

готовку в процессе овладения навыками работы с компьютером.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочарова С.П. Память в процессе обучения и профессиональной деятельности. Астон. Г. Тернополь 1997 г. 351с.
2. Заика Е.В. Экспериментальная психология памяти: основные методики и результаты исследований. ХГУ. Харьков. 1992г. 364с.
3. Землянская Е.В., Шапарь В.Б. Особенности развития профессиональной памяти в условиях военного ВУЗа. В сборнике Теоретические и прикладные проблемы практической психологии. КубГУ. г. Краснодар. 1992 г.
4. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. АПН РСФСР. 1961 г. 563 с.
5. Корнилова Т.В. Тихомиров О.К. Принятие интеллектуальных решений в диалоге с компьютером. МГУ. г. Москва 1990 г. 192
6. Тихомиров О.К. Бабанин Л.Н. ЭВМ и новые проблемы психологии. МГУ. Г. Москва. 1986 г. 186 с.
7. Лабораторный практикум по основам инженерной психологии. Под редакцией Душкова Б.А.) Высшая школа. г. Москва 1983 г. 231 с.

Надійшла до редакції 03.11.2000г.

Г.В.Суходольский

Метапсихология как новый подход к пониманию научной психологии

В поданій статті розглядається метапсихологія як новий підхід до розуміння наукової психології. Психіка розглядається з точки зору метапсихології (морфологічно, аксеологічно та гносеологічно). Запропонований підхід до місцезнаходження психології в системі наук та її власна структура.

Существует немало заблуждений в понимании психологии как науки. Поэтому думается, что новому столетию необходим новый подход к пониманию научной психологии. Я называю этот подход «метапсихология». Так как греческая приставка «мета», помимо прочего, означает следование во времени или пространстве, то метапсихологию можно рассматривать и как новый этап в развитии психологической науки.

Зарубежные и отечественные историки считают психологию молодой наукой, получившей самостоятельность лишь в результате

создания В.Вундтом Лейпцигской лаборатории экспериментальной психологии. Но самостоятельность науки определяется наличием особого предмета и метода, наличием знаний, запечатленных в монографиях и лекционных курсах. Все это было в трактате Аристотеля «О душе», в «Эмпирической психологии» и «Рациональной психологии» Христиана фон Вольфа, в «Психологии» И.Герберта и во многих других публикациях задолго до В.Вундта. Поэтому в метапсихологии следует считать научную психологию ровесницей физики; тем более, что экспериментальная психология не исчерпывает всей научной психологии.

В традиционном понимании психология есть наука о душе, адаптирующей субъекта к Миру, отражающей этот Мир и регулирующей поведение субъекта в нем. Правда существует мнение, которому учат студентов, что на протяжении своей истории в психологии менялся предмет изучения. Но такая закономерность присуща и другим наукам, например, физике и математике. И сейчас в разных научных школах и отраслях психологии, в качестве предмета изучаются отдельные аспекты и проявления психики человека и животных. Все же понимание предмета психологии остается дискуссионным, а понятие о душе – не определяющим.

С позиций метапсихологии, психология есть наука о душе (и духе) человека или животных, познающих и творящих Мир, активно приспособляющих Мир к себе и себя к Миру. Так что человек (животное) посредством психики непрерывно погружен в Мир, взаимодействует с ним, причем оба изменяются. Таким образом, если предметом психологии есть психика (душа и дух), то предмет метапсихологии есть психика «плюс» Мир, то есть метасистема, одним из элементов которой является система психики.

Метапсихологически психика как система должна быть рассмотрена морфологически, аксеологически и гносеологически. Начну с онтологии. Бытие психики обусловлено бытием живого тела ее обладателя – животного или человека. Психика не существует вне или без живого тела (как бы этого не хотелось людям). Тело без психики тоже есть просто труп, даже если медицинскими средствами поддерживается жизнь некоторых физиологических систем и тканей. Носителем психики служит центральная нервная система и главным образом большой мозг (у человека), его нейронные структуры, обрабатывающие информацию, поступающую от органов чувств, воспринимающих состояние внешней среды и физиологических систем организма. Аналогом может служить информация в компьютере автоном-

ного робота. Итак, психика присубъективна и потому сугубо индивидуальна в своем бытии.

Строение психики многомерно и сложно. Первым и просматриваемым в разных теориях служит «уровневое» представление психики: душа растительная, животная, разумная – по Аристотелю; ид, эго и суперэго – по З.Фрейду; подсознание, сознание, самосознание – по большинству современных психологов. Правда, иногда выделяют больше уровней (предсознание у З.Фрейда, архетип у К.-Г.Юнга). Другое измерение образуют «сферные» представления строения психики: когнитивная, эмотивная, волевая сферы, а Н.Я. Грот добавил к ним и четвертую – сфера деятельности, взаимосвязывающую волевую и когнитивную сферы. Еще одно измерение морфологии психики – «элементное». Внутри сфер (или без них) выделяют ощущения, восприятия, представления, понятия, эмоции и чувства, желания, намерения, движения и действия, внимание, а также разные виды памяти (по модальности, по длительности хранения). Элементы группируются в более сложные психические сущности – интеллект, личность, индивидуальность, самость или «Я-концепцию», семантические поля разного содержания. Так образуется новое измерение. Пожалуй, можно соединить психики, конечно весьма поверхностно, в виде сложнейшей динамической многоуровневой и неполно связной, но пересекающейся системы семантических полей аккумулятировавших содержание индивидуальной жизни при взаимодействии с Миром.

Аксеологию психики можно кратко определить одним словом: «жизнеобеспечение» – обеспечение жизни организма в Мире соответственно его потребностям и ценностям. Как это осуществляется раскрывает праксиология психики, охватывающая ее развитие и функционирование. Здесь существенны уровни, стадии развития, например интеллекта, личности, самореализации и т.д. Причем важны взаимодействие наследственности и среды, а также неравномерность и гетерохронность развития (Б.Г.Ананьев). Выделяются нормы и патологии разных видов. В описании и оценке функционирования психики важны общие и специальные функции, способности, праксиологические и другие состояния психики, системы мотивации, знаний, умений, навыков, привычек, притязаний и достигнутых результатов поведения и деятельности.

В психологии многие убеждены в неизменности развитой психики и законов ее функционирования, в их одинаковости или сходности у людей. Но это не так. И в метапсихологии должен быть принят «принцип стохастичности» индивидуальной психики и обусловленных ею социальных явлений. Причем не

только психические, но все индивидуальные, субъектные, личностные, индивидуальные свойства людей в массовых социальных общностях и в индивидуальном процессе жизни нужно считать распределенными «по Гауссу», а иногда «по Парето» и другим распределениям вероятностей.

Познание психики предполагает изучение всего предыдущего с учетом «принципа стохастичности». Присубъектность и трансцендентность психики требуют сочетания интроспекции с экстраспекцией (А.Лазурский) в познании. Большинство людей оценивают психику друг друга по внешним проявлениям в поведении, в отношениях. Лишь психологии используют специальные научные методы. Замечу, что многое из дальнейшего текста будет иметь отношение к познанию психики.

Говоря о психике и ее познании, нельзя не отметить два важных обстоятельства. Во-первых, в психологии психика трактуется абстрактно, бессодержательно. Однако все компоненты психики наполнены конкретным содержанием. Так, мышление математика оперирует математическими объектами, а историка историческими событиями. Восприятие тоже содержательно предметно: «вот тарелка, вот картина на стене». Но содержание психической жизни «не психологично» и его познание для психологов создает известные трудности. Метапсихологический метод требует их преодоления.

Во-вторых, многие годы, увлекаясь отражением в психологии, пренебрегают воображением. В лучшем случае воображение трактуют как проекцию в будущее прошлых представлений либо как элемент креативности. Но роль воображения гораздо значительней. Именно воображение служит «культуросозидающим» психическим процессом. Без него невозможны ни элементарная реакция, ни понимание между людьми. Поэтому, с точки зрения метапсихологии, рубинштейновский принцип единства сознания и деятельности следует дополнительно конкретизировать принципом «единство отражения, воображения и выражения».

Поскольку действительным предметом психологии должна служить психика животных и человека, взаимодействующих с Миром, необходимо определить, что собой представляет этот Мир. По С.Л. Рубинштейну, Мир есть совокупность вещей и явлений соотносительных с людьми, иерархия разных способов существования. Отсюда следует, что Мир можно понимать и как иерархическую среду индивидуального либо группового бытия, и как теоретически мыслимый мир знаний, и как ирреальный, чувственно воображаемый мир. Материализация последнего в деятельности -

вот суть человека «творящего», причем творящего добро и зло. Видовая характеристика «человек разумный-разумный», даваемая антропологами, по-моему, давно устарела. Поэтому, что люди все больше говорят неразумного и злого в Мире по мере роста человечества. Так что надежды некоторых ученых на разум человека-творящего выглядят наивными: ноосфера все более превращается в «аноосферу».

Из нового понимания предмета психологии следует, что объектами психологии не могут быть ни изолированная психика, ни изолированные субъекты, а должны быть система отношений «субъекты и Мир». Таких систем отношений можно выделить шесть основных: «Человек-Природа», «Человек - Техника», «Человек-Человек», «Человек - Знаковая система», «Человек - Художественный образ», и «Человек - Бог» (или Боги). Первые пять отношений были предложены Е.А.Климовым для целей профориентации, а позже обобщены мной для человекознания. Шестая система отношений оказалась необходимой из-за возрождения религиозности в массе людей. Комбинации шести базовых систем создают более сложные объекты психологического изучения; например, «человек - техника-природа», «Человек - Бог - Художественный образ», «Человек - Художественный образ - Техника - Люди».

Многообразные связи с Миром обуславливают положение психологии среди других наук и ее собственное строение. В своем «Очерке психологии» В.Вундт написал, что научная психология служит основой наук. И действительно, с помощью психики человек создал и создает научные знания. Методическое мышление и создание теорий - это, по Н.Я.Грогу, высший уровень развития умственных процессов. Поэтому современная психология, так или иначе, граничит с большинством других наук, и не только в рамках человекознания, как считал Б.Г.Ананьев. Можно представить положение психологии в центре пересечения гуманитарных, естественных и технических наук, из которых психология заимствует идеи и методы и в которые вносит необходимость и сильный вклад. Такое положение привело ко все возрастающей дифференциации психологических отраслей, научных направлений и к потребности в интеграции психологических знаний.

Один из возможных способов интеграции - взаимное отображение психологических наук друг на друга. Например, возьмем общую, экспериментальную, инженерную и социальную психологии, построим шестнадцатиклеточную квадратную таблицу так, чтобы строки и столбцы были в одинаковом порядке поиме-

нованы этими науками. Тогда в клетках на пересечениях строк и столбцов запишутся взаимные отображения наук друг на друга. В клетках на пересечении одноименных строки и столбца запишутся основные понятия или теории наук, например, в клетке «общая психология»- общая психология запишется парадигма этой отрасли, в клетке «экспериментальная психология-экспериментальная психология» основная идея и основные виды экспериментов. В клетке «общая психология-экспериментальная психология» запишутся общепсихологические основы экспериментальной психологии, а в симметричной клетке «экспериментальная психология - общая психология» запишутся экспериментальные подтверждения общепсихологической теории. Также, и остальными дисциплинами: в клетке «социальная - инженерная психология» излагаются социальные аспекты в инженерной психологии, а в симметричной клетке «инженерная - социальная психология» записываются инженерно-психологические приложения социальной психологии; и т.д., и т.п. К сожалению, многие возможности таких двусторонних отображений еще ждут своего осмысления и воплощения.

Как видим, определенная интеграция психологических знаний возможна и необходима: психологи должны быть специалистами широкого профиля. И в психологии озабочены поисками единых теорий. Но сложные объекты вообще недоступны человеческому познанию в целом, а лишь фрагментарно (Попробуйте увидеть сразу весь Исаакиевский собор). Тем более объекты внутреннего мира человека - психические сущности, как интеллект, личность, индивидуальность, или как менталитет этнической общности, - могут быть познаны только фрагментарно, с разных подходов и позиций. Примером могут служить: более полтора десятков теорий личности, которые рассмотрены в американских учебниках (за исключением российских теорий). Думается, это надо принять как факт и отказаться от выбора «истинной» теории, поскольку истина многолика. И вряд ли возможна синтетическая теория, отличающаяся от компендицизма фрагментов разной степени детализировки, подобного техническим проектам предприятий или больших систем. В связи с этим возникает необходимость в «мультипортретировании» психических объектов как особом методе исследования с помощью разных методических средств.

С научной квалификацией психологии нет ясности. Историческая дискуссия о том, является ли психология наукой естественной или гуманитарной, продолжается до сих пор. И учиться «на психолога» идут в массе своей

гуманитарно ориентированные абитуриенты. Между тем еще В.Г.Ананьев относил психологию к числу особых «гуманитарно-естественных» наук. А сегодня, учитывая положение психологии на пересечении гуманитарных, естественных и технических наук, можно приписать психологии статус комплексной гуманитарно-естественно-технической науки. Конечно, при этом разные психологические отрасли имеют методологическую акцентацию, например, психотерапия более гуманитарна, психофизика – естественнонаучна, инженерная психология – технична. Но и в общую психологию проникает техника, а с ней и технический подход. Причем, наряду с общепризнанным уже системным подходом все больший вес приобретает антропоцентрический подход, противостоящий традиционному сциентизму и за пределами психологии. Все это отражается на методе психологии.

Сейчас имеет место «полифония» методов – общенаучная, как наблюдение; заимствованных из других наук, как эксперимент, биографический метод, или математические методы. К числу собственно психологических методов следует отнести, пожалуй, лишь интроспекцию, психологические тесты и «психологические профили», по Г.И.Россолимо, с помощью которых визуализируются качественно-количественные свойства многомерных объектов исследования. Учитывая негативное отношение сторонников гуманитарного подхода и качественных методов к методам естественнонаучным, количественным, следует обратить внимание на возможность и необходимость применения математики в психологии.

История науки показывает, что применять математику, количественные методы необходимо и возможно в любой науке, – было бы желание и соответствующие знания. Но нельзя подменять изучаемую науку математикой, как это иногда происходит. И.Герbart и его ученик М.В.Дробиш создали «математическую психологию» и за полтора столетия до компьютеров применили численное математическое моделирование потока представлений в сознании. С тех пор в психологии уже усвоили математико-статистические методы анализа данных, создали факторный анализ и психометрию, а также множество так называемых «математических моделей». Правда, большинство этих моделей к психологии имеют мало отношения, так как созданы математиками, малокомпетентными в психологии. Психологии нужны не математические, а «математико-психологические» модели. И создавать их должны сами психологи. В связи с этим адепты качественного подхода должны понять, что нет качества без количества, определяющего качество. Поэтому общая методологическая

схема применения математики в психологии такова: психологический анализ и формализация (четкости понимания) объекта изучения, затем выбор необходимого математического метода и отображение в него предыдущего результата, потом математические преобразования, т.е. обработка данных и статистическая проверка психологических гипотез, а после этого обратная, математико-психологическая, качественная интерпретация количественных результатов. Таков научно-психологический исследовательский цикл, в любой психологической отрасли.

В практической психологии есть еще один методологически важный цикл методов: психодиагностика, психологическое прогнозирование и управление. К сожалению, многие психологи ограничиваются психодиагностикой, по результатам которой делают далеко идущие выводы. Это совершенно недопустимо: нужны соответствующие «прогнозные» модели, которые создаются по правилам специальной науки – «прогностики» – путем длительных лонгитюдных исследований. Создание прогнозных моделей особо важно в психологии развития, в детской психологии и психогеронтологии. Психологическое управление объединяет разные способы воздействия на людей – от индивидуальной психотерапии и психокоррекции до массовой торговой и политической рекламы, а также все виды руководства и влияния людей друг на друга. Но ведь результат психологического управления нужно проверить, оценить. Следовательно, цикл замыкается психодиагностикой.

Подводя итог и опуская детали, можно сказать, что отличительные признаки метапсихологии – это активность, содержательность и стохастичность психики, ее неразрывная связь и взаимодействие с телом и через него с природной и социальной средой, не только и не столько отражение, сколько воображение и материализация воображаемого в результатах деятельности и поведения, а также в психологических теориях и практической работе.

Надійшла до редакції 30.10.2000г.

О.В.Тімченко

Стислий огляд сучасних концепцій добору в ризиконебезпечні професії

Статья посвящена рассмотрению основных этапов в истории развития профессионального отбора. Автором указана последовательность действий

при проведенні самостійного дослідження по розробке критерієв професійного отбора, рассмотрена валидность в предсказании профессиональной успешности наиболее распространенных методов отбора.

Фаховий добір одержав широке поширення в багатьох країнах світу і за тривалу історію свого розвитку пройшов низку таких етапів:

Перший етап. Покоління дослідників підкреслювало роль інтуїції в експертизі в надії на те, що кваліфікований психолог або досвідчений адміністратор спроможний просто з вигляду визначити непридатність кандидата. Проте, критерії такого добору не були добре визначені, і не враховувалася специфіка фахової діяльності. У адміністраторів, як правило, була відсутня здатність до психічної діагностики, а для психологів було характерним незнання вимог, що ставилися професією до конкретної людини.

Другий етап. Для другого покоління дослідників характерним був пошук стандартизованих тестів і розробка статистичних норм для різноманітних вибірок випробуваних. При цьому психологи порівнювали кандидата з категоріями осіб, що мають клінічні розлади, і намагалися відсіяти тих, хто виявляв подібність із ними. Питання про те, чи володіють «заперечені» професійно-важливими психологічними якостями, фактично залишалося відкритим.

Третій етап характеризується створенням статистичних норм, заснованих на психологічних вимірах представників конкретних професій. Так, для кандидатів у поліцейські служби США були розроблені стандартизовані тестові показники, зведені до 4 чинників, асоційованих із професією поліцейського:

- 1) емоційна адаптованість;
- 2) інтегрованість або самоконтроль;
- 3) інтелектуальна ефективність;
- 4) міжособистісні комунікації.

Розробка критеріїв фахового добору припускає проведення самостійного дослідження, що складається з чотирьох послідовних дій:

1. Проведення аналізу фахової діяльності з метою виявлення тих психологічних вимог, що пред'являє професія до людини. Тут використовуються різноманітні джерела: літературні дані, у яких міститься опис аналогічних видів праці, систематичне спостереження за фаховою діяльністю, опитувальні листи з переліком професійно важливих якостей, хронометрування діяльності, самофотографія робочого дня і т.д. У складних професіях, що відносяться до типу «людина-людина», розробка алгоритму фахової діяльності є практично неможливою. У цьому випадку необхідно орієнтуватися на виділення ключових, найбільше

складних моментів діяльності, що визначають фахову успішність, і проводити пошук психологічних вимог, виходячи з них. Для ряду складних професій такий шлях зменшення розмірності діяльності видається найбільше ефективним.

2. Добір або конструювання психодіагностичних методів, за допомогою котрих можливий вимір виділених раніше якостей. Оскільки ефективність фахової діяльності обумовлюється комплексом психологічних якостей, то для їхнього виміру використовують, як правило, «батареї тестів».

3. Пошук критеріїв ефективності фахової діяльності. Кращими є об'єктивно виміряні критерії (продуктивність праці, кількість і якість заохочень і стягнень і т.п.), проте, у соціономічних професіях застосування об'єктивних критеріїв є утрудненим.

У цих випадках звертаються до суб'єктивних критеріїв оцінки успішності - методу експертних оцінок. Оцінка проводиться експертами в даній фаховій діяльності за заздалегідь розробленими показниками.

Цей метод є найбільш поширеним і економічним.

У цей період аналізується також взаємозв'язок виявлених психологічних якостей і критеріїв ефективності фахової діяльності. Одним із широко використовуваних методів є метод полярних груп, тобто порівняння психологічних характеристик найбільше успішних професіоналів («асів») і осіб, від яких організація хотіла б позбутися.

4. Розробка моделі ухвалення рішення. Психологічні перемінні, що виявляють взаємозв'язок з ефективністю фахової діяльності, відбираються в діагностичне правило. Воно може бути подано рівнянням множинної регресії, у якому враховуються можливості взаємокомпенсації численних значимих психологічних якостей (модель будується на припущенні існування лінійної залежності між тестовими показниками і критерієм фахової успішності). Діагностичний критерій можна перекласти в стени і проранжувати усіх кандидатів за стандартизованою шкалою.

У США осіб, що показали низькі оцінки, не приймають на службу в підрозділи особливого ризику навіть у тому випадку, коли існує значний некомплект, оскільки вони мають занадто мало шансів для успішного виконання різноманітного роду спеціальних завдань. Так, наприклад, навіть у період хронічного недобору найманців у збройні сили США через низькі результати тестових іспитів одержав відмову кожний четвертий із тих, хто бажали завербуватися.

Далі, розроблена система оцінюється з погляду точності її прогнозу. Помилки можуть

бути двох родів: помилкове прийняття і помилкове неприйняття на роботу. У залежності від характеру діяльності ми вважаємо за можливе мінімізувати той або інший рід помилок.

На думку фахівців з оцінки і добору персоналу успішність у роботі залежить від багатьох чинників. Соціальне оточення людини формує її установки й очікування, наявна кваліфікація створює основу для фахового розвитку, потреби суспільства й умови ринку праці впливають на можливість одержання роботи у певній галузі, здібності й особистісні особливості полегшують або служать перешкодою оволодінню знаннями і навичками, важливими для фахової діяльності. Таким чином, успіх у роботі залежить від багатьох чинників, що не завжди легко виявити і передбачити. Тому пророкування фахової придатності, подібно прогнозу будь-якої людської поведінки, пов'язано з низкою обмежень. Науково валідизовані методи добору можуть давати набагато кращий прогноз, ніж слід було б очікувати від випадкового вибору або використання неперевіраних методик, але і вони не можуть гарантувати абсолютно безпомилкове пророкування подальшої фахової успішності кандидата, який поступає на роботу. Цьому є декілька причин:

- методи добору вимірюють тільки частину істотних аспектів фахової успішності;
- неадекватне використання методів добору;
- з часом відбуваються зміни в поведінці людини внаслідок її дозрівання і розвитку;
- незадовільність існуючих критеріїв добору;
- погане знання вимог професії, які, до того ж, значно змінюються з часом.

Багато помилок, що допускаються при прийнятті рішень про придатність до роботи, залишаються непоміченими, якщо не проводити досліджень з валідизації оцінної процедури. Часто особи, що приймають рішення про придатність, не одержують достатнього зворотного зв'язку для того, щоб оцінювати успішність своєї системи профдобору. Крім того, велика кількість помилок при доборі персоналу не може бути перевіреною, тому що відкинуті кандидати зникають із поля зору психологічних служб.

Тому, на сьогодні точно оцінити ефективність психологічного добору в органи внутрішніх справ важко, тим більше що психологічний аспект фахового добору в ОВС ще недостатньо розроблений.

З чого ж необхідно починати розробку психологічного аспекту фахового добору?

На наш погляд, найбільш важливою є оцінка застосовуваних методів, тобто валідність у пророкуванні фахової успішності найбільше поширених методів добору. Такі дослідження

були проведені за рубежом Х. Шулером. Спробуємо, коротенько, висвітлити основні результати його досліджень.

Психологічні методи для виміру когнітивних спроможностей (інтелект і пов'язані з ними конструкти) дають найбільш високу валідність оцінок ($r = 0,45$). Але навіть вони не можуть дати точного пророкування успіху в роботі, хоча достатньо добре прогнозують успішність навчання. Гарну завбачувальну спроможність для прогнозу фахової навченості мають також шкільні або академічні оцінки. Проте, корисність шкільних оцінок для пророкування фахової успішності видається низькою.

