

обмінювання індивідуальними можливостями, дозволяє знайти більш точне психологічне пояснення відомому факту, що при певному рівні взаємовідносин доцентрові тенденції в групі (діаді) виявляються не тільки при збігу якостей особистості членів групи, але, водночас, і при їх неспівпаданні. Коли про людей говорять: «Протилежності притягаються», психологічно це означає: «Протилежності обмінюються».

Справа не у наявності протилежності як такої, а у прагненні соціальної системи до екологічно валідної різноманітності зв'язків і взаємодій всередині системи, що підвищує її тривалість і адаптивні можливості в умовах життя, що змінюються. Як ми переконалися, у рамках конкретної соціальної групи соціометричний статус росте у тих піддослідних, хто виділив у себе більша кількість апробованих у групі унікальних якостей.

Кореляція показників соціометричного статусу і ООФ в групах була б ще більш високою, якби не випадки, коли велика кількість унікальних достоїнств приписували собі члени групи, віднесені до так званих «людей, від яких усі відшуралися». В ситуації, коли інші члени групи не делегують унікальність тим, хто її собі приписав, замість природного обміну виникає деструктивний обмін. Важко утриматися від газетної лексики: несплата «по унікальності» з боку групи ставить на межу банкрутства соціальний досвід її окремого члена.

Далі виникає звичайне психологічне коло: низький соціометричний статус тягне за собою певну соціальну дезадаптацію, далі включається механізм психологічного захисту, що провокує ще більш високий рівень приписування собі якостей, що показують вже не відмінність, але вищість у відношенні інших тощо. Даний випадок лише посилює «від зворотного» тезу про зв'язок унікального з характером соціальної взаємодії.

Цінними у собі у відношенні до обміну індивід вважає такі позитивні характеристики, що виділяють його у порівнянні з іншими. Цінними в іншому індивід вважає як схожі зі своїми, так і такі, яких не вистачає йому самому, позитивні індивідуальні характеристики, що виділяють даного іншого у порівнянні з іншими членами групи. Така відмінність в оцінках себе і інших є необхідною передумовою здійснення обміну (взаємодоповнення) якостями у рамках групової взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лактионов А.Н. Память как атрибут индивидуальности // Психология личности и

- познавательных процессов: Вестн. Харьк. ун-та. – 1989. – № 337. – С.19-22.
2. Лактионов О.М. Унікальне в структурі індивідуального досвіду учня // Педагогіка та психологія: Збірник наукових праць. – Харків: Вид-во ХДПУ, 1997. – С.69-73.
3. Мельник И.М. К вопросу о регулятивной функции общения в системе память-общение // Психология личности и познавательных процессов: Вестн. Харьк. ун-та. – 1989. – № 337. – С.33-38.
4. Муздыбаев К. Психология ответственности. – Л.: Наука, 1983. – 240с.
5. Поппер К. Время лжепророков: Гегель, Маркс и другие оракулы // Открытое общество и его враги: Пер. с англ.: В 2 т. – М.: Феникс, Международный Фонд «Культурная инициатива», 1992. – Т.2. – 528с.
6. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности: Пер. с англ. и нем. – М.: Республика, 1994. – 447с.

Поступила в редакцию 12.01.2000 г.

В.Л.Лапшина

Про деякі особливості формування професійних якостей правоохоронців

Статья посвящена анализу механизма формирования профессиональных качеств сотрудников правоохранительных органов, а также проблем и негативных последствий этого процесса.

Проблема підготовки кваліфікованого фахівця набуває сьогодні особливого значення. В першу чергу це стосується системи правоохоронних органів, бо саме від якості професійних дій їх співробітників багато в чому залежить стан економічного, політичного, соціального та морального «здоров'я» суспільства.

Останнім часом питання професіоналізму як соціального явища піднімаються в рамках нової інтегративної науки акмеології, яка вивчає механізм досягнення «вершин» в професійній діяльності (від грецького «акме» – вершина) [див. Бодальов, 1993; Деркач, Кузьміна, 1993; Климов, 1995; Ситников, 1996]. Відгалузившись від класичного професіознавства, акмеологія використовує порівняльний та диференційний підходи до аналізу. Так, порівняльний підхід дозволяє виявити спільне та особливе в різних професіях. Диференційний підхід акцентує увагу

на те, що предметом дослідження виступають не тільки найбільш значущі якості професій та професіоналів, але й відмінності професійних стратегій для різних типів та груп професій. Саме такий підхід є дуже доцільним та корисним для аналізу правоохоронних видів діяльності.

Ми вважаємо, що в правоохронній діяльності професіоналізм можна розглядати як відповідний набір та стан розвитку системи діяльнісних, професійно-ділових, комунікативних та особистісних якостей правоохоронців, які забезпечують ефективну професійну діяльність, реалізуючись у професійній культурі та етиці. Зупинемося на аналізі механізму формування професійних якостей.

Професійно-діловий блок структури особистості правоохоронця складається з якостей, котрі визначають професійну здатність працівника, як то: наявність професійної освіти, досвіду практичної роботи, організаційні здібності, ініціативність, стабільна працездатність, знання юридичних та спеціальних дисциплін, чинних наказів, інструкцій, інших нормативних актів, володіння оперативною і кримінологічною технікою, спеціальними технічними засобами тощо.

Основним джерелом формування цих якостей є система відомчої освіти по підготовці та перепідготовці кадрів. Ця система не існує ізольовано, сама по собі. На неї впливають, поперше, замовники на спеціалістів, тобто галузеві служби правоохоронних органів, а, подруге, вона є підсистемою єдиної національної системи освіти України. Завдяки роботі по розбудові мережі відомчих вищих закладів освіти, зміні й підвищенню їх статусу неухильно зростає кількість та якість підготовлених фахівців. Так, лише в навчальних закладах системи МВС України в 1999 році у порівнянні з 1991 роком кількість перемінного складу збільшилася більше, ніж у 4 рази і становить близько 33 тис. слухачів та курсантів (з них 70,4% майбутніх юристів), в т.ч. понад 18 тис. на денній формі навчання та 15 тис. чоловік – на заочній.

В той же час відомчі вищі заклади освіти сьогодні ще не спроможні в повному обсязі задовільнити фахівцями, насамперед вищої юридичної кваліфікації, правоохоронні органи. Тут доцільно, на наш погляд, нагадати одне принципове положення: якщо для пересічного громадянина закон – це наказ держави, то для правоохоронця – ще і професійний інструмент, основа його службової діяльності, неодмінна умова нормального виконання функцій, взаємодій з іншими людьми.

Проте аналіз свідчить, що саме тут існує декілька суттєвих проблем.

Сталі тенденції набув на сьогодні відтік юристів з правоохоронних органів за різними причинами – економічними, соціальними, побутовими тощо. Плильність кадрів з 1993 по 1996 роки складала в середньому 3,6 тис. осіб на рік, а в 1998 році зросла аж до 7,3 тис. осіб, тобто більш, ніж у 2 рази. Збереження цієї тенденції може призвести до того, що за період 1997–2000 роки чисті втрати юристів становитимуть понад 29,2 тис. осіб, в той час як загальний випуск фахівців-юристів відомчими вищими закладами освіти за цей же час не перебільшить 29,5 тис. осіб, тобто фактично можлива лише компенсація об'єктивних втрат за рахунок випускників, які ще вельми далекі до високого професійного рівня, а на набуття ними відповідного досвіду уйде багато часу.

Інша проблема пов'язана з якістю підготовки спеціалістів. Дослідження, яке було проведене Університетом внутрішніх справ (м. Харків) з метою якісної оцінки рівня професійної підготовки і ступеня готовності випускників Університету до конкретної практичної діяльності як у цілому, так і окремо в галузі теоретичної підготовки за фахом, оволодіння практичними професійними навичками, а також сформованості морально-особистісних характеристик, виявило серйозні проблеми. Експертні оцінки рівня правових знань були досить невисокі: 26,4% респондентів визнали його незадовільним, особливо в галузі цивільно-правових дисциплін [Соболев, Лапшина, Дядечко, 1997]. Підкреслимо, що таке становище склалося у вузі, визнаному найкращим серед правоохоронних вищих навчальних закладів України, тому ситуація в інших вузах навряд чи може вважатися більш задовільною. Зазначимо, що, правда, це не є суто українською проблемою. Неодноразові заміри рівня правових знань працівників органів внутрішніх справ Російської Федерації свідчать про те, що у 30-35% з них цей рівень не відповідає повністю або частково вимогам [Обеспечение законности в деятельности органов внутренних дел, 1993].

Ще одна проблема – це підтримання в процесі професійної діяльності належного рівня правових знань правоохоронців як найбільш рухомої частини системи професійних якостей. Це дуже важливо, бо без цього неможлива обґрунтована і точна оцінка правових явищ, формування ціннісних орієнтацій, установок та правомірної поведінки, тобто професіоналізм в діях.

В чому ж полягають причини означених проблем? Їх можна виділити декілька. По-перше, сьогодні, на жаль, вузи не мають дос-

тньою інформації про якість підготовки та обсяг застосування випускниками отриманих теоретичних знань в конкретній практичній діяльності. Так, у вже наведеному дослідженні оцінки викладачами рівня теоретичної підготовки випускників були значно вищими за експертні: цілком задовільним його визнали 35,7% викладачів і лише 10,7% експертів з числа начальників і заступників начальників РВВС, начальників слідчих відділів підрозділів, в яких працюють або проходили практику випускники.

По-друге, теоретичні знання, одержані в стінах вузу, мають тенденцію до застарівання. Підтримувати належний рівень правових знань надзвичайно важко при відсутності якісної системи перепідготовки правоохоронців у післявузівський період. Великий потенціал в цьому відношенні належить службовій підготовці, звільненню її від формалізму.

По-третє, звертає на себе увагу майже відсутність контролю за рівнем правових знань правоохоронців, який навіть не враховується при атестації, підвищенні в званні чи посаді. Той, хто не знає законів, не може бути їх охоронцем. Тому тут можна звернутись, наприклад, до досвіду професійної підготовки офіцера поліції Японії, де єдиним критерієм в просуванні по службових сходах є спеціальні, в тому числі правові, знання, рівень яких підтверджується іспитом [Police of Japan National Agency, 1991].

Між тим процес формування системи професійних якостей має зворотню сторону. Враховуючи, що втілення означених якостей забезпечує професійну адаптацію і самореалізацію, можна констатувати, що існує не лише вплив характеристик особистості на діяльність, а також активний вплив службової діяльності правоохоронця на структуру його особистості. Як виявили дослідження, багаторічна участь людей в схожих видах діяльності часто супроводжується подібністю умов праці, побуту; спілкування приводить до того, що формуються подібні особливості психологічної структури особистості, а це, в свою чергу, може сприяти можливості виникнення причин професійних деформацій. Сьогодні увага до цієї проблеми значно активізувалась. В цілому можна визначити такі найбільш поширені погляди на цей феномен.

Одні автори визначають професійну деформацію як появу в особистості під впливом деяких особливостей професійної діяльності таких психологічних змін, які починають негативно впливати на здійснення діяльності, психологічну структуру самої особистості [Дулов, 1975].

Інша позиція містить більш розгорнуте визначення професійних деформацій як явища різкого загострення, огрубіння й перенесення назовні професійних звичок, стилю мислення, спілкування та взаємодії з іншими людьми, що ускладнює таку взаємодію та часто робить їх поведінку неадекватною обставинам [Корнеева, 1991].

Ще один погляд на проблему професійних деформацій правоохоронців визначає її як комплекс специфічних змін окремих якостей останніх, який включає гіпертрофію професійно важливих рис, їх трансформацію у свою протилежність; актуалізацію і розвиток соціально негативних проявів особистісних властивостей; пригнічення та атрофію якостей, що суб'єктивно оцінюються як другорядні або зайві; дисгармонійні, спотворені співвідношення та взаємодію окремих якостей і їх груп [Медведев, 1996].

Ми вважаємо, що професійні деформації являють собою негативні зміни в структурі свідомості та діяльності людини, що відбуваються під впливом особливостей професійної діяльності і знаходять свій прояв у трудовій поведінці, міжособистісних службових та неформальних стосунках з колегами, а також в повсякденному житті.

Діяльність правоохоронця пов'язана з впливом негативних інформацій та емоцій, значними психологічними перевантаженнями, які при певних умовах можуть приводити до професійних деформацій особистості. Відбивається це в ефектах адаптації до порушень правових, моральних та соціальних норм, підвищенні порогів сприйняття, коли сприймання фактів девіантної поведінки пригнічується, настає звичка до них. Таким чином, неможна зводити проблему професійної деформації до визначення типу "кто-то кое-где у нас порой", а треба виявляти причину: не може людина, яка постійно зіштовхується з насильством, конфліктними ситуаціями, змушена приймати дуже відповідальні рішення в умовах постійного дефіциту часу, не захищати при цьому свій тендітний внутрішній світ. Постійно спостерігаючи зворотній бік життя, при відсутності необхідного соціально-психологічного імунітету правоохоронець може оцінювати ці явища як повсякденний факт.

Важливим чинником виникнення професійних деформацій є також те, що правоохоронці в процесі своєї діяльності відчують активний опір з боку злочинців, які не лише намагаються замаскувати свої дії, ввести в оману, але інколи навіть провокують співробітників на противоправні дії. При цьому асоціальні елементи нехтують усіма соціальними нормами, а правоохоронці при зіткненні з ними повинні суворо додержувати-

ся законності, зберігати самоконтроль, мати підвищену психологічну стійкість щодо провакацій з боку злочинців.

Важливу роль в формуванні професійних деформацій відіграє прилюдність виконання процесуальних дій правоохоронцями. Це пов'язане з тим, що в одних випадках робота в умовах пильної уваги з боку оточення сприяє успішному виконанню службових задач, в інших може викликати дезорганізацію в діях, але завжди підвищує емоційну напругу служби. До того ж постійний жорсткий контроль, необхідність керуватися в своїй професійній діяльності не лише етикетом, але й статутом; постійне перебування у стресовому стані, який виникає внаслідок можливості появи кожної миті небезпеки для життя, може викликати звиклість до неї та зниження здатності адекватної оцінки власних можливостей. В той же час стає імовірним виникнення зворотнього ефекту, тобто появи деформованого сприйняття оточуючого світу, а саме: пильність трансформується в підозрілість, причепливість, недовіру до кожної людини, що провинилася чи оступилася; презумпція невинності, яка апіорі повинна бути закладена в самосвідомості правоохоронців, змінюється тезою, що більшість населення - це потенційні злочинці.

Уникнути або хоча б зменшити деформуючий вплив процесу професіоналізації правоохоронця можна, формуючи та розвиваючи такі елементи феномена професіоналізму, як професійна культура та етика.

Отже, проблема професіоналізму тих, хто стоїть на варті закону набуває сьогодні особливої гостроти. Суспільство пред'являє до правоохоронців найвищі вимоги, їх професійна діяльність має великий суспільний резонанс, увага до неї прикута завжди. Це свідчить про необхідність великої та кропіткої праці по розбудові такої системи підготовки фахівців-професіоналів, яка забезпечувала би ефективне вирішення правоохоронними органами всього комплексу покладених на них завдань.

Поступила в редакцію 19.01.2000 г.

М.Ю.Лотоцкая

К вопросу о структуре эмоциональных нарушений при шизофрении (гипотезы исследования)

Порушення емоційної сфери при шизофренії розглядається, виходячи із двохкомпонентної структури емоцій (В. К. Вілюнас, Л. М. Веккер): емоція це єдність відображеного предметного змісту (предметний компонент емоції) і власне емоційального переживання (афективний компонент). Припускається, що при параноїдній шизофренії порушено предметний компонент емоцій: суттєві ознаки об'єктів ігноруються, а несуттєві використовуються як емоційально значимі. Припускається, що у хворих параноїдною шизофренією порушено і афективний компонент емоцій: дефіцитарні порушення позитивних емоцій і посилення негативних.

Выявление структуры эмоциональных нарушений при шизофрении важно как в плане ранней диагностики данного заболевания, так и для целей психокоррекционной и психореабилитационной работы.

