержавной мощью, с активным навязыванием своих ценностей, взглядов, образа жизни, что также может обуславливать их высокое положение в списке. Можно предполагать, что причины, обусловившие появление в этом списке цыган аналогичны тем, которые были описаны в отношении украинцев.

Интересно появление в этом ряду русских России. Можно только догадываться о том, чем объясняется столь высокое ощущение угрозы со стороны россиян - то ли именно на них проецируют крымские татары вину за прошлую депортацию; то ли их память хранит негативный опыт взаимодействия с россиянами в период депортации, то ли, что на наш взгляд наиболее близко к истине, это реакция на современные притязания Госдумы России и выступления некоторых российских политиков в отношении политического статуса Крыма, направление изменений которого, как было показано выше, явно противоречит желаниям большинства крымских татар.

Таким образом, представленные материалы позволяют сделать следующие выводы:

1. Предпочтения украинцев, русских и крымских татар в плане политического статуса Крыма существенно различаются: большинство украинских респондентов предпочитают видеть Крым в составе Украины; для русских более предпочтителен вариант Крым в составе России; для крымскотатарского населения Крыма варианты "Крым в составе Украины" и "Крым как самостоятельное государство" равнопредпочитаемы.

2. Наличная межэтническая ситуация в Крыму воспринимается представителями трех основных национальностей достаточно спокойной. Еще более благоприятным является прогноз. Несмотря на некоторую разницу в ощущении дискриминации (наименьшее у украинцев и наибольшее - у крымских татар) в целом ни у одной из групп уровень дискриминированности не достигает критической черты. Ощущение угрозы у всех групп отражает не столько реальную ситуацию, сколько опасения и тревогу по поводу возможного ее ухудшения, что может выражаться в понижении статуса этнокультурной общности и влиянии на нее в разных сферах и планах.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гнатенко П.И., Павленко В.Н. Этнические установки и этнические стереотипы. - Днепропетровск: Изд-во ДГУ, 1995. - 200с.