Особистісні тести в порівнянні з тестами когнітивних спроможностей мають меншу валідність при пророкуванні фахової успішності ($r = 0,15$). Це значною мірою пов'язано з поганим знанням вимог професії і можливо неадекватним добром методів.

Рекомендації або службові характеристики при вступі мають дещо більшу валідність ($r = 0,18$), фахові проби ще більшу - $0,30$; біографічні опитувальники - $0,37$; стажування - $0,44$. Можна зауважити, що при вирішенні питання про фахову придатність велику валідність мають оціночні методи, пов'язані з фаховим змістом.

Проте, при обстеженні кандидатів до ОВС психологи навряд чи можуть використовувати результати фахових проб, не говорячи вже про результати стажування, оскільки висновок про придатність робиться раніше, ніж здійснюється фахове стажування. Можна, звичайно, використовувати біографічні опитувальники, в яких містяться питання про історію життя кандидата. Біографічні опитувальники полегшують одержання інформації, необхідної для достовірної інтерпретації показників тестів, використовуваних у психодіагностичному обстеженні. Але, як уже відзначалося, валідність біографічних опитувальників теж невелика ($r = 0,37$) і поступається валідності інтелектуальних тестів.

На сьогодні дослідники в галузі психології праці доходять до висновку, що необхідно говорити не тільки про вимоги професії до людини, але і вимоги людини до фахової діяльності, що можна сформулювати в такому виді:

- робота (служба) не повинна бути руйнівною для психічного і фізичного здоров'я працюючої людини;
- не повинні завдавати збитку соціальному статусу особистості;
- відповідати потребам і кваліфікації робітника;

- припускати індивідуальний або колективний вплив на умови праці і фахові системи;
- сприяти розвитку особистості робітника, стимулюючи приховані можливості і розширюючи компетенцію, оскільки особистість дорослої людини значною мірою розвивається в контексті її фахової діяльності.

Існує позитивний зв'язок, що відзначається багатьма дослідниками, між складністю фахових завдань, мірою свободи, широтою спектра в трудовій ситуації, з одного боку, і психічним здоров'ям, впевненістю в собі, гнучкістю інтелекту, моральною свідомістю, соціальною компетентністю, внутрішнім контролем, мотивацією і творчим підходом до справи, з іншого.

У цьому зв'язку основним завданням психологічного добору повинно стати визначення схильності конкретної людини до фахової діяльності, що буде сприяти розвитку вищезгаданих якостей. При жорсткому доборі (придатний - непридатний) питання буде стояти таким чином: хто з множини кандидатів найбільше підходить на визначену посаду? Психологічний же добір на сучасному етапі розвитку нашого суспільства повинний припускати переформулювання цього питання в таке: **який вид діяльності найбільше підходить конкретній людині?**

ЛІТЕРАТУРА

1. Основные виды деятельности и психологическая пригодность к службе в системе органов внутренних дел / Под ред. Бовина Б.Г., Мягких Н.И., Сафронова А.Д. – М.: НИЦПМО МВД России, 1997. – С. 9-15, 22-28, 262-280.
2. Профессиональный психофизиологический отбор военных специалистов / Под ред. Пухова В.А. – М.: МО СССР, 1978. – С. 30-37, 95-99.
3. Шулер Х. Отбор персонала. Иностранная психология. Том 2, № 1(3), 1994.

Надійшла до редакції 06.11.2000г.

Т.А.Устименко

Культура, освіта та самосвідомість особистості

В статтю проаналізована роль образования в обеспечении процесса культурной преемственности в обществе. Раскрыты сущностные нормирующие функции культуры. Описаны типы эт-

ничной идентичности и процесс становления этнического самосознания.

Актуальною проблемою системи освіти та виховання в кожній країні є задача формування зрілої громадянської ідентичності наступних поколінь. Для держав, що розбудовуються як незалежні, цей процес найчастіше має напрямок становлення соціальних інститутів, що повинні фіксувати та транслювати національні, етнічні цінності як загальнокультурні.

Досі можна вважати дискусивним питання про сутність і походження факторів, що задають етнічну специфіку культури, але факт того, що кожна культура містить відшліфовані людським досвідом пріоритети (до яких можна віднести навіть найзручніші, найефективніші знаряддя праці) є незаперечним. Очевидним є також те, що в якості інституційованого транслятора культурного досвіду в усіх суспільствах виступає освіта. Кожна культура своїми просторовими і часовими параметрами тісно пов'язана зі своїм творцем - народом (етносом, етноконфесіальною спільністю). Будь-яка культура ділиться на складові частини (елементи) і виконує визначені функції. Розвиток і функціонування культур забезпечує особливий засіб діяльності людини - соціальний (або культурний), головна відмінність якого - дії не тільки з предметами, але і з ідеально-образними сутностями, символічними формами. Культура виражає специфіку укладу життя, поведінки окремих народів, їхній особливий засіб світосприймання в міфах, легендах, системі релігійних вірувань і ціннісній орієнтації, що надають зміст існуванню людини. Серйозну роль у функціонуванні культур грає комплекс релігійних вірувань самого різноманітного рівня розвитку. Культура, таким чином, - це особлива форма життєдіяльності людей, що дає проявитися різноманіттю стилів життя, матеріальних засобів перетворення природи і творення духовних цінностей.

Освіта має забезпечити у своєму змісті формування духовності народу, його етнічної самосвідомості, вбирати в себе етнічну культуру, етнічну психологію, образ життєдіяльності, систему духовно-моральних цінностей представників своєї спільності.

Питання про природу самосвідомості та її витоки із позицій культурно-історичної концепції Л.С.Виготського розглядається в аспекті впливу соціокультурного середовища на структуру особистості, тип самоусвідомлення, характер його розвитку.

Самосвідомість є складним психічним процесом, який підтримує цілісність, тотожність, послідовність і системність особистісного "Я". В загальній структурі особистості самосвідомість виступає як складна інтегративна влас-

тивість її психічної діяльності, центральна її «утворююча». З одного боку, самосвідомість ніби фіксує підсумок психічного розвитку особистості на певних етапах, перш за все, для неї самої; з іншого - в якості внутрішнього регулятора поведінки, самосвідомість впливає на подальший розвиток особистості, що встановлює рівновагу між зовнішніми впливами, внутрішнім станом особистості та формами її поведінки. І. С. Кон вважає, що ідею тотожності, сталості категорії «Я» краще за все відображає термін «ідентичність». Тому він розглядає «самість» як сукупність трьох головних модальностей:

- 1) *психофізіологічної ідентичності*, яка позначає єдність і послідовність фізіологічних і психічних процесів і структури організма;
- 2) *соціальної ідентичності*, тобто системи властивостей, завдяки яким людина стає соціальним індивідом, членом певного суспільства чи групи, і передбачає розподіл індивідів за їх груповою належністю, соціальним статусом та засвоєними нормами;
- 3) *особистісна ідентичність* (его-ідентичність) виражає єдність і послідовність життєдіяльності, цілей, мотивів, установок особистості, яка усвідомлює себе як «самість» [3].

Під етнічною самосвідомістю найчастіше розглядається відносно стійка система усвідомлених уявлень та оцінок реально існуючих етнодиференціюючих та етноінтегруючих ознак етнічної спільності тобто особливостей етнокультурного середовища.

Виходячи із загального визначення культури вона є способом організації та розвитку життєдіяльності етнічних суб'єктів, представлених у продуктах матеріальної та духовної праці, у системі суспільних норм та закладів, у духовних цінностях, в сукупності відносин людини до природи, до власної етнічної спільності, а значить, в сукупності якісно своєрідного відношення етнічних суб'єктів до параметрів етногенезу своєї діяльності (кліматогеографічних, расово-біологічних, соціокультурних), в сукупності відносин з іншими етнічними спільностями.

В багатьох роботах етнопсихологів стверджується, що етнічна самосвідомість – це цілісне утворення, що проходить у своєму становленні два рівні: типологічний та ідентифікаційний.

Перший рівень – типологічний («уявлення про етнічну реальність») – виявляється тим, що її члени усвідомлюють спільні (одну або декілька) соціально-психологічні ознаки, притаманні більшості етнофорів. Другий рівень – ідентифікаційний, означений як «етнічна самоідентифікація», – виражається в тому, що

члени групи усвідомлюють свою належність до неї і свідомо відділяють «свою» групу від «іншої». На цьому рівні соціально-психологічна спільність відбивається в уявленнях «ми» та «вони».

Людина — суб'єкт культури: в своїй діяльності, вчинках, думках, переживаннях вона опирається на загальнолюдські духовні та моральні цінності; культура, як онтологічне коріння, яке живить і вирощує особистість, забезпечує людину зразками і засобами вирішення особистих завдань. Самосвідомість людини розвивається всередині культурного цілого, в якому кристалізований досвід діяльності, спілкування та світосприйняття. Людині необхідно не лише засвоїти цей досвід, а і перетворити на його основі свої природні можливості та здібності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986.
2. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984.
3. Кон И.С. Открытие «Я». – М.: Политиздат, 1979.
4. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Изд-во «Наука», 1977.

Надійшла до редакції 11.10.2000г.

С.И.Хаирова

Сравнительное исследование стратегии адаптивного поведения и ее динамики в различных возрастных группах молодежи

У статті аналізується вікові зміни у структурі адаптивної поведінки шкільної та студентської молоді. Розглянуті типові ситуації загрози самооцінці, конфлікту з однолітками, конфлікту з батьками.

В настоящее время проблеме адаптивного поведения посвящено значительное количество работ. Она становится все более актуальной как в зарубежных, так и в отечественных исследованиях. В фокусе внимания - вопрос о том, каким образом ведет себя человек, оказавшийся в критической ситуации. Предметом научного анализа являются структура адаптивного поведения [6]; условия и факторы окружающей среды, детерминирующие реакцию индивида [5]; устойчивые индивидуальные особенности и свойства личности, влияющие

на способы решения проблемных ситуаций [4].

В настоящее время отмечается усиление интереса к проблематике субъектного подхода в изучении адаптивной активности человека. С идеей субъектности связывается авторская позиция человека по отношению к своей жизни в целом, и к происходящим событиям в частности, его социальная зрелость [1;2]. Ведущими механизмами называются осознанная саморегуляция активности, инициатива и самостоятельность личности.

В зарубежной психологии проблема адаптивного поведения личности исследуется в рамках когнитивно-феноменологической концепции [11;12] и рассматривается как широкий репертуар поведенческих техник, направленных на то, чтобы как можно лучше адаптировать человека к требованиям ситуации, позволяя ему овладеть этой ситуацией, ослабить или смягчить ее требования, постараться избежать или привыкнуть к ним и таким образом погасить их стрессовое действие. Главная задача такого поведения - обеспечить и поддержать благополучие человека, его физическое и психическое здоровье, удовлетворенность социальными отношениями [13].

Весь спектр описываемых техник преодоления проблемной ситуации можно объединить в две большие группы: инструментально ориентированные и эмоционально ориентированные. Первые направлены на решение реальной проблемы, вторые – на эмоциональное переживание проблемы, изменение собственных установок в отношении ситуации [7].

В исследованиях, посвященных возрастным особенностям адаптивного поведения [8;10;12] отмечают тот факт, что основной возрастной характеристикой адаптивного поведения детей и подростков является их ориентация преимущественно на эмоциональные способы преодоления трудностей. Это связано и с характером возрастных проблем, и с количеством жизненного опыта. По мере взросления предпочтение эмоционально ориентированных форм сменяется инструментальными способами преодоления сложных ситуаций, сохраня-

ясь лишь у лиц с выраженной инфантильностью.

Таким образом, анализ возрастных особенностей адаптивного поведения позволяет говорить не только о динамике его содержания, но и о характере социального созревания личности.

Предметом нашего исследования были возрастные изменения стратегии адаптивного поведения в процессе взросления. Для их изучения мы использовали адаптированный нами вариант опросника "WOCQ" R.Lazarus & S.Folkman [13], предназначенный для определения поведения субъекта в стрессовой ситуации. Пункты опросника охватывают широкий спектр мыслей, переживаний и действий, к которым прибегают люди в стрессовых ситуациях. Испытуемым предлагалось вспомнить и описать сложную ситуацию, с которой они столкнулись в ближайшее время, и поочередно оценить каждое высказывание в опроснике применительно к описанной ситуации. Рейтинг производился по 4-х балльной системе от "не использовал совсем" до "использовал полностью". Пункты опросника объединяются в шкалы, каждая из которых описывает определенный вид адаптивного поведения: конфронтация, дистанцирование, самоконтроль, поиск социальной поддержки, принятие ответственности, избегание/уход от действительности, построение плана действий, позитивная переоценка. Оценивался вклад каждой шкалы в общую стратегию психологического преодоления стрессовой ситуации.

В исследовании принимали участие старше школьники и студенты различных школ и вузов Украины. Изучалась динамика адаптивного поведения молодежи в возрастных группах: 14-16, 17-19 лет, 20-24 года, условно названных соответственно младшая, средняя и старшая возрастные группы.

Поскольку адаптивное поведение отличается высокой изменчивостью и зависит от характера ситуации, испытуемым предлагалось оценить свое поведение в трех различных ситуациях: ситуация экзамена, конфликт со сверстником, конфликт с родителями. Ситуа-

Табл.1.

Выраженность основных стратегий адаптивного поведения в ситуации угрозы самооценке в двух возрастных группах*

№ Пп	Возрастная группа (лет)	Средний балл по шкалам:							
		К	Д	Ск	Псп	По	И/У	Пд	П+
1	14 – 16	1,19	1,25	1,41	1,24	1,20	0,91	1,49	1,38
2	17 – 19	1,07	1,17	1,43	1,14	1,35	0,88	1,53	1,30
	Уровень значимости различий (p)	<0,01				<0,01			

* Здесь и далее различные формы адаптивного поведения обозначены буквами К-конфронтация, Д-дистанцирование, Ск-самоконтроль, Псп-поиск социальной поддержки, По-принятие ответственности, И/У-избегание/уход от действительности, Пд-построение плана действий, П+-позитивная переоценка.

ции выбраны в соответствии со сферами, значимыми для подростков: позитивная самооценка, межпоколенные отношения как отношения власти-подчинения, отношения со сверстником как представителем своей возрастной группы.

Сравнительный анализ показателей младшей и средней возрастной групп (14-16 и 17-19 лет) дает представление о тенденции изменения общей стратегии адаптивного поведения, а также показателей каждой из шкал. В табл. 1 приведены средние показатели по всем шкалам для двух возрастных групп в ситуации экзамена.

Как видно из таблицы младшая и средняя возрастные группы различаются друг от друга на статистически значимом уровне по шкале "конфронтация", значения которой с возрастом снижаются, а также по шкале "принятие ответственности", значения которой возрастают. Иными словами, переоценка собственной роли в ситуации, связанной с угрозой для самооценки, ведет к снижению уровня конфронтации, повышению уровня ответственности за последствия собственного поведения.

В ситуации конфликта с представителем своей возрастной группы (табл.2) значимые различия отмечены в таких стратегиях, как "избегание/уход" и "построение плана действий". Средние показатели соответствующих шкал с возрастом снижаются.

Здесь значимые различия отмечены по шкалам "построение плана действий" и "избегание/уход". Вызывает удивление то, что, вопреки ожиданиям, показатели "построения плана действий" как инструментальной стратегии не повышались, а снижаются. Однако анализ общей стратегии поведения подростков

и юношей в данной ситуации объясняет эту, неожиданную, на первый взгляд, тенденцию. Действительно, "построение плана действий" является одной из наиболее популярных стратегий адаптивного поведения у подростков, но происходит это на фоне более высоких показателей эмоционально ориентированных форм поведения. В средней возрастной группе на фоне снижения эмоционально ориентированных форм поведения возрастают показатели по шкале "самоконтроль". Иными словами, по мере взросления наблюдается определенное изменение в паттерне поведенческих стратегий. С возрастом акцент действий от стремления сделать хоть что-нибудь смещается к попытке контролировать собственное состояние.

Третья ситуация описывает адаптивное поведение в ситуации конфликта с родителями (табл.3).

Адаптация к конфликтным ситуациям с родителями по мере взросления (перехода от подросткового к юношескому возрасту) сопровождается значительным снижением показателей по шкалам "дистанцирование" и "построение плана действий" и повышением показателей по шкале "принятие ответственности". Здесь стремление уйти от проблемы или каким-либо образом воздействовать на нее, сменяется попыткой оценить собственную роль в ситуации, то есть принять ответственность за происходящее. Высокие показатели по шкале "построение плана действий" во всех трех ситуациях в подростковой группе можно объяснить, ссылаясь на работу Л.И.Анцыферовой [3,с.6]. Она пишет, что "детальные экспериментальные исследования минитеорий людей, еще не испытавших тяжелых травм и несчастий, позволили выявить их сверхоптимистическое отношение к жизни.

Таблица 2.

Выраженность основных стратегий адаптивного поведения
в ситуации конфликта со сверстником в двух возрастных группах

№ Пп	Возрастная группа (лет)	Средний балл по шкалам:							
		К	Д	Ск	Псп	По	И/У	Пд	П+
1	14 – 16	1,33	1,25	1,47	1,25	1,30	0,92	1,57	1,24
2	17 – 19	1,32	1,23	1,50	1,18	1,26	0,81	1,43	1,22
Уровень значимости различий (p)							<0,01	<0,01	

Таблица 3.

Выраженность основных стратегий адаптивного поведения
в ситуации конфликта с родителями в двух возрастных группах

№ Пп	Возрастная группа (лет)	Средний балл по шкалам:							
		К	Д	Ск	Псп	По	И/У	Пд	П+
1	14 – 16	1,44	1,21	1,46	1,13	1,52	0,97	1,60	1,22
2	17 – 19	1,33	1,09	1,41	1,10	1,63	0,92	1,46	1,20
Уровень значимости различий (p)			<0.01			<0.01		<0.01	

Каждый из них уверен, что он легче, чем другие, справится с будущими бедами". Иными словами, у этих людей создается иллюзия контроля над жизнью. В нашем случае это выражается в том, что во всех трех ситуациях при высоких показателях эмоционально-ориентированных форм у подростков доминирует стратегия "построение плана действий". Однако, как отмечает та же Л.И. Анцыферова, "конструктивно преобразующая стратегия жизни не обязательно предполагает использование практических действий, их могут заменить другие формы реагирования" (3, с.6). В нашем исследовании эта гипотеза подтверждается снижением вклада шкалы "построение плана действий" в общую стратегию адаптивного поведения юношей и увеличением вклада таких шкал, как "самоконтроль" и "принятие ответственности".

Сравнительный анализ показателей младшей и старшей возрастной групп (14-16. и 20-24 года.) позволяет оценить степень происходящих изменений в структуре адаптивного поведения с увеличением возраста.

В ситуациях, связанных с самооценкой (табл.4) при одинаковых ранговых позициях изменяются значения показателей многих шкал.

Показатели таких шкал, как "конфронта-

ция", дистанцирование", "поиск социальной поддержки", "избегание/уход" и "позитивная переоценка" снижаются, а значения шкал "построение плана действий" и "принятие ответственности" значительно возрастают. То есть, при возникновении угрозы позитивному самопредставлению, подростки пытаются либо уйти от проблемы, либо решать ее в агрессивной форме. Более взрослые испытуемые чаще предпочитают конструктивные действия по отношению к данной ситуации.

Основываясь на полученных результатах, можно сделать следующий вывод: высокие показатели эмоциональных и агрессивных инструментальных форм поведения в ситуациях, угрожающих позитивной самооценке, связаны с высокой значимостью данной сферы для подростков, которые переживают процесс самоутверждения. В связи с этим адаптивное поведение у них характеризуется широкой вариативностью и противоречивостью.

Этот вывод согласуется с результатами, которые получили в своих исследованиях R.Lazars и S.Folkman [12]. Они отмечают, что в ситуациях высокой значимости у испытуемых преобладают эмоциональные и агрессивные инструментальные формы адаптивного поведения.

В ситуации конфликта со сверстником и

Таблица 4.

Выраженность основных стратегий адаптивного поведения
в ситуации угрозы самооценке в двух возрастных группах молодежи

№ Пп	Возрастная группа (лет)	Средний балл по шкалам:							
		К	Д	Ск	Псп	По	И/У	Пд	П+
1	14-16	1,19	1,25	1,41	1,24	1,20	0,91	1,49	1,38
2	20-24	1,00	1,06	1,36	1,09	1,21	0,79	1,64	1,23
Уровень значимости различий (p)		<0,01	<0,01		<0,01		<0,01	<0,01	<0,01

Таблица 5.

Выраженность основных стратегий адаптивного поведения
в ситуации конфликта со сверстником в двух возрастных группах

№ Пп	Возрастная группа (лет)	Средний балл по шкалам:							
		К	Д	Ск	Псп	По	И/У	Пд	П+
1	14-16	1,33	1,25	1,47	1,25	1,30	0,92	1,57	1,24
2	20-24	1,24	1,22	1,50	1,14	1,30	0,68	1,46	1,21
Уровень значимости различий (p)							<0,01		

Таблица 6.

Выраженность основных стратегий адаптивного поведения
в ситуации конфликта с родителями в двух возрастных группах

№ Пп	Возрастная группа (лет)	Средний балл по шкалам:							
		К	Д	Ск	Псп	По	И/У	Пд	П+
1	14-16	1,44	1,21	1,46	1,13	1,52	0,97	1,60	1,22
2	20-24	1,33	1,06	1,40	1,09	1,56	0,78	1,48	1,17
Уровень значимости различий (p)			<0,01				<0,01	<0,01	

юноши и подростки ведут себя в основном сходным образом: демонстрируют склонность к активному разрешению проблемной ситуации (табл.5).

Основной вклад здесь вносят шкалы "построение плана действий" и "самоконтроль". Однако, если у подростков в разрешении конфликтов подобного рода ведущим является "построение плана действий", то у юношей - доминирует "самоконтроль".

В ситуации конфликта с представителем старшего поколения (табл.6) в старшей возрастной группе отмечаются снижение показателей всех шкал и значительное снижение показателей по шкалам "дистанционирование", "избегание/уход", "построение плана действий". Показатели шкалы "принятие ответственности", напротив, возрастают.

Подводя итоги, можно сказать, что изменение стратегий адаптивного поведения начинается с переоценки собственной роли в происходящих событиях и поиска внутренних ресурсов преодоления сложных ситуаций. Можно предположить, что это является свидетельством становления более зрелого подхода к решению сложных жизненных ситуаций. Эта мысль перекликается с высказыванием К.А.Абульхановой-Славской, которая утверждает, что способность личности регулировать, организовывать свой жизненный путь как целое, подчиненное ее целям, ценностям, есть высший уровень и подлинное качество субъекта жизни [1, с.40]. Социальным основанием такой организованности становится ответственность, сочетающаяся с инициативой, позволяет личности самой строить целостный контур своей жизни, стать, с одной стороны, независимой, а с другой — толерантной к происходящим в жизни изменениям и деструктивным воздействиям [2, с.20]

Результаты нашего исследования позволяют сделать следующие выводы: во-первых, возрастное изменение стратегии адаптивного поведения характеризуется снижением уровня конфронтации, дистанцирования, ухода от решения проблемной ситуации и надежды на помощь извне. Повышается уровень самоконтроля и принятия ответственности. Во-вторых, социальное созревание личности характеризуется не столько сменой эмоционально ориентированных форм инструментальными, сколько оценкой собственной роли в происходящих событиях, опорой на внутренние ресурсы и принятие ответственности за собственные действия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. - М.,1991. - 125 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Субъект-символ российского самосознания /Сознание личности в кризисном обществе; Под ред. К.А.Абульхановой-Славской. -М.,1993.
3. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психол.ж. - 1994.- N1. -С.3-18.
4. Десятникова Ю.М. Состояние детей при изменении социального окружения // Вопросы психологии. -1995. -N5. -С.19-25.
5. Магнуссон Д. Ситуационный анализ: эмпирические исследования соотношения выходов и ситуаций // Психол. журнал. -1983.- N6. - С.28-33.
6. Моросанова В.И. Акцентуация характера и стиль саморегуляции у студентов // Вопросы психологии. -1997. -N6. -С.30-37.
7. Нартова-Бочавер С.К. "Coping behavior" в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. -1997. - N5. - С.20-30.
8. Савченко Е.А. О готовности старшеклассников противостоять аморальным проявлениям // Вопросы психологии. -1997. -N3. -С.22-31.
9. Fallon B.J. and Boweles T. Adolescent Help-seeking for Major and Minor Problems // Australian Journal of Psychology. -vol.51.- N1, - 1999., pp 12-18.
10. Blanchard-Fields F et al. Moderating Effects of Age and Context on the Relationship Between Gender, Sex Role Differences, and Coping // Sex Roles. 1991. v.25. N.11-12. pp. 645-660.
11. Henry W.Leland Theoretical Considerations of Adaptive Behavior /Adaptive behavior: Concepts and measurements/ N.Y.,1978, p 21-44.
12. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. N.Y.,1984.
13. Lazarus R.S., Folkman S. Ways of Coping Questionnaire. Sempler Set Manual, Test booklet, Scoring key. Redwood. -1988.