Несмотря на то, что эмоциональные расстройства являются одним из основных диагностических критериев шизофрении, в литературе имеются различные, порой противоречивые точки зрения.

Одни исследователи (Крепелин Е., Блейлер Е., W. Mayer-Gross, Gruhle H. W., Случевский И. Ф., Гиляровский В. А., Andreasen и др.) подчёркивают эмоциональную «тупость» больных шизофренией.

Другие (Семёнов С. Ф., Рохлин Л. Л., Снежневский А. В., Карвасарский Б. Д., Теплицкая Е. И. и др.) отмечают парциальный характер эмоциональной патологии, когда наряду с неадекватным реагированием могут встречаться адекватные реакции даже у больных в исходных состояниях.

Существует также мнение, что потеря эмоционального резонанса на переживания окружающих, утрата интереса, безразличие к тому, что раньше волновало, ослабление чувства привязанности к родным и т. д. являются следствием стёртой депрессии либо превалирования в психике больных шизофренией отрицательной аффективности, которая сопровождается бредом (Дементьева Н. Ф., Позднякова С.П.). По закону доминанты эти негативные переживания подавляют, блокируют все другие эмоции больных [4; 7].

Результаты патопсихологических исследований также неоднозначны. Об «угасании» эмоциональности при шизофрении свидетельствуют отсутствие цветовых интерпретаций в тесте Роршаха, недостаточная эмоциональность составленных больными рассказов, снижение чувства юмора и т. д. В то же время некоторые исследования показывают, что даже у

больных с выраженным дефектом могут наблюдаться адекватные эмоциональные реакции (Бажин Е. Ф., Корнева Т. В., Теплицкая Е. И. и др.).

Всё это вызывает необходимость более дифференцированного подхода к изучению патологии эмоций при шизофрении: выяснения какие именно компоненты эмоциональной сферы нарушены, а какие относительно сохранны.

Для определения собственно структуры эмоциональных нарушений у больных шизофренией особое значение приобретают работы, направленные на исследование знаковых характеристик эмоций (Rado S., Meehl P. E., Watson C., Harrow M., Grinker R., Chapman L. с соавт., Курек Н. С., Поляков Ю. С., Гаранян Н. Г.).

Были сделаны важные выводы о том, что у больных шизофренией с клинически выраженным дефектом эмоциональной сферы (эмоциональной холодностью, безразличием, нивелировкой эмоциональных реакций) отмечаются в основном дефицитарные изменения положительных эмоций (снижены частота, интенсивность, повышены пороги их возникновения), а отрицательные эмоции относительно сохранны [3; 8; 9].

Но осталось не ясно, характерна ли такая структура эмоциональных нарушений для параноидных больных, у которых в клинической картине существенное место занимают бредовые идеи, сопровождающиеся негативными переживаниями. Или у данных больных наряду со снижением положительных эмоций происходит усиление отрицательных?

Изучение соотношения положительных и отрицательных эмоций при шизофрении позволяет охарактеризовать расстройство аффективного компонента эмоций. Анализ специфики нарушений предметного компонента эмоций остаётся вне подробного рассмотрения.

Но «целостное эмоциональное явление всегда представляет собой единство двух моментов: с одной стороны, некоторого отражаемого содержания, с другой – собственно эмоционального переживания, т. е. той специфической окраски, с которой данное содержание отражается субъектом» [2, с. 43].

Иначе говоря, структура эмоционального явления представлена двумя взаимосвязанными компонентами: аффективным и предметным.

Предметный компонент эмоций – это отражаемое познавательными процессами содержание предметов, явлений, ситуаций и т. д., вызывающих эмоцию. Предметный компонент характеризует, какие именно признаки предметов, явлений, ситуаций вызывают от-

чётливую эмоцию, а какие оставляют равнодушным.

Аффективный компонент эмоций – это собственно эмоциональное переживание с мимическими, пантомимическими, физиологическими, биохимическими сдвигами, взятое относительно к тому предметному содержанию, которое вызывает эмоциональное переживание.

Работы последних лет указывают на недостаточную разработанность в психологии предметной характеристики эмоций и показывают необходимость её специального исследования [2; 11].

По мнению ряда авторов [11], именно предметность составляет основу произвольности эмоции. Искажение связи эмоции с её предметом ведёт к патологии, которая проявляется в двух крайних вариантах: «беспредметных» эмоциональных явлениях, когда связь «аффект-предмет» слаба и нестабильна, и «чрезмерно предметных», когда из-за сверхценного отношения к предмету связь избыточно жестка. Первый случай характерен для эндогенных аффективных расстройств, второй соответствует личностной патологии, психогенным и невротическим расстройствам [там же].

Важность исследования предметного компонента эмоций при шизофрении диктуется следующими соображениями.

Поскольку отражение предметного содержания эмоции осуществляется средствами когнитивных процессов, то их нарушение непосредственно влечёт нарушение эмоций (вернее, предметного компонента эмоций).

У больных шизофренией особенностью познавательных процессов является ухудшение избирательности актуализации информации [5; 6]. Как известно, когнитивные процессы «прокладывают пути», по которым распространяется эмоциональный фактор [2]. Следовательно, аморфность, слабая структурированность познавательных процессов может способствовать неадекватному опредмечиванию эмоций (на основании выделения большими незначимых признаков предметов). Поэтому мы предположили, что это проявится в видоизменении предметного компонента эмоций (например, в уравнивании вероятностей использования существенных и несущественных признаков объектов в качестве эмоциональных).

Кроме того, слабая структурированность познавательных процессов способствует усилению влияния на них эмоционального фактора [10]. Это также ставит задачу исследовать аффективный и предметный компонент эмоций в их взаимосвязи. Мы предположили, что увеличение интенсивности аффективного

компонента отрицательных эмоций приведёт к выраженной эмоциональной генерализации, причём предметы смогут приобретать отрицательную эмоциональную окраску на основании каких-либо несущественных свойств. Таким образом, нарушения предметного и аффективного компонентов эмоций окажутся взаимосвязанными.

Всё выше сказанное позволяет сформулировать следующие гипотезы.

Основная гипотеза: особенности изменения эмоциональности при шизофрении обусловлены нарушениями предметного и аффективного компонентов эмоций.

Частные гипотезы.

1. Нарушение аффективного компонента эмоций проявляется в изменении соотношения положительных и отрицательных эмоций. По мере развёртывания шизофренического процесса нарастает дефицит положительных эмоций. Отрицательные эмоции при параноидной шизофрении, возможно, усиливаются.

2. Нарушение предметного компонента эмоций связано с общим ухудшением избирательности познавательных процессов при шизофрении и проявляется в том, что существенные свойства объектов игнорируются, а в качестве эмоционально значимых выделяются несущественные, второстепенные признаки предметов.

3. Взаимосвязь нарушений предметного и аффективного компонентов эмоций заключается в том, что аморфность, слабая структурированность предметной стороны эмоций усиливает влияние аффективного фактора и способствует неадекватному опредмечиванию эмоций.

Задачи исследования.

1. Разработать адекватные методики для изучения предметного и аффективного компонентов эмоций.

2. Исследовать аффективный компонент эмоций (частоту, интенсивность, активирующее влияние) у больных параноидной шизофренией с разной степенью выраженности дефекта.

3. Изучить особенности нарушения предметного компонента эмоции у данных больных.

4. Исследовать влияние эмоционального фактора на семантическую организацию понятий у больных параноидной шизофренией с разной степенью дефекта.

Думается, изучение нарушений аффективного и предметного компонентов эмоций у больных параноидной шизофренией поможет объяснить парадоксальность эмоциональности данных больных (снижение эмоционального реагирования в эмоциогенных ситуациях и

усиление эмоциональных реакций на несущественные события) и будет способствовать повышению эффективности диагностической и психотерапевтической работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Веккер Л. М. Психические процессы: В 3 т. Т. 3: Субъект. Переживание, Действие. Сознание. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1981. – 327 с.
2. Виллюнас В. К. Психология эмоциональных явлений. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 142 с.
3. Гараян Н. Г. Соотношение положительных и отрицательных эмоций у больных шизофренией (на модели успеха и неуспеха при выполнении познавательной деятельности): Автореф. канд. дисс. – М., 1988. – 24 с.
4. Дементьева Н. Ф. О некоторых особенностях патологии эмоциональности у больных с вялотекущим шизофреническим процессом//Шизофрения (клиника, патогенез, лечение). – М., 1968. – С. 43 – 49.
5. Критская В. П., Мелешко Т. К. Дефицит потребности в общении и особенности развития личности//Психол. журн. – 1997. – Т. 18. – № 3. – С. 98 – 108.
6. Критская В. П., Мелешко Т. К., Поляков Ю. Ф. Патология психической деятельности при шизофрении: мотивация, общение, познание. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1961. – 256 с.
7. Позднякова С. П. Изучение динамики эмоциональных расстройств в течении параноидной шизофрении//Шизофрения (клиника, патогенез, лечение). – М., 1968. – С. 34 – 42.
8. Поляков Ю. Ф., Курек Н. С. К вопросу о нарушении положительных эмоций у больных шизофренией: обзор исследований, проблемы, гипотезы//Журн. невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 1985. – Вып.12. – С. 1857 – 1862.
9. Поляков Ю. Ф., Курек Н. С., Гараян Н. Г. Сравнительный анализ нарушения положительных эмоций у больных шизофренией с чертами дефекта и больных эндогенными депрессиями//Журн. невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 1986. – Вып.12. – С. 1819 – 1824.
10. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций: Пер. с польск. – М.: Прогресс, 1979. – 392 с.
11. Тхостов А. Ш., Колымба И. Г. Феноменология эмоциональных явлений//Вестн. Моск. ун-та. – 1999. – Сер. 14. – № 2. – С. 3 – 14.

Поступила в редакцию 19.01.2000 г.

А.А.Нестеров

Реализация творческого потенциала одного из супругов в условиях семьи с разными интеллектуальными потенциалами

Робота представляє інтерес в плані дослідження питань реалізації творчого потенціалу подружжя в умовах сім'ї з різними інтелектуальними потенціалами партнерів.

Рассматривая влияние семьи на реализацию творческого потенциала личности, нельзя не заметить проблему реализации творческого потенциала одного из супругов, возникающую в семьях с разными интеллектуальными потенциалами партнёров.

Интеллектуальный потенциал изначально «закладывается» генетически и в дальнейшем развивается посредством влияния семьи и окружающей среды, в которой находится формирующаяся личность. Если генотип определяют родители, и он является «фундаментом», на котором базируется «здание» интеллектуального потенциала, то «надстройку» этого «здания» формирует семья и окружающая среда.

В ранние годы жизни на развитие интеллектуального потенциала влияют преимущественно условия домашнего воспитания. Затем главенствующую роль приобретает система образования, т.е. средняя и высшая школа. Наконец, интеллектуальный потенциал находится под несомненным влиянием психологической атмосферы созданной в собственной семье уже сформировавшейся личности.

Допустим, что партнёры пришли к этапу замужества разными путями. Один член семьи вырос в авторитарной семье с непререкаемой властью родителей (или одного родителя), способствующий развитию у детей мышления, которое позволяет получать результаты лишь в рамках формальной логики. А другой вырос в эгалитарной семье, поощряющей в детях независимость и самостоятельность, способствующие формированию и развитию фантазии, воображения. По мнению ряда психологов, сочетание логики и воображения в значительной мере обуславливает способность к творчеству.

Далее могут сыграть свою роль факторы разного уровня образования, обучение (работы) по призванию или по рекомендации (принуждению) родителей и др. В итоге к началу совместной жизни, члены будущей семьи приобретают разный уровень интеллектуального потенциала.

Сразу после начала совместной жизни (при условии *одинаковых* темпераментах партнё-

ров), как правило, возникает проблема интеллектуального подавления одним членом семьи, стоящим «выше» по интеллектуальному развитию, другого, стоящего «ниже». Возникает проблема непонимания друг друга.

В своих работах касающихся сплочённости малых групп (семей) А.В. Петровский и В.В. Шпалинский делают акцент на целостно-ориентационное единство членов семьи, т.е. степень совпадения оценок, установок и позиций членов малой группы по отношению к объектам (лицам, задачам, идеям, событиям). Единство цели в семье не предлагает полного совпадения оценок и позиций её членов во всех отношениях, нивелировку членов семьи в сфере вкусов, эстетических взглядов, читательских интересов и др. Единство цели – это прежде всего сближение оценок в нравственной и деловой сфере, в походе к целям и задачам совместной жизни и деятельности.

Разный уровень интеллектуального потенциала каждого члена семьи создаёт разные жизненные и творческие ценности, а значит и стремление к разным целям, пользуясь, чаще всего, разными путями достижения этих целей.

Если же у членов семьи *разные* темпераменты, то возникает другая проблема, – лидер подчиняет жизнь окружающих своим интересам, независимо от того окружающие интеллектуально «выше» или «ниже» его, т.е. идет подавление творческих начал менее активного члена семьи.

Для наглядности можно привести следующий пример [1]. Если проследить зависимость академических достижений учащихся и уровня творческих способностей педагога, то легко заметить, что если учитель обладает высоким творческим потенциалом, то одарённые ученики добиваются блистательных успехов. А учащиеся с менее развитыми творческими способностями оказываются «в тени», их академические результаты обычно невелики. И наоборот, если же преподаватель сам находится где-то внизу шкалы «творческие способности», успехи учащихся, лишённых творческого блеска, оказываются более «высокими». Чем в первом случае. А ярко одарённые школьники не раскрываются, не реализуют своих возможностей. В нашем случае всё зависит от того. Кто займёт лидерство в семье, место «учителя», человек с высоким интеллектуальным потенциалом или низким.

В неравно интеллектуальных браках не обязательно присутствует прямое подавление творческой активности личности. Нередки случаи когда более интеллектуальная личность играет пассивную роль в семье, склонна к свёртыванию и прекращению деятельности. На первый план в мотивации её творчества

выходит потребность в высокой самооценке и признании окружающими. В данной ситуации «спутник жизни» должен поддерживать своего партнёра, но, может быть из-за разности жизненных целей, или неодобрении (непонимании) действий партнёра, этого не происходит или же наоборот поощряется прекращение творческих порывов. Здесь нужно упомянуть и о таком чувстве, тормозящем творческие усилия, как страх. Особенно он проявляется у людей с жесткой установкой на успех. Боязнь неудачи сковывает воображение и инициативу. В этом случае необходим рядом человек, который эмоционально поддерживает своего партнёра. Но этого не происходит. В результате творчески одарённая личность прекращает активную интеллектуальную деятельность и в лучшем случае реализует свои потенциальные творческие возможности в другой сфере.

Влияние эмоциональной поддержки экспериментально доказано Е.А. Воробьёвой в 1993-95 г.г. [3]. В исследованиях использовали метод контрольного близнеца. Суть его такова. К участию в экспериментах привлекались несколько пар однояйцевых (монозиготных) близнецов. Эти близнецы имели 100% одинаковую наследственность. Учёных интересовало, как власть экспериментатора и эмоциональная поддержка, оказываемая испытуемому, повлияет на результат выполнения интеллектуального теста.

При исследовании были применены тест Д. Векслера (WJSC-R), опросник для диагностики зиготности близнецов Н.Ф. Тализиной, С.В. Кривцовой, Е.А. Мухаматулиной, методика анализа стилей семейного воспитания Э.Г. Эйдемиллер, стандартизированная постэкспериментальная беседа, опросник для измерения мотивации достижений М.Ш.Магомед-Эминова.

Были реализованы 4 стиля общения (рис.1.) Каждый представлял собой сочетание наличия или отсутствия двух факторов: эмоциональной поддержки и контроля над поведением испытуемого.

Рис.1

Контроль поведения	Эмоциональная поддержка	
	Есть (+)	Нет (-)
Есть (+)	X_1	X_2
Нет (-)	X_3	X_4

Опуская сам ход эксперимента рассмотрим результаты (рис.2).

Различия средних значений IQ, определённые уровнем эмоциональной поддержки, характеризуются разницей по строкам, а различия, определённым уровнем контроля поведения, - разницей значений по столбцам.