Надійшла до редакції 25.09.2000г.

Н.Ф.Шевченко

Аксіологічний аспект підготовки психологів у вищих навчальних закладах

Статья знакомит с трёхкомпонентной моделью системы профессиональной подготовки психологов. Акцент сделан

на сути и содержании аксиологической подсистемы. Рассмотрены её установки и ценности. Показана взаимосвязь аксиологической и психолого-педагогической подсистем.

Психолого-педагогічні положення - основа системи професійної підготовки психологів. Це означає, що її поліпшення - це, насамперед, рефлексія природи, статусу та змісту психолого-педагогічних положень, що лежать в основі такої системи.

На цей час спостерігається інтенсивна психологізація всіх сфер соціальної практики. У суспільстві сформувались численні очікування і запити, задовольнити які може тільки психологія як наука і практична дисципліна. Реалізація цих запитів і очікувань можлива тільки за наявності достатньої кількості професіоналів у галузі психології. Природно, що їх поява може бути забезпечена новою і продуктивно працюючою системою професійної підготовки. Сьогодні актуалізувалась потреба саме в принципово новій системі. Це повною мірою стосується як психолого-педагогічного та педагогічного змісту такої системи, так і можливих шляхів, засобів і форм її практичної реалізації. Потреба саме в новій системі професійної підготовки зумовлена цілою низкою обставин, серед яких однією з найважливіших, на нашу думку, є наступна.

Сьогодні система професійної підготовки психологів за своєю суттю, своїм змістом і формами принципово мало чим відрізняється від такої ж системи підготовки педагогів, соціальних працівників, соціологів, менеджерів та інших фахівців. Однак такі відмінності є, і вони мають принциповий характер. Більше того, ці відмінності знаходять своє втілення у всіх трьох підсистемах системи професійної підготовки: аксиологічній, психолого-педагогічній і нормативно-педагогічній.

Аксиологічна підсистема - це усвідомлені, осмислені і сформульовані у явному вигляді вихідні філософсько-світоглядні настанови, духовно-моральні цінності й методологічні орієнтації різного ступеня узагальнення. Щодо психолого-педагогічної підсистеми, то вона включає принаймні одну концептуальну модель, що описує процес формування нового досвіду. Діапазон можливих концептуальних уявлень достатньо широкий. Але самою загальною моделлю, безумовно, є особистість. Використання саме особистості як базової психолого-педагогічної категорії - одна з характерних тенденцій у побудові сучасних систем професійної підготовки. Нормативно-педагогічна підсистема - це сукупність педагогічних засобів, змісту й форми навчання.

Розробка і побудова системи професійної підготовки - це єдність двох взаємопов'язаних

процесів: з'ясування (актуалізація), осмислення і формулювання у явному вигляді положень, що належать до кожної підсистеми, і забезпечення взаємодії підсистем.

Розгляд розроблюваної нами системи професійної підготовки психологів логічно розпочинати саме з аксиологічної підсистеми. Положення про те, що саме система професійної підготовки психологів повинна бути гуманістичною як за формою, так і за змістом, не потребує спеціального обґрунтування. Вкажемо лише на те, що психолог - це професіонал, який насамперед покликаний забезпечити гуманітарну конверсію усіх сфер сучасної соціальної практики. Це означає, що його професійне становлення має відбуватись, як мінімум, в умовах гуманістичної системи.

Необхідно виділити дві основні форми втілення цих настанов і орієнтації у вузівську освітню систему. Перша форма - гуманітаризація, а друга - власне гуманізація. Якщо послідовно дотримуватись гуманістичних настанов і цінностей [1,2], то гуманітаризацію можна розглядати як стадію глибиннішої за своєю суттю гуманізації. На нашу думку, гуманітаризація може бути стадією (етапом) при побудові гуманістичної освітньої системи. Водночас, слід мати на увазі, що гуманітарна освіта не є далеко необхідною умовою гуманізації. У цьому зв'язку досить згадати гуманітарне навчання в умовах тоталітарного суспільства. Для того, щоб гуманітарна освіта була необхідною складовою гуманізації, потрібно, як мінімум, щоб вона здійснювалась на матеріалі культури, тобто на матеріалі кращих зразків і надбань людства. Таким чином, гуманітаризація - це лише передумова гуманізації.

Повертаючись до гуманістичних настанов і цінностей, слід вказати на те, що педагогічна наука робить спроби їх осмислити, трансформуючи, зокрема, у так званий особистісний підхід. Саме особистісний підхід (особистісна орієнтація) має найбільший потенціал для свого втілення у педагогічну систему. Своєрідною квінтесенцією особистісного підходу є саме ідея самореалізації. Самореалізація - це і є втілення глибинної природи, суттєвих сил кожної людини. Освітня система буде справді гуманістичною і особистісно-орієнтованою настільки, наскільки вона працює на самореалізацію того, хто навчається.

Було б хибним вважати, що у психолого-дидактичних розробках, які належать до вищої школи, у тій чи іншій формі не фігурує поняття "особистість". Навпаки, педагогікою вищої школи зібраний чималий досвід розробки моделі спеціаліста. Цілком очевидно, що розробка будь-якої такої моделі базується на певній експліцитній або явно сформульованій концептуальній моделі особистості.

У межах сучасних психолого-педагогічних концепцій вищої школи є цілий ряд моделей особистості спеціаліста [3-6], але на обмеженість підходу, орієнтованого на модель спеціаліста, вказує Коссов Б.Б. [7]. Він вважає, що розуміння випускника вузу лише як фахівця неадекватне сучасному уявленню про головну мету вищої освіти, яка полягає, на його думку, в розвитку особистості студента в цілому. Зовсім не випадково, що численні спроби побудувати кваліфікаційні характеристики різних фахівців з вищою освітою, зроблені в межах досить вузького розуміння моделі спеціаліста, мають обмежені перспективи практичного використання. Вони, по суті, відображають лише потрібний на сьогодні рівень знань та умінь, тобто "продукцію" вищої освіти на рівні інформаційного підходу, але, на жаль, не змогли піднятися до вищого рівня узагальнення - особистісного рівня.

Поділяючи цю точку зору, слід сказати, що підхід, який базується на моделі спеціаліста, ще далеко не вичерпав свого потенціалу. Успіхи сучасної психології, в тому числі гуманістично орієнтованої, дозволяють подолати діяльнісну парадигму і сформувати досить продуктивні ідеї та уявлення як про особистість загалом, так і про особистісну активність зокрема. Саме виходячи із вказаних положень, необхідно будувати конструктивні моделі фахівців.

Найбільш адекватним гуманістичній суті вищої освіти є забезпечення процесу пошуку себе в межах певної професії для кожного студента. Це може бути можливим при дотриманні ряду умов.

Перша умова полягає в наявності у кожного, хто навчається, високого рівня особистісної активності.

Другою умовою слід назвати багатоваріантність вимог до фахівця, що виводяться із основної моделі. Чим ці моделі будуть більш однозначними і точно сформульованими, тим менше у кожного конкретного студента буде можливостей адекватно самовизначитись стосовно цих вимог.

Третьою умовою є наявність засобів і можливостей для здійснення такого самовизначення. Універсальним засобом самовизначення є рефлексія.

Нарешті, останньою умовою є початковий, базовий потенціал студента у здійсненні особистісної активності. Найсуттєвішою характеристикою такого потенціалу є високий рівень особистісної зрілості абітурієнта або слухача, що може бути основним критерієм відбору.

Для визначення інших факторів слід розглянути існуючі трактування сутності процесу гуманізації освіти.

Родовою ознакою, що визначає гуманістичну спрямованість освіти, є її центрація на особистості. Як видові ознаки, можна розглядати як специфіку трактування самого поняття особистості, так і акцент на окремих її складових та аспектах у межах однієї і тієї ж моделі. Діапазон можливих підходів тут досить широкий: від забезпечення задоволення потреб, мотивів і розвитку здібностей до вирішення екзистенціальних завдань особистості. Крім того, об'єктивно можливі різні шляхи, якими можна рухатися до інваріантно сформульованих цілей.

Розглянемо основні та найбільш реальні з існуючих стратегій гуманізації освіти. Перша стратегія ґрунтується на традиційному інформаційному підході і зводиться до гуманітаризації вищої освіти, тобто до передачі студентам знань гуманітарних наук. Не заперечуючи в цілому безумовної необхідності цього, слід розрізняти різні способи такого передавання. Важливо підкреслити, що ці способи можуть відрізнятися саме за своєю стратегічністю й узагальненістю з точки зору власне гуманізації. По-справжньому ще тільки-но належить виробити необхідну узагальненість і системність, а отже, і ієрархію гуманітарних дисциплін у системі вищої освіти.

Третю стратегію гуманізації й особистісно-орієнтованого навчання можна охарактеризувати як акцент на інтелектуальному розвитку людини, зокрема, у процесі комп'ютеризації її освіти. За рівнем узагальненості ця стратегія стоїть вище від попередніх, оскільки вона охоплює не лише "зуні", але й самі здатності їх набувати. Спеціаліст з вищою освітою, що має вищий інтелектуальний потенціал, відзначається, як правило, й більшою професійною мобільністю, що особливо важливо в нових соціально-економічних умовах.

Очевидно, що в межах цієї важливої стратегії виконуються чимало теоретико-практичних робіт у сфері інтелектуального розвитку студентів і школярів - майбутніх абітурієнтів вузів, діагностики та розвитку теоретичного і творчого мислення, розвитку таких форм мислення, як раціонально-логічне й емоційно-образне.

Важлива спроба розширити сферу особистісно-орієнтованого навчання за рахунок рефлексивних та особистісних моментів процесу вирішення мисленнєвих завдань вжита І.Н.Семеновим та його науковою школою рефлексивної психології творчості. На відміну від інтелектуальної рефлексії, їм була вичленована особистісна рефлексія, покликана забезпечувати включеність суб'єкта у пізнавальну діяльність, ситуацію пошуку рішення та його самооцінку стосовно виникаючих конфліктів, перешкод і можливостей їх подолання.

Культивування у мисленневому процесі різних типів рефлексії (як механізмів інтелектуального й особистісного переосмислення змістів мислення) сприяє активізації його предметно-операціонального плану та оптимізації вирішення творчих завдань. Не ставлячи і не вирішуючи повною мірою завдань розвитку особистості, представники цього науково-практичного напрямку висувають своєю головною метою повне використання інтелектуального потенціалу суб'єкта з опорою на уже наявний у нього особистісний потенціал.

Один із цілісних і послідовних підходів до розробки особистісно-орієнтованої освіти запропонований Б.Б.Коссовим [7]. Ці положення названі ним принципами розробки програми особистісно-розвиваючої освіти (ОРО). Ці принципи в цілому поділяються нами. Однак ми вважаємо, що найбільш гуманістичною буде така освітня система, яка дає можливість особистості самовизначатися. Самовизначення, в свою чергу, є необхідною передумовою і основною умовою самореалізації. Наш підхід, центрований на особистості, не ігнорує, а гармонійно враховує два інші глобальні фактори цілісної та продуктивної освітньої системи: суспільство і культуру.

Розглянемо вихідні принципи побудови гуманістичної освітньої системи, яка базується на ідеї самовизначення та самореалізації.

Перший принцип пов'язаний зі створенням у вузах сприятливих демократичних умов реалізації свободи і прав особистості для її розвитку. Один із вирішальних компонентів таких умов - рівноправність і взаємна зацікавленість у розвитку всіх суб'єктів навчання у вузі: студентів, викладачів, а також навчально-допоміжного та управлінського персоналу.

Другий компонент - розширення умов взаємодії цих суб'єктів за рахунок різних сфер життєдіяльності (неформальне спілкування, спорт, мистецтво тощо), відкритість вузу у наукових, виробничих, громадських зв'язках у регіоні. Сфера прояву та розвитку особистості не повинна обмежуватись навчальними заняттями.

Поза будь-яким сумнівом, необхідність урахування цих умов дуже важлива. Водночас, слід пам'ятати, що ключовим, 'системотворчим' фактором як педагогічного процесу в цілому, так і процесу навчання, зокрема, є взаємодія педагога і студента. Саме характер цієї взаємодії визначає, наскільки буде відповідати гуманістичним цілям та цінностям вся освітня система. Як таку взаємодію, на нашу думку, слід розглядати співтворчість. Справжня співтворчість можлива лише у рефлексивно-творчому середовищі. Саме поняття середовища передбачає відкритість освітньої системи. Таким чином, висловлені нами міркуван-

ня, разом із розглянутими вище, можна узагальнити у принципі відкритості та співтворчості.

Другий принцип - це усвідомлення й прийняття всіма суб'єктами науково-педагогічного процесу у вузі ієрархізованої системи цінностей у розвитку спеціаліста з вищою освітою. Визнаючи як головну мету навчання у вузі розвиток особистості студентів, не слід протиставляти це засвоєнню знань і вмінь, професійному становленню. Єдність цих цілей зумовлена, зокрема, наступним:

- акцентуванням уваги на розвиткові професійно важливих рис особистості;
- реформуванням традиційної інформаційної системи освіти;
- певною концепцією особистості.

Як уже вказувалось, основною метою вищої освіти може бути не абстрактний розвиток особистості, а її особистісне та професійне самовизначення. Досягнення такої мети інтегрує в собі багато окремих цілей.

Третім є принцип забезпечення повноти і безперервності в розвитку особистості. Згідно з цим принципом, особистісні особливості повинні враховуватися, починаючи з відбору абітурієнтів і закінчуючи розподілом випускників вузу. Оскільки професіоналізацію необхідно розглядати як завершальний етап загального психічного і культурного розвитку майбутнього фахівця, у відповідному цільопокладанні важливо спиратись не тільки на професіограми, але й на психограми та акмеограми спеціаліста. Тому у кваліфікаційних характеристиках повинні міститися не лише вимоги до вмінь і навичок випускників вузу, але й професійно важливі особистісні ознаки (властивості). Однак це повинні бути не абстрактні особистісні риси, а конкретизовані - з урахуванням умов життєдіяльності. З цією вимогою тісно пов'язаний наступний, четвертий, принцип системно-стильового підходу у вивченні й розвитку особистості.

Як четвертий принцип, вказується системно-стильовий підхід у реалізації особистісно-розвиваючої вищої освіти. Саме засвоєння нових знань та вмінь має включати варіювання і вільний вибір таких параметрів навчальної та змодельованої професійної діяльності, котрі сприяють певному розвитку особистісних особливостей. Приклади таких параметрів: ступінь колективності/індивідуальності виконання дій; рівень складності завдань, пов'язаний з їх новизною і творчим характером рішень. Варіювання останнього параметра покликане сприяти самоконтролю й розвитку рівня запитів особистості, її творчого мислення тощо.

Враховуючи вікові й соціальні особливості студентів, нині акцент у розвитку їх особистості необхідно поставити на саморозвитку як

п'ятому принципові, підкріпленому розвитком самостійності у стратегічних видах життєдіяльності, включаючи цільопокладання та планування. Конкретно принцип саморозвитку особистості виражається у її активності й самовдосконаленні особистісних особливостей. Першочергове значення серед них мають потребно-мотиваційна (смилова) сфера і здібності до творчої діяльності. Враховуючи особливості студентського віку, є підстави вважати, що системотворчою особистісною властивістю саморозвитку є рефлексія.

Важливою умовою саморозвитку особистості є регулярна й оперативна діагностика та самодіагностика (шостий принцип), які виконують роль зворотного зв'язку в розвитку особистості. Ефективна діагностика особистості повинна спиратися на інформацію про прояви особистості не в якомусь одному, порівняно вузькому, виді діяльності, а в життєдіяльності загалом, тобто мати системно-стильовий характер.

Останній із розглянутих принципів особистісно-розвиваючої освіти у вузі стосується створення умов психологічної підтримки розвитку особистості студентів. Мова йде про необхідність створення у вузах психологічної служби для надання індивідуальної консультативної допомоги студентам. Річ у тім, що групові форми занять, включаючи групові ігри, групові тренінги і т. і., які переважають у вузі, більш придатні для тренінгу мислення, а не для розвитку потаємних сторін особистості. Тому особистий контакт студента з кваліфікованим спеціалістом психологом-педагогом може бути незамінним засобом індивідуальної підтримки студента, якщо він усвідомлює потребу такої підтримки.

Нам уявляється можливим об'єднання розглянутих принципів в один - принцип психологічного забезпечення. Психологічне забезпечення передбачає приведення різних складових і підсистем педагогічного (навчально-виховного) процесу у відповідність з відомими положеннями психологічної науки. Але водночас положення психологічної науки - це досить різноманітна за змістом, ступенем пропрацьованості та іншими показниками освіта. Звідси випливає, що необхідно вказати початок, який об'єднує все це різноманіття. Як такий початок, ми розглядаємо концептуальні та емпіричні положення, що належать до особистісного та професійного самовизначення. Ці положення охоплюють, передусім, зміст, етапи, стадії і психологічні механізми самовизначення.

Нарешті, перейдемо до розгляду основних цінностей гуманістичної освіти. Основні цінності гуманістичної освіти вичленені нами, спираючись на підходи, запропоновані

І.М.Семеновим, А.А.Деркачем [8,9] та ін. Такими цінностями слід вважати: відповідальність за загальнозначущі цінності, вільне світоглядне й особистісне самовизначення, загальнокультурну компетентність, особистісну самоактуалізацію в культурі та житті. Розкриємо зміст цих цінностей.

Цілком очевидно, що виховну функцію не можна скасувати. Водночас необхідно, щоб освітня цінність в аспекті виховання була сформульована по-новому.

Отже, головна освітня цінність у вихованні - відповідальність за загальнозначущі цінності. Цей імператив, з одного боку, стійкий - турбота про загальнозначущі цінності буде потрібна завжди, з іншого боку - гнучкий, оскільки склад та зміст цінностей змінюються з часом. Відповідальність за загальнозначущі (загальнолюдські) цінності особливо актуальна для нових соціальних технологій, котрі щойно складаються.

Відповідальність за загальнозначущі цінності "працює" на полюс суспільства. Але освіта повинна враховувати баланс трьох полюсів, включаючи індивід. Тому призначення освіти і, насамперед, гуманістично орієнтованої, полягає в забезпеченні умов для вільного самовизначення кожного студента у просторі світоглядів, для прийняття ним власних цінностей у формі життєвих цілей, провідних мотивів та інтересів, устремлень потреб, принципів.

Отже, друга освітня цінність в аспекті виховання - вільне самовизначення індивіда в культурному просторі світоглядів. Ця освітня цінність пов'язана з орієнтацією освіти на власні інтереси індивіда (особистості), а також певним чином вільної, творчої, самореалізованої людини, зафіксованої в декриптивних передумовах.

Коли простіше, то людина в культурі й житті, у професії повинна знайти своє місце. І в цьому їй має допомогти освіта. Адже може бути так, що людина стане повною мірою відповідальна за загальнозначущі цінності, обере власну світоглядну, здобуде загальнокультурну компетентність. Але у своєму емоційному, особистісному потенціалі залишається чужою по відношенню до всіх цих нагромаджень зразків.

Освіта не може залишитись осторонь цієї проблеми. Її рішення полягає у тому, аби знаходити індивідуальний підхід до людини, допомогти їй віднайти культурне застосування свого особистісного емоційного потенціалу, своїх внутрішніх, неусвідомлених, ірраціональних потреб. Інакше цей культурно нереалізований потенціал може стати руйнівним для самої особистості, і навіть соціально небезпечним.

Особистісна самоактуалізація в культурі й житті як освітня цінність слугує регулятором для врахування та вирішення подібних проблем.

І, нарешті, розглянемо зміст цінності компетентності.

Поняття компетентності будується таким чином, щоб воно, з одного боку, могло асимілювати нові відкриття і пізнання й тактики, а, з іншого, - дозволяло визначати освітні вимоги для кожного типу, профілю, ступеня освітніх систем.

Компетентність включає такі три аспекти:

- смисловий - адекватне осмислення ситуації у більш загальному культурному контексті, тобто у контексті наявних культурних зразків розуміння, відношення, оцінки подібних ситуацій;

- проблемно-практичний - адекватність розпізнавання ситуації, адекватна постановка й ефективне виконання цілей, завдань, норм у даній обстановці;

- комунікативний - адекватне спілкування в подібних ситуаціях і з приводу подібних ситуацій з урахуванням відповідних культурних зразків спілкування і взаємодії.

Людина має загальнокультурну компетентність, якщо вона компетентна (в трьох названих вище аспектах) у ситуаціях, які виходять за межі її професійної сфери. Крім того, якщо в професійній компетентності провідну (але не єдину) роль відіграє проблемно-практичний аспект, то в загальнокультурній провідну роль відіграють уже смисловий і комунікативний аспекти.

Саме на формування загальнокультурної компетентності має бути спрямована базова (непрофесійна) гуманітарна освіта. Тим більше культивування цієї цінності вагоме для професійної освіти. Особливу актуальність загальнокультурна компетентність має для професійної підготовки психологів. Як не раз зазначалося, специфічною особливістю професійної діяльності психолога є дуже широкий діапазон вирішуваних проблем і завдань. Цілком очевидно, що однією з необхідних передумов успішності у цьому аспекті професійної діяльності є саме загальнокультурна компетентність.

Розглянуті аксіологічні настанови та цінності - необхідні при побудові концепції гуманістичної (особистісно-орієнтованої) системи професійної підготовки психологів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Деркач А. А., Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Психолого - акмеологические основы изучения и развития рефлексивной культуры госслужащих.- М., 1998.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология.- М., 1997.

3. Коссов Б.Б. Обобщенность содержания высшего образования как фактор его развития (личностно-развивающее образование) // Вопр. Психологии.- 1995.- №5.
4. Ляудис В.Я. Новая парадигма педагогической психологии и практика инновационного образования // Вестник МГУ, сер. 14, 1998.- №2
5. Семенов И. Н. Методологические проблемы гуманизации непрерывного образования на основе рефлексивно-акмеологического подхода // Инновационная деятельность в образовании.- 1994.- №1.
6. Семенов И.Н., Кларин М.В. Личностная ориентация непрерывного образования: теория и практика // Гуманизация образования.- 1995. - №4.
7. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности.- М., 1995
8. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология.- М., 1998.
9. Якунин В. А. Педагогическая психология.- Спб., 1998.

Надійшла до редакції 11.10.2000г.

М.В.Шевчук

Фактори виникнення трансформації в системі ціннісних орієнтацій молоді та проблема її соціалізації

Статья посвящена исследованию основных факторов возникновения трансформаций в системе ценностных ориентаций молодежи: социальной и личностной обусловленности изменений в структуре ценностных ориентаций личности и проблеме социализации современной украинской молодежи.

Студентство - одна із найбільш доступних груп для емпіричного дослідження: студенти здатні адекватно реагувати на мову науки без додаткових зусиль по адаптації дослідницької методики; вони об'єднані в компактні групи і рідко відмовляються від участі в опитуванні. Студентська молодь без сумніву, може бути названа найбільш часто досліджуваною соціально-психологічними засобами групою населення і в нашій країні, і за її межами. Але чи значить це - найкращим чином досліджуваною?

Із великої кількості публікацій з молодіжної проблематики стверджувальної відповіді

на це питання ніяк зробити не можна.

Не випадково і те, що при всій численності емпіричних досліджень, проведених на матеріалі молодіжної студентської аудиторії, теоретичні узагальнення в межах психології та соціології порівняно дуже скромні.

Зрозумілий злет уваги до теорії молоді та студентського молодіжного руху в 60-70-ті роки як реакція на «студентський бунт» в країнах Західної Європи та Північної Америки, який досяг величезних масштабів в 60-і роки. В цей же період закладаються основи і для теоретичного осмислення молодіжної проблематики в тодішніх соціалістичних країнах, де формуються наукові колективи спеціалізованих інститутів, які розробляють молодіжну проблематику і піднімаються як крупні теоретики в сфері вивчення молодіжних проблем С.М.Іконнікова, І.М.Ільїнський, І.С.Кон, М.Х.Гитма, В.М.Шубкин (СРСР), П.Е.-Мітев (Болгарія), В.Фрідріх, К.Штарке (НДР), В.Адамські, Б.Голембіовський (Польща), О.Бедіна, Ф.Малер (Румунія) та ін.

Але по мірі того, як фактор політичної участі молоді ставав все більш підконтрольним, менш руйнівним для західноєвропейських спільнот, рух в сторону молодіжної політики призупинився.

Події 80-х - початку 90-х років в країнах, які входили в соціалістичну систему, в падінні якої певний вклад вніс і молодіжний рух цих країн, осмислювалися в тих же теоретичних схемах, які сформулювала світова психологічна наука про молодь.

Однак не може не викликати стурбованості той факт, що вітчизняні психологія і соціологія молоді в теоретичному відношенні, як виявилось, слабо пов'язані з новітніми тенденціями в розвитку психологічного та соціологічного знання як цілісного бачення соціального світу.

Ідея про необхідність створення комплексної науки (особливої науки про молодь - ювентології), яка б розглядала молодь (в тому числі і студентську молодь) в багатогранності її властивостей, стала на порядок дня уже давно.

Одним із перших питання в цій площині поставив польський вчений Владислав Адамський в 1971 р. Він виходив із визнання як певної специфіки молоді (але при цьому підкреслював її диференціацію по соціально-класовій ознаці), так і особливостей її дослідження, неможливого в межах якоїсь однієї науки.

Тоді ж з досить близькою аргументацією на користь ювентології висловився австрійський соціолог і психолог Леопольд Розенмайр, вплив якого на концептуальний розвиток психологічної і соціологічної галузей знань про молодь в кінці 60-х на початку 80-х років був

значним.

Пізніше аналогічну позицію зайняли польський вчений С.Мика, болгарські вчені Б.Німерко та К. Господінов та інші.

Ювентологію, з концепцій сьогодення, можна розглядати як науковий синтез «загальної теорії соціалізації і загальної теорії реалізації» (К.Господінов) та признати за нею статус науки соціально-психологічного порядку: ювентологія - це гіпотеза про виділення безмежно широкої біосоціальної (соціобіологічної) науки про молодь, в якій структурновизначальним моментом є соціально-психологічний момент.

В дослідженнях про молодь не раз проявлялась ефективність об'єднання психологічних парадигм.

Парадигмальне об'єднання не означає насильницького злиття в одну теоретичну схему всіх інших. Соціально-психологічна теорія молоді як ціле може розвиватися тільки тоді, коли вона буде спиратися не на єдину теорію, а на сукупність відносно незалежних, але близьких по своїй суті, теорій.

Молодь представляє собою об'єднання різномірних сутностей, що в емпіричних дослідженнях часто зникає (особливо в масових опитуваннях). Щоб не звести цю різномірність до якоїсь однієї, хоч би й важливої, основи, тому ми застосовуємо до молоді поняття соціокультурного явища, яке запропонував в своїй роботі П.О.Сорокін [1].

Суть взаємодії П.О.Сорокін визначає так: «Самою родовою моделлю любого соціокультурного феномену є взаємодія двох або більше індивідів. Під «взаємодією» розуміється подія, з допомогою якої одна людина напівусвідомленим шляхом впливає на відкриті дії або стан розуму іншої. При відсутності такого впливу (одностороннього або взаємного) неможливе ніяке соціокультурне явище» [1, с.191-192].

Визначення П.Сорокіним соціокультурних явищ загальновідоме, але дуже часто воно не доводиться до признання всієї конструкції. Вчений звертає увагу на те, що «неточно говорити про соціокультурні явища так, неначе вони складаються виключно із людей; окрім людей вони включають нематеріальні значення та їх матеріальні носії як сутнісні і універсальні компоненти. Структура емпіричних соціокультурних явищ, таким чином, складається не із одного, а із трьох компонентів» [1, с.191-192].

А значить, правомірно визнавати, що соціокультурне явище - це частина реальності (група, подія, річ, ідея, проект), яка містить результат взаємодії людей, оснований на властивій даній спільності (групі) ціннісно-нормативній системі.

Таке розуміння відкриває широкі горизонти в усвідомленні психологічної теорії молоді.

Це значить, що вже на рівні узагальненого

розуміння молоді ми виходимо за межі досить широко розповсюдженого визначення молоді як соціально-демографічної групи: визначення молоді повинно включати три компоненти: «людей», «цінності», «речі».

В цьому плані ми підтримуємо визначення молоді О.І.Ковальновою та В.О.Луковим: «Молодь - це соціальна група, яку складають люди, що освоюють і присвоюють соціальну суб'єктивність, тобто об'єктивно зв'язані на певному етапі свого життя переходом від власності бути об'єктом соціалізації до переважаної власності бути суб'єктом соціальної діяльності; мають соціальний статус молодих і є по самоідентифікації молодими, а також мають поширені в цій соціальній групі ціннісно-нормативні і інформаційно-орієнтаційні комплекси, які відображають і виражають їх символічний і предметний світ» [2, с.150].

Способи організації радянської і сучасної української соціально-економічних систем задають істотні відмінні моделі людської поведінки, орієнтовані на різні типи особистості, розвиток різноспрямованих соціально-психологічних рис людини.

Планова економіка і соціалістична ідейно-ціннісна система орієнтували індивіда на пріоритет суспільного інтересу, колективізм, контроль над особистістю, соціальні гарантії, справність, обмеженість потреб, уніфікацію і т.д.

Рух економіки до ринку обумовив значущість іншої сукупності соціальних властивостей особистості, таких як пріоритет приватного інтересу, індивідуалізм, розрахунок на власні сили, розширення свободи особистості, ініціатива, практичність, орієнтація на багатство як ціль, на максимальні досягнення в праці і власний успіх.

Радянська модель відтворення соціальної сутності людини склалась як стійка система переважно організованої, цілеспрямованої, упорядкованої діяльності. Вона відрізнялась відносною стабільністю основних інститутів соціалізації.

Соціалізаційні функції суспільства реалізувались в значній мірі на основі планомірних та скерованих процесів. Більшості інститутів і каналів соціалізації були притаманні однаковість, заданість, слабка варіативність.

Найважливішою особливістю соціалізації радянської молоді була запрограмованість (заданість) набору цінностей і норм зразків «правильної» і «повинної» поведінки, які б відповідали офіційній ідеології.

Освоєння і присвоєння молоддю соціальної суб'єктивності відбувалося переважно в межах цієї заданості в різних видах діяльності, які вимагались суспільством і забезпечувались різними організаціями, відповідною матеріальною базою і кадрами.

В умовах суспільного перелому стає дуже важливе дослідницьке завдання вивчення проблеми репродукції нормативних ціннісних орієнтацій соціокультурного зразка, який визначає «людину радянську». Чи отримує молодь риси «цього зразка», і якщо так, то в якій мірі?

Безумовно, навіть кардинальні суспільні зміни, розпад радянського моноліту не ліквідує основ існування радянської людини в молодих українцях. Людина пострадянського суспільства надовго залишиться «радянською», хоч певні риси її будуть поступово молоддю заперечуватися.

Модель соціалізації молоді суспільства, яке відійшло в минуле, прояснює деякі особливості сучасної української дійсності. Нова українська соціальність представляє собою сукупність різноманітних властивостей життєдіяльності суспільства, які визначаються новим соціальним ладом, розпадом економічної системи, особливістю української культури, трансформацією нормативно-ціннісної системи особистості.

Українська соціальність як сукупність соціальних зв'язків і суспільних відносин - якісно нове динамічне утворення, яке переживає модифікацію економічної, політичної, соціально-психологічної сфери, реконструкцію соціального простору, становлення нової соціальної структури, соціокультурну диференціацію та інші колізії нестабільного кризового суспільства.

Нова реальність українського суспільства обумовила трансформацію моделі соціалізації молоді, особливо її ціннісно-смыслову сферу.

По-перше, відсутні чіткі еталони соціалізованості, це пов'язане з втратою ідеалів радянського суспільства і розмитістю орієнтирів суспільного розвитку в Україні 90-х років.

По-друге, нормативи соціалізації молоді суттєво трансформувались у зв'язку із прийняттям нових законодавчих і інших нормативних актів, які зачіпають процеси інтеграції індивідів у суспільство.

По-третє, реальна модель соціалізації, будучи в будь-якому суспільстві динамічною, також змінилася, зберігаючи при цьому значний консерватизм.

Таким чином, соціальна реальність епохи кардинальних суспільних змін глибоко зачіпає межі соціально-психологічних норм, цінностей і відхилень соціалізації в декларованих нею еталонах.

Недивлячись на нові параметри, соціально-психологічні норми і цінності, соціалізація продовжує здійснюватися в значній мірі по вже сформованим раніше правилам і моделям.

Вона знову і знову повторюється, відтворюється індивідами, сім'ями, групами, суспільством в цілому.

Саме це дозволяє зберегти ідентичність суспільства і самоідентичність народу, всупереч самим серйозним соціальним потрясінням, революціям, реформам.

Зміни в суспільній свідомості поки не привели до можливості глибокого усвідомлення феномену українського суспільства. Нелегітимність дій політиків, дивовижне свавілля в здійсненні глибоких соціальних змін, яке дозволяють собі особи, що мають безмежну владу - все це має негативний вплив на розуміння того, що правомірно і не правомірно, що справедливо і не справедливо, хорошо і погано, нормально і не нормально. Все це ставить особистість в ситуацію особистої відповідальності за здійснювані вчинки і при розширенні варіантів можливих вчинків підвищує значущість здорового глузду.

Серед молоді, як Росії, так і України, поступово формується більш виважений підхід до оцінки минулого своїх країн, так і їх перспектив.

По даним всеросійського соціологічного дослідження «Молодь Росії: три життєві ситуації», проведеного Центром соціологічних досліджень Московського державного університету під керівництвом В.І.Добриніної (1997 рік) більшість молодих людей відносить себе до росіян, розділяючи такі поняття, як «мала» і «велика» Батьківщина. Молодь незалежно від вікової групи в основному ідентифікує себе з «великою» Росією, рідше - з «малою» Батьківщиною (республіка, край, область). Слід відмітити, що п'ята частина учасників опитування у віці до 31 року до цього часу вважають себе громадянами бувшого СРСР (серед 17-річних так вважають тільки кожен десятий) [3].

Дослідження, наведені в державній доповіді Президенту України «Про становище молоді в Україні» (за підсумками 1998 року) дозволяють зробити висновок, що в молодіжному середовищі України в останній час також підсилюються патріотичні настрої, хоча тих, хто не відчуває гордості за свою Батьківщину залишається багато.

Досить велика кількість молодих українців, які байдуже висловлюються стосовно досягнень України в минулому і сьогодні, з 1996 до 1999 року зросла кількість тих, хто враховує, що сьогодні Україні гордитись немає чим (в середньому з 8% до 12% опитаних).

Стосовно окремих сфер і подій спостерігається приріст позитивних оцінок. Так, перемогою у Великій Вітчизняній війні гордяться 31% молодих людей, (в 1996 році - 24%); культурною спадщиною - 34% (а в 1996 році - 23%).

Дещо підвищилась, але в цілому залишилась на досить низькому рівні оцінка молодими

людьми місця України в світовій спільноті (6% проти 2%) та демократичних перетворень в країні (7% проти 3%). Навпаки, залишається значною доля тих, хто хотів би родитися і жити не в Україні, а в іншій країні (26% в 1998 році, а в 1996 році - 21%) [4].

Розпад старої соціальності, яка базувалася на суспільних парадигмах радянського суспільства, відсутність цілісності нового типу соціальності ускладнює діяльність інститутів соціалізації. Інституційні і позаінституційні впливи на особистість розбалансовані, соціалізація набирає риси некерованості, стихійності.

Реформування українського суспільства обумовило зміну еталонів успішної соціалізації молоді, сукупності правил передачі соціальних норм і культурних цінностей від покоління до покоління.

Можна виділити наступні особливості соціалізації української молоді на рубежі віків з урахуванням переходу від радянської моделі соціалізації (однотипної по нормативності, з рівними стартовими можливостями і гарантіями) до іншої моделі (поки лише варіативної, стратифікованої):

- трансформація основних інститутів соціалізації;

- деформація ціннісно-нормативного механізму соціальної регуляції і становлення нової системи соціального контролю;

- дисбаланс організованих і стихійних процесів соціалізації в сторону стихійності;

- зміна співвідношення суспільних і особистісних інтересів в сторону розширення автономії особистості, що формується, для розвитку її самодіяльності, творчості та ініціативи.

Виходячи із цієї точки зору, що рушійною силою розвитку особистості є протиріччя між потребами, які розвиваються в процесі діяльності, і реальними можливостями для їх задоволення (Г.С.Костюк [5]), під психічним розвитком особистості потрібно розуміти внутрішньо-необхідний, внутрішньо-суперечливий і водночас соціально зумовлений розвиток, що виявляється при певних умовах і впливає з внутріособистісних протиріч. Зміст і форми прояву спонтанності психічного розвитку наражаються на зміни за рахунок впливу середовища і виховання, засвоєння особистістю соціального досвіду [5].

Тому в основі механізму трансформації ціннісних орієнтацій лежить наявність в системі ціннісних орієнтацій особистості протиріч внутрішнього і зовнішнього порядку.

До числа внутрішніх факторів можна віднести індивідуально-особистісні особливості самореалізації і самоактуалізації особистості, що проявляються у виборі нею життєвих стратегій; рівень інтелектуального і духовного розвитку особистості, з яким пов'язана здатність

особистості до прийняття нею смисложиттєвих позицій.

До зовнішніх факторів, які впливають на трансформацію системи ціннісних орієнтацій, належать особливості соціально-економічного розвитку суспільства, що порушують базові потреби особистості і визначають умови для їх задоволення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. - М., 1992.
2. Ковалева А.И., Луков В.А. Социология молодежи. Теоретические вопросы. - М., 1999.
3. Положение молодежи в Российской Федерации и государственная молодежная политика: Государственный доклад. - М., 1998.
4. Про становище молоді в Україні (за підсумками 1998 року). Щорічна доповідь президенту України. - К., 1999.
5. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика., 1998.

Надійшла до редакції 11.10.2000г.

В.П. Шейнгольц

К вопросу о роли межличностного поведения преподавателя в учебной деятельности

В статье рассмотрена проблема межличностного поведения преподавателя и его влияния на обучение студентов.

Приведен текст опросника межличностного поведения преподавателей.

В течение последнего десятилетия все настойчивее обсуждается вопрос о влиянии межличностных отношений в системе «преподаватель-студент» как на эффективность обучения студентов, так и на деятельность преподавателей. Специалисты считают, что методологический аспект деятельности преподавателя и его межличностное поведение тесно взаимосвязаны, т.к. проводя занятия, преподаватель своим поведением влияет на дисциплину и, в свою очередь, уровень дисциплины оказывает влияние на работу преподавателя [1, 5, 6]

Существуют доказательства того, что восприятие студентами среды обучения способст-

вует не только повышению уровня преподавания, но и теоретическим исследованиям в области преподавания [1, 12]. Попытки выяснить, какие именно стили поведения являются наиболее «продуктивными» заставили специалистов рассматривать поведение преподавателей на молярном и молекулярных уровнях: исследуя поведение преподавателей в течение коротких периодов времени (молекулярный уровень), они объединили эти периоды в расширенные модели поведения, т.е. стиль (молярный уровень). На основе этих исследований Левин, Липпит и Уайтс определили зависимость уровня эффективности обучения от стиля поведения преподавателя и пришли к выводу, что авторитарный, демократический и «ненавязчиво» лидирующий типы поведения преподавателей в значительной степени способствуют повышению уровня успеваемости студентов [12]. Исследования Флендерса в определенной мере подтвердили это положение [8].

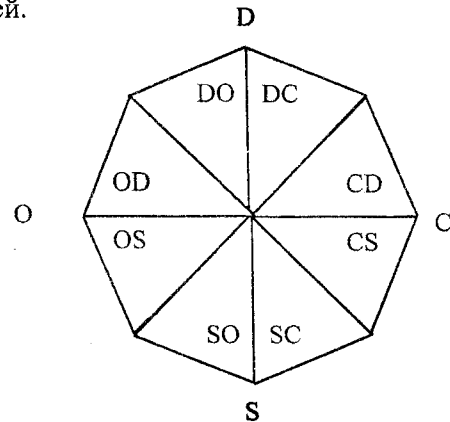
Исследования межличностных отношений, которые проводились до настоящего времени, в качестве гипотезы выдвигали положение о том, что неблагоприятная обстановка в аудитории создается исключительно из-за несоответствующего поведения студентов или недостаточно хороших методов обучения [7]. Преподаватели в большинстве случаев обвиняли студентов, ссылаясь на различные социологические причины [1, 3, 4,]. Однако, представляется необоснованным возлагать вину только на студентов, так как проблемы, возникающие в аудитории являются результатом взаимоотношений двух сторон: преподавателя и студентов. Вуббелз, Кретон и Холваст проанализировали обстановку в группах, где не было «проблемных» студентов или они покинули группу и выяснили, что после короткого периода «затишья» на смену ушедшим «нарушителям покоя» приходил кто-нибудь из группы и вел себя точно также как те, которые были в этой группе раньше [13]. Следовательно, проблемное поведение характерно не для какого-либо отдельного студента, а для схожих ситуаций. Более поздние наблюдения показали, что одна и та же группа демонстрировала очень широкий диапазон поведения с различными преподавателями вплоть до создания конфликтной ситуации [14]. Преподаватель и студенты в подобных случаях обычно не отличаются конструктивным поведением, обвиняя лишь оппонента: преподаватель считает, что у студентов низкий уровень успеваемости из-за того, что они невнимательны на занятии и ставит им заниженные оценки, студенты объясняют свое невнимание тем, что преподаватель не умеет доходчиво объяснить материал. В результате таких отношений нарушается

взаимодействие двух сторон и снижается уровень их деятельности.

Во время проведения занятий преподаватель выходит за рамки сообщения в вербальной форме, сопровождая его различными жестами, звуками, выражением лица, интонацией, тоном, громкостью голоса, что в значительной степени влияет на восприятие сказанного. Если преподаватель не уделяет должного внимания этим аспектам своей коммуникации, возможно, что студенты будут реагировать на них совсем не так, как он предполагал. Пытаясь избежать подобных ситуаций, многие преподаватели, особенно начинающие, сводят межличностное поведение в аудитории к простому сообщению, и это приводит к тому, что студенты воспринимают это как отсутствие интереса к себе и сосредоточенность преподавателя исключительно на своем предмете. В таких случаях появляется «фактор отчуждения», который приводит к тому, что нарушается процесс коммуникации и снижается эффективность деятельности. Дойл отмечал, что лишь опытным преподавателям удастся избежать многих ошибок в поведении и внедрить в аудитории свой стиль общения так, чтобы он доминировал над поведением студентов [7].

Собранные в течение последнего времени данные позволяют сделать вывод о наиболее оптимальных стилях поведения, а также определить те типы поведения преподавателей, которые оказывают неблагоприятное воздействие на аудиторию, снижая эффективность деятельности студентов. Эти данные были получены при помощи опросника QTI в Голландии, Австралии, США и Израиле. Опросник

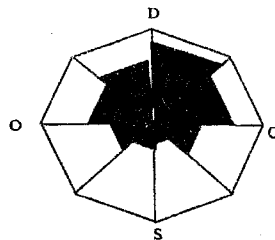
межличностного поведения преподавателей QTI (Questionnaire on Teacher Interaction) является широко используемым инструментарием для описания межличностного поведения преподавателя. QTI имеет восемь шкал, состоящих из 64 пунктов, но обычно используется сокращенная версия (см. приложение), на основе которой строится октограмма, известная как модель Леари. В основе этой модели лежит система координат, отражающая диаметрально противоположные отношения: доминантность – подчиненность; сотрудничество – оппозиция. Находящиеся между основными осями секторы показывают определенные качества межличностного поведения преподавателей.



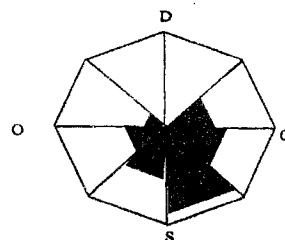
D – доминантность; C – сотрудничество; S – подчиненность; O – оппозиция; DC – лидерство; CD – склонность к оказанию помощи; CS – понимание; SC – степень свободы, предоставляемая студентам; SO – неуверенность; OS – неудовлетворенность; OD – склонность к порицанию; DO – строгость.

Примером оптимального поведения преподавателей и студентов могут служить следующие октограммы:

Поведение преподавателя и студентов во время лекции:

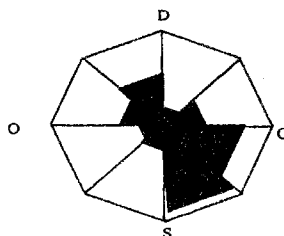


Поведение преподавателя

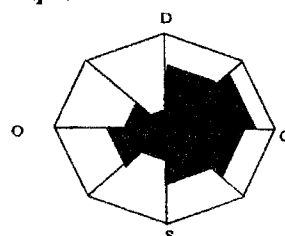


Поведение студентов

Поведение преподавателей и студентов во время групповых занятий и семинаров

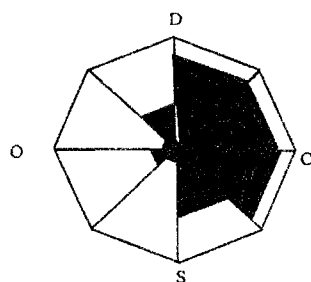


Поведение преподавателя

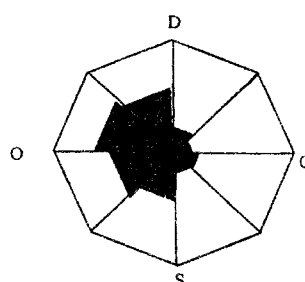


Поведение студентов

Средние показатели по восприятию студентами лучшего и худшего преподавателя и их представление об идеале



Идеал



Худший преподаватель

На основе опросника QTI были определены восемь типов поведения преподавателя, которые соотносятся с секторами модели Леари: директивный; авторитарный; толерантно-авторитарный; толерантный; неуверенно-толерантный; неуверенно-агрессивный; репрессивный и трудолюбиво-однообразный. Для определения благоприятных и неблагоприятных стилей поведения преподавателей было проведено анкетирование 1105 человек (66 учебных групп в учебных заведениях Голландии и США), уровень успеваемости которых был определен при помощи тестов, имеющих международное применение. В результате по полученным данным был составлен профиль желаемого поведения преподавателя, т.е. стиль поведения идеального преподавателя. Студенты считают, что идеальный преподаватель обладает качеством лидера, он дружелюбен, предоставляет студентам достаточно много свободы, но в то же время возлагает на них большую ответственность. Студенты ценят желание преподавателя осуществлять деятельность как сотрудничество, а не сводить занятия к сообщениям информации, такой тип поведения можно определить как доминантно-авторитарный. По тем же полученным данным были выделены три типа крайне нежелательного поведения преподавателей: репрессивный, неуверенно-агрессивный и неуверенно-толерантный.