Рис.2

Эмоциональная поддержка	Контроль поведения		
	К(+)	К(-)	Хср
Э(+)	120	114	117
Э(-)	107	91	99
Хср	113,5	102,5	118 11

Не вдаваясь в процедуру подсчётов, скажем о результатах.

Получены значимые статистические различия (при точности $\alpha = 0.05$) только показателей измерения интеллекта тестами Д. Векслера между группами испытуемых, получившими и не получившими эмоциональную поддержку. Те, кто получает эмоциональную поддержку экспериментатора, лучше решают тестовые задания.

Наличие или отсутствие контроля над поведением испытуемого значимо не сказывается на результатах интеллекта.

Однако следует учитывать эффект взаимодействия независимых факторов эмоциональной поддержки и контроля поведения.

На рис.3 на оси абсцисс отложены уровни одного из независимых факторов – «контроль над поведением» ($K=0, K=1$).

На оси ординат значения общего интеллекта по тесту Д. Векслера в экспериментальных подгруппах (получивших эмоциональную поддержку – $\mathcal{E}=1$, и не получивших эмоциональной поддержки $\mathcal{E}=0$).

Рис.3.

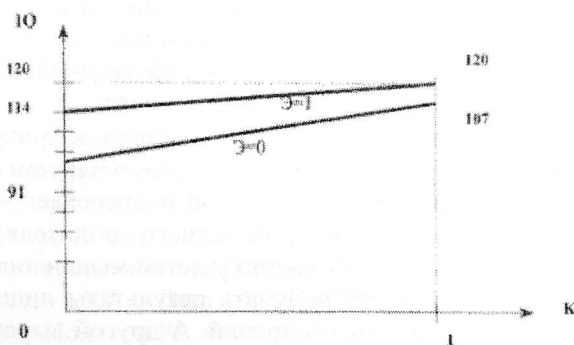


График (рис.3) показывает, что чрезмерная оценка, переходящая в диктант более темпераментного члена семьи над менее «темпераментным» при условии эмоциональной поддержки приводит к страстному эффекту. Из чего следует: с увеличением контроля темпа реализации IQ значительно ниже, нежели при тех же условиях, но без эмоциональной поддержки.

Как уже отмечалось, равноинтеллектуальным личностям гораздо легче определить единую жизненную цель, чем людям с разным интеллектуальным потенциалом. Цель жизни есть организующее начало, превращающее

хаотические ассоциации в осмысленный поиск, и способность надолго сосредоточиться на одной цели, что является предпосылкой продуктивности мыслительного процесса.

Но цепь имеет и свою оборотную сторону. Проблема, став центром внимания, приобретает и черты центра значимости. Иногда это позволяет глубже вникнуть в проблему, изучить все её грани, найти не бросающиеся в глаза зависимости. Зачастую это приводит к односторонности и к преувеличению собственного вклада в решение данного вопроса. Так и появляются фанатики одной идеи – утомительные и нередко агрессивные.

В данной ситуации необходимо присутствие человека, абсолютно понимающего своего партнера и могущего вовремя помочь ему. Действенные средства против такой нежелательной трансформации творческой личности – это взаимопонимания партнёров и возможность коррекции. Но в условиях союза к данной проблеме партнёров с разными интеллектуальными потенциалами полного взаимопонимания достигнуто быть не может. Поэтому в таких случаях партнёры со временем отдаляются друг от друга, решая каждый свои вопросы, и рассчитывать здесь на помощь и искреннюю поддержку не приходится.

Отечественными и зарубежными психологами – это устойчивая саморегулирующаяся и продуктивная малая группа, в которой не подавляется индивидуальная инициатива, но при этом все творческие способности членов семьи в достижении общей цели. В условиях разных уровней интеллектуальных потенциалов партнёров, обуславливающих различия оценок в нравственной и деловой сферах, результатом является полная рассогласованность в действиях партнёров (отсутствие единой цели), решёного (направленность на взаимоисключающие друг друга цели).

С точки зрения коммуникативного общения, продуктивный обмен информацией, без которого не может нормально существовать любая семья, возможен лишь при наличии интересубъективных законов, т.е. условий, когда знаки и закреплённые за ними значения известны участникам общения и тем самым обеспечивают возможность взаимопонимания. Но дело усложняется ещё и тем, что, даже зная значения слов, общающихся могут понимать их по-разному в силу своих интеллектуальных различий.

Отсюда субъекты общения (члены семьи) должны обладать не только идентичными лексическими и синтаксическими системами, но и одинаковым пониманием ситуаций общения. Общение же с устойчивым интересом для обоих партнёров возможно только между лич-

ностями с примерно равным интеллектуальным потенциалом.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующий вывод:

Реализация творческого потенциала одного из супругов в условиях равноинтеллектуального брака, имеет гораздо больше шансов, нежели в браке с разным интеллектуальным потенциалом супругов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянская Е.В. Психология управления – Харьков; ООО «Фортуна-пресс», 1998г.
2. Дружинин В.Н. Психология семьи – М., 1996г.
3. Ковалёв С.В. Психология современной семьи – М., 1988г.
4. Лук А.Н. Мышление и творчество – М., 1976г.

Поступила в редакцию 19.02.2000 г.

В.И.Носков

К учету направленности личности студентов гуманитарного ВУЗа

В статті розглядаються результати психодіагностики та корекції поведінки студентів гуманітарного вузу на основі термінальних цінностей, середніх значень виборів за тестом гумористичних фраз, значущих кореляцій між типологічними особливостями та мотиваційною спрямованістю особистості.

Образование профессионально зрелых и здоровых специалистов, способных конкурировать на рынке труда, требует своевременной профориентации и активного вовлечения учащейся молодежи в процесс профессионального самоопределения. По мнению отечественных и зарубежных психологов в результате мотивированных действий учащихся возникает стремление самостоятельно поставить познавательную цель и добиться ее, самопроявляясь, оценивая свои достижения и потери (Р.П.Скульский, 1986; О.Л.Кабачек, 1989; П.Крейцберг, 1989; Э.Эриксон, 1959, 1968). Поиск новых форм и методов образования начал группой преподавателей Донецкого государственного университета еще в 1981 году, при выполнении темы Минобразования Украины “Повышение качества подготовки специалистов высшей школы”.

Современное исследование мотивов образовательной деятельности студентов Донецко-

го института управления является логическим продолжением этой работы, осуществляющегося в объективно новых условиях обучения (В.П.Зинченко, 1995 [1]; В.Ф.Маценко [2], В.И.Носков, 1995 [3]).

Ценностными ориентациями становятся: Принцип Европейского форума свободного образования под девизом - "Человека нельзя заставить быть образованным". Целью подготовки в вузе является стремление побудить студента к самообразованию. Методологически формируется инструментарий психодиагностики и коррекции поведения в процессе профессионально-личностного становления специалиста. Особенностью предмета исследования учебного процесса оказывается направленность познания от интерпроявлений (между собой) к интраособенностям (вглубь личности), от материальных к духовным запросам личности (В.П.Зинченко, 1995) [1].

В данном исследовании применялся комплекс тестов, каждый из которых был направлен на изучения одной из подструктур личности по К.К.Платонову (1977) [4]. Мотивационная направленность личности изучалась с помощью современных методик, включая комплекс тестов: Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ) [7], Тест Юмористических фраз (ТЮФ) [5], Индикатор Типов Майерс Бриггс (МВТИ), Цветовой "тест Люшера", социально-психологическая анкета [6].

С помощью дисперсионного и корреляционного анализа были установлены определенные связи между типологическими характеристиками и особенностями направленности личности, изучены закономерности динамики эмоциональных состояний на экзаменах, выявлены значительные различия ряда характеристик у студентов различных специально-

стей. Построены кластеры корреляций, отражающие структуру направленности студентов.

В исследовании участвовало 97 студентов первого курса экономико-юридического факультета в том числе 51 мужчин и 46 женщин в возрасте 17-23 лет.

Обработка результатов исследований проводилась с помощью пакета статистических программ "Stadia". При этом связи и различия между рядами с нормальным распределением определялись с помощью параметрических методов (Стюдента, Фишера, Брава-Пирсона). Для остальных применялись непараметрические методы, после предварительного ранжирования. Нормальность распределения проверялась с помощью критерия χ^2 . Таким образом учтены небольшие размеры некоторых выборок и характер распределения.

Анализ опросника терминальных ценностей (ОТеЦ) студентов первого курса отражает приоритетность для них определенных жизненных целей (табл. 1). Очевидно у наших испытуемых доминируют: "достижения" и "сохранение собственной индивидуальности", "высокое материальное положение". Иными словами, "средний" первокурсник частного вуза стремится к наиболее высокому уровню благосостояния, и последний часто определяет самооценку; склонен к достижению конкретных результатов, старается быть независимым от других людей и сохраняет своеобразие своей личности.

Обращает на себя внимание слабая выраженность "духовного удовлетворения". Возможно испытуемые предпочитают деятельность, приносящую высокий доход, ту которая сопряжена с обретением внутреннего удовлетворения и касается выбора профессии, поскольку все три специальности ДИУ весьма

Таблица 1
Средние значения терминальных ценностей студентов первого курса (усл. ед.)

ранги	Терминальные ценности	юристы (n=42)	менедже- ры (n=24)	психологи (n=23)	средние значения по ДИУ (n=89)
1.	Достижения (целей)	8.21	8.14	9.08	8.4
2.	Высокое материальное положение	8.05	8.93	8.38	8.31
3.	Сохранение собственной индивидуальности	7.93	8.07	8.77	8.11
4.	Развитие себя	6.98	6.29	7.54	6.94
5.	Активные социальные контакты	6.57	6.5	7.54	6.71
6.	Креативность	5.55	6.0	7.08	5.95
7.	Собственный престиж	5.29	6.86	6.38	5.82
8.	Духовное удовлетворение	5.21	3.71	6.31	5.11
	ЖИЗНЕННЫЕ СФЕРЫ				
9.	Обучение и образование	7.83	7.57	8.54	7.95
10.	Общественная жизнь	7.64	8.14	8.62	7.91
11.	Семейная жизнь	6.88	6.21	6.85	6.72
12.	Профессиональная жизнь	6.31	7.14	7.08	6.68
13.	Увлечения	6.31	7.29	7.31	6.62

престижны в современном обществе.

“Собственный престиж” более значим для менеджеров и психологов, по сравнению с юристами, причем у менеджеров его значимость выражена намного сильнее, чем у юристов.

Ценность “развитие себя” значительно выше у психологов, чем у юристов. Она отражает стремление к самосовершенствованию, и, возможно, выбор специальности у психологов связан с большей значимостью для них этой ценности, так как в обиходном сознании существует иллюзия о психологах - “волшебниках”. Либо, поскольку речь идет о терминальной ценности, стремление к саморазвитию является профессиональной чертой психологов, причем не формируемой в процессе обучения, а определившей выбор специальности.

Вышеизложенные замечания о специфичности первокурсников-психологов подтверждаются и значительным ($p < 0.01$) различием между менеджерами и психологами, в пользу последних.

Высший балл по данному показателю отражает стремление испытуемого делать только то, что интересно и приносит внутреннее удовлетворение. Это касается всех сфер жизни, в том числе и учебно-профессиональной. Очевидно, таким образом обнаруживается внутренняя мотивация, как известно, наиболее эффективная. Таким образом, мы можем предположить, что психологам, более чем студентам других специальностей, свойственна внутренняя мотивация учебной деятельности. В данном случае результаты сравнивались по параметрическим критериям Стьюдента и Фишера, но лишь в тех переменных, где наличествовало нормальное распределение.

При анализе по специальностям выделяется преобладание “достижений” над остальными ценностями у юристов и психологов, и “материального положения” - при довольно низкой значимости “духовного удовлетворения” - у менеджеров. Сочетание этих двух

факторов характерно для всей выборки, но у менеджеров оно наиболее ярко выражено, что позволяет сделать предположение, о большей практичности молодых людей, выбравших эту специальность. По современным меркам, именно прагматичность и ориентация на внешний успех (доход) является важной для профессионального становления управленцев (менеджеров).

Анализ значимости жизненной сферы свидетельствует о большой актуальности ее для индивида, и в поведенческом аспекте - готовность более активно в ней действовать. Прежде всего, выделяются, как наиболее значимые, сферы “обучения и образования”, что вполне естественно для студентов, а также - “общественной жизни”. Последний результат несколько неожидан, так как предполагает высокую значимость убеждений, в то время как, по традиции, младшее поколение современного общества принято считать аполитичным. Как видно из таблицы, для всех специальностей линии значимости приходится на те же две сферы.

Анализируя пункты опросника, входящие в шкалу сфера “общественной жизни”, можно заметить, что они относятся и к области взаимодействия с людьми вообще, конкретнее - к статусу испытуемого в глазах окружающих его людей. Вероятно, именно это значение явилось апперцептивным конструктом в нашем исследовании, что подтверждается тем, что ни в общей выборке, ни внутри специальностей терминальная ценность “активные социальные контакты” не преобладает.

Итак, для наших студентов наиболее важными сферами являются “образовательные” и “общественная жизнь”, что обуславливает их мотивацию как благоприятную для профессионального становления в русле всех трех специальностей и непосредственно для обучения в вузе. Анализ и сопоставления актуальных тем по тесту юмористических фраз (ТЮФ) позволяет косвенно и с минимумом

Таблица 2
Средние значения выборов по Тесту Юмористических Фраз (ТЮФ) первого курса (усл.ед.)

ранги	Темы	юристы (n=39)	менедже- ры(n=23)	психологи (n=22)	средние значения по ДИУ (n=84)
1.	Студенческая жизнь	8.85	7.38	11.0	8.92
2.	Карьера	8.18	10.2	9.67	8.87
3.	Быт и семья	8.77	8.85	9.17	8.86
4.	Секс	7.67	11.5	8.58	8.61
5.	Мораль и нравственность	8.64	8.46	7.83	7.22
6.	Деньги	5.62	7.38	8.17	6.53
7.	Пагубные пристрастия	5.51	7.85	8.5	6.53
8.	Садизм	5.36	7.0	7.92	6.14
9.	Мода	6.79	5.69	6.75	5.96
10.	Правовые проблемы	3.92	4.46	5.42	4.46

искажений определить наиболее важные для индивида сферы жизни. Высокий балл (количество карточек, отнесенных к теме) может отражать как сознательную направленность, так и неосознаваемую фрустрацию в этой сфере. Данные ТЮФ, на наш взгляд, хорошо дополняют результаты ОТеЦ (табл.2), из которой следует, что в общей выборке преобладающими являются темы: Студенческая жизнь, Карьера, Быт и семья, Секс.

Наименее выражены темы "правовые проблемы" и "мода". Такой профиль вполне согласуется со стереотипными представлениями о первокурснике благополучном с точки зрения закона, ориентированном на карьеру и учебу. Третий ранг темы "быт и семья", учитывая необремененность испытуемых собственными семьями, по всей видимости, отражает проблему взаимоотношения между поколениями, либо обусловлен тем фактором, что значительная часть опрошенных - девушки, для которых проблема создания собственной семьи приобретает в этом вопросе особую актуальность.

Кроме указанных особенностей, общих для всех специальностей, у юристов и психологов выделяется как самая актуальная тема "студенческая жизнь", а у менеджеров "секс". В последнем случае можно предположить, что при малом размере выборки внешнее влияние нескольких человек оказалось значительным. Следует отметить, что между самими рядами средних существуют значительные различия по критерию Стьюдента. Между юристами и психологами ($t=2.34$, $p=0.0293$). В тенденциях здесь, скорее, отражают степень выраженности чувства юмора, чем разнообразие в актуальности тем. Рассматривая значимые различия выбора тем обнаруживаем, что "мораль" и "нравственность" более актуальны для менеджеров, чем для юристов и психологов. Вероятно, менеджеры испытывают большую потребность в согласовании своего поведения с социальными нормами или оценивают его как дивиантное, что может быть уточнено при индивидуальных консультациях.

Тема "деньги" является более актуальной для менеджеров, чем для юристов. Судя по данным социально-психологического анкетирования, социальное положение студентов относительно однородно. И, хотя терминальная ценность "высокое материальное положение" у менеджеров также доминирует, но на общей выборке она не коррелирует значимо с темой "деньги".

Тема "студенческая жизнь" значимо актуальней у психологов и занимает у них ведущее место. Это соответствует нашим представлениям о большей внутренней мотивации психологов на учебную деятельность и статус сту-

дента вуза. Иными словами, им интересен не только результат обучения - диплом - но и сам его процесс.

Анализ значимых корреляций позволяет установить связи между шкалами различных тестов, с одной стороны, уточнить проявления конструкторов, которые задают шкалы. С другой, мы можем выяснить, какие связи между ними характерны именно для наших испытуемых, подобно кластерам, получаемым при исследовании методом репертуарных решеток.

Значительные корреляции между шкалами ОТеЦ и ТЮФ свидетельствуют о том, что собственный престиж более связан с темами "садизм", "секс", "деньги" и "пагубные пристрастия". Очевидно, эти темы более актуальны для тех у кого стремление к признанию выражено достаточно ярко. Тема "садизм" отражает актуальность насилия, жесткости, и корреляция может означать тот факт, что наши испытуемые так или иначе приняли современные "правила игры", по которым достижение признания связано с определенной мерой жесткости. Связь с "деньгами" очевидна - они являются неотъемлемой частью престижа. Впрочем, высокий балл по теме может отражать и характерное безденежье. В обоих случаях очевидно, что стремление к престижу мотивировано желанием решить материальные проблемы, хотя это, возможно, не единственная причина. "Секс" также может быть как элементом престижа, так и мотивом, что согласуется с современными социальными установками. А вот связь "пагубных пристрастий" менее однолинейна. Вероятно, усилия по завоеванию престижа создают напряжения, снимающиеся с помощью алкоголя. Эта тема может быть значимой и в том случае, если пагубным пристрастиям подвержены не сами испытуемые, а значимые для них люди.

Терминальная ценность "высокое материальное положение" связано с "сексом", "пагубными пристрастиями" и, как ни странно, не связана с темой "деньги". Последнее может объясниться тем, что материальные проблемы не являются главным фактором стремления к высокому материальному положению. А наличие корреляций можно объяснить аналогично связям с "собственным престижем".

Высокий балл по терминальной ценности "креативность" связан с высокой актуальностью темы "карьера". То есть, в представлении испытуемых карьера связана с самореализацией. довольно неожиданна связь ценности "развитие себя" с темами "пагубные пристрастия" и "правовые проблемы". Наша гипотеза: "стремление к саморазвитию" вообще характерно для неординарных личностей, что, возможно, объясняет риск возникновения пагубных пристрастий и проблемы с законом.

Значимость сферы “общественная жизнь” связана с актуальностью тем “пагубные пристрастия” и “карьера”. Вероятно, для наших испытуемых общение нередко связано с употреблением алкоголя, причем это может касаться не обязательно их собственного поведения, а когнитивной близости данных конструкторов. Связь с “карьерой” довольно ясна - карьера делается в социуме.

Значимость сферы “увлечения”, высокая или низкая, связана соответственно с высокой и ли низкой актуальностью тем “пагубные пристрастия”, “карьера” и “правовые проблемы”. Пагубные пристрастия могут быть своеобразным увлечением. Но связь “карьеры” со сферой “увлечения” довольно неожиданна, ведь принято считать, карьера поглощает все усилия. Вероятно, здесь и проявляется то, что конструктором темы “карьера” является не столько сама карьера, сколько озабоченность ею - учитывая, что наши испытуемые - студенты. Становится понятным, что значимость сферы “увлечения” не противоречит актуальности темы “карьеры”.

Связь типологических особенностей (МВТИ) и мотивационной направленности очевидна (табл.3).

Терминальная ценность “активные соци-

альные контакты” отрицательно связана с экстравертами и положительно - с интровертами, что, на первый взгляд, противоречит самой сути этих установок. Вероятно, установление благоприятных отношений с людьми для экстравертов представляет меньшую проблему и, соответственно, обуславливает меньше стремление к ее разрешению.

“Ощущение” отрицательно связано с выраженностью ценностей “духовное удовлетворение”, “социальные контакты”, “креативность и значимость сферы образования и увлечения”; “интуиция” - положительно связана с “креативностью”, “развитием себя” и значимостью сферы “образование”. Функция “чувства” связана отрицательно с “креативностью” и “духовным удовлетворением” и положительно - с “активными социальными контактами” и значимостью сферы “семейная жизнь”.

Для иррациональных индивидов характерна большая важность “сохранения собственной индивидуальности” и “престижности” и большая - значимость сфер “профессиональная жизнь”, “образование” и “увлечения”.

Значимые корреляции типологических характеристик МВТИ и актуальности тем по ТЮФ обнаружены только между актуально-

Таблица 3

Значимые корреляции между шкалами ОТеЦ и МВТИ

Типологическая характеристика	Терминальная ценность (жизненная сфера)	Тема ТЮФ	Коеф-т корреляции Пирсона	Кoeffициент корреляции Спитмена	Уровень значимости
Экстраверсия	Активные социальные контакты	Мода	- 0.311	0.259	0.0156 0.0445
Интроверсия	Активные социальные контакты	Мода	0.282 (-) 0.266	0.039	0.0285
Ощущение	Креативность Духовное удовлетворение Активные социальные контакты Сфера образования Сфера увлечений	- 0.446	-0.026 - 0.343	(-) 0.322 (-) 0.494	0.0006 0.0123 0.044 0.0002 0.0077
Интуиция	Креативность Развитие себя Сфера образования	Правовые проблемы	0.32	0.291 0.403 0.274	0.013 0.0236 0.0019 0.0336
Мышление	Духовное удовлетворение			0.35	0.0065
Чувство	Креативность Духовное удовлетворение Активные социальные контакты Сфера семейной жизни		0.301	(-) 0.277 (-) 0.41 (-) 0.279	0.0317 0.0016 0.0195 0.0303
Рациональность	Сфера увлечений			(-) 0.3	0.0198
Иррациональность	Сохранение собственной индивидуальности			0.28	0.0207
	Креативность Сфера образования Сфера увлечений Сфера профессиональной жизни		0.353 0.436 0.305	0.312	0.0061 0.0153 0.0008 0.0177

стью темы “мода” и экстраверсией (положительная) - интроверсией (отрицательная). Это вполне согласуется с представлениями о проявлениях установок создания. Вполне естественно, что чем больше выражена экстраверсия, тем более значим внешний вид и его соответствие внешним нормам, т.е. моде.

Еще одна значимая положительная корреляция обнаружена между выраженностью функции “мышления” и “правовыми проблемами” по ТЮФ. Вероятно, логики в силу свойственной им склонности сознательно анализировать последствия поведения, больше озабочены их соответствием закону. Эта связь уточняет такое проявление мышления, ибо умозрительно можно было бы предположить наличие связи, скорее, с рациональностью, однако ее нет.

Таким образом, мы раскрыли еще один социально психологический аспект функции мышления. К сожалению, выраженность тем ТЮФ не подчиняется закону нормального распределения, поэтому мы пока не можем распространить наш вывод на генеральную совокупность.

Вообще же малое число связей между темами ТЮФ и типологическими характеристиками заставляет предположить о преимущественно социальном генезе конструктов ТЮФ.

Интересно, что со шкалами ОТеЦ корреляций гораздо больше. Это означает, что тип личности оказывает большее влияние на формирование терминальных ценностей, нежели на актуальность областей жизни, хотя и то, и другое относится к уровню направленности. Представляется, что этот феномен может быть прояснен в дальнейшем исследовании на больших выборках.

Данные кластерного анализа ТЮФ позво-

ляют представить степень близости конструктов и, таким образом, судить о том, в какой мере актуальность одной темы влечет за собой актуальность другой.

Итак, на уровне 0.7 связаны темы “карьера” и “правовые проблемы”. Вероятно, в представлении наших испытуемых так отражается неизбежность некоторых нарушений при достижении высокого положения. Очевидно, что по среднему баллу “карьера” занимает ведущее место, а “правовые проблемы” - последнее. Возможно это означает, что именно озабоченные (немногие) правовыми проблемами в наибольшей мере обеспокоены стремлением к своей карьере и наоборот.

Следующая группа, связанная на уровне 0.6 - “быт и семья” и “мораль и нравственность”. Последняя тема отражает актуальность моральных норм, и, коль скоро она в наибольшей степени связана с “бытом и семьей”, вероятно, семейные проблемы рассматриваются именно с точки зрения морали. Как известно, наличие корреляции не дает информации о причинно-следственной связи, это прерогатива эксперимента. Поэтому в той же мере можно предположить, что влияние озабоченности семейными неурядицами вызывает повышенное внимание и к морали.

На том же уровне между собой связаны “секс”, “пагубные пристрастия”, “деньги” и “садизм”. Первые три составляют “джентльменский набор” и по возрасту вполне естественно, актуальны для наших испытуемых. Что же касается “садизма”, то это название весьма условно, и отражает актуальность проблем насилия (и склонность к черному юмору), и тоже свойственна молодежи. Поэтому связь этих тем ближе всего именно друг с другом вполне объяснима.

Таблица 4

Кластеры корреляции между терминальными ценностями

Терминальные ценности	уровни связи ($r \approx 0.7$)			
	0.7	0.6	0.5	0.3
Развитие себя				
Духовное удовлетворение				
Креативность				
Активные социальные контакты				
Сохранение собственной индивидуальности				
Достижения				
Собственный престиж				
Высокое материальное положение				

Наконец, наименьшее отношение ко всем остальным темам имеют “мода” и “студенческая жизнь”. Последняя, по специфике предлагаемых афоризмов, скорее отражает учебный процесс. То, что эти темы стоят несколько обособленно, может означать, что наши студенты отделяют учебу от остального.

Данные кластерного анализа ОТеЦ позволили обнаружить все корреляции между шкалами терминальных ценностей, и корреляции ценностей с каждой из жизненных сфер (табл.4).

Как видно, ближе всего ($r_s \approx 0.7$) связаны “развитие себя” и “духовное удовлетворение”. То, что именно эти ценности сцеплены наиболее близко, позволяет уточнить значение ценности “развитие себя” как внутренне детерминированной. Можно добавить, что ценящие внутреннее удовлетворение, имеют высокую мотивацию и на саморазвитие, и это можно учесть для повышения эффективности обучения.

Следующая группа, связанная на уровне 0.6, представлена ценностями “креативность”, “социальные контакты”, “достижения” и “сохранение собственной индивидуальности”. Ее можно назвать “кластером социальности”, так как по сути эти ценности - внешне, в отличие от предыдущей группы. Наличие в этом кластере “креативности” и “сохранения собственной индивидуальности”, видимо, свидетельствует об их внешней природе или, если эти ценности внутренние, то об их соотношении с внешними. Так, “креативность” как потребность открывать новое может быть направлена на достижение конкретных целей. Кстати, ценности предыдущей группы связаны с “кластером социальности” тоже на уровне 0.6.

Отдельно, связанная с предыдущими на уровне 0.5, стоит ценность “собственный престиж”. Вероятно, для наших испытуемых престиж не связан пока с конкретными проявлениями и “самоценен”, что вполне понятно - их социализация не закончилась.

Обращает на себя внимание, что ценность - “высокое материальное положение” на довольно низком уровне (0.3) связана со всеми остальными. Это обозначает, что материальное положение обособлено от других ценностей. Скорее всего это отражает степень наличия у испытуемых одной весьма печальной установки современного обывательского сознания согласно которой существует два вида деятельности первый из которых для удовлетворения духовных и психологических стремлений - развития себя, общения с людьми, реализации своей индивидуальности, удовлетворения потребности в достижениях; и второй - исключительно для зарабатывания денег, суть

и смысл его однозначны, и он вполне может не иметь ничего общего с первым.

Со сферой профессиональной жизни наиболее сильно коррелируют “высокое материальное положение”, “достижения” и “сохранение собственной индивидуальности”. То есть наши испытуемые:

- стремятся иметь именно такую специальность, которая гарантирует высокую оплату, и могут сменить ее для этих же гарантий;
- в своей работе желают достичь конкретных результатов и более ориентированы на них, чем на сам процесс;
- хотят, чтобы работа подчеркивала своеобразие их личности, помогала выделиться.

В сфере образования (на уровне 0.6) значимы ценности “развитие себя”, “духовное удовлетворение”, “сохранение индивидуальности” и “креативность”. Очевидно, что наши студенты стремятся:

- развивать свои способности через обучение и заинтересованы в информации о своих способностях;
- узнать больше, в первую очередь интересуясь содержанием обучения;
- оптимально индивидуально построить свой учебный процесс, чтобы он соответствовал особенностям личности;
- найти что-то новое, ранее не изученное никем, в изучаемой дисциплине.

Интересно, что “собственный престиж” со сферой образования значимо не коррелирует ($r_s=0.214$, $p=0.0861$). Это свидетельствует о том, что образование не является средством реализации этой ценности. То есть успешная учеба не влияет на авторитет в референтных группах.

Со сферой общественной жизни более всего связаны “престиж” и “развитие себя”. Первое выражается стремлением придерживаться наиболее распространенных взглядов на события и определенной конформности.

Второе свидетельствует о том, что ценность “развитие себя” активно реализуется в данной сфере.

Высокая корреляция со сферой семейной жизни “сохранения собственной индивидуальности” выражается в стремлении строить свою жизнь, ориентируясь лишь на собственные взгляды.

Статистический анализ успеваемости свидетельствует о том, что юристы менее успешны по спецдисциплине “конституционное право”, чем по общим дисциплинам (табл.5).

Менеджеры, напротив, “Основы экономической теории”, а психологи “Историю психологии” сдали лучше, чем общие курсы, что свидетельствует о формировании профессиональной направленности у менеджеров и пси-

Таблица 5

Средний балл по результатам летней экзаменационной сессии

№ п/п	Дисциплины	Средний балл		
		юристы (n=42)	менеджеры (n=14)	психологи (n=13)
	ОБЩИЕ			
1.	Основы экономической теории	3.82	3.92	3.33
2.	Политология	3.96	3.87	
3.	История Украины	4.07	4.0	4.08
4.	Философия	3.78	3.83	3.42
5.	Деловой украинский язык		3.92	4.25
	СПЕЦИАЛЬНЫЕ			
6.	Латинский язык	4.31		
7.	История государства и права	4.04		
8.	Конституционное право	3.93		
9.	Организация делопроизводства	4.56		
10.	Высшая математика		3.4	
11.	Украинская и зарубежная культура		3.8	
12.	Основы права		3.58	
13.	Физиология ВНД			3.67
14.	История психологии			4.08
15.	Антропология			3.83

хологов и проявляется в более добросовестном отношении к своим специальным предметам и дисциплинам. Однако, такая ситуация может быть обусловлена не только значимостью предметов, но и спецификой отношений между студентами и преподавателями.

Для выявления этих отношений в эксперименте сравнивали результаты успеваемости студентов разных специальностей при сдаче одинаковых экспериментов у одних и тех же преподавателей. Сравнение одинаковых по размеру выборок проводилось по критерию χ^2 , разных - по тесту Манна-Уитни и критерию знаков.

Итак, менеджеры лучше, чем юристы, сдали "Основы экономической теории", а психологи усвоили эту дисциплину хуже, чем юристы. По "Политологии", "Истории Украины" и "Философии" у менеджеров оценки были выше, чем у юристов и психологов.

Но при этом средние баллы за обе сессии у студентов разных специальностей значительно не различались.

Таким образом, нами получен обобщенный портрет студента первого курса ДИУ характеризующегося мотивационной направленностью на: стремление испытуемых делать только то, что "интересно и приносит внутреннее удовлетворение"; актуальность материального положения, сохранение собственной индивидуальности, достижение успехов во всех сферах деятельности, в обучении, образовании, внимание к специальным дисциплинам, студенческой, общественной жизни, сексу, быту и семье. При этом обнаружена низкая значимость духовного удовлетворения в процессе учебной деятельности.