Анализ отношений между преподавателем и студентами на занятиях, которые проводит преподаватель, отнесенный к репрессивному типу, показал, что на этих занятиях атмосфера

напряженная и крайне неприятная; студенты испытывают состояние повышенной тревожности и страха, предпочитая тихое поведение работе. Обстановка на занятии не способствует активизации деятельности студентов. Преподаватели, отнесенные к неуверенно-агрессивному типу, воспринимают студентов как противников, и студенты относятся к ним также. Студенты зачастую провоцируют преподавателя репликами, смехом, вводя его в состояние паники, что вызывает еще больший беспорядок. Из-за непредсказуемого и неуравновешенного поведения преподавателя обстановка в аудитории далека от рабочей и большая часть времени уходит на то, чтобы навести порядок в аудитории, поэтому на учебный процесс практически не остается ни сил, ни времени.

Неуверенно-толерантные преподаватели стремятся к сотрудничеству, но они не являются лидерами на занятии, атмосфера в аудитории далека от рабочей; студенты могут спокойно заниматься своими делами, а преподаватель многократно повторяет материал, тем студентам, которые сидят впереди. Если преподаватель и уделяет внимание успеваемости студентов, то его интересуют результаты данного занятия, а не уровень действительно получаемых знаний; его требования к студентам минимальны, а студенты и преподаватель существуют отдельно друг от друга.

Анализ взаимосвязи между уровнем успеваемости студентов и типом поведения преподавателей может быть представлен следующим образом (см. табл.):

№	Тип	Успеваемость	Отношение
1.	Директивный	0,81	0,62
2.	Авторитарный	0,71	0,79
3.	Авторитарно-толерантный	Данные отсутствуют*	Данные отсутствуют*
4.	Толерантный	0,87	0,53
5.	Неуверенно-толерантный	0,47	0,51
6.	Неуверенно-агрессивный	0,49	0,20
7.	Репрессивный	1,04	0,38
8.	Трудолюбиво-однообразный	0,64	0,00

(Данные приведены по Т. Вуббелзу и Дж. Леви, 1993).

Следует также отметить, что поведение преподавателя является не только одним из главных факторов, влияющих на успеваемость студентов, но и «моделью» для построения поведения обучаемых, т.к. любой преподаватель воплощает в себе определенные ценности и социальные ориентиры. В.В.Столин отмечает, что субъект стремится обладать чертами «модели», которые он воспринимает как желательные, усваивает и придерживается тех установок, которые демонстрирует модель и реально начинает вести себя, имитируя ее поведение [4]. Бернс так же сделал вывод о том,

что поведение студентов формируется на основе межличностных отношений, которые, в свою очередь, зависят от межличностных качеств учителя [1]. Б.Ф.Ломов, анализируя любую совместную деятельность, выделял в качестве ее неотъемлемого компонента подражание партнеру и считал, что это существенно влияет на ее организацию и эффективность [3].

Мнение зарубежных специалистов несколько отличается: они считают, что на аудиторию оказывают влияние лишь те преподаватели, которые воспринимаются студентами как экстраординарные личности [15]. Вопрос о

ОПРОСНИК СТУДЕНТА

Приложение

Этот опросник предназначен для описания поведения Вашего преподавателя. Мы просим Вас ответить на 48 вопросов, отметив присущие качества от 0 до 4.

Например: Преподаватель всегда строг

никогда
0 1 2 3 4
всегда

Если Вы считаете, что он строг всегда, обведите 4; никогда – 0, Вы также можете отметить 1, 2, 3, если они соответствуют Вашему представлению о частоте проявления перечисленных качеств.

Фамилия преподавателя

Группа

	Нико- гда 0	1	2	3	4	Всегда	
1. Этот преподаватель с воодушевлением говорит о своем предмете	0	1	2	3	4	DC	
2. Этот преподаватель доверяет нам	0	1	2	3	4	CS	
3. Этот преподаватель выглядит неуверенным	0	1	2	3	4	SO	
4. Этот преподаватель внезапно начинает сердиться	0	1	2	3	4	OD	
5. Этот преподаватель объясняет материал доходчиво	0	1	2	3	4	DC	
6. Если мы не согласны с преподавателем, мы можем сказать ему об этом	0	1	2	3	4	CS	
7. Этот преподаватель часто нерешителен	0	1	2	3	4	SO	
8. Этот преподаватель часто сердит	0	1	2	3	4	OD	
9. Этот преподаватель удерживает наше внимание в течение всего занятия	0	1	2	3	4	DC	
10. Этот преподаватель охотно повторяет объяснения	0	1	2	3	4	CS	
11. Этот преподаватель ведет себя так, как будто он не знает, что ему делать	0	1	2	3	4	SO	
12. Этот преподаватель исправляет нас слишком быстро, не дает подумать	0	1	2	3	4	OD	
13. Этот преподаватель знает все, что происходит в группе	0	1	2	3	4	DC	
14. Он всегда выслушивает нас и проявляет внимание	0	1	2	3	4	CS	
15. Он всегда позволяет нам устанавливать свои порядки в аудитории	0	1	2	3	4	SO	
16. Он всегда часто проявляет нетерпение	0	1	2	3	4	OD	
17. Этот преподаватель хороший лидер	0	1	2	3	4	DC	
18. Этот преподаватель следит, чтобы мы понимали объяснение	0	1	2	3	4	CS	
19. Этот преподаватель не знает, как поступить, если мы нарушаем дисциплину	0	1	2	3	4	SO	
20. Этот преподаватель легко вступает в пререкания со студентами	0	1	2	3	4	OD	
21. Этот преподаватель ведет себя уверенно	0	1	2	3	4	DC	
22. Этот преподаватель терпеливый	0	1	2	3	4	CS	
23. Этого преподавателя часто обманывают	0	1	2	3	4	SO	
24. Этот преподаватель проявляет сарказм по отношению к студентам	0	1	2	3	4	OD	
25. Этот преподаватель помогает нам в работе	0	1	2	3	4	CD	
26. В некоторых случаях мы можем принимать решения сами	0	1	2	3	4	SC	
27. Этот преподаватель считает, что мы списываем (подсказываем)	0	1	2	3	4	OS	
28. Этот преподаватель строгий	0	1	2	3	4	DO	
29. Этот преподаватель дружелюбный	0	1	2	3	4	CD	
30. Мы можем оказывать давление на этого преподавателя	0	1	2	3	4	SC	
31. Этот преподаватель думает, что мы ничего не знаем	0	1	2	3	4	OS	
32. Мы должны молчать на занятиях этого преподавателя	0	1	2	3	4	DO	
33. На этого преподавателя можно положиться	0	1	2	3	4	CD	
34. Этот преподаватель позволяет нам нарушать дисциплину	0	1	2	3	4	SC	
35. Этот преподаватель быстро устанавливает дисциплину в аудитории	0	1	2	3	4	OS	
36. Он дает нам очень сложные задания	0	1	2	3	4	DO	
37. У этого преподавателя есть чувство юмора	0	1	2	3	4	CD	
38. Этот преподаватель позволяет нам делать многое по своему усмотрению	0	1	2	3	4	SC	
39. Этот преподаватель считает, что мы ничего не умеем делать хорошо	0	1	2	3	4	OS	
40. Этот преподаватель предъявляет очень высокие требования	0	1	2	3	4	DO	
41. Этот преподаватель воспринимает шутки	0	1	2	3	4	CD	
42. Этот преподаватель дает нам много свободного времени на занятии	0	1	2	3	4	SC	
43. Этот преподаватель всегда выглядит недовольным	0	1	2	3	4	OS	
44. Этот преподаватель ставит оценки очень строго	0	1	2	3	4	DO	
45. На занятиях этого преподавателя приятная атмосфера	0	1	2	3	4	CD	
46. Этот преподаватель снисходителен	0	1	2	3	4	SC	
47. Этот преподаватель проявляет подозрительность	0	1	2	3	4	OS	
48. Мы испытываем страх перед этим преподавателем	0	1	2	3	4	DO	

Т. Вуббелз и Дж.Леви, 1992 г.

Может использоваться преподавателями в своих группах, а также администрацией.

Только для преподавателя:

DC ____ CD ____ CS ____ SC ____ SO ____ OS ____ OD ____ DO ____

степени влияния поведения преподавателя на аудиторию и о приоритетности его личностных качеств для создания оптимальной среды при обучении студентов является, безусловно, одним из важнейших при изучении учебного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Р. Бернс. Развитие Я – концепции и воспитание. М., 1986.
2. А.А.Бодалев. Формирование понятий о другом человеке как о личности. Л., 1970.
3. Б.Ф.Ломов. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
4. В.В.Столин. Самосознание личности. М., 1983.
5. Combs, A.W. The professional education of teachers. Boston, Mass., 1965.
6. Brophy, J.E. and Rohrer, M.N. The influence of problem ownership on teachers' perceptions and the strategies for coping with pupil problems, *Journal of Educational Psychology*, 1981 pp. 295-311.
7. Doyle, W. How order is achieved in classrooms: An interim report; *Journal of Curriculum Studies*, 3, 1984, pp. 259-277.
8. Flanders, N.A. Analyzing teacher behaviour, Reading, M.A., 1970.
9. Getzels, J.W. and Jackson, P.W. The teacher's personality and characteristics. *Handbook of Research on Teaching*, 1963 pp. 506-582.
10. Kagan, D.M. and Tippins, D.J. How students describe their pupils, *Teaching and Teacher Education*, 5/6, 1991, pp. 455-456.
11. Leary, T. An interpersonal diagnosis of personality, New York, 1957.
12. Lewin, K., Lipitt, R. and White, R. Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates, *Journal of Social Psychology*, 1939 pp. 271-299.
13. Wubbels, T., Creton, H.A. and Holvast. Undesirable classroom situations, *Interchange*, 2, 1988 pp. 25-40.
14. Do you know what you look like? Interpersonal Relationships in Education. Edited by Theo Wubbels and Jack Levy, London, Washington, D.C. 1993.

Надійшла до редакції 13.11.2000г.

Л.Ф.Шестопалова, С.В.Суслова

Особенности социально-психологической адаптации больных вегето-сосудистой дистонией молодого возраста

На підставі даних психодіагностичного дослідження емоційної сфери і установленості до стресу хворих на вегетосудинну дистонію аналізуються особливості їх соціально-психологічної адаптації.

По данным Всемирной Организации Здравоохранения в настоящее время в экономически развитых странах имеет место своеобразная "эпидемия" сердечно-сосудистых заболеваний /ССЗ/, причём сосудистые заболевания головного мозга, являясь наряду с ишемической болезнью сердца одной из наиболее распространённых форм ССЗ, занимают среди причин смертности населения ряда стран первое место. Поэтому проблема сосудистых заболеваний имеет медико-социальное значение вследствие большой их распространённости, тяжести течения и осложнений, приводящих к летальному исходу или инвалидизации людей в наиболее активном творческом возрасте. В связи с этим важное значение имеют задачи первичной и вторичной профилактики этих расстройств, разработанных на основе знаний природы и причин их возникновения. Особую актуальность приобретает изучение факторов риска развития заболеваний, механизмов их Функционирования.

Выделены основные факторы риска ССЗ, которые можно разделить на физиологические /артериальная гипертензия, гиперхолестеринемия и др./ и поведенческие /курение, гиподинамия и т.д./. Однако в ряде исследований убедительно доказано, что практически любой фактор риска обусловлен социально-психологическими причинами, которые могут служить пусковым механизмом их действия /Е.А. Суслова, 1983/.

Клиницисты давно подчёркивали, что этиология сосудистых заболеваний непосредственно связана с нервным перенапряжением /Е.И. Соколов, Е.В. Белова, 1983/. Имеются убедительные доказательства того, что развитие некоторых форм гипертонической болезни связано с эмоциональным стрессом, а частые аффективные переживания являются фактором, сопутствующим развитию атеросклероза /М. Friedman, 1975/. Другим направлением работ было выделение специфических типов личности, характерных для определённого заболевания, например "гипертонический", "коронарный", "аллергический" и др. /М. Friedman, R. Rosenman, 1975; P. Sifneos, 1977/. Однако за внешне одинаковыми формами поведенческих реакций могут лежать различные психологические причины.

В исследованиях последних лет показано, что у больных вегето-сосудистой дистонией отмечаются такие особенности, как снижение устойчивости к стрессовым воздействиям, ри-

тидность аффекта, которые могут сами явиться основой для развития хронического психоэмоционального напряжения /Л.Ф. Шестопалова, 1993/. Показано, что у больных ВСД молодого возраста имеет место типичный симптомокомплекс индивидуально-личностных особенностей, включающих в себя повышенную чувствительность, эмоциональную лабильность, аффективную ригидность, тревожность, зависимость в межперсональных отношениях. Кроме того, в исследованиях последних лет установлено, что алекситимический синдром отмечается у 70% больных ВСД молодого возраста /в группе здоровых - лишь у 6,6%/, т.е. алекситимия как фактор риска развития психосоматических расстройств имела практически у 2/3 пациентов с ВСД /Л.Ф. Шестопалова, 1993/.

В этой связи со всей остротой встаёт вопрос о качестве адаптации больных ВСД молодого возраста к повседневной жизни, в частности, их социально-психологической адаптацией. Психическая адаптация понимается как целостная, многомерная и самоуправляемая функциональная система, направленная на поддержание устойчивого взаимодействия индивида с окружающей средой и отношения к самому себе /Ф.Б. Березин, 1988/. Такое целостное понимание психической адаптации предполагает анализ взаимосвязей биологических, психологических и социальных её компонентов, каждый из которых, отличаясь своеобразием и неповторимостью, вносит свой вклад в общий адаптационный механизм. Нарушения адаптации развиваются в результате расстройства всей функциональной системы в целом, при этом "прорыв" адаптационного барьера может происходить на различных

уровнях: биологическом, психологическом или социальном /В.С. Ротенберг, В.В. Аршавский, 1984/. Говоря о роли психологических факторов в генезе нарушений психической адаптации, прежде всего следует выделить влияние актуальных интрапсихических конфликтов личности, связанных с индивидуальными механизмами защиты и копинг-поведения. Одним из косвенных показателей качества адаптивных ресурсов личности является её стрессоустойчивость или, в более узком смысле, фрустрационная толерантность.

Как известно, тревога является эквивалентом субъективного переживания признаков угрозы личности, возникающих при нарушениях личностно-средового взаимодействия и как субъективное психологическое состояние лежит в основе начальной фазы эмоционально-аффективной реакции - стресса.

Целью исследования явилось изучение социально-психологической адаптации больных ВСД на основании данных об особенностях их эмоционального реагирования и фрустрационной толерантности.

Методы исследования: интегративный тест тревожности /ИТТ/, тест "Адаптивность", тест Розенцвейга, стандартизированная беседа.

Испытуемые: 30 больных ВСД в возрасте от 23 до 38 лет. В качестве группы контроля были обследованы 20 здоровых испытуемых в возрасте от 20 до 35 лет.

Результаты исследования уровня и структуры тревожности у больных ВСД представлены в табл. I.

Как свидетельствуют приведённые данные, высокий уровень тревожности характерен для обследованной группы больных. Анализ структуры тревожности показал, что наиболее

Таблица I.

Уровень и структура тревожности у больных ВСД.

№ п/п	Показатели	Среднее значение /в станайнах/	
		Больные ВСД	Здоровые
1	ЭД /эмоциональный дискомфорт/	7,3 ± 0,9	5,4 ± 0,9
2	АСТ /астенический компонент тревожности/	7,5 ± 1,5	4,4 ± 1,1
3	ФОВ /фобический компонент тревожности/	7,6 ± 1,5	4,4 ± 1,1
4	ОП /тревожная оценка перспективы/	7,4 ± 1,8	5,8 ± 1,3
5	СЗ /социальная защита/	7,1 ± 0,9	6,1 ± 1,5
6	Общий показатель тревоги	7,5 ± 1,7	5,4 ± 1,6

Таблица 2.

Характеристика показателей адаптивности у обследованных групп.

№ п/п	Показатели	Группы обследованных	
		Больные ВСД	Здоровые
1	Адаптивные возможности	2,1	4,8
2	Нервно-психическая устойчивость	2,8	3,2
3	Коммуникативные особенности	3,5	3,9
4	Моральная нормативность	4,0	3,9
5	Общий уровень адаптации	7,1 ± 1,7	5,4 ± 0,8

выраженными были показатели фобического $/7,5 \pm 1,3/$ и астенического компонента $/7,5 \pm 1,3/$ тревожности. Характерны также чувства неуверенности в будущем и социальной незащищённости, общий эмоциональный дискомфорт, т.е. у обследованных больных примерно в равной мере представлены интрапсихические и интерпсихические составляющие тревожности.

Согласно результатам исследования различных параметров адаптивности /см. табл.2/, у обследованных больных имелись трудности в их социально-психологическом функционировании. Адаптивные ресурсы и возможности личности были в целом снижены $/2,1$ балла/. Понижался также уровень нервно-психической устойчивости $/2,8/$, отмечался определённый дефицит коммуникативных ресурсов $/3,5/$.

Анализ результатов исследования фрустрационной толерантности больных показал, что по направленности реакций на фрустрацию у них отмечается преобладание импунитивных и экстрапунитивных реакций $/39,2\%$ и $38,3\%$ за счёт понижения интрапунитивных.

По типу реакции у больных отмечается преобладание эгозащитных реакций $/46\%$ за счёт понижения препятственно-доминантных $/20,9\%$. Показатель фрустрационной толерантности по всей выборке снижен и равен $40,5\%$ /нормативное значение $\geq 60\%$ /.

Сравнительное изучение данных с учетом характера фрустрационных ситуаций показало, что если в ситуациях "препятствия" больные склонны объяснять неприятие ситуации объективными причинами или же предоставляют окружающим возможность разрешить возникший конфликт, то в ситуациях "обвинения" они берут вину за возникновение ситуаций на себя и демонстрируют свою уязвимость, при этом реакции испытуемого сосредоточены на защите своего "Я".

Описанные личностные и поведенческие особенности больных можно рассматривать, с одной стороны, как факторы риска развития психической дезадаптации, а с другой - они выступают в качестве признаков снижения их социально-психологического функционирования. В целом же показатели социально-психологической адаптации больных ВСД оказались сниженными. Вместе с тем, лиц с полной социальной-психологической дезадаптацией в настоящем исследовании выявлено не было. Отмечались два основных варианта адаптации: полный и частичный. Полный вариант был диагностирован у 6 $/20\%$ обследованных, частичный - у 24 $/80\%$. Для лиц с полной адаптацией были характерны низкий уровень тревожности, достаточно высокая нервно-психическая устойчивость, низкие по-

казатели конфликтности, удовлетворённость семейными, профессиональными и межличностными отношениями, низкий уровень социальной фрустрированности.

Для больных с частичной адаптацией были характерны средний - высокий уровень тревожности с преобладанием негативных ожиданий в отношении своего будущего и социальной защищённости, сниженный уровень нервно-психической устойчивости, более высокие значения конфликтного реагирования, частичная удовлетворённость семейными, профессиональными и межличностными отношениями, возрастание показателей социальной фрустрированности.

Полученные данные следует учитывать при планировании и проведении различных профилактических и психокоррекционных мероприятий по предупреждению сердечно-сосудистых и цереброваскулярных заболеваний. Имеющиеся у значительного числа больных ВСД молодого возраста снижение качества их социально-психологической адаптации может рассматриваться в качестве комплекса неблагоприятных факторов, способствующих утяжелению имеющихся расстройств, а также формированию других сердечно-сосудистых заболеваний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. -Л., 1988г.-. 268с.
2. Ротенберг В.С. , Аршавский В.В. Поисковая активность и адаптация. - М. 1984.- 192с.
3. Соколов Е.И., Белова Е.В. Эмоции и патология сердца. - М.: Наука, 1983. - 301 с.
4. Суслова Е.А Исследование психологических Факторов риска ишемической болезни сердца // Журнал невропатолог и психиатр им. С.С. Корсакова. - 1983. - т. 83, № 5. - С. 763 - 768.
5. Шестопалова Л.Ф. Нарушения высших психических функций и личности у больных с различными формами сосудистых заболеваний головного мозга: Автореф. дисс...докт. психол. наук. - Киев, 1993. - 44 с.
6. Friedman M., Rosenman R.H. Type A and your heart. - Greenwich, 1975. - 380 p.
7. Sifneos P. The phenomenon of alexithymia observations in neurotic and psychosomatic patients // Psychother. And Psychosom. - 1977. - Vol. 28. - P. 47 - 57.

Надійшла до редакції 11.10.2000г.

О.П.Шестопалова

Використання інформаційної моделі в комп'ютерній діагностичній методиці "Утворення штучних понять"

В статті описан модифицированный вариант метода двойной стимуляции Выготского-Сахарова. Изложены результаты применения имитационного моделирования и создания компьютерной диагностической программы, целью которой является диагностика стратегии использования информации при выдвижении рабочих гипотез в процессе решения экспериментального задания на классификацию понятий.

Більшість вагомих досягнень в теорії та практиці навчання виховання були розроблені спільно декількома науковими дисциплінами. Особливо перспективними в сучасній психології та педагогіці вважаються дослідження, які використовують дані загальної, вікової диференціальної психології, психодіагностики, кібернетики математики, зокрема математичного моделювання та інформатики. Особливий інтерес в педагогічній практиці викликає проблема адекватної оцінки інтелектуальних можливостей дитини з допомогою психодіагностичних методик. Традиційні тести інтелекту, в яких найбільше враховують швидкість мислення та кінцевий результат розумового пошуку підлягають критиці. Процесуальний бік мислення, те за який рахунок людина доходить до правильного висновку, залишалось поза увагою. Тому зараз найбільш перспективним напрямком є розробка психодіагностичних методик, у тому числі і комп'ютерних, які б дозволили зафіксувати індивідуальні особливості процесу мислення. Комп'ютерна діагностика в цьому плані дає найкращі можливості для відображення та подальшого аналізу характеристик процесу мислення людини.

Головним завданням дослідження була розробка інформаційної моделі розумової стратегії висування робочих гіпотез при утворенні понять та комп'ютерної діагностичної системи, що реалізує модифікований варіант методики подвійної стимуляції Виготського-Сахарова. Предметом вивчення була стратегія використання інформації при розв'язанні проблемного, завдання в процесі висування гіпотез. Гіпотеза дослідження полягала в тому, що розроблена комп'ютерна діагностична методика дозволить встановити залежність між кількістю інформації, що отримує людина при перевірці робочих гіпотез при самостійному розв'язанні проблемної задачі і стратегією висування подальших гіпотез.