Результаты исследований фиксируются в "Паспорте профессионального становления личности" и служит основанием для самопознания студентов, ненавязчивого вовлечения в процесс профессионального самоопределения и изменения учебного процесса к лучшему.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зинченко В.П. Аффекты и интеллект в образовании. – М.: Тривола, 1995. – 64с.
2. Маценко В.Ф. Научно-методические основы мониторинга развития личности и методы его проведения. Українська психологія: сучасний потенціал. – Т.2. – Київ, 1996.
3. Носков В.И. К вопросу защиты студенческого труда от психоэмоциональных перегрузок. // III Всесоюзная конференция "Экстремальность физиологии, гигиена и средства индивидуальной защиты. - М., 1990. - С. 230.
4. Платонов К.К., Голубев Г.Г. Психология. Учебное пособие. – М.: «Высшая школа», 1977. – 246 с.
5. Психология индивидуальных различий. //Под ред. Ю.Б.Гиленройтер, В.Я.Романова. – М.: изд.МГУ, 1982. – 207 с.
6. Практическая психодиагностика, методики и тесты. Учебное пособие. // Ред.- сост. Райгородский Д.Я. – Самара: изд.дом БАХРАХ, 1998. – с.34-35, 92-109.
7. Сенин И.Г. Опросник терминальных ценностей: Руководство НИЦ "Психодиагностика". - Ярославль. Б.И. - 1991. - 50 с.

Поступила в редакцию 2.02.2000 г.

В.Н.Павленко

Экспериментальное изучение источников формирования этнической нетолерантности*

Статья посвящена вивченню впливу літературних та історичних текстів з шкільних підручників на формування етнічних відношень школярів України до кримських татар.

Украина – и в бытность свою республикой Советского Союза, и в обозримом будущем – была, есть и будет многонациональной. Почти треть ее населения – около 14 миллионов человек – это представители иноэтничных групп, проживающих на ее территории: многочисленных и малых, расселенных компактно или дисперсно рассеянных по городам и селам. Украина обладает богатой этнокультурной палитрой, поэтому во имя всеобщего мира и процветания должна стремиться к построению демократического поликультурного общества. В нем аксиомой должна стать идея о том, что этническое разнообразие является тем безусловным достоянием, которое, с одной стороны, станет основой нации, а с другой – будет способствовать взаимообогащению и расцвету каждой из культур. Однако присутствуют ли подобные представления в современном массовом сознании?

Можно предположить, что одним из критериев распространенности и популярности данных идей в обществе является уровень этнической толерантности его членов. Что же можно сказать об этом показателе? Как показали эмпирические исследования Е.И.Головахи и Н.В.Паниной в начале 90-х годов, “индекс общей национальной нетолерантности населения Украины равен 4,63 балла по семибальной шкале, что соответствует 61 баллу по 100-бальной шкале, на которой точка 50 баллов является отметкой, разделяющей положительное (толерантное) и отрицательное (нетолерантное) отношение к другим национальностям. Как можно видеть, общая национальная толерантность населения Украины смещена к отрицательному полюсу, и поэтому в дальнейшем точнее будет говорить об общей национальной нетолерантности” [5, с.111].

Если согласится с выводом о том, что современное общество не является толерантным по отношению к иноэтничному населению, то естественно возникает вопрос о механизмах формирования или трансляции негативных этнических установок. Рассмотрим эту проблему в данной статье на примере отношения населения Украины к крымским татарам.

Периодические издания изобилуют высказываниями о пагубной роли негативных этниче-

ских стереотипов, затрудняющих взаимодействие и взаимопонимание с крымскими татарами. Ярким примером может служить следующая цитата: “Играя на остаточных явлениях советской идеологии – антитуркских стереотипах массового сознания, заинтересованные силы эффективно решают проблему блокирования интеграции крымских татар и поиска взаимопонимания между руководством Украины и лидерами крымско-татарского народа.” [6, с.11].

Насколько справедливо данное высказывание? Нет ли здесь свойственного некоторым публикациям преувеличения и сгущения красок? Оказывается, отнюдь. Исследование, проведенное нами в первой половине 90-х годов в разных регионах Украины, показало, что стереотип крымских татар в массовом сознании взрослых жителей Украины (за исключением Крымской области) действительно обладает определенным отрицательным зарядом [4]. Последнее хорошо проявляется и в ассоциативном эксперименте, в котором наиболее часто встречающимися ассоциациями, вызываемыми у населения этнонимом “крымские татары”, были ассоциации типа “жестокие”, “агрессоры”, “завоеватели” и т.п. Аналогичные результаты были получены и другими исследователями. Так, Е.И. Головаха и Н.В. Панина, используя другой инструментальный – шкалу социальной дистанции Богардуса – показали, что ряд национальностей (и крымские татары в том числе) “по оценке населения Украины, имеют индекс нетерпимости, превышающий отметку 5 баллов, что с содержательной точки зрения означает, что представители этих национальностей массовым сознанием не допускаются в качестве постоянных жителей Украины” [5, с.110].

Попытаемся понять, чем обусловлено такое отношение к крымским татарам. И для начала познакомимся с результатами ранжирования 60-ю студентами высших учебных заведений Харькова (30 девушек и 30 юношей) возможных источников своих знаний о некоторых этнических группах (см. Табл. 1).

Какие моменты обращают на себя внимание при анализе данной таблицы?

Во-первых, становится очевидным, что на первый план по значимости у респондентов выходят 2 источника информации – личные наблюдения и телепередачи. При этом личным наблюдениям наиболее доверяют в отношении представителей тех этнических групп, с которыми постоянно контактируют (украинцы, русские, евреи), в то время как телепередачам отдают предпочтение для получения информации о тех этнических группах, с которыми не находятся в непосредственном контакте (крымские татары, поляки и т.п.);

Во-вторых, представленные данные свидетельствуют о том, что крымские татары суще-

* Статья написана по материалам проекта, финансируемого Фондом Джона Д. и Кэтрин Т. Макартуров, Грант № 57269.

ственно уступают другим этническим группам по общему уровню информированности населения о данной этнической группе (показатель степени информированности о крымских татарах составляет 2,87 балла по 10 балльной шкале);

В-третьих, заключительный столбец таблицы дает представление о том усредненном ранге, который занимает каждый из изучаемых источников информации в отношении всех пяти групп. Однако, если одни источники занимают данный ранг для всех этнических групп (например, игры в представлении жителей Украины – наименее информативный источник для всех изучаемых общностей), то в отношении других источников информации наблюдается значительный разброс. Так, если проанализировать значимость источников информации о крымских татарах, то окажется, что с точки зрения респондентов большую роль в их представлениях о данной группе играют школьные учебники, именно этот момент обуславливает сдвиг показателя значимости данного источника с усредненного 6-го ранга на почетное 3-е место. Аналогично, скажем, такой источник информации как анекдоты в усредненном ранговом ряду занимает 8-ю позицию, однако как источник информации о еврейской этнической группе он выдвигается респондентами на 2-е место.

Таким образом, проведенное анкетирование выявило, что к основным источникам информации о крымских татарах наши респонденты отнесли телепередачи, литературные произведения и школьные учебники. Но если к первым двум источникам жители Украины могут обращаться эпизодически или игнорировать их вовсе, то школьные учебники являются тем горнилом, через которое проходит практически все население страны. Поэтому очевидной становится необходимость тщательной проверки предположения о том, что тексты учебников могут способствовать формированию и закреплению нетолерантного отношения к крымско-татарской этнической группе.

Косвенное подтверждение данному предположению было получено в ходе одного из проведенных исследований. В нем приняли участие 230 детей (60 школьников 3-го класса, 60 школьников 5-го класса, 60 школьников 7-го класса и 50 школьников 9-го класса).

Интересующие нас в контексте данной статьи результаты приведены в таблице №2.

Таблица №2.

Возрастная динамика отношения к различным этническим группам в сочетании с опытом общения с их представителями

Респонденты	3 класс	5 класс	7 класс	9 класс
Параметры				
Отношение к:				
Украинцам	4,27	4,33	3,89	3,79
Русским	3,85	4,00	3,95	4,00
Евреям	0,58	0,98	0,45	0,51
Полякам	0,35	0,64	0,94	1,32
Крымским татарам	-0,60	0,69	0,32	0,36
Опыт общения с:				
Украинцами	100%	100%	100%	100%
Русскими	90%	93%	100%	100%
Евреями	27%	29%	61%	76%
Поляками	8%	7%	11%	26%
Крым. татарами	5%	10%	13%	32%

Какие результаты обращают на себя внимание в контексте обсуждаемой проблемы?

1. С 3-го по 9-ый класс показатели опыта личного общения с представителями аутгрупп неуклонно возрастают. Например, в 3-ем классе только 5% школьников отмечали наличие у себя опыта общения с представителями крымских татар, в 5-ом классе таких детей уже было 10%, в 7-ом – 13%, а к 9-му классу их число составило 32% выборки. Можно предполагать, что рост данных показателей является результатом, с одной стороны, действительно расширяющихся контактов (как, например, в случае с крымскими татарами), а с другой стороны – результатом лучшего осознания детьми этнической принадлежности своих знакомых (как, например, в случае с представителями еврейской национальности).

Таблица №1.

Результаты ранжирования респондентами источников своих знаний об этнических группах и показатели оценки ими степени собственной информированности в отношении данных групп

	Украинцы	Русские	Евреи	Поляки	Кр. татары	Ранг
1. Личные наблюдения	1,49 (1)	1,65 (1)	2,82 (1)	5,95 (7)	7,44 (9)	3
2. Литературные произведения	3,76 (2)	3,60 (2)	5,11 (5)	4,18 (3)	3,98 (2)	2
3. Кинофильмы	5,75 (4)	4,57 (3)	5,59 (6)	3,96 (2)	4,78 (5)	4
4. Телепередачи	5,45 (3)	4,84 (4)	5,08 (4)	3,82 (1)	3,78 (1)	1
5. Анекдоты	6,47 (8)	7,70 (9)	3,98 (2)	7,65 (9)	7,43 (8)	8
6. Игры	9,33 (11)	9,19 (11)	9,32 (11)	9,48 (11)	9,60 (11)	11
7. Школьные учебники	6,37 (6)	6,96 (7)	8,51 (10)	5,66 (5)	4,40 (3)	6
8. Рассказы других людей	6,37 (7)	6,16 (5)	4,56 (3)	4,37 (4)	4,57 (4)	5
9. Газеты и журналы	6,35 (9)	6,37 (6)	6,52 (7)	6,81 (6)	5,20 (6)	7
10. Радиопрограммы	8,39 (10)	8,33 (10)	8,04 (9)	7,31 (8)	6,65 (7)	9
11. Пословицы и поговорки	6,76 (9)	7,16 (8)	7,06 (8)	8,29 (10)	8,56 (10)	10
Степень информированности	8,86	8,70	5,94	4,28	2,87	

2. Опыт личного общения с поляками и крымскими татарами оказывал положительное влияние на отношение к этнической группе в целом, в случае общения с представителями еврейской этнической группы данный опыт был нейтрален. Так, сравнение выборок детей, которые имеют опыт личного общения с крымскими татарами, и теми, кто не имеет подобного опыта, показало, что в случае наличия подобного опыта 57% от общего числа таких детей выражают позитивное к ним отношение. В случае отсутствия такого опыта число детей, относящихся к группе крымских татар позитивно, сокращается до 33%. В отношении поляков подобное сравнение тоже достаточно выразительно: 67% детей из тех, кто имел опыт общения с представителями данной группы, выразили позитивное к ним отношение; среди тех, кто не имел подобного опыта, таковых оказалось лишь 46%.

3. Судя по приведенным показателям, отношение к аутгруппам не имеет какой-либо выраженной возрастной динамики. В свете предыдущих двух выводов это должно восприниматься странно. Действительно, как уже отмечалось, расширение контактов с представителями этих групп способствует более позитивному отношению к данным общностям; при этом полученные данные не оставляют также сомнений в том, что с возрастом данный опыт общения имеет устойчивую тенденцию к расширению. Значит, казалось бы, с возрастом у школьников должна наблюдаться устойчивая тенденция к улучшению отношения к полякам и татарам. Однако данными это не подтверждается и, очевидно, может объясняться только тем, что наряду с опытом личного общения, оказывающим положительное влияние на отношение к аутгруппам, должны существовать иные факторы, оказывающие прямо противоположное воздействие. Одним из них, предположительно, могут быть тексты школьных учебников.

Экспериментальной проверке данного предположения были посвящены последующие шаги. Мы сосредоточили свое внимание на произведениях украинской и русской литературы, а также темах по истории Украины, изучаемых в школе. Первым шагом в этом направлении стал поиск и выявление тех текстов, которые потенциально могли претендовать на то, чтобы считаться оказывающими влияние на формирование негативных этнических установок у подрастающего поколения. С этой целью были проанализированы все учебники и учебные пособия по истории Украины, а также по русской и украинской литературе, рекомендованные Министерством образования Украины для использования в средних школах с украинским и русским языком обу-

чения. Итогом этой работы стал отбор всех текстов, в которых описывались этнические или национальные группы в целом либо их отдельные представители.

Проведенный анализ показал, что об определенных этнических группах, и в том числе о крымских татарах, школьники получают довольно «однобокую» информацию. В случае с крымскими татарами она фактически ограничивается событиями определенного исторического периода, во время которого существовало выраженное противостояние украинцев и татар. Поэтому соответствующие тексты эмоционально окрашены и содержат сильный негативный заряд. Количество таких текстов поражает, особенно если учесть, что дифференциация «татар» и «крымских татар» не проводится. Ниже приводятся несколько примеров - выдержек из изученного массива:

2-3 класс

«Колись на Україну нападали *татари*. Грабували, палили, різали, брали в полон. Серед полонених було найбільше молодіць і дівчат... Великий плач і стогін стояв над басурманським табором. То плакали і стогнали невольники» [9, «Марусина верба», с.294].

«Це було в давнину, коли в широкі степи України залітали орди *татарські*. Страшний то був час: горіли села, голосили матері, просили захисту діти, а їх безжалісно рубали шаблями. Лилась кров, лились сльози. Старих людей рубали, молодих дівчат і хлопців забирали в полон і гнали в невідому країну... Одного разу на село налетіли татари. Дівчата, щоб не йти в неволю, втопилися в білій і глибокій річці. І в тому місці, де темна вода сховала від ворогів красунь, на світанку з'явилися білі пуп'янки невідомих квітів» [9, «Лілії», с.297].

3-4 класс

«Це було давно. Коли ще молодою була Україна. *Татари*, монголи і турки біснувалися на наших землях. Особливо татари. Багато завдав лиха людям Махмуд Хаміль, татарський воєвода. Він не тільки грабував, а й винищував наш народ. Чоловіків убивав, а жінок, якщо були гарні, брав у полон, щоб торгувати ними, як рабнямими...» [10, Павленко Л. «Серафимина гора», с.153].

«Це було давно. Це було тоді, як нашу землю шарпали турки й *татари*, а гетьмани українські ходили з козацтвом одбиватись од ворогів. Тоді на Волині було невеличке село... В селі жили прості люди хлібороби. Якби не татари, то їм жити було б непогано. А то часто й густо набігали татари. Вони грабували, палили й руйнували села. Старих та малих убивали, а молодих брали в неволю та й продавали рабами на тяжкі роботи туркам.

Іноді гнали татари з України тисячі безшасних людей...» [10, Гринченко Б. «Олеся», с.163].

5 класс

«Торіла земля і залишалися руїни там, де проходили ординці... Після монголо-татарської навали Київська Русь зазнала занепаду. Хан обклав князівства даниною і вимагав від них покори... Понад століття ще стогнала земля Руська під гнітом *монголо-татарського ярма*» [7, «Татарщина», с.65].

«Мало не щороку чинили набіги *кримські татари* на Україну, палили села, вбивали людей, забирали живих у неволю. Старих і немічних віддавали татарцатам, щоб училися на них з лука стріляти та шаблями рубати. Дужих примушували працювати. Молодих хлопців і дівчат везли в Туреччину на невольничі ринки» [7, «Гетьман Петро Сагайдачний», с.109].

«Одного разу запорожці пішли з Сіром у похід, а *татари* прочули про те та одразу й побігли на Січ і почали там хазяйнувати: усіх православних християн забрали та й повели у полон. А вони, бідні, не хочуть іти та плачуть і ридають так, що аж земля стогне. А татари на плач не вдаряють та нагайками їх підганяють» [7, «Як Сірко переміг татар», с.35].

6 класс

«Не вернувся Морозенко,
Голова завзята.
Замучили молодого

Татари прокляті.
Вони його не стріляли
І на часті не рубали.
Тільки з нього молодого
Живцем серце виривали” [2, с.19].

7 класс
“Татари пошли против Руси и совершили большое опустошение на русской земле, разорили города и крепости, поубивали людей, осадили Киев, столицу Руси, и после долгой осады они взяли его и уничтожили жителей города...” [8, с.92].
“У городі Килії татарин сидить бородатий,
По горнищих походжає,
До татарки словами промовляє:
“Татарко, татарко!
Ой чи ти думаєш те, що я думаю?
Ой чи ти бачиш те, що я бачу?”...
Каже: “Татарко!
Я те бачу: в чистім полі не орел літає, -
То козак Голота добрим конем гуляє.
Я його хочу живцем у руки взяти
Да в город Килію запродати,
Іще ж ним перед великими панамі вихвалити
За його много червоних, не лічачи, набрати,
Дорогіі сукна, не мірячи, пошитати”.
[11, “Дума про козака Голоту”, с.40].

8 класс
“Писав літописець про той рік: татар сорок тисяч з чотирма цариками до Русі вторгнули і положилися недалеко Бузьська кошем, а загони по всіх сторонах розпустили, палячи, в’яжучи, стинаючи, в неволю беручи, и більш ніж 60 000 людей тогди забрали в неволю, кроме дітей, а старих окрутне стинали і, на миль 40 волості вздовж і вшир вогнем і мечем завоювавши, додому вернулись в цілості” [1, Загребельний П. “Роксолана”, с.344].

Таким образом, в результате проведенного анализа стало очевидным, что текстов, в которых крымские татары (или просто татары) упоминаются в негативном плане достаточно много: практически ежегодно, в каждом классе на уроках литературы или истории воспроизводятся сюжеты далекого прошлого, в которых описывается жесткое противостояние украинцев и крымских татар. Однако является ли

само по себе наличие этих текстов в учебниках или даже работа с ними на уроках фактором формирования или трансформации этнических стереотипов? Как дети воспринимают их? Какое влияние на детей оказывает знакомство с трагедиями прошлого? Способны ли они критично отнестись к этому материалу и не переносить впечатления от событий прошлых веков на отношение к современным этносам?

Для ответа на эти вопросы необходимо было экспериментально изучить действие на детей данных культурных средств. Процедура эксперимента при этом заключалась в следующем: у детей проводилось тестирование этнических стереотипов и систем их этнических отношений до изучения в классе интересующей нас темы или произведения и сразу после изучения. Сравнение результатов этих двух тестирований и должно было показать, влияет ли данное культурное средство на систему этнических отношений, и, если влияет, то в каком направлении.

Для эксперимента было решено отобрать один из литературных текстов и одну из тем, изучаемых на уроках истории. Ими стали: повесть Б.Гринченко “Олеся” [10] и тема “Татарщина” [7]. В ходе этой работы были отобраны также те национальные и этнические общности, которые наиболее часто фигурировали в текстах учебников и изучаемых в школе литературных произведениях. Система отношений к ним и должна была стать предметом изучения в эксперименте. Мы намеренно включили в этот список не только аутгруппы, но и наиболее вероятные ингруппы с тем, что-

Таблица №3.

Результаты эксперимента по изучению влияния определенных культурных средств на этническое сознание детей

Параметры / Исследование	3 Класс		5 Класс	
	Первичное	Вторичное	Первичное	Вторичное
Отношение к украинцам	4,27	3,80	4,33	4,18
Отношение к русским	3,85	4,01	4,03	3,89
Отношение к крымским татарам	-0,60	-2,11*	0,69	-0,39*
Идентификация с украинцами	7,27	7,83	7,32	7,24
Идентификация с русскими	6,88	7,21	6,75	7,12
Идентификация с гражданами Украины	4,90	6,51*	6,81	6,73
Значимость украинской идентичности	7,12	7,33	7,44	7,07
Значимость русской идентичности	6,40	6,50	6,66	6,48
Значимость гражданской идентичности	4,82	6,86*	7,88	6,91
Отношение к украинской идентичности	1,93	1,76	1,97	2,02
Отношение к русской идентичности	1,59	1,58	1,80	1,88
Отношение к гражданской идентичности	1,07	1,13	2,12	1,71
Допустимость военных действий:				*
Да, всегда	3,3%	8,5%	-	5,4%
Да, часто	-	10,2%	5,1%	8,9%
Да, но в исключительных случаях	50,0%	44,1%	44,1%	55,4%
Никогда	46,7%	37,3%	50,8%	30,4%
Отношение к украинцам улучшилось		56,9%		41,8%
Отношение к украинцам ухудшилось		3,4%		3,6%
Отношение не изменилось		39,7%		54,5%
Отношение к татарам улучшилось		10,2%		5,6%
Отношение к татарам ухудшилось		66,1%		46,7%
Отношение не изменилось		23,7%		53,7%

бы изучить, влияют ли тексты не только на отношение к «чужим» группам, но и на отношение к своей группе, на формирование этнической и гражданской идентичности и т.п.

Известно, что отобранные темы и произведения изучаются детьми во второй четверти. Поскольку учителя предлагают детям знакомиться с литературными произведениями на каникулах, мы в целях чистоты эксперимента первичное исследование у третьеклассников и пятиклассников провели в конце первой четверти, а вторичное – после изучения в классе соответствующих тем. В данной статье рассматриваются результаты исследования 130 детей: учеников 3-го и 5-го классов. Половина из них училась в украинской школе, половина – в русской. Чтобы нивелировать влияние определенного учителя в русской и в украинской школах в эксперименте принимали участие дети не из одного класса, а из всей параллели, где уроки истории и литературы ведут несколько преподавателей. В эксперименте участвовали дети из чисто украинских и русских семей либо дети от смешанных браков (в которых тем не менее один из родителей относился к украинской либо русской этнической группе). В выборках были равно представлены дети разного пола. Эти же дети после изучения ими отобранных для эксперимента культурных средств были исследованы нами повторно. Полученные в ходе данного исследования результаты представлены в таблице №3.

Анализ приведенных в таблице результатов по 3-му классу показал следующее:

1. Отношение детей к крымским татарам в первой четверти третьего класса уступает по позитивности отношению к русским и украинцам, но характеризуется относительной нейтральностью (-0,60). После изучения в классе повести «Олеся» отношение детей к данной этнической группе статистически значительно ухудшается ($p < 0,01$). Последнее проявляется как в резком изменении показателей отношения при его шкалировании (-0,60 > -2,11), так и в субъективной оценке детьми происшедших изменений (66,1% детей в ответ на вопрос: «как ты считаешь, после изучения повести «Олеся» изменилось ли твое отношение к современным крымским татарам, и, если да, то как оно изменилось?» выбрали вариант «Да, стал / стала относиться хуже»).
2. Отношение детей к украинцам по данным шкалирования значимо не изменяется (равно как нет статистически значимых изменений ни в степени идентификации с украинцами, ни в значимости украинской идентичности, ни в отношении к ней). Вместе с тем по субъективной оценке

большинства детей изменения в отношении к украинцам происходят (56,9% детей в ответ на вопрос «Как ты считаешь, после изучения повести «Олеся» изменилось ли твое отношение к современным украинцам, и, если да, то как оно изменилось?» выбирают ответ: «Да, стал относиться лучше»).

3. Несколько неожиданным стал результат выраженных изменений характеристик гражданской идентичности: вторичное исследование показало статистически значимое (при $p < 0,05$) возрастание степени идентификации детей с гражданами Украины (4,90 > 6,51) и статистически значимое (при $p < 0,01$) возрастание представлений о важности данной идентичности (4,82 > 6,86).

Анализ результатов пятиклассников позволяет сделать следующие выводы:

4. Как и в случае с третьеклассниками, отношение детей к крымским татарам в первой четверти пятого класса уступает по позитивности отношению к русским и украинцам, но характеризуется относительной нейтральностью (0,69). После изучения на уроках истории темы «Татарщина» отношение детей к данной этнической группе статистически значительно ухудшается ($p < 0,05$). Последнее проявляется как в изменении показателей отношения при его шкалировании (0,69 > -0,39), так и в субъективной оценке детьми происшедших изменений (почти половина опрошенных (46,7%) в ответ на вопрос: «как ты считаешь, после изучения повести «Олеся» изменилось ли твое отношение к современным крымским татарам, и, если да, то как оно изменилось?» выбрали вариант «Да, стал / стала относиться хуже»).
5. Как и у третьеклассников, в 5-ом классе не наблюдается выраженных изменений в отношении к украинцам и значимых изменений характеристик этнической идентичности. При этом в отличие от школьников третьего класса, изучение темы «Татарщина» не повлекло за собой и каких-либо серьезных изменений в параметрах гражданской идентичности.
6. Статистически значимые различия в результатах первичного и вторичного исследований на высоком уровне достоверности (при $p < 0,001$) были выявлены у пятиклассников по ответам на вопрос: «Как ты считаешь, может ли быть оправдано применение военных действий для разрешения конфликтов между разными национальными группами?». Если у третьеклассников после изучения повести «Олеся» наблюдаемая в их результатах тенденция к

оправданию насильственных операций еще не достигала статуса статистически значимой, то в пятом классе эта тенденция данный статус обрела.

Дополнительное проведение дисперсионного анализа показало, что факторами, оказывающими статистически значимое влияние на отношение к крымским татарам при первичном исследовании, являются опыт общения с представителями данной этнической группы (наличие подобных контактов существенно улучшает отношение к ним), тип школы (в школе с русским языком обучения наблюдается более позитивное отношение к крымским татарам) и класс (третьеклассники демонстрируют более негативное отношение к изучаемой этнической группе). При вторичном исследовании влияние на отношение к крымским татарам сохраняет только последний фактор, действие первых двух нивелируется.

Какие же общие выводы можно сделать из проведенного исследования?

1. Стало очевидным, что тексты школьных учебников могут выступать в роли консерваторов и ретрансляторов этнических отношений. К сожалению, данное исследование не позволяет проанализировать, насколько стойким является эффект воздействия изученных текстов. Отсутствие усиления негативного полюса отношения к крымским татарам с возрастом (несмотря на неослабевающий поток негативно заряженных текстов из учебников) может свидетельствовать как о кратковременности эффекта их воздействия, так и о том, что в игре постоянно участвуют иные факторы (например, расширяющийся опыт личных контактов с крымскими татарами), которые в силу своего положительно направленного вектора нейтрализуют негативное влияние подобных текстов.

2. Неожиданным результатом исследования стало выявление факта влияния подобных текстов не только на систему этнических отношений, но и на отношение к средствам разрешения ситуаций этно-национального напряжения. Тот факт, что при повторном исследовании школьники (пятиклассники) проявили достаточно высокую лояльность к насильственным способам разрешения конфликтов, не может не вызывать тревогу. И хотя опять-таки не ясно, насколько стойким может оказаться такой эффект, сам факт его возникновения заставляет задуматься.

3. Неожиданным результатом исследования стал выраженный сдвиг в гражданском самосознании третьеклассников. Планируя исследование, мы предполагали, что подобные тексты могут оказывать двойное – в чем-то позитивное, в чем-то негативное – влияние на детей, но ожидали позитивных изменений скорее

в отношении к украинцам и в параметрах украинской идентичности, а не гражданской. Полученные результаты внесли коррективы в наши предварительные умозаключения и высветили одну очень важную проблему. Действительно, если допустить, что зафиксированные изменения гражданской идентичности своим возникновением обязаны не какому-либо случайному фактору, вмешавшемуся в ход эксперимента, а именно изучению повести «Олеся», то возникает предположение о том, что данный текст оказывает двойное влияние на детей: позитивные изменения в их гражданском самосознании идут рука об руку с негативизацией отношения к крымским татарам. Более того, непроизвольно напрашивается предположение, что между позитивными изменениями гражданской идентичности и усилением негативного отношения к аутгруппе возможна некая связь. Данное предположение не лишено оснований, поскольку, скажем, из психологии пропаганды давно известно, что одним из способов консолидации общности, усиления чувства «Мы», является воспроизведение реального или воображаемого общего врага, тех «они», образ которых становится надежным катализатором консолидации. Если предположение о взаимосвязи верно, то встает вопрос о том, возможно ли формирование гражданской позиции у детей, не прибегая к актуализации образа «врага»? И, если да, то какие существуют или могут существовать альтернативные пути формирования гражданственности, которые дадут возможность не платить за эту благородную цель столь высокую цену – воспроизводство интолерантности в украинском обществе. Представляется, что эта проблема исключительно актуальна как с теоретической, так и с прикладной точки зрения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бандура О.М., Волошина Н.Й. Українська література. Підручник для 8 класу. – К.: «Освіта», 1992.
2. Бандура О.М., Кучеренко Є.М. Українська література. Підручник для 6 класу. – К.: «Освіта», 1995.
3. Волошина Н.Й., Бандура О.М. Українська література. Підруч. для 5 класу. – К.: «Освіта», 1994.
4. Гнатенко П.И., Павленко В.Н. Этнические установки и этнические стереотипы. – Днепропетровск: Изд-во ДГУ, 1995.
5. Головаха Е.И., Панина Н.В. Социальное безумие: история, теория и современная практика. – К.: «Абрис», 1994.
6. Деякі підсумки Курултаю або Курултай як підсумок відносин України з кримськотатарами.

- тарським народом // Центр плюралізму, 1996, вип.4, 10-13.
7. Мисан В.О. Оповідання з історії України. Підручник для 5-го класу середньої школи. – К.: «Тенеза», 1997.
 8. Сергієнко Т.Я. Історія України (з найдавніших часів до кінця XVIII століття). Підруч. для 7-8 кл. – К.: «Освіта», 1997.
 9. Хорошковська О.Н., Охота Г.І. Українська мова: підруч. для 4 кл. чотириріч. і 3 кл. триріч. поч.школи з рос.мовою навчання. – К.: «Освіта», 1993. – 303 с.
 10. Хорошковська О.Н., Сващенко А.О., Воскресенська Н.О. Українська мова: підруч. для 3 кл. чотириріч. і 2 кл. триріч. почат. школи з рос. мовою навчання. – К.: «Освіта», 1995.
 11. Цимбалюк В. Українська література: Підручник для 7 класу. Пробний. – К.: Освіта, 1995.

Поступила в редакцію 10.02.2000 г.

Панченко Е.С.

Непроизвольное запоминание школьников: повторение экспериментов П.И.Зинченко

В статті представлені результати дослідження мимовільної пам'яті. Проведені експерименти повністю повторюють класичні експерименти П.І.Зинченка (1961), і це дає можливість провести порівняльний аналіз даних, простежити зміни функцій пам'яті зумовлені розвитком суспільства. Згідно отриманих даних, поряд із зберіганням загальних закономірностей виявлених в експериментах П.І.Зинченка, спостерігається зниження продуктивності мимовільної пам'яті у сучасних школярів у порівнянні з їхніми однолітками 50-х років; також виявлено зміни у віковій динаміці показників мимовільної пам'яті.

Память является одной из традиционных областей исследования в психологии. Мнемические процессы выступают в качестве основных психологических механизмов, посредством которых обеспечивается организация и регуляция деятельности в целом и отдельных ее этапов и уровней. Важное практическое значение имеет изучение закономерностей развития памяти. Проблема развития памяти как психической функции может изучаться на различных уровнях. Исследование памяти в онтогенезе, сравнение и анализ генетически различных форм памяти в познавательной и

предметно-практической деятельности более частый вариант, отличие памяти ребенка от памяти взрослого - очевидно. Филогенетические изменения происходят гораздо медленнее и это обуславливает специфику подобных исследований. В этом плане более доступно изучение социогенеза - развития высших психических функций, обусловленного особенностями социализации в разных культурах, на разных этапах развития общества. При этом за точку отсчета иногда принимаются периоды не очень отдаленные во времени, но характеризующиеся значительными изменениями в плане социальной ситуации, в плане функционирования различных институтов общества.