Синтетично-генетичного метод Н.Аха подолав недоліки класичних методів вивчення утворення понять, що характеризуються відривом слова від об'єктивного матеріалу. За його методикою виявилось можливим вивчати не готові поняття, а самий процес побудови поняття, синтезування ряду ознак, що утворюють поняття. Запропонований Ахом метод дослідження штучних понять тісно пов'язаний з його загальними уявленнями про структуру розумової діяльності, а саме відокремлення ним в якості основного фактора розв'язання задачі, що стоїть перед випробуванням, так званої детермінуючої тенденції (4). Метод Н.Аха є першим варіантом методу утворення штучних понять, що став пізніше класичним і який зустрічається в роботах Рімата, Фогеля, Узнадзе. Сутність методики подвійної стимуляції Виготського-Сахарова полягає у тому, що вона досліджує діяльність вищих психічних функцій за допомогою двох рядів стимулів, кожен з яких виконує різноманітну роль по відношенню до поведінки випробуваного. Один ряд стимулів виконує функцію об'єкта, на який направлена діяльність випробуваного, а другий функцію знаків, за допомогою яких ця діяльність організується. Мовні стимули, що виступають в такій ролі, умовно називаються "інструментальними" стимулами. Мається на увазі те їх використання, яке вони отримують у поведінці суб'єкта (4).

Сучасні модифікації методики утворення штучних понять та подвійної стимуляції – це методи дослідження понять в роботах американського психолога Дж.Брунера і радянського психолога О.К.Тихомирова [1,3]. Дж.Брунер безпосередньо продовжив лінію дослідів Виготського в тому плані, що предметом його вивчення був процес формування штучних понять, узагальнень, які свідомо виробляються людиною. Він вніс значний вклад у розробку цієї проблеми спробами експериментального застосування інформаційного аналізу. Дж.Брунер стверджує, що оволодіння поняттям розуміється ним як процес навчання тому, які якості оточення є ревалентними для групування об'єктів в оформлені класи. Оволодіння новою категорією він представляє у вигляді ряду взаємопов'язаних послідовних рішень, що відповідають на питання, який об'єкт перевірити наступним, яку гіпотезу вибрати наступною. Цей процес являє собою пошук окремого об'єкта як представника даного класу чи деяких комплексів істотних ознак, що відповідають цьому класу. У відповідності з цим конкретний предмет досліджень Брунера в галузі формування понять складає аналіз порядку чи стратегій пошуку, визначають ймовірність знаходження потрібних об'єктів і якостей.

"Інформація" як кількісне поняття має сенс тільки як результат здійснення якої-небудь події, що має деяку ймовірність. Ймовірнісні ж якості об'єктів в експериментах Дж. Брунера не аналізувались і не були предметом дослідження (1).

Для того, щоб розглянути цей бік проблеми, необхідно було змінити методику таким чином, щоб випробуваний знаходився в стані вибору різноманітних інформативних елементів протягом тривалого часу, що досягається багатократним пред'явленням йому обмеженого набору завдань. При таких умовах можливо з'ясувати, чим обумовлюється його пошукова діяльність, розкрити фактори, що визначають та регулюють її здійснення. Відповідна методика була запропонована О. К. Тихомировим. Метою його дослідження було вивчення закономірностей самостійного рішення людиною завдань з невизначеністю, тобто завдань розв'язок яких може закінчуватись різними результатами. Це означає, що до знаходження розв'язку існує відома невизначеність відносно кінцевого результату завдань на розпізнавання явищ [О.К.Тихомиров 1964].

Для цього було застосовано співставлення ходу реального процесу розв'язання розумового завдання на класифікацію з оптимальним із можливих способів розв'язку цього завдання. Останнє виводиться на підставі спеціальних математичних розрахунків (слідкування за динамікою цього співвідношення), в результаті чого виявляється можливим отримати деяку характеристику реального процесу. Саме змінний характер класифікації об'єктів дозволив використовувати для опису оптимальних способів розв'язання завдань методи теорії ймовірності та теорії інформації, бо результати призводили до створення статистичної характеристики досліджуваних об'єктів. Саме цю модифікацію методики утворення штучних понять ми використали для розробки комп'ютерної діагностичної методики і імітаційного моделювання.

Імітаційне моделювання - це чисельний метод проведення на ЕОМ експериментів з логіко-математичними моделями, що описують поведінку складних систем. На відміну від аналітичних моделей, для імітаційного експерименту не потрібно доводити модель до спеціальної форми. Ця модель являє собою алгоритм функціонування системи, при цьому фактори невизначеності, динамічні характеристики і весь комплекс взаємозв'язків між елементами досліджуваної системи подають у вигляді формул чи окремих алгоритмів, що зберігаються в пам'яті ЕОМ. Завдяки такому нескладному опису роботи системи при імітаційному моделюванні є можливість "програвати" велику кількість варіантів системи на ЕОМ

за порівняно невеликі проміжки часу. Логіко-математичні моделі психічних процесів відрізняються значною гнучкістю. Модель, що розробляється в результаті імітаційного експерименту можна привести у відповідність із досліджуваною системою. Тому результати, що отримуються на моделі дуже схожі з тими, що можна одержати в самій системі.

Розглянемо загальну логіку побудови моделі. Відомий системний аналітик Р.Акоф пропонує наступні основні етапи модельного дослідження: постановка завдання, побудова моделі, пошук розв'язку, перевірка моделі і оцінка розв'язку, практичне використання моделі. Встановлення загальних характеристик об'єкта дозволяє вибрати математичний апарат, на основі якого будується математична модель.

Модифікований варіант методики створення штучних понять включає змінний характер класифікації об'єктів, що дозволяє використовувати для опису оптимальних способів розв'язку задач методи теорії інформації та теорії ймовірностей. Це призводить до створення статистичної характеристики об'єктів, що досліджуються. Саме тому цю методику можна представити як імітаційну модель утворення реальних понять в процесі мислення людини. Слід зазначити, що в даній методиці ми спостерігаємо перетворення та рух інформації не на рівні фізичних процесів, а на рівні інформаційних процесів. Тому дану імітаційну модель можна назвати більш точно - інформаційна модель.

В експерименті використовується запропонований набір карток (81 шт.) і набір гіпотез - об'єкти, що складають деяку групу, яка буде запропонована випробуваному для розпізнавання, тобто для утворення експериментального поняття. Далі, у випадковий спосіб, складається послідовність пред'явлення випробуваному кожної гіпотези, що складає певний набір: 20 пред'явлень для I і II наборів гіпотез. У випадку, якщо до цього часу випробуваний не знайшов оптимального способу розв'язання даної задачі, пред'явлення гіпотез повторюється у тому ж порядку (з 1 по 20). Випробуваний не повинен знати, які гіпотези і скільки раз можуть бути пред'явленні йому для розпізнавання.

Для того, щоб випробуваний розпізнав гіпотезу із набору він повинен вказати на довільний об'єкт (картку) як такий, що належить до певного класу, на що він отримає позитивну чи негативну відповідь.

Дослід проводиться з одним випробуваним спочатку з набором із двох гіпотез, а потім після переходу випробуваним до оптимального пошуку починається другий тур, в якому до перших двох додається ще чотири гіпотези.

Весь дослід продовжується до тих пір, доки випробуваний стабільно, протягом ряду завдань (6-8), почне визначати в кожному випадку потрібну гіпотезу, використовуючи оптимальну стратегію пошуку. Спроби, що виконує випробуваний в процесі дослідження, і номер картки, що вибирається, реєструються. При проведенні даного дослідження ми отримаємо статистичну структуру поля. Кожна проба піддослідного - є випадковою подією, а кожний об'єкт має певну ймовірність реалізації тієї чи іншої гіпотези.

Головною властивістю випадкових подій є відсутність остаточної впевненості у тому, що вони відбудуться, що в свою чергу утворює певну невизначеність при виконанні пов'язаних з цими подіями дослідів. Однак зрозуміло, що ступінь цієї невизначеності в різних випадках буде зовсім різною. Для практики важливо вміти чисельно оцінювати ступінь невизначеності самих різноманітних дослідів, щоб мати можливість порівнювати їх.

В запропонованих умовах досліду кожен із об'єктів окрім своїх постійних ознак - кількості фігур, зображених на картках, їх кольору форми та фону набувають деяку абсолютно визначену статистичну характеристику частоти, з якою цей об'єкт виявляється таким, що входить до задуманої групи при багаторазовому розв'язку завдання. Всі об'єкти таким чином поділяються на дві категорії: об'єкти, що ніколи не входять до задуманої групи; об'єкти, що завжди входять в задуману групу з ймовірністю більше нуля, але менше одиниці. У зв'язку з тим, що об'єкти окрім своїх постійних ознак, в заданих умовах набувають ще одну змінну ознаку (входження чи невходження в задуману групу), кожному окрему спробу слід розглядати також як дослід, що може мати декілька різноманітних з різною ймовірністю їх реалізації, а отже такий, що характеризується відомою невизначеністю:

$$H = -\sum P_k \log_2 P_k.$$

Таким чином процес розв'язку завдання виступає як процес послідовного обстеження поля, що має деяку статистичну характеристику, а окремі спроби можуть відноситися до об'єктів з різною ентропією появи ознаки, що перевіряється. Оскільки отримувана інформація дорівнює зменшенню початкової невизначеності: $1 = H_1 - H_2$, то перевірки різних об'єктів можуть розрізнятися за інформативністю.

Оскільки окремі спроби мають різну інформативність, множину різних способів розв'язку даної задачі можна оцінювати по тому, як співвідносяться необхідна і надлишкова інформація, що її збирає випробуваний для розв'язку цього завдання при застосуванні різних способів [3]. Комп'ютерна діагностика

процесу утворення штучних понять передбачає отримання результатів у вигляді графіка залежності кількості спроб випробуваного від отриманої ним при кожній спробі інформації та складається з трьох основних частин: інсталяція програми; діагностика; обробка результатів.

Розробка інформаційної моделі стратегії формування понять та її застосування для створення діагностичної методики, а також наступне пілотажне випробування дозволило прийти до таких висновків:

1. Процедура діагностики є диференціальним інструментом процесуальних характеристик мислення, зокрема гнучкості та динамічності пошуку, вміння використовувати в наступних спробах висування гіпотез всю корисну інформацію.

2. Аналіз індивідуальних графіків, що відображають використання інформації при висуванні гіпотез, дійсно показав значні індивідуальні відмінності: кількість спроб суттєво не впливає на висовування вірної гіпотези, головним фактором, як і передбачалось, є оптимальна стратегія пошуку на основі використання необхідної інформації. Навпаки, одержання більшої кількості інформації при несистематичному пошуку затягувало процес знаходження вірної гіпотези надовго (142 спроби в одному випадку). Випробувані, які швидко утворювали штучне поняття (24 спроби) діяли таким чином: після декількох первинних спроб, в яких вони одержували значну кількість інформації, вони переходили до систематичного перебору і кількість інформації, що використовувалась у таких спробах не змінювалась.

Оскільки останнім часом значний акцент в педагогіці робиться на розвиваючому навчанні, з'явилися спеціалізовані допрофесійні учбові заклади, то проблема критеріального та поточного діагностування інтелектуальних можливостей перетворилась на суто практичну. Розроблена комп'ютерна діагностика частково вирішує такі проблеми. Методика рекомендується для використання шкільним психологам та практичним психологам, а також представникам суміжних професій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брунер Дж. Психологія познання. - М.: Мир, 1977. - 305 с.
2. Практикум по психології. / Под ред. А. Н. Леонтьєва, Ю. Б. Гиппенрейтер. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. - 248 с.
3. Тихомиров О. К. Психологія мышления: Учебное пособие. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. - 272 с.
4. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. / Под ред. Ю. Б. Гиппен-

рейтер, В. В. Петухова. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. - 400 с.

Надійшла до редакції 11.10.2000г.

С.В.Шмалей

Психологические предпосылки построения образовательной парадигмы

Представлені психологічні передумови становлення освітньої парадигми з урахуванням розвитку особистості та її взаємодії у суспільстві.

Переживаемый обществом период реформирования фундаментальных основ предполагает переосмысление детерминант эффективности всех институтов. Лишь при постижении сути происходящего, его природы, выявлении наиболее слабых мест становится возможным научно обоснованное управление протекающими процессами, определение государственной политики в области разрешения наиболее злободневных проблем.

Не может быть изолированным от этих трансформаций и образовательный процесс, который вольно или невольно становится заложником таких изменений. Определение верной стратегии по отношению к нему становится гарантом выхода из нынешнего кризисного состояния. От того, насколько верна будет эта стратегия, во многом будет определяться как близкая, так и далекая перспектива развития любого общества. В то же время любая ошибка в ее разработке будет сопряжена со слишком большими, а может быть, и необратимыми издержками.

Наиболее близким к отражению системы представлений о сформировавшейся системе знаний в проблемной области понятием является понятие парадигмы. Широко распространено мнение, что по отношению к общественным наукам использование понятия «парадигма» малопродуктивно в силу того, что имеет слишком много значений и потому двусмысленно.[10] Однако сам Т.Кун сделал его более точным за счет выделения двух основных компонентов парадигмы: частных случаев (exemplars) и «дисциплинарных матриц» (disciplinary matrices). Причем последние представляют собой решение конкретных задач, оформленные в понятия и принимаемые группой работников данной научной дисциплины в качестве символического обобщения ее проблем. Дисциплинарная матрица по Т.Куну является «общими представлениями в данной профес-

сиональной области», содержащими символические обобщения, модели и примеры.[12] Вполне можно согласиться в этой связи с уточнением Г.Айзенка о том, что «теряя некоторые важные элементы анализируемого термина, «можно определить парадигму куновского понятия» как теоретическую модель, разделяемую большинством работников в данной области, включающую согласованные методы исследования, принятые нормы доказательства и опровержения и процедуры экспериментальной проверки».[1] Парадигмы всегда содержат аномалии, и основная часть научных усилий, осуществляемых в период «нормального состояния» науки, направлена на то, чтобы решать проблемы, образуемые этими аномалиями при посредстве понятий самой модели. Там, где это становится совсем невозможным, где аномалии накапливаются, происходят революции, выдвигающие новые парадигмы.[11]

Для понимания сути и роли парадигмы полезным является знакомство с рассуждениями Б.Барнса.[10] Задаваясь вопросом, как принятие парадигмы может провоцировать проблемы для исследователей, как парадигма стимулирует их к осуществлению новых поисков, Б.Барнс видит ответ в осознании неадекватности парадигмы в том виде, в котором она формулировалась и принималась, в ее неточности, недостаточной предсказательности и ограниченности охвата проблемной области.

Приведенный анализ показывает возможность и продуктивность парадигматической интерпретации аномальности, сложившейся в проблемной области, и, в частности, образовательного процесса.

Не останавливаясь на подробном анализе эволюции образовательных парадигм, сводящейся к замене парадигмы «человека знающего» на парадигму «человека, подготовленного к жизни, человека действующего» отметим лишь, что их актуализация требует весьма существенных изменений как в методологии, так и в технике и методике исследований. Отражение этих различий представлено и в изменении идеалов образованного человека. Образованный человек — это не столько человек знающий, даже со сформировавшимся мировоззрением, сколько подготовленный к жизни, ориентирующийся в сложных проблемах современной культуры, способный осмыслить свое место в мире. Образование должно создавать условия для формирования свободной личности, общения, понимания других людей, наконец практических действий и поступков человека, т.е. для развития человека как такового: и знающего, и телесного, и переживающего, и духовного, и родового, и личности — и

всех тех его сторон, о которых мы еще не знаем.

Замена парадигмы «человека знающего», ориентированной на запоминание информации, закрепление навыков и процедурно – операционных действий, называемых умениями, на парадигму «человека действующего, человека развивающегося» с приоритетом в обучении на формирование способности работать над собой требует переосмысления всего содержания и технологии образования. Суть этой трансформации, на наш взгляд заключается в ориентированной на «становление у человека техник рефлексии, понимания, действия, коммуникации; формирование многомерного сознания; способностей самоопределяться в истории и культуре, ставить цели, создавать персональные семиотики (языки выражения, символы и знаки). Особый акцент делается на развитие способности работать со знаниями, рассматривать их «как результаты предшествующих процессов понимания и мышления других людей, а освоение их в специальных курсах оказывается средством развития универсальных способностей».[2,6]

Подобные тенденции характерны и для мировой образовательной науки и практики. **Детальный анализ** состояния и перспектив развития образовательных систем в мире, их приоритетов и возможных стратегий представлен в работе директора Международного института планирования образования ЮНЕСКО (МИПО) Жака Аллака «Вклад в будущее: приоритет образования».[2] **Фундаментальный анализ** возможных технологических решений рассматриваемой проблемной области с акцентом на увеличение продуктивности использования потенциала самообразования приведен в работе «Самонаправление в обучении взрослых. Перспективные направления в теории, исследованиях и практике».[13]

Смена образовательных парадигм, являющихся продуктом коллективной мыследеятельности интеллектуалов и практиков сама по себе оказывает стимулирующее воздействие на образовательный процесс в целях преодоления свойственного любой науке консерватизма.

Анализирую базовые психологические категории в контексте выше представленных парадигм, в качестве таковых можно выделить прежде всего «личность», «воздействие» и «взаимодействие», ни в коей мере не умаляя значимости иных.

Выдвижение категории «личность» в качестве центральной составляющей образовательного процесса обусловлено прежде всего тем, что она является одновременно и его субъектом и его объектом. И отнюдь не случайно подчеркнутое выше акцентирование

внимания на образовательных парадигмах, ориентированных в третьем тысячелетии именно на формирование активной, познающей, саморазвивающейся личности.

Многомерность феноменологии личности, междисциплинарный статус проблемы личности в человекознании и обществознании, объективный рост судеб исторического процесса от решений отдельной личности приводит, как это подчеркивает А.Г.Асмолов, к необходимости ее изучения в системе координат, задаваемых различными уровнями методологии науки.[3] В противном случае велик риск окончательного потопления психологического знания о личности в бесконечном море эмпирических фактов. Многогранность феноменологии личности проявляется в простом перечне различных проявлений человека: мотивах его деятельности, индивидуальных биохимических свойствах, социальных ролях, типах высшей нервной деятельности, физической внешности, идеалах, способностях, аффектах, вкусах, особенностях характера, мировоззрении, нравственном облике, самосознании, самооценке, потребностях, влечениях, продуктах творчества, одаренности, интеллекте, локусе контроля, эго – протяженности, социальном опыте, поведенческом стиле, «я» – концепции, саморегуляции и т.д. Столь многообразные проявления личности уживаются с неявно предлагаемым логикой частных эмпирических исследований допущением о существовании одномерной феноменологии в области ее изучения. Это допущение вольно или невольно задает и соответствующую парадигму воззрений на личность: парадигма с доминированием одного целостного пласта феноменов личности и парадигма коллекционирования различных ее проявлений по отдельным аспектам. Причем вплоть до сегодняшнего дня попытки либо растаскивания личности на части по специализациям, либо воссоздания неких механических монстров не прекращаются.[4] Выявление любого факта жизни личности предполагает рассмотрение разных уровней методологии науки как системы координат, очерчивающих сферу изучения проявлений личности в психологии и раскрывающих связь психологии личности с другими областями человекознания.[3]

С учетом специфики проблематики личности применительно к образовательному процессу следует остановиться на анализе сформировавшихся в процессе исторического развития психологии стратегий ее изучения. Более или менее отчетливо можно говорить о следующих:

- 1) конституционно- антропометрической;
- 2) факторной;
- 3) блочной;
- 4) мотивационно – динамической.

При всех отличиях теоретических познаний, стоящих за этими стратегиями общей для них является тенденция размещать «индивидуальные свойства» человека в основе организации личности, характеризовать их как базовый уровень. Говоря же о роли этих индивидуальных свойств в регуляции поведения личности, можно выделить следующие их особенности:

1. Они характеризуют преимущественно формально — динамические особенности поведения личности, энергетический аспект протекания психических процессов.
2. Они определяют диапазон возможностей выбора той или иной деятельности в границах, не имеющих социально существенного, приспособительного значения.[3]

Не принимая значения этих индивидуальных свойств, отметим скорее их вторичную роль по отношению к образовательным целям. Безусловно, необходимо, чтобы образовательный процесс способствовал развитию потенциала использования динамики и энергетики индивида, но основной его целью, на наш взгляд, должно стать осознание личностью своих возможностей, формирование наиболее целостного представления о своем «я», своей самости, понимание закономерностей мира, в который включено это «я», взаимоотношений его с «я» других людей, способность творчески их развивать.

В этой связи особую значимость приобретают такие психологические категории, как «я» — концепция, социальный опыт, социальное поведение, личностный потенциал, самоконтроль, саморазвитие, самосовершенствование, саморегуляция, самооценка, самоанализ, самопрезентация, рефлексия.

Систематизация указанных параметров изучения личности позволяет выделить интегральное, к числу которых можно отнести самоосведомленность, самоуправление, саморазвитие, а также ориентированность во внешнем мире, наличный социальный опыт и способность взаимодействовать с внешним миром.

Говоря о возможных *принципах* анализа интегральных параметров, можно выделить личностную значимость; семантическую дистанцию относительно собственной самости; место в иерархии личностных смыслов; возможность актуализации; ценность окружающего мира; ситуативную приоритетность. Указанные принципы отражают содержательную направленность взятой в качестве диатропической познавательной модели.[7]

Разработанная Ю.В.Чайковским типология познавательных моделей отражает историю попыток научного сообщества понять окружающее. Детально прослеживая эволюцию

научных взглядов на окружающее, автор выделяет:

- 1) схоластическую познавательную модель, рассматривающую природу как тест, который надо прочесть, или как шифр, требующий разгадки. Именно со схоластической моделью в науку вошло такое фундаментальное понятие, как закон природы;
- 2) механическую познавательную модель, в которой природа и общество трактуется как машина, прежде всего как часы (физика Декарта, «Лапласов детерминизм»);
- 3) статистическую познавательную модель, на основе которой сформировалось новое понимание мира (и общества, и природы) как совокупности балансов. Причем баланс трактуется как результат игры разнородных случайностей (учение о мирозволюции Ч.Дарвина, теория газов Дж.Максвелла, теория сложных систем Г.Спенсера);
- 4) системную познавательную модель, в которой природа и общество уподобляются организму как чему — то целому и целесообразному, как единой системе, а организм трактуется как система с автоматической регуляцией;
- 5) диатропическую познавательную модель, рассматривающую природу как сад, как ярмарку (Жак Аттали) В этой модели каждый элемент вносит свой вклад в разнообразие, без него не полное. [8]

Любая целостная система имеет свой мир, устройство которого задается ею самой. Организм активно «выбирает» в окружающем мире то, что может на него воздействовать.[9] Эта встречная активность организма, избирательного, субъективно приоритетного взаимодействия с окружающим миром определяет как современную парадигматику рассмотрения природы личности, так и парадигматику воздействия.

Являясь второй по значимости относительно анализируемого образовательного процесса, категория «воздействие» также пережила достаточно сложную эволюцию взглядов. По существу, всю историю психологии в известном смысле можно понимать как историю поиска ответов на вопрос о сути, природе и критериях эффективности психологического воздействия, как развитие взглядов и подходов к объяснению объективных и субъективных детерминат этого процесса.[5] Парадигматика воздействия сводится к одной из тех пар альтернативных моделей: трансактной (двусторонней) модели против гиподермической (односторонней); акциональной, интенциональной против реактивной (пассивной); процессуальной модели против эффектационной (ко-нечной).

Первой по времени и наиболее традиционной является так называемая объектная или реактивная парадигма, в соответствии с которой психика и человек в целом (вне зависимости от конкретных теоретических установок) рассматриваются как пассивный объект воздействия внешних условий и их продукт, а наиболее релевантной ее стратегией оказывается императивное воздействие.