В современной психологии все большую популярность завоевывает повторение тех исследований, которые проводились несколько десятилетий назад, и ныне считаются классическими. Это связано с тем, что данные и методики проведенных ранее исследований являются доступными в настоящее время, а значит можно провести аналогичное исследование и сравнительный анализ результатов. Учитывая ускоряющиеся темпы развития общества, становится понятной продуктивность подобных исследований в плане изучения исторического развития психических функций, а в частности исследований памяти.

Формирование первых концепций памяти в отечественной психологии происходило в 30-х - 40-х годах [1,2,4]. Основным принципом изучения памяти стал ее качественный анализ в связи с содержанием и структурой конкретных видов деятельности, в которую она включена. На методологической основе деятельной концепции продуктивно развивались исследования памяти, связывавшие оценку ее эффективности с качественными изменениями в структуре деятельности, ее мотивах, целях и способах регуляции. Были проведены исследования связи процессов памяти с мышлением, восприятием, волевыми, эмоциональными, мотивационными состояниями личности и т. д. (А.А.Смирнов, 1948, 1966; П.И.Зинченко, 1961; Л.М.Житникова, 1966, 1973; З.М.Истомина, 1967, 1976; В.И.Самохвалова, 1967, 1976; Я.И.Петров, 1972; В.Я.Ляудис, 1976; К.П.Мальцева, 1976 и др.). Повторение этих исследований в современных условиях и сравнительный анализ данных является возможностью проследить изменения функции памяти, связанные с развитием общества. В этом направлении уже проведена работа, посвященная исследованию произвольной памяти, повторяющая работу З.М.Истоминой (Е.А.Невоенная, 1995) Наша работа по непроизвольному запоминанию является логическим продолжением исследований в данном направлении.

Изучение произвольной памяти имеет неоспоримое практическое значение. Эта форма памяти является сначала единственной, а затем ведущей у детей на протяжении всего дошкольного возраста, она непосредственно связана с усвоением учениками знаний, с формированием навыков и умений. Исследования П.И.Зинченко в свое время были новым шагом в анализе психологических механизмов памяти, преодолевающим натуралистическое истолкование процесса запоминания. Память на всех уровнях ее функционирования была представлена как социальная форма действия. Явление произвольной памяти стало специальным предметом исследования и было понято принципиально по-новому, а именно, как "продукт целенаправленной деятельности"[3, стр.4]. Основные результаты работ П.И.Зинченко можно обобщить в следующих выводах:

- 1) К произвольному запоминанию приводит не *воздействие* предмета на органы чувств, а *действие* человека с этим предметом.
- 2) Мнемический эффект достигается не случайно, он закономерное следствие *любой* целенаправленной деятельности, в ходе которой формируется образ предмета действия.
- 3) Избирательность произвольного запоминания определяется целью действия. Цель задает отбор необходимых признаков и их связей в материале, а достижение цели создает подкрепление, обеспечивая тем самым воспроизведение того, что служило предметом действия. Именно поэтому сами признаки материала (яркость, контрастность, величина и т. д.) не обуславливают характер избирательности произвольной памяти. Будут они запоминаться или нет зависит от того, какое функциональное значение в реальной деятельности с материалом они приобретут, составят ли они предмет действий человека.
- 4) Величина произвольного мнемического эффекта определяется структурой деятельности - материал, составляющий содержание цели действия запоминается более продуктивно, чем материал, связанный с условиями действия (способом, фоном). А так как продуктивность произвольной памяти связана с реальным ходом деятельности в материале, значит, управляя этим ходом, можно добиться направленного изменения произвольного мнемического эффекта. Таким образом, открывалась возможность управлять произвольной памятью.

Положение об общественной природе памяти, таким образом, было распространено на всю человеческую память. Произвольное запоминание это, действительно, ранняя генетическая ступень функционирования, на которой избирательность памяти определяется еще

самим ходом деятельности, а не активным использованием включенных в нее средств и способов. Именно эта ступень предшествует формированию структурно своеобразной, опосредствованной произвольной памяти. Но в отличие от предшествующих концепций произвольная память была раскрыта как активный процесс, включенный в структуру познавательной или практической деятельности, выступающей как ее закономерный продукт и не уступающий по своей эффективности процессу произвольной памяти[3, 5].

Наше исследование является повторением ставших классическими опытов П.И.Зинченко (1961), направленных на выявление закономерностей произвольного запоминания.

Испытуемые. В экспериментах П.И. Зинченко участвовали школьники 2 – 7-х классов. С учетом изменения возраста поступления детей в школу мы сочли необходимым включить в исследование и учеников 8-х классов. Всего в эксперименте приняли участие 397 учеников 2-8 классов ООШ пгт. Ковяги Валковского района Харьковской области (293 человека – в групповых опытах и 104 – в индивидуальных).

Экспериментальный материал. Так же как и в опытах П.И.Зинченко использовались 15 карточек с изображением предмета и цифры на каждой из них. Единственным отличием было то, что пришлось заменить некоторые картинки (едва ли каждый ребенок 90-х гг знает, что такое "примус"), но по существу экспериментальный материал остался тем же.

Ход эксперимента полностью повторял опыты П.И.Зинченко. Деятельность испытуемых была организована так, чтобы один и тот же материал был в одном случае объектом, на который была направлена их деятельность или который тесно связан с этой направленностью, а в другом – объектом непосредственно не включенным в деятельность, но находящемся в поле восприятия испытуемых, действующим на их органы чувств. С одними и теми же карточками проводилось 2 опыта: 1) В первом опыте испытуемые действовали с предметами, изображенными на карточках. Перед ними ставилась познавательная задача: разложить карточки на группы по содержанию изображенных на них предметов. В групповом эксперименте раскладывание картинок по группам было заменено мысленным отнесением испытуемыми картинок к той или иной группе. Названия групп записывались на листочках. Экспериментатор показывал картинки по одной, а испытуемые записывали их в той группе, куда, по их мнению, больше всего подходила картинка. Числа не входили в содержание задания, а значит, не должны были вызывать специфическую активность, хотя и

находились в поле восприятия испытуемых на протяжении опыта. После проведения опыта испытуемым неожиданно предлагалось вспомнить предметы и числа, изображенные на карточках.

2) Во втором опыте, другим испытуемым, давались те же 15 карточек, что и в первом опыте. Перед испытуемыми ставилась задача: в указанном им порядке выложить из карточек рамку и столбик так, чтобы числа располагались по возрастающей величине. В групповых экспериментах испытуемые такую же рамку и столбик чертили у себя на листах. В клетках рамки и столбика испытуемым предлагалось проставить числа в том же порядке, как и в индивидуальном эксперименте. Карточки после инструкции предъявлялись на доске, расположенные так, чтобы числа не составляли определенного порядка. Для того, чтобы занять работой испытуемых, справившихся с заданием раньше других, и тем самым отвлечь их от рассматривания картинок до момента прекращения эксперимента, давалось дополнительное задание: начертить еще одну рамку и столбик и заполнить клетки буквами по алфавиту в том же порядке, как заполнялись числа.

Во втором опыте испытуемые также осуществляли познавательную, а не мнемическую деятельность. Как и в первом случае, предложение вспомнить после эксперимента изображенные на карточках предметы и числа было для испытуемых полностью неожиданным. Однако картинки и числа выступали здесь как бы в прямо противоположных ролях. В первом опыте предметом деятельности испытуемых были картинки, а числа были объектом только пассивного восприятия. Во втором опыте, наоборот: задача разложить числа по возрастающей величине делала их предметом деятельности, а картинки только объектом пассивного восприятия.

Результаты.

1. Опыт, направленный на классификацию изображений на карточках (см. табл. и рис. 1).

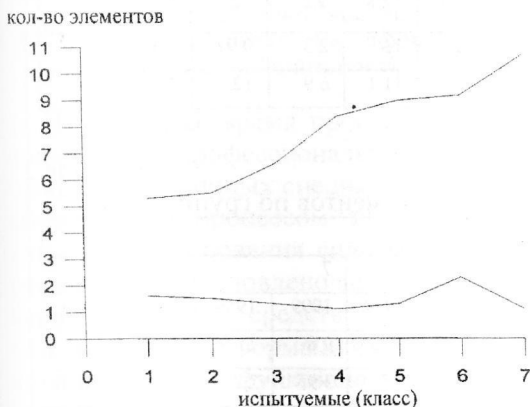


Рис. 1. Результаты НЗ в 1-м опыте.

1) Продуктивность непроизвольного запоминания (НЗ) материала, с которым действовали испытуемые (картинки), во всех случаях выше, чем продуктивность НЗ материала, который просто находился в поле восприятия (числа). 2) Продуктивность НЗ прямо зависит от возраста испытуемых. 3) Различия в показателях НЗ картинок и чисел тем больше, чем старше испытуемые. Некоторые школьники 6 – 8 классов вообще не смогли вспомнить ни одного числа.

2. Опыт, направленный на составление числового ряда (см. табл. и рис. 2). 1) Продуктивность НЗ чисел во всех случаях выше продуктивности НЗ изображений предметов. 2) Продуктивность НЗ зависит от возраста испытуемых: показатель НЗ чисел возрастает при переходе от 2-го к 3-му классу и затем при переходе от 7-го к 8-му классу, тогда как для 3 – 7-х классов данная величина колеблется незначительно. В возрастной динамике результатов НЗ изображений предметов в данном опыте устойчивой закономерности не обнаружено. 3) Разность в результатах НЗ чисел и изображений предметов также увеличивается дважды с возрастом испытуемых, а на промежутке 3 – 7-й класс остается практически неизменной. Несколько школьников (8 кл.) не запомнили ни одной картинки.

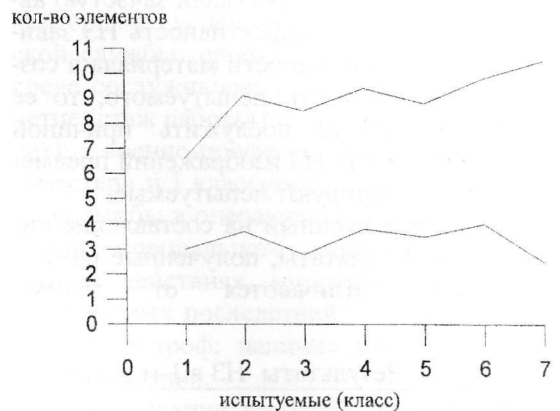


Рис. 2. Результаты НЗ во 2-м опыте.

Таким образом, и в 1-м и во 2-м опыте материал, на который была направлена деятельность испытуемых, запоминался лучше, чем материал непосредственно не включенный в деятельность, но находящийся в поле восприятия. С возрастом увеличиваются различия в продуктивности НЗ того или иного материала, обусловленные степенью его включенности в деятельность испытуемых. Также следует отметить, что результаты НЗ чисел, полученные во втором опыте, выше показателей запоминания картинок в первом опыте. Вероятно, составление числового ряда требовало большей познавательной активности испытуемых, чем классификация предметов и соответственно

создавались большие предпосылки для непроизвольного запоминания.

В результатах индивидуальных и групповых экспериментов значимых различий обнаружено не было (по критерию Фишера).

Полученные нами результаты наряду с соблюдением общей закономерности несколько отличаются от данных экспериментов П.И.Зинченко:

1. Опыт, направленный на классификацию изображений предметов. 1) Отмечается равномерное снижение верхнего показателя: школьники всех возрастов запомнили меньшее количество картинок, чем их сверстники в опытах П.И.Зинченко, тогда как показатель НЗ чисел существенно не изменился. Подобные различия могли быть обусловлены изменениями, связанными с функционированием СМИ, трансформациями, которые произошли в сознании каждого человека, как результат общественного прогресса. Нынешним школьникам более привычно восприятие зрительной информации, оно происходит в рамках иных концептуальных схем, и, как следствие, оперирование зрительными образами происходит на другом уровне, чем у их сверстников конца 50-х. Отнесение изображения предмета к той или иной категории образов благодаря телевидению в определенной мере приобрело свойства операции, протекающей зачастую автоматически. Так как эффективность НЗ зависит от степени включенности материала в сознательную деятельность испытуемого, то ее автоматизация могла послужить причиной снижения показателя НЗ изображений предметов, которыми оперируют испытуемые.

2. Опыт, направленный на составление числового ряда. Результаты, полученные нами в этом опыте, отличаются от данных

П.И.Зинченко по двум аспектам: 1) Показатели НЗ чисел ниже, а изображений предметов - выше соответствующих показателей в опытах П.И.Зинченко. 2) Не полностью соблюдается закономерность увеличения с возрастом различий в показателях НЗ чисел, с которыми испытуемые действовали, и НЗ изображений предметов, которые просто находились в поле восприятия. На определенном возрастном промежутке (3 – 7-й кл.) показатели запоминания чисел и картинок идут на равном расстоянии друг от друга (см. рис. 2). Увеличение показателя НЗ при переходе от 2-го к 3-му классу и стабилизация показателя в дальнейшем может свидетельствовать о выходе его на некий оптимальный уровень. Повторное увеличение показателей при переходе от 7-го к 8-му классу говорит о вступлении в действие новых факторов, требующих более детального изучения.

Полученные факты дают возможность предположить, что особенности непроизвольного запоминания зависят от особенностей переработки информации человеком в современном обществе. Объем и качество информации, с которой сталкивается современный ребенок, значительно отличается от той, с которой приходилось взаимодействовать его сверстнику в 50-е – 60-е гг. Акселерация также должна была повлиять на возрастную динамику познавательных процессов и в том числе памяти. Изменился возраст поступления в школу: 6-7 лет по сравнению с 7-8 раньше. Изменились и требования, предъявляемые к школьнику. Тот объем информации, который ежедневно проходит через поле восприятия ребенка (телевидение, радио) вызывает необходимость более совершенной системы ее отбора, фильтрации и классификации. Как следствие – происходит

Таблица 1

Результаты НЗ в 1-м опыте (среднее количество элементов по группе)

объекты НЗ / год .../провед	Испытуемые (класс)													
	2		3		4		5		6		7		8	
	1999	1959	1999	1959	1999	1959	1999	1959	1999	1959	1999	1959	1999	1959
картинки	5.25	-----	5.45	10.3	6.6	10.6	8.4	11.6	8.95	12.8	9.2	12.9	10.7	13.0
числа	1.55	-----	1.45	2.0	1.3	1.9	1.1	1.7	1.25	1.7	2.3	0.9	1.1	1.6
разность	3.7	-----	4.0	8.3	5.3	8.7	7.3	9.9	7.7	11.1	6.9	12.0	9.6	11.4

Таблица 2

Результаты НЗ во 2 -м опыте (среднее количество элементов по группе)

объекты НЗ/ год .../провед	Испытуемые (класс)													
	2		3		4		5		6		7		8	
	1999	1959	1999	1959	1999	1959	1999	1959	1999	1959	1999	1959	1999	1959
числа	6.6	-----	9.1	9.0	8.45	10.1	9.4	10.5	8.75	11.5	9.8	11.9	10.5	12.0
картинки	3.0	-----	3.7	3.1	2.8	2.7	3.8	2.3	3.5	2.5	3.95	2.2	2.5	2.0
разность	3.6	-----	5.4	5.9	5.65	7.4	5.6	8.2	5.25	9.0	5.85	9.7	8.0	10.0

модификация схем, в рамках которых осуществляется восприятие. Определенная доля процесса переработки информации (в частности – зрительной) переносится на низшие уровни сознания – уровни автоматизма.

В наших экспериментах было обнаружено снижение продуктивности произвольной памяти у нынешних школьников по сравнению с их сверстниками конца 50-х, однако, прежде чем делать окончательные выводы, мы считаем необходимым проведение более детальных исследований, уточняющих полученные данные.

1. Блонский П.П. Избранные психологические произведения. М., 1964.
2. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М., 1960.
3. Зинченко П.И. Произвольное запоминание. М., 1961.
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1981.
5. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. М., 1966.

Поступила в редакцию 7.02.2000 г.

И.И.Приходько

Системно-структурное моделирование профессиональной деятельности офицера – организатора общевойскового тылового обеспечения

У роботі подано основні положення системно-структурного моделювання професійної діяльності військового менеджера: визначені складові компоненти структури професійної діяльності й її системні елементи; встановлені професійно важливі якості, акмеологічні інваріанти для досліджуваної військової спеціальності, а також психологічні якості, що негативно впливають на ефективність професійної діяльності.