Вторым был выдвинут подход, утверждающий активность и избирательность человека в процессе отражения внешних воздействий, условно обозначаемый как субъективный, или акциональный. Данный подход наиболее полно представлен в западной когнитивной психологии, в рамках которой процесс воздействия предполагает интернационализацию значений коммуникаторами в процессе взаимодействия. Присущую же этому подходу стратегию воздействия можно обозначить как манипулятивную.

По отношению к обоим подходам вполне можно согласиться с мыслью Г.А.Ковалева о том, что «объективность естественно - научного подхода к исследованию человеческой природы с неизбежностью оборачивается объекностью, одномерностью», [5] неспособность учитывать все богатство реальных человеческих связей и уникальность личностного содержания каждого человека, предполагаемого диатропикой.

На основе формирующейся в последние годы оптимистической традиции, получившей наибольшую разработку в рамках гуманистической психологии, лежит признание неповторимости и уникальности психической организации каждого человека, вера в его позитивное и творческое начало, социальную обращенность.

Именно в признании человека как «интерсубъектного» образования заключается основной эвристический потенциал и резерв современного психологического знания, задана зона его ближайшего развития, обеспечивающая выход на новую грань научного освоения субъективной реальности человека, на рубежи новых подходов к научно обоснованному управлению психическими явлениями. Наиболее подходящей стратегией воздействия в этой парадигме субъект – субъектного подхода является стратегия развивающая. Психологическим условием ее реализации выступают диалог, полилог, а основными принципами и нормативами – эмоциональная и личностная открытость партнеров, психологическая ориентированность на актуальные состояния друг друга, создание «событийности» взаимодействия.

Предполагаемое субъект – субъектной парадигмой воздействия образования - единого

смыслового поля взаимопонимания и взаиморазвития представляет собой перспективную линию развития образовательного процесса. Достаточно полно раскрывающего содержание другой базовой категории – «взаимодействия». Рефлексирование, обратная связь, учет своеобразия друг друга, взаимообогащение и взаимооберегание, стремление к наиболее полной актуализации потенциала взаимодействующих сторон и составляет тот социально- значимый идеал, который раскрывает сущность парадигмы образовательного процесса как партнерского взаимодействия.

Продуктивность взаимодействия определяется особенностями взаимопостижения его участниками друг друга. Оно должно быть направлено на реконструирование целостной системы представлений субъекта о самом себе, своем потенциале, личностных приоритетах по отношению как к своему социальному бытию, так и к профессиональному. Основой подобной логики рассуждений является тезис о том, что приобретенные в образовательном взаимодействии знания как бы вписываются в общую картину мира человека, подвергаются встречной активной переработке, наделяются соответствующим субъективным личностным смыслом и формируют зону ближайшего и перспективного, отдаленного личностного развития. Именно этот учет места и роли получаемого знания в общей картине мира человека, степень личностной значимости, личностного их смысла, приоритетности в общей диатропике человека, степень их интеграции с другими знаниями, возможные позитивные и негативные резонансы, скачки, взрывы и должны составлять основу успешности взаимодействия.

Стремление к реконструированию целостной системы представлений личности о себе, о мире для нее, о ее месте и роли в нем создает основу для истинного, всестороннего ее развития, прогнозирования своеобразия и результативности этого мира. Это стремление должно найти свое выражение в переосмыслении сути и направленности образовательного процесса, мониторинге его эффективности, предполагающем наличие эффективных методов и технологий диагностики. Но диагностики какой? Направленной не на фиксацию выраженности тех или иных психологических функций, личностных черт, структурных элементов, узко- профессиональных знаний, а ориентированной на воссоздание максимально широкой, целостной системы представлений о картине мира человека, своеобразии ее актуализации в реальном поведении. Не внимание ради внимания, не интеллект ради интеллекта, не математика ради математики, не коммуникативная компетентность ради нее самой должны ста-

новиться об'єктом діагностики. А таким повинні стати математика в естествоннаучной картине мира, в общей картине бытия личности, ее способность и возможности ориентироваться в этом бытии. Не интеллект как определенная структура умственных способностей должен становиться объектом анализа, а интеллект как возможность активно включиться в социокультурную жизнь, постигать ее и себя в ней во всем многообразии нюансов и граней. Вот к чему призывает диатропика. При этом необходимо отказаться от рассмотрения личности, и образовательного процесса как закрытых систем, а осознавать их как системы открытые, саморазвивающиеся, дающие неожиданные всходы.

Изложенные контуры психологических предпосылок образовательного процесса в их неразрывной взаимосвязи с парадигмами личности, воздействия и взаимодействия не являются целями отдаленного, гипотетического будущего. Возможность их актуализации реальна уже сегодня. Уже очерчены новые подходы к рассмотрению личности, [13] взаимодействия, [15] вполне разработан инструментальный целостной реконструкции мира сознания и самосознания. Предпринимаются попытки исследования места и роли конкретного знания в общем мировосприятии личности [9]. Оформлены основные положения саморегуляции социального поведения личности, методологические и идеологические посылки которой частично представлены в рамках данной статьи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айзенк Г.Ю. Количество измерений личности: 16,5 или 3? // Критерии таксономической парадигмы. Иностранная психология. - 1993. Т.1.- № 2.-С.9-24
2. Аллак Ж. Вклад в будущее: приоритет образования. - Москва: Педагогика - Пресс/ ЮНЕСКО, 1993.- 168с.
3. Асмолов А.Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. - М.: Изд-во Московского университета, 1990.- 420с.
4. Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии. - М.: Изд-во Московского университета, 1982.- 128 с.
5. Круглый стол: Образование в конце XX века// Вопросы философии.-1992.- № 9.- С.3-21.
6. Федеральная Программа развития российского образования // Россия - 2010.- 1993.- № 2.- С.6-81
7. Чайковский Ю.В. Элементы эволюционной диатропики. - М.: Наука, 1990.- 234 с.
8. Чайковский Ю.В. Познавательные модели // Знание - сила. - 1993.- № 4.- С.105-111.

9. Янчук В.А. Психологические предпосылки построения новой диагностической парадигмы эффективности образовательного процесса // Образование и повышение квалификации работников образования. - Вып.6:6 Диагностика: методологические, психолого - педагогические и управленческие аспекты / Сб.науч. тр. Под ред. В.А. Янчука и С.А.Ковалева. - Мн., 1994.-С.4-12.
10. Barnes, B. T. S. Kuhn and Social Science London; Macmillan, 1982.-184p.
11. Krige, J. Science, revolution and discontinuity. - Sussex: Harvester Press, 1980.-280p.
12. Kuhn, T.S. Second Thoughts paradigms-In: Suppe, F.[Ed.], The structure of scientific theories.-London: University of allinois Press, 1974.-pp.459-482.
13. Self-direction in Adult Learning/ Perspectives on theory, research, and practice./ Ed. R.S. brockett and R.Hiemstra.- London: Routledge, 1991.- 280p.

Надійшла до редакції 25.09.2000г.

В.В.Гречко

Формирование мотивов и механизмов сексуальных убийств

Надано результати обстеження методом системно-структурного аналізу 107 осіб, що скоїли вбивства з сексуальних підстав. Проаналізовано соціальні, психологічні, соціально-психологічні та біологічні чинники, які сприяють сексуальному вбивству. Досліджено особливості підліткової делінквентної поведінки, що виявляється в агресивно-деструктивних вчинках, притаманних сексуальним злочинцям.

Наведено результати анамнестичного обстеження осіб, які здійснили сексуальні вбивства, проаналізовано типи отриманого ними у дитинстві виховання.

Виділено характерні ознаки рецидивних сексуальних вбивств. Надано класифікацію сексуальних та садистичних вбивств:

1. Садистичне вбивство, що входить до структури отримання оргазму, тобто скоєне з метою досягнення оргазму чи підчас його отримання.
2. Вбивство, скоєне з метою позбавити жертву можливості рухатися як сексуального партнера або щоб отримати труп як предмет сексуальних уподобань.
3. Вбивство, скоєне з метою стримання опору жертви та її криків про допомогу.

4. Вбивство з метою приховування сексуального злочину.

5. Ненавмисне сексуальне вбивство-вбивство з необачності.

Ключові слова: види сексуальних вбивств, механізми, причинні чинники.

Изучение мотивации преступного поведения стало в последнее время одним из приоритетных направлений криминологии, послужило развитию исследований, направленных на поиск внутриличностных факторов, которые могут быть детерминантами преступных действий, определяя их направленность, содержание и особенности реализации.

Между тем многие проблемы мотивации преступного поведения еще ждут своего решения. Это относится и к общим вопросам мотивации такого поведения, и к определению мотивов и причинных факторов отдельных видов преступлений.

Сексуальные убийства – это все случаи лишения жизни, связанные с сексуальными переживаниями или мотивами. Наши данные позволяют считать, что сексуальные убийства составляют около трети всех убийств. [3]

Большинство сексуальных убийств совершается с проявлениями различной степени жестокости, с осуществлением садистических действий.[4] Убийство с целью получения сладострастных переживаний является крайним проявлением садизма. В обширной литературе, посвященной психологическим механизмам детерминации преступного поведения, рассматриваются вопросы интериоризации норм и их влияния на предметно-мотивационное содержание преступной деятельности. [1]

Целью работы было изучение факторов, детерминирующих садистическое преступное поведение в форме сексуального убийства.

Нами было обследовано 107 мужчин, находящихся в местах исполнения наказаний за со-

вершение сексуальных убийств, из них – I группа – 73 осужденных; 34 человека составили II группу совершивших убийства с особой жестокостью, выразившейся в совершении садистических действий над жертвами преступлений. Обследование лиц, совершивших сексуальные убийства, проводили с учетом социальных, психологических, социально- психологических и биологических факторов, исходя из многомерности обеспечения сексуального (в том числе и преступного сексуального) поведения.[4]

Обследование включало подробное изучение анамнеза жизни, особенностей соматосексуального и психосексуального развития, формирования личностных особенностей и мотивообразующих факторов сексуального поведения мужчин, совершивших сексуальные убийства.

Клинико-психологическое обследование с целью выявления механизмов совершения сексуальных убийств проводили по методу системно-структурного анализа сексуального поведения. [4]

Работа выполнена на базе кафедры сексологии и медицинской психологии Харьковской медицинской академии последипломного образования в 1997-2000 гг.

Результаты исследований обработаны методом вариационной статистики.

Возникновение, формирование и реализация мотивов сексуальных убийств, их причинные факторы и условия совершения являются результатом интеграции социальных, психологических, социально-психологических и биологических факторов, изучению которых были посвящены наши исследования.

Данные распределения обследованных мужчин по возрасту приведены в табл. 1.

Как явствует из приведенных данных, подавляющее большинство лиц, совершивших сексуальные убийства, находятся в возрасте до

Таблица 1

Характеристика гражданского состояния обследованных мужчин

Распределение обследованных мужчин по возрасту

Возрастная группа, лет	Количество мужчин I группы	Количество мужчин II группы
18-24	n=6	n=14
25-30	n=42	n=12
31-40	n=23	n=7
41-50	n=2	n=1

Таблица 2

Характеристика гражданского состояния обследованных мужчин

Гражданское состояние	Количество мужчин I группы	Количество мужчин II группы
Не состояли в браке	n=36	n=22
Состояли в браке	n=18	n=2
Были разведены	n=19	n=10

30 лет.

Убийства с проявлением садистических действий совершают больше и чаще мужчины до 25 лет, значительно реже – после 40 лет

Гражданское состояние обследованных на момент совершения преступления характеризовалось данными, приведенными в табл. 2.

Из данных, приведенных в табл. 2, видно, что в браке состояла лишь относительно небольшая часть мужчин, совершивших преступления. Почти половина мужчин не вступали в брак.

Из всех 107 убийц психосексуальное развитие было нарушено у 77 мужчин, причем у 29 человек оно оказалось преждевременным. Полороловое поведение как убийц, так и сексуальных садистов чаще всего было (78 человек) гипермаскулинное или патологическое гипермаскулинное (29 человек).

У подавляющего большинства этих преступников диагностировалась психопатия или акцентуации характера, алкоголизм, а при совершении преступлений почти всегда алкогольное опьянение.

Психическое состояние лиц, совершивших сексуальное убийство приведено в табл. 3.

Как видно из таблицы, психически здоровым был только 1 обследованный. Среди психических нарушений на первом месте была психопатия, чаще всего эпилептоидного и шизоидного типов, на втором травмы головного мозга, затем алкоголизм.

Для лиц, совершивших сексуальное убийство, характерны низкий культурный и интеллектуальный уровень, неумение налаживать контакт с женщинами, сексуальная фрустрация и нередко – снижение половой функции.

Изучение личности совершивших сексуальные убийства позволило выявить у них сильную психологическую зависимость от другого лица. Убийцы, в целом, относятся к такой категории людей, для которых свобод-

ная самостоятельная адаптация к жизни всегда трудная проблема.

Событие преступления показывает, что практически невозможным способом поведения для них является выход из контакта с жертвой. Эта зависимость может реализоваться не только в контакте с жертвой, но и с кем-либо иным, тогда преступление оказывается опосредованным зависимостью от третьего лица. Эта особенность формируется в раннем возрасте как результат состояния, в котором находится будущий преступник в семье [3]. Суть состояния - отвержение, неприятие ребенка родителями, прежде всего матерью. Это проявляется в определенном отношении матери к ребенку, когда она не может, не хочет или не умеет своевременно и полно удовлетворить естественные и иные его потребности.[7] В результате ребенок оказывается в ситуации хронического неудовлетворения потребностей, что можно назвать "ситуацией экстремального существования", несущей в себе потенциальную смертельную угрозу для ребенка. Она является источником убийств как актов индивидуального поведения и является актуальной темой для людей, живущих в состоянии отвержения уже с начала их жизни.

Убийство возникает как действие, направленное на сохранение автономной жизнеспособности преступника. [6] В тех случаях, когда мать становится жизнеугрожающим фактором, возникает напряжение жизнеобеспечивающих психологических функций, затрудняется процесс обретения независимости, самостоятельности, личностной автономии. Психологическое содержание этих процессов состоит в таком изменении позиции человека, в котором его взаимоотношения с ситуацией приобретают витальный характер.[2] И независимо от того, осознает ли ситуацию потенциальный убийца вообще, и если осознает, то в какой мере, предмет посягательства воспринимается

Таблица 3

Распределение обследованных мужчин в зависимости от психического состояния

Психологический статус убийц	Количество мужчин I группы	Количество мужчин II группы
Травматическое поражение головного мозга	n=16	n=7
Психопатия	n=56	n=31
Эпилептоидная	n=32	n=19
Истероидная	n=5	n=1
Шизоидная	n=19	n=11
Олегрофения	n=1	n=2
Алкоголизм	n=4	n=1
Акцентуации характера	n=11	-
Эпилептоидная	n=3	-
Истероидная	n=1	-
Шизоидная	n=7	-
Психически здоровые	n=1	-

им как несущий смертельную угрозу. Способность приспосабливаться к изменяющимся условиям среды пребывания у таких людей ограничена, однако они постоянно вовлечены в неопределенные ситуации, когда требуются повышенные способности к адаптации. Достаточно быстро возникает конфликт, как следствие их неадекватности ситуации, в которой они явно или скрыто отвергаются. Этого оказывается достаточно, чтобы человек воспринял эту ситуацию как угрожающую его жизненно важным ценностям. Личность оказывается полностью подчиненной ситуации, выходом из которой и является убийство. [1]

При обследовании лиц, совершивших сексуальные убийства, сопряженные с садистическими действиями, зачастую обнаруживается их делинквентное подростковое поведение, поскольку садистические убийцы в этом возрасте обнаруживают жестокость к животным и частое участие в драках. [5]

Подобное поведение может являться частью более общего феномена, заключающегося в явном предпочтении контактов с животными, не всегда окрашенных в агрессивно-деструктивные тона. Часто эти интересы приближаются к сверхценным, реализуются вопреки желаниям родителей. Характерно, что внимания и эмоций, обращенных на животных, никогда не устаиваются близкие и другие окружающие, в отношении которых эти дети холодны, безразличны, а иногда и агрессивны. Любовь к животным, граничащая с зоофилией, может перерасти в откровенно садистические действия. В подобном изменении отношения отражается динамика увлечения, направленного на замещающий человека объект. [4]

Садистические действия с животными способствуют ускорению динамики влечения, приводя к реализации садистических фантазий в отношении человеческого объекта, который нередко отождествляется с животным. Так, у одного из обследованных первые в отношении

женщины действия, направленные на ее мучения и включавшие тяжчайшие повреждения с выбиванием глаз, отрезанием носа, ушей, полностью повторяли его прежние многочисленные садистические манипуляции с кошками, умерщвление которых всегда доставляло ему удовольствие. Во многом действия с животными объясняются аутистическим характером соответствующего садистического фантазирования. Затем легко осуществляется переход к человеческому объекту, причем представляемые мучения подчас полностью идентичны тем, которым обследованные подвергали животных. Нормальный процесс индивидуального развития. При обследовании лиц, совершивших сексуальные убийства, сопряженные с садистическими действиями, зачастую обнаруживается их делинквентное подростковое поведение, поскольку садистические убийцы в этом возрасте обнаруживают жестокость к животным и частое участие в драках. [5]

Подобное поведение может являться частью более общего феномена, заключающегося в явном предпочтении контактов с животными, не всегда окрашенных в агрессивно-деструктивные тона. Часто эти интересы приближаются к сверхценным, реализуются вопреки желаниям родителей. Характерно, что внимания и эмоций, обращенных на животных, никогда не устаиваются близкие и другие окружающие, в отношении которых эти дети холодны, безразличны, а иногда и агрессивны. Любовь к животным, граничащая с зоофилией, может перерасти в откровенно садистические действия. В подобном изменении отношения отражается динамика увлечения, направленного на замещающий человека объект. [4]

Садистические действия с животными способствуют ускорению динамики влечения, приводя к реализации садистических фантазий в отношении человеческого объекта, который нередко отождествляется с животным. Так, у одного из обследованных первые в отношении

Таблица 4

Характеристика родительских семей обследованных мужчин

Данные о семье	I группа, количество убийств, n=73	II группа, количество убийств с садизмом, n=34
Проживание с родителями	n=43	n=21
самостоятельно	n=24	n=12
с родителями жены	n=6	n=1
Родительская семья полная, но конфликтная	n=41	n=18
неполная без отца	n=30	n=13
неполная без матери	n=2	n=2
воспитание у ближайших родственников или в интернате	-	n=1
Лидерство в семье отца	n=42	n=7
матери	n=31	n=27

женщины действия, направленные на ее мучения и включавшие тягчайшие повреждения с выбиванием глаз, отрезанием носа, ушей, полностью повторяли его прежние многочисленные садистические манипуляции с кошками, умерщвление которых всегда доставляло ему удовольствие. Во многом действия с животными объясняются аутистическим характером соответствующего садистического фантазирования. Затем легко осуществляется переход к человеческому объекту, причем представляемые мучения подчас полностью идентичны тем, которым обследованные подвергали животных. Нормальный процесс индивидуального развития человека должен вести его к преодолению биологической зависимости его от отношений от окружающих. У убийц этот процесс блокирован на самых первых его этапах. Именно это ведет к скрытой зависимости человека от определенных условий окружения, преодолеваемой неадекватными средствами, к числу которых относится и лишение человека жизни. Таким образом, основным в происхождении убийств является онтогенетический фактор – блокирование способности к автономии в результате отвержения потенциального преступления другими лицами.

Было проведено анамнестическое исследование лиц, совершивших сексуальные убийства.

Характеристика родительских семей представлена в таблице 4.

Как видно из приведенных данных, большая часть обследованных выросла в полной, но конфликтной семье, среди остальных преобладали неполные семьи без отца. Ни один из обследованных не вырос в полной гармоничной семье.

Семьи проживали в основном с родителями мужа. Лидером в семье чаще всего была мать, причем представляет интерес оценка, даваемая обследованными личностям отца и матери. Из табл. 5 видно, что более половины из них положительно оценивали мать, тогда как отца оценивали таким образом менее 1/4 мужчин. Чувственная связь с отцом также была в большинстве случаев амбивалентной или негативной, а с матерью – позитивной.

Важнейшую роль в формировании личности играет тип полученного в семье воспитания [4]. Из наших данных следует, что наиболее распространенным типом воспитания наших обследованных было эмоциональное отвержение. Все обследованные мужчины получили в детстве неправильное воспитание, гармоничный тип воспитания не встречался ни в одном случае. Неправильное воспитание приводило к формированию черт характера, нарушающих процесс коммуникации, особенно с представителями противоположного пола, что обуславливало нарушения психосексуального развития, в частности, формирования полового поведения. [4]

Большая часть убийств была совершена мужчинами в состоянии опьянения, из них более половины в сильной его степени. Алкогольное опьянение значительно облегчало возникновение умысла в эксецессе исполнения – нетрезвыми такие убийства совершались в 15 раз чаще. Больше половины осужденных за сексуальные убийства начали употреблять спиртные напитки с малолетства. Алкоголь усиливал и утяжелял проявление агрессии. В основе всех исследованных сексуальных убийств лежали отношения между полами. Сексуальные убийства совершались во время

Таблица 5

Оценка обследованными мужчинами личности отца и матери

Оценка	I группа, количество убийств, n=73	II группа, количество убийств с сатанизмом, n=34
Оценка личности отца позитивная	n=21	n=9
амбивалентная	n=42	n=17
негативная	n=10	n=8
Оценка чувственной связи с отцом позитивная	n=20	n=4
амбивалентная	n=41	n=25
негативная	n=12	n=5
Оценка личности матери позитивная	n=19	n=14
амбивалентная	n=37	n=11
негативная	n=17	n=9
Оценка чувственной связи с матерью позитивная	n=33	n=9
амбивалентная	n=18	n=12
негативная	n=19	n=13

полового акта или сразу после него, часть из них носила заместительный характер или характер ритуального убийства, в том и ином случае направленного на получение психической и оргастической разрядки. Некоторые убийства не сопровождались непосредственными действиями сексуального характера, но по своей внутренней детерминации были связаны с сексуальной жизнью преступника, с сочетанным поражением социальной, психологической, социально-психологической и биологической составляющей, определяющей взаимоотношения преступника с представителями пола его влечения.

Изучение причин сексуальных убийств позволило выделить пять видов этих преступлений:

1. Садистическое убийство, входящее в структуру получения оргазма, т. е. совершенное с целью достижения оргазма или во время его переживания.
2. Убийство, совершенное с целью обездвиживания жертвы как сексуального партнера или получения трупа в качестве предмета сексуального предпочтения.
3. Убийство, совершенное с целью подавления сопротивления жертвы и ее криков о помощи.
4. Убийство с целью сокрытия сексуального преступления.
5. Непреднамеренное сексуальное убийство – убийство по неосторожности.

Садистические убийства, входящие в структуру получения оргазма, являются наиболее опасными из всех общественно-опасных деяний. Они создают большой резонанс в обществе, сопряженный с психопатизацией населения региона, где эти убийства совершаются. Особая опасность садистических убийств состоит в том, что эти преступления вызываются острым и непреодолимым сексуальным влечением убийцы, влечением, имеющим тенденцию к усилению, развитию, приводящим к многоэпизодности.

Количество жертв серийных убийств находится в примерном соотношении к лицам, совершившим эти преступления, как 7:1. [8]

И если равнодушие к ближним, эгоизм, доминирующий мотив самоутверждения толкает человека на осознанное создание ситуации, в которой боль, мучения и смерть жертвы являются способом реализации доминирующего мотива, то это и есть пусковой момент появления на свет серийного убийцы, с маниакальной настойчивостью добивающегося своего способа сексуального удовлетворения.

Исследование рецидивных сексуальных убийств позволяет отметить и характерные черты: стереотипность действий преступника, а в случае маньячных убийств – динамика на-

растания садистических действий, случайный выбор жертвы, очевидная бессмысленность преступления, однотипность в выборе места преступления. Сексуальных убийц отличает импульсивность, ригидность, злопамятность, подозрительность, повышенная конфликтность в межличностных отношениях. Они уходят в себя, бессознательно стремясь к дистанции с окружающим миром. Они зачастую сексуально фрустрированы, и причиной того служит импотенция, отвержение женщинами, пороки строения тела. [8]

Заключение. Изучение убийств, совершенных во время полового акта или после него позволило нам выделить разновидности сексуальных убийств по мотивам или сфере межличностных отношений. Правильное определение вида сексуального убийства на стадии его раскрытия позволяет отобрать версии с достоверными характеристиками лиц, подозреваемых в совершении убийства, что может существенно ускорить раскрытие преступления, а в фазе проведения сексологической экспертизы обвиняемых осуществить психодиагностику совершенного преступления, установить мотивы совершения убийства и его психосексуальную мотивацию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонян Ю. М., Гульдан В. В. Криминальная патопсихология. – Москва: Наука, 1991. – 245с.
2. Балабанова Л. М. Судебная патопсихология. – Донецк: Сталкер, 1998. – 432с.
3. Васильев В. Л. Юридическая психология, – Санкт-Петербург: Питер Пресс, 1997. – 656с.
4. Гульман Б. Л. Сексуальные преступления. – Харьков: Рубикон, 1994. – 271с.
5. Личко А.Е. Подростковая психиатрия. – Ленинград: Медицина, 1985. – 416с.
6. Ратинов А.Р., Михайлова О, Ю. Жестокость как правовая и нравственно-психологическая проблема. // Вопросы борьбы с преступностью. – Москва: Юридическая литература, 1985. – вып. 42 – с. 8-17
7. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал 1996. - №5 – с. 3-16
8. Старович З. Судебная сексология. – Москва: Юридическая литература 1991г. – 333с.

Надійшла до редакції 13.11.2000г.

BANDURKA I.V.

INDIVIDUAL AND TYPICAL PECULIARITIES OF THE MEMORY AS MNEMONIC PROFESSIONAL ABILITY OF THE SPECIALIST

The article is devoted to the individual and typical peculiarities of the memory.

The system of the mnemonic processes is the basic functional system of the professional activity. The estimation of the lawyer's memory effectiveness is made with the help of some indications.

BITENSKIY V.S., GORYACHEV P.I., KRIVONOGOVA O.V.

THE PECULIARITIES OF PERSON AND COMMUNICATION IN WOMEN WITH DRUG ABUSE

The experimental psychological investigation was held among women with drug abuse. The investigators pay attention to peculiarities of character, psychic processes and specifics of communication. In the article there are comparative characteristics of psychological features in women with and without drug abuse.

BONDAR S.I.

COGNITIVE STYLE AS AN INDIVIDUAL WAY OF INFORMATION PROCESSING

This article deals with the role of cognitive styles reflection-impulsivity, field-dependence – field-independence while information processing. The results of investigation have been analysed.

VIDENEYEV I.A.

ABOUT SOME SOCIALLY - PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF CRIMINALITY

The formation of the deviating forms of behaviour, in particular of offences and crimes occurs under influence of two universal factors, forming system, - internal (psychological and physiological) and external (social).

VLASOV P.K.

THE VALUES OF WORK

The article deals with the problem of transformation of attitude to profession in transitional period of economy. The differences in attitude to profession as compared with professional interests are analyzed. There is suggested the structure of differences of position in system of economic activity of society, organization and people.

GAVALESHKO O.M.

EMOTIONAL COMPONENT OF COMMUNICATION IN THE PERSON'S IMAGE OF "I"

Peculiarity of display and the role of emotional component of communication in the image of "I"

formation is considered. The attention accented on such phenomena and notions as emotional communication, expression and empathic communication.

GARKAVETS S.A.

ABOUT SOME PECULIARITIES OF INFLUENCE OF SOCIAL ANOMY ON THE PERSON'S VALUABLE ORIENTATIONS

Some peculiarities of influence of social anomy on the person's valuable orientations are analysed in this article. Dependence of valuable trends on social-psychological factors which take prevailing position in society is shown by examples of teenagers and youth. The valuable orientations of delinquents under age of eighteen are researched and their trend – setting to conformist values is defined.

GOVORUHA O.F.

THE INVESTIGATION OF THE BASIC TYPES OF THE ATTITUDE TOWARDS ILLNESS FOR THE PATIENTS WITH NEUROTIC DISEASES

The article considers the question of psychodiagnostic for the patients with neurotic diseases (neurosis and dissociative diseases). The investigation had been put with the help of the psychological methods called "Type of the attitude towards illness". As a result of the investigation there were uncovered differences of the attitude towards illness for the patients of the neurotic and dissociative diseases. Taking into account the obtained facts we can use the proper psycho-correctional influence on the patients with neurosis and dissociative diseases.

DIOMIDOVA N.YU.

CONDITIONS OF A PERSON'S LEGAL SOCIALIZATION

Our research is dedicated to the problem of formation of legal consciousness of a person, which is the most important component of a structure of consciousness. The legal normative behaviour, which is provided with by the legal consciousness, is formed during the process of a person's socialisation.

It is necessary to mention that the socialisation presupposes certain adaptation to the changing conditions of human life, therefore the process of socialisation begins since the childhood and continues to a certain extent throughout the life.

In connection with the purposes of the research we have suggested a complex of methods, which includes methods of a person's research, his/her position in a group of value orientations (Kettell's 16 PF, self-evaluation, sociometry, group evaluation of a person, terminal values questionnaire, etc.). The level of formation of legal consciousness was studied with the help of the following

diagnostic methods: 1) "Unfinished sentences", 2) Method of legal consciousness contents research, 3) Method of legal consciousness level research.

The results of the research have revealed a low level of legal consciousness development throughout all age groups. There are certain differences inside each age group, concerning the first of all subgroups of conformists and non-conformists.

EVDOKIMOVA E.A.

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF FOREIGN LANGUAGE TEXT ACTIVITIES.

There are differences between the systems of actions forming the text activities in native and foreign languages. Psychological peculiarities of foreign text activities structural and functional model is analysed in detail in the article. The memory role on all stages of its realisation is considered. Different aspects of the study of foreign language attitude are also analysed.

GHUROV M.S.

SUBSTANTIATION OF THE "SUBJECTIVE" SCALING METHOD AND ANALYSIS OF MISTAKES IN ITS USE

The decision of the problems of professional selection and orientation, of man state estimation as for personal norm needs the development of effective research methods, which could have high reliability and wouldn't take much time in use. Actually these qualities have become the base of the new methods of subjective measuring. In order to avoid the break of the methods technology and their effectiveness it is necessary to take into account a row of demands during their application.

ZABLUDOVSKA YU.V.

THE SELFREGULATION OF PERSONALITY: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF INVESTIGATIONS

Self-regulation is a system-organised psychical process of initiation, building, supporting and managing of all kinds and forms of external and internal activities, which are assign to achieve the aims of a person.

Self-regulation is a part of personal structure and consists of four components such as: emotional, motivational, cognitive, will regulation.

It has three main fields of functional assignment: the regulation of behaviour, health and working.

ZAVATSKAYA N.E.

PATHOPLASTIC ROLE OF THE LEADING INDIVIDUAL TENDENCY IN THE TIME OF USING OPIUM

Eighty teen-agers, using opium were examined by experimental, psychological methods.

Most teen-agers, using opium have similar psychological types, which reflects wavering traits. It was revealed with the help of SMIL methods. A high level of aggression was revealed by Rozenzweig methods. It was found out by Bass-Darka methods that young people had a high level of physical aggression, negativism and sense of injury.

Key words: teen-agers, opium, negativism, aggression, hypertimno-wavering traits.

ZAICA E.V.

THE CALCULATION OF THE LETTERS IN THE WORDS AS A MEANS OF THE INNER SPHERE DEVELOPING

27 exercises are proposed with different kinds of mixture of two acts: talking (or listening) the phrases and calculation and announcing the number of letters in the words. It is addressed to older schoolchildren for their thinking development.

ZEMLYANSKAYA E.V.

LEGAL SOCIALIZATION ESSENCE OF THE PERSON

Socialisation of the person is a process of its formation, occurring under influence of various social factors (cultural, economic, political, moral, legal etc.). A major condition of adaptation of the person to life in society is legal socialisation, in which there is mastering legal culture of the given community and on this basis – formation of legal behaviour. In legal socialisation of the person a very essential role is played by the attitudes developing between the person and group, collective. The process of legal socialisation of the individual includes interaction of three components: a society – person – collective.

KIRILENKO T.S.

EMOTIONAL EXPERIENCE AND CREATABILITY IN ASPECT OF PERSONALITY SELF-DEVELOPMENT

Notions of emotional experience and creability as factors of personality self-development are analysed. An accent is made on the emotional appraisal sphere of personality. The unity of mechanisms of formation of emotional and creative fantasy in case of personality readiness to a self-change is shown.

KISEL S.G.

MEMORY AS DETERMINATE FACTOR ANTICIPATE OF PROCESSES.

The influence of memory on course anticipate of processes on a basis of the special integrating role in organisation of mentality is considered.

KORNEV M.N., SHCHERBATYUK B.A.

TO THE PROBLEM OF SOCIAL SELF-DETERMINATION OF WOMEN ORIENTED TO MANAGING ACTIVITY

Psychological peculiarities of social self-determination women oriented to managing activity are studied. Psychological peculiarities of personality self-determination by external social conditions is underlined.

KOROLYOV D.K.

SELF-APPRAISAL AS A FACTOR OF EMOTIONAL ATTITUDE TOWARDS LIFE

Concepts of congruentness and non-congruentness as to the influence of self-appraisal on the subjective well-being of personality are analysed. A hypothesis supporting the concept of congruentness in case of direct emotional attitude towards life, non-congruentness about the satisfaction by life is grounded.

KOTSAR A.V.

THE FORMS OF NEUROTIC DEPENDENCE OF THE SPOUSES

In the article the basic approaches to the analysis of the relationships of dependence of the spouses in discard surveyed. It is underlined that the approaches can be syndromologic and style, or characterologic. The basic sets of syndromes and forms of neurotic dependence of the spouses are designated.

KOCHARYAN A.S., KOTSAR A.V.

SYNDROMS OF NEUROTIC LOVE

In article the basic forms of syndromes of neurotic love: toxic love, love - attachment, love - mania etc. are surveyed. The basic forms of symptoms of neurotic love are described, series of its pathogenetic mechanisms are given.

KOCHARYAN A.S., TERESCHENKO N.N.

FEMALE SEX - ROLE IDENTITY: GENESIS AND STRUCTURE

The paper deals with genesis and structure of female sex-role identity. Factors which influenced sex-role identity's development are described. The factor structure of sex-role identity and peculiarities of symptomocomplex's "masculinity/femininity" organisation are represented. The problem of a sex - role trauma in identity becoming is discussed.

KRIVODEREV V.V., GHERNOKLYOV K.V.

USING THE "SUBJECTIVE" SCALING METHOD IN A PROCESS OF AN EDUCATION

In clause the opportunity of use of quantitative parameters in educational process is considered. Use of the "subjective" measuring method is offered.

The advantages and prospects of the given method are shown, it is specified on key figures of process of education, on necessity of maintenance by their new pedagogical and psychological toolkit.

KRUPSKY A.P.

TO THE QUESTION OF MAN MNEMIC PROCESSES EFFECTIVENESS CONNECTION WITH AGGRESSION AS A COMPONENT OF PERSON CHARACTERISTIC

In the article the connection between mnemonic processes effectiveness and aggression as a component of person characteristic has been investigated by the method of factor analysis "MINRES".

LOGVINOVA N.YU.

RESEARCH OF PSYCHOPHYSIOLOGICAL STATE, ACTUAL PROBLEMS, ALARMS AND INDEMNIFICATIONS OF THE UNEMPLOYED

The purpose of the research is the definition of actual neuropsychotic state of the unemployed, which is based upon the parameter of total deviation from norm, the factor of "vegetative coefficient", and studying of alarms, indemnifications and actual problems of the given category of the population.

The analysis of psychophysiological state and features of serviceability testifies to the tendency of decrease of power resources of faces which lost place of work, and authentic aggravations of qualitative characteristics of serviceability. The most expressed actual problem is the disappointment both pessimism on the one hand and rushing to strengthen the position through a rendered resistance on the other.

LOGVINOVA N.YU.

RESEARCH OF NOT REALISED LEVEL OF A VALUE SPHERE OF THE UNEMPLOYED.

The aim of the research was the study of not realised level of value sphere of the people which were in a crisis vital situation, caused by loss of work.

The outcomes of the research allow to speak about presence of autonomous semantic value blocks represented at not realised level, which reflect semantic significance and value system orientation on intimate and professional spheres of the person, that is identical with outcomes obtained on sample of the unemployed of 1997. However, the system of values of the unemployed was deformed in the direction of its structural simplification, emerging of polarity and diminution of amount of semantic value blocks.

LOTOTSKAYA M.YU., ZAIKA E.V.

ABOUT INTERACTION OF DISTURBANCES OF OBJECT AND AFFECTIVE COMPONENTS OF EMOTIONS IN SCHIZOPHRENIA.

Some peculiarities of interaction of disturbances of object and affective components of emotions are analysed in this article. The technique "affective" classification was used. The results have shown that in paranoid schizophrenia amorphous structure of object component of emotions furthers intensification of influence of emotional factor. Connection of object component of emotion with affective component is too labile, unstable.

LYSENKO I.P.

THE MODEL OF INCREASING MOTIVATION TO TREATMENT OF PATIENTS SUFFERING FROM DRUG AND ALCOHOL ABUSE

The model of psychocorrectional work with patients suffering from drug and alcohol abuse is presented in the research. The model is detected to rise motivation to treatment and abstention from drug and alcohol.

MOSCALENKO V.V.

FEATURES OF ELITE GROUPS FUNCTIONING IN UKRAINE

The article gives the analysis of modern political and economical, central and regional elite of Ukraine. The process of psychological crisis, the trust of population to power class of society has been described.

MUZYTCHKO L.V., KOVALYOVA U.V.

USING A TREE IMAGE FOR THE PERSONALITY PROJECTIVE INVESTIGATION

The article is about modern revise interpretation of tree image in the Six-Drawing-Test (A.Menegetti).

PARANYANTS T.P.

DEVELOPMENT OF THE CRITERIA OF AN ESTIMATION OF THE ATTITUDES "CRIMINAL - ENVIRONMENT - VICTIM"

The article analyses the mutual relations between notions «criminal-medium-sacrifice». Emphasises on regularity of displays of these notions in organs workers practice of inlaying businesses. Analysis' results are the estimation criterions of explored processes.

PUNDEV V.V.

PSYCHOLOGICAL QUESTIONS OF INTERACTION BETWEEN THE STUDENTS AND THE FOREIGN LANGUAGE LEARNING TECHNOLOGY

How can the problem of interaction between the students and the learning technology be in the range of engineering psychology problems? The theoretical-practical issue is one of the constant subjects under discussion in every new step of the historical development. How can information be perceived and memorised in definite human functional condition, can the learning be the cause of the information stress and why, what carried out investigation results are there on such topics, - these are the earliest questions that appear before psychologists, teachers and students that come across learning technology, and these are the basic approached subjects in the article.

SADKOVY V.P.

PSYCHOPHYSIOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE FIREFIGHTERS' WORK

The article presents psychophysiological characteristics of the firefighters working conditions. An analysis of firefighters injuries and deaths in Ukraine and Russia is also given. A conclusion is made that firefighters adaptation to the professional activities conditions, professional psychological selection to the state fire service should be brought up to dated.

SAMOILOVA A.G.

DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL LEVEL OF CONSCIOUSNESS AS THE RESULT OF STUDYING AT THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

This article is about the problem of psychological components of the professional consciousness. There is a brief analysis of objective and subjective factors which influence the development of professional standing of personality. The process of the professional standing as a result of studying at the higher educational institution is described. The influence of professional activity on the development of levels of consciousness is grounded.

SANNIKOVA O.P.

PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF THE CRISIS PERSON

The article gives the results of the research of dynamics and the structure of crises as one of psychic states. The levels of crises, the content and the structure of the studied phenomenon are regarded. The reasons which caused such kind of states and changes in people's behaviour are analysed.

SEMYONKINA I.A.**COMMUNICATIVE TRAINING AS A METHOD OF PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF DESADAPTATION IN MARRIED COUPLES**

A method of communicative training for psychological correction of desadaptation in married couples, modified by the author is described. The techniques of the training are illuminated in detail, and basic rules of effective communication in particular. The stable therapeutic effect of the training in cases of communicative form of desadaptation in married couples made $76 \pm 6\%$.

Key words: communicative training, psychological correction, desadaptation of married couples.

SERGEYEVA T.V.**EXISTENTIAL MODEL OF EDUCATION**

Proposed model is based on the concept of psychological mechanism of development represented as a system seeking balance. Synergetic effect produced as a result of system components interaction provides the development process continuity. The system comprises personal values, resources and environment components. The highest efficiency is provided on the level of values development by the technique of personal paradigm shift.

SOKOLOVA I.M.**THE ROLE OF SOCIAL - PSYCHOLOGICAL DETERMINANT AND FEATURES OF THEIR INTERACTION DURING ADAPTATION OF THE STUDENTS.**

In the article the results of the analysis of a level of social - psychological adaptation of the first-year students and its change in the second year are given at mass research, and also role and mutual relation a social - psychological determinant of students' adaptation process, that enables realisations of social and psychological preventive maintenance and prevention of occurrence of failure of adaptation at the students of the first years of training.

SOROKINA O.A.**MEANS OF STRESS SITUATIONS OVERCOMING IN PATIENTS SUFFERING FROM EPILEPSY**

Means of behaviour of patients suffering from epilepsy depending on the type of a stress situation are analysed. The author points out some stressogenic spheres such as work (school) activity, family relations and everyday life.

STORCHAK O.G.**THE CONSCIOUS INFLUENCE OF PERSONAL SENSES UPON LEARNING**

The way a human being thinks and studies depends on their attitude and personal senses. Personal senses are derivatives of both internal and external activities. Personal senses shape thinking activity. They perform two functions. The personal senses initially direct attention towards a certain space of the information field in consciousness, and then the personal senses automatically define the information zone that should be scanned when coping with a task.

SUZIKOVA E.G.**THE ACTUAL QUESTIONS OF SHORT-TERM MEMORY FUNCTIONING IN USING COMPUTER WORK**

The article is concerned with the research of peculiarity of the operative short-term memory work into "people-computer" system. The urgency identifies of the general computing of professional activity and the global net using.

SUCHODOLSKY G.W.**METAPSYCHOLOGY AS A NEW APPROACH TO INTERPRETATION OF SCIENTIFIC PSYCHOLOGY**

The article is devoted to metapsychology as a new approach to interpretation of scientific psychology. The psyche is examined as metapsychology (morphological, axiological, gnosiological). The approach to position of psychology in the system of sciences and the structure of psychology is propounded.

TIMCHENKO A.V.**THE BRIEF REVIEW OF THE MODERN CONCEPTS OF SELECTION TO COMPLEX TRADES**

The clause is devoted to consideration of the basic points in the history of the development of professional selection. The author specifies a sequence of actions at the realisation of the independent research devoted to the development of criteria of professional selection. The validity is considered in a prediction of professional success of the most widespread methods of selection.

USTIMENKO T.A.**THE CULTURE, EDUCATION AND PERSONALITY SELF-AWARENESS**

The part of educational aspects in the forming personality self-awareness was considered in this article. The connection between cultural norms and educational institutions was demonstrated. Forms of ethnic self-awareness were described.

HAIROVA S.I.

COMPARATIVE STUDY OF ADAPTIVE BEHAVIOUR DYNAMICS IN DIFFERENT GROUPS OF YOUNG PEOPLE

Age changes in adaptive behaviour structure of schoolchildren and students are analysed in the article. Typical situation of danger to self-appraisal, conflict with youth and parents are also described.

SHEVCHENKO N.F.

AXIOLOGICAL ASPECT OF PSYCHOLOGISTS' PROFESSIONAL TRAINING SYSTEM IN HIGH SCHOOLS

The article deals with a three components model for psychologists' training system. The accent is given to the essence of the axiological subsystem. We have also examined its aims and values and showed the interlinks between the axiological and psychological - pedagogical subsystem.

SHEVCHUK M.V.

THE FACTORS OF OCCURRENCE OF TRANSFORMATION IN SYSTEM OF VALUE'S ORIENTATIONS OF YOUTH AND PROBLEM OF ITS SOCIALISATION

The article is devoted to the researching of main/basic factors of rising/beginning transformations in the system of values orientations of youth: social and individual-personal conditions changes in the structure of values person orientations and socialisation problems of modern Ukrainian youth.

SHESTOPALOVA L.F., SUSLOVA S.V.

FEATURES OF THE SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF YOUNG PATIENTS WITH A VEGETO-CEREBRAL DYSTONY

According to the psychodiagnostic research of the peculiarities emotional sphere and stress-resistance of the patients with vegeto-cerebral dystony, it has shown the peculiarities of their social-psychological adaptation.

SHEINGOLTS V.P.

TO THE QUESTION OF THE ROLE OF THE TEACHER'S INTERPERSONAL BEHAVIOUR IN HIS TRAINING ACTIVITY

The article brings up the problem of teachers' interpersonal behaviour and its effect on students' studying. Specific type of behaviour are determined to reveal the correlation between these two variables. QTI (Questionnaire Teacher Interaction) is enclosed to make use of it.

SHESTOPALOVA O.P.

THE USAGE OF INFORMATIONAL MODEL IN COMPUTER'S DIAGNOSTIC

The paper considers informational model describing the strategy of formation working hypothesis for solving the task and computer diagnostic method "Double simulation" after Vygotsky.

SHMALEY S.V.

PSYCHOLOGICAL PRECONDITIONS OF EDUCATIONAL PARADIGM CONSTRUCTION

The article deals with psychological aspects of pedagogical paradigm development.

V.V.GRECHKO

CAUSATIVE FACTORS OF FORMATION OF MECHANISMS OF SEXUAL MURDERS

This article provides the results of an examination of 107 sexual murderers using the method of system-structural analysis. It deals with social, psychological, social-psychological and biological factors that inspire sexual crimes. The author has analysed peculiarities of juvenile delinquent behaviour evidenced in aggressive-destructive actions proper to sexual criminals. The article gives the results of anamnestic research of persons, who have committed sexual crimes, analyses types of upbringing they had in their childhood.

It provides characteristic features of recurrent sexual murders.

A classification of sexual and sadistic murders is given:

1. Sadistic murder comprising the structure of reaching orgasm, i. e. committed for the purpose of reaching orgasm or simultaneously with it.

2. Murder Committed for the purpose of disabling the victim to move as a sexual partner or in order to get a dead body as the object of sexual preferences.

3. Murder committed to suppress the victim's resistance and his/her cries for help.

4. Murder for the purpose of concealing a sexual crime.

5. Manslaughter— homicide by misadventure.

Key words: apes of sexual murders, mechanisms, causative factors.

Збірник наукових праць

**ВІСНИК
ХАРКІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ
№ 498**

Серія ПСИХОЛОГІЯ

Підписано до друку 26.12.2000 р. Формат 60х84 1/8. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 21.62. Обл. вид. арк. 18.92. Тираж 300 прим.
Замовл. № 1-2612 Замовне. Ціна договірна.

61077, Харків-77, м. Свободи, 4.
Видавничий центр
Харківського національного університету

Надруковано в друкарні "Штріх", м. Харків, пр. Леніна 50, к. 6
Свідоцтво про державну реєстрацію № 290 від 21.12.2000