В настоящее время происходит изменение содержания профессиональной деятельности офицеров различных специальностей в связи с объективным процессом дальнейшего развития и реформирования силовых структур Украины. Это обусловлено необходимостью совершенствования средств вооружения, военной техники, информационного обеспечения военной сферы, функционирования армии в современных экономических условиях, общей тенденцией интеллектуализации воинского

труда и т.п. Поэтому вполне закономерно повышаются требования к военным специалистам, системе профессионального психологического отбора военнослужащих и ее эффективности.

Изучение современных теоретических концепций психологии труда военнослужащих (В.А.Бодров, А.А.Деркач, М.И.Дьяченко, В.Г.Михайловский, К.К.Платонов, Н.Ф.Феденко) позволяет говорить о том, что эффективный профессиональный психологический отбор должен основываться на выявлении и сопоставлении личностных характеристик конкретного субъекта деятельности с существующей моделью профессии, включающей основные профессионально важные качества (ПВК), мотивы деятельности, позволяющие достичь профессионализма (акмеологические инварианты), и психологические качества, негативно влияющие на эффективность профессиональной деятельности [1]. Данное положение легло в основу поиска пути решения проблемы совершенствования профессионального психологического отбора будущих военных специалистов – офицеров-организаторов общевойскового тылового обеспечения (военных менеджеров).

При проведении исследования использовался метод экспертной оценки. Отбор экспертов (57 чел.) производился по следующим критериям: успешность прохождения воинской службы; профессиональный авторитет в среде сослуживцев; профессиональное долголетие (стаж работы по специальности более 20 лет); военно-профессиональная классность («мастер» и I классность); прохождение военной службы в оперативных частях и подразделениях специального назначения; участие в боевых действиях, миротворческих миссиях, ликвидации последствий аварий и экологических катастроф; наличие научной степени и ученого звания.

Исследование показало, что на эффективность профессиональной деятельности офицера-организатора общевойскового тылового обеспечения существенное влияние оказывают различные внешние и внутренние факторы. К внешним факторам следует отнести: социально-экономическую и политическую стабильность воинской службы, служебно-функциональные взаимоотношения между субъектами и объектами деятельности, психологический климат в воинском подразделении, условия труда (обычные и экстремальные), быта и пр. К внутренним факторам относятся: уровень профессиональной подготовленности военнослужащего (приобретенные знания, умения и навыки), сформированность ПВК и акмеологических инвариантов, позволяющих достигнуть профессионализма, самосовершен-

ствования и самореализации специалиста, обеспечения высокого уровня мотивации достижений в профессиональной деятельности [2].

Изучение профессиональной деятельности офицера-организатора общевойскового тылового обеспечения показало, что для нее характерно многообразие решаемых им задач: организационно-управленческих, экономических, психолого-педагогических, военно-прикладных и т.д. Они направлены на создание эффективно функционирующей инфраструктуры воинской части и оптимальное обеспечение ее жизнедеятельности, поддержание личным составом высокой степени боеготовности и боеспособности подразделений, сохранение здоровья военнослужащих и поддержание воинской дисциплины.

Системно-структурный анализ профессиональной деятельности военного менеджера на всех уровнях служебной иерархии позволил установить ее основные элементы. К ним относятся: организационно-управленческий, экономический, психолого-педагогический, творческо-инновационный. Такое выделение видов профессиональной деятельности относительно: на практике все они органично переплетены и неразрывно связаны друг с другом. Однако преобладающим в профессиональной деятельности военного менеджера является организационно-управленческий элемент, который включает взаимосвязь профессионально ролевых характеристик деятельности (знаний, умений и навыков) и функций управленческого цикла: выработку и принятие управленческого решения, планирование, организацию выполнения принятого решения, регулирование и коррекцию процесса труда, контроль и учет.

В связи с этим специалисту данного профиля необходимо уметь оперативно решать поставленные задачи в обычных и экстремальных условиях, изучать обстановку и правильно принимать решение, планировать и продуктивно осуществлять практическую деятельность в конкретной ситуации в соответствии с нормативно-правовыми и регламентирующими документами, анализировать результаты труда, корректировать военно-профессиональную деятельность и добиваться ее оптимизации. Причем, широкий кругозор, специальные знания и умелое их применение на практике выступают необходимой предпосылкой успешности профессиональной деятельности современного военного менеджера.

Анализ функциональных обязанностей, профессионально ролевых характеристик и выявленной структуры деятельности военного менеджера позволил определить необходимые ПВК. В связи со спецификой труда на первое

место следует поставить организаторские способности: профессиональную компетентность и деловитость, умение планировать и организовывать свой труд и работу подчиненных, четко и продуманно распределять время, силы и средства для решения поставленных задач, акцентировать внимание на главном, не упуская мелочей.

Военному менеджеру необходимо обладать таким специфическим качеством, как организаторское предвидение, т.е. способностью быстро и глубоко понимать психологические особенности другого человека, умело менять тон и форму общения. Специалист, обладающий организаторским предвидением, может определить ПВК и способности подчиненного, легко уловить изменения взаимоотношений в коллективе, умело группировать людей в зависимости от их симпатий и антипатий.

В процессе исследования установлено, что осуществление эффективной экономической деятельности невозможно без наличия у военного менеджера определенного уровня аналитико-конструктивного мышления и развития основных видов памяти (долговременной, кратковременной и оперативной). Обладание данными качествами способствует усвоению и творческому применению передовых технологий труда, быстрому и точному запоминанию и воспроизведению достаточного объема информации, оперативному переносу накопленного опыта в современные условия и на новые виды деятельности, на работу в различных воинских коллективах.

Психолого-педагогическая деятельность как один из основных видов профессиональной деятельности военного менеджера должна быть направлена на укрепление морально-психологического состояния подчиненных в различных условиях, специальную подготовку личного состава службы тылового обеспечения, проведение учебных занятий с подчиненными по эксплуатации технологического оборудования, учету и хранению материальных средств и т.д. Решение данных задач обеспечивается знанием основ педагогики и психологии, способностью определить оптимальные средства и технологию обучения и воспитания. Важным условием реализации психолого-педагогической деятельности является обладание педагогическим тактом, проявляющемся в способности найти индивидуальный подход к человеку, в тонкости восприятия его индивидуальных особенностей, во внимательном и чутком отношении к нему, умении выбрать единственно верный способ во взаимоотношениях с подчиненными.

Профессиональная деятельность офицера-организатора общевойскового тылового обеспечения в современных условиях должна

Иметь творческо-инновационный характер и заключаться в постоянном совершенствовании общей и профессиональной подготовки, овладении творческим стилем деятельности. В связи с этим, военному специалисту необходимо развивать общие и специальные способности, акмеологическую культуру, овладевать современными технологиями организационно-управленческой деятельности в военной и производственной сфере. Для достижения профессионализма и творческой самореализации в труде и повседневной жизни военному специалисту необходимы высокий уровень интеллекта, способность анализировать условия, процесс и результаты труда как источника непрерывного саморазвития, гибкость и нестандартность мышления, вдохновение, оптимизм, самокритичность, стремление к самосовершенствованию и постоянному расширению кругозора, установка на овладение инновационными технологиями в области военного менеджмента.

В тоже время для военного менеджера должны быть характерны высокая работоспособность, самостоятельность, наблюдательность, инициативность, активность, настойчивость, способность к мобилизации деятельности в изменяющихся условиях. Для выполнения профессиональных обязанностей в экстремальных условиях он должен обладать хорошими адаптивными способностями, нервно-психической устойчивостью, высоким уровнем физической подготовленности, дисциплинированностью, способностью принимать решения и координировать деятельность подчиненных по их реализации в любых условиях.

Анализ труда военного менеджера и экспертной оценки позволил установить наиболее значимые ПВК (получившие высокие ранговые показатели), необходимые для оптимальной профессиональной деятельности. Они были условно объединены в четыре группы:

- организационно-управленческие качества: организаторская смекалка, активность, инициативность, настойчивость, наблюдательность, требовательность, самостоятельность, мобильность, ответственность, дисциплинированность, четкая позиция при формулировке задач и постоянная включенность в процесс их решения, объективность оценки результатов труда;
- интеллектуальные качества: хороший уровень развития когнитивных способностей, аналитико-конструктивный тип мышления, долговременная память, устойчивость внимания, широкий кругозор общих и специальных знаний, способность к быстрому и эффективному обучению;

- психофизиологические качества: нервно-психическая устойчивость, высокая адаптивность к деятельности в различных условиях, выносливость, оптимальный уровень физической подготовленности;
- педагогические качества: психолого-педагогическая эрудиция, коммуникативные качества, склонность к работе с людьми, тактичность, авторитетность, высокие моральные качества, способность к убеждению подчиненных.

При изучении различных сторон профессиональной деятельности военного менеджера в структуре ПВК были выявлены акмеологические инварианты, позволяющие достичь высоких результатов и самореализации личности в труде: Наиболее значимые из них: верность воинскому долгу и присяге, любовь к своей Родине, неукоснительное выполнение воинского долга, поддержание престижа военной службы, устойчивая профессиональная ориентация и мотивация достижений в деятельности, стремление к самосовершенствованию и самореализации в результатах своего труда, установка на овладение инновационными подходами и технологиями деятельности, достижение высоких рубежей в познании и развитии своих творческих способностей и ПВК.

Проведенное исследование позволило определить психологические качества, негативно влияющие на эффективность профессиональной деятельности военного менеджера: нервно-психическая неустойчивость, дезадаптивность, низкий уровень развития когнитивных способностей, физических и нравственных качеств, конфликтность, консерватизм, авторитарно-бюрократическое понимание принципа единоначалия в армейских условиях, стремление к абсолютной власти, безответственность, неумение работать с людьми, неспособность к объективной оценке своей профессиональной деятельности и пр.

На основании результатов проведенного исследования была разработана системно-структурная модель профессиональной деятельности – акмеограмма офицера-организатора общевойскового тылового обеспечения (военного менеджера), в которую вошли:

- объективные характеристики профессиональной деятельности (задачи, социально-психологические функции и результаты труда);
- субъективные характеристики (профессионально ролевые (знания, умения и навыки), ПВК (индивидуальные, профессиональные и акмеологические инварианты) и психологические качества, негативно

влияющие на эффективность профессиональной деятельности).

Таким образом, моделирование профессиональной деятельности офицера-организатора общевойскового тылового обеспечения (военного менеджера) в форме акмеограммы позволяет оптимизировать процесс профессионального психологического отбора военных специалистов в современных условиях и наметить дальнейшие пути его совершенствования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Деркач А.А., Огнев А.С., Гончаров Ю.Н. Психодиагностика и акмеография. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 217 с.
2. Приходько И.И. Акмеологический подход к анализу профессиональной деятельности военнослужащих // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Харків: ХХІІІ, 1999. – №11. – С.50-56.

Поступила в редакцию 25.01.2000 г.

И.В.Романовская

Детская агрессивность, как причина преступного поведения

В статті подається аналіз факторів обумовлюючих розвиток агресивної поведінки не через еволюцію агресивної поведінки на протязі життя, а через появу та закріплення агресивних реакцій. Розглядається фактори зв'язані з образом життя, сім'єю, раннішими дитячими переживаннями, як фактори попереджуючі наступну агресивність людини.

Дети черпают знания о моделях агрессивного поведения из трех основных источников. *Семья* может одновременно демонстрировать модели агрессивного поведения, обеспечивать его подкрепление;

При взаимодействии со *сверстниками*, зачастую узнавая о преимуществах агрессивного поведения во время игр;

На *символических примерах*, предлагаемых средствами массовой информации. Рассмотрим подробно действие каждого из источников.

Семейные взаимоотношения.

Характер отношений между родителями и детьми, уровень семейной гармонии или дисгармонии, характер отношений с братьями или сестрами – вот факторы, которые могут предопределять агрессивное поведение ребенка в семье и вне ее, а так же влиять на его отноше-

ния с окружающими в зрелые годы. Агрессивные дети, как правило, вырастают в семьях, где дистанция между детьми и родителями огромна, где мало интересуются развитием детей, где не хватает тепла и ласки, где в качестве дисциплинарных воздействий вместо заботы и терпеливого объяснения предпочитают силовые методы, особенно физические наказания. Следует отметить, что такая характеристика семьи, как «полная или неполная», представляется связанной с агрессивностью детей. Эта характеристика квалифицирует как раз те самые составляющие семейной обстановки, которые связываются со становлением агрессивности, – один или оба родителя живут с ребенком под одной крышей и каков характер отношений между ними. Психологические исследования показывают, что малолетние убийцы зачастую происходят из неполных семей и семей, где царит атмосфера беспорядка и безмолвия, где безразличие к чувствам других часто идет рука об руку с физической жестокостью и недостаточной поддержкой в жизни ребенка. Если у детей плохие отношения с одним или обоими родителями, если их считают никуда не годными, не интересуются их проблемами, то они, возможно, могут оказаться втянутыми в преступную деятельность. В трудах известных зарубежных психологов, в частности Штайнметца (Steinmetz, 1977) сделаны выводы о том, что для людей, совершавших заказные политические убийства (или покушения), характерно происхождение из распавшихся семей, где родителям было не до ребенка.

Рассмотрим другую сторону семейных взаимоотношений – отношения между братьями и сестрами. Изучая последствия родительского вмешательства в драки между детьми в семье, нами было обнаружено, что дети проявляют больше физической или вербальной агрессии против единственного брата или сестры, чем против всех остальных детей, с которыми они общаются.

Взаимодействие со сверстниками

Дети усваивают различные модели поведения при общении друг с другом. Игра со сверстниками дает возможность научиться агрессивным реакциям (например, в период драки и нанесения взаимных оскорблений). Шумные игры в которых дети толкаются, догоняют друг друга, дразнятся, пинаются и стараются причинить друг другу какой-то вред – фактически могут оказаться «безопасным» способом обучения агрессивному поведению. Существуют так же свидетельства, что дети, которые в течение пяти лет перед школой регулярно посещали детский сад, оценивались учителями как более агрессивные, чем посещавшие детский сад менее регулярно. Можно предпо-

жить, что дети, которые чаще «практиковались» в агрессивном поведении со сверстниками скорее способны применить их в других условиях (например, в школе).

Модели агрессии в средствах массовой информации.

Наибольшую озабоченность у родителей и специалистов вызывают модели агрессии, демонстрируемые по телевидению. И это не случайно, ведь в наиболее популярных телевизионных программах на каждый час вещания приходится в среднем около девяти актов физической и восьми актов вербальной агрессии. Ребенок, проводящий у телевизора всего лишь два часа, видит за день в среднем свыше 17 актов агрессии. Подобная «видео-диета» может повысить у детей склонность к агрессивному поведению. Различия в уровнях детской агрессивности могут быть связаны с различными путями познания ребенком окружающего мира. Исследования показывают, что агрессивных дошкольников больше привлекает агрессивный материал (кукольное шоу, мультфильмы), чем неагрессивный. Эти стимулы привлекают внимание детей, и бывает нелегко отвлечь их на что-нибудь другое. В социальных ситуациях с множеством «посылов к агрессии» агрессивные дети в большей степени концентрируются на тех, которые предполагают агрессию или ассоциируются с ней. Агрессивный ребенок имеет предвзятое мнение, что поступками окружающих движет враждебность. Как только он приходит к такому умозаключению, он начинает искать в своей памяти подходящую поведенческую реакцию. Когда речь идет об агрессивности, считается, что в поведенческом репертуаре агрессивного ребенка наличествует меньше реакций, подходящих для конкретного случая, и что скорее всего они будут связаны с агрессией. Подростки, осужденные за агрессивные и антисоциальные действия, предлагают очень ограниченное количество решений и почти не задумываются о возможных последствиях. Агрессивные подростки-правонарушители, находящиеся в заключении, более склонны, чем агрессивные учащиеся обычных школ, считать, что агрессивное поведение помогает избежать негативного образа самого себя в глазах соучеников и в целом оправдывает себя. Неагрессивным подросткам такие взгляды менее свойственны. Агрессивные антисоциальные подростки больше других уверены, что агрессивность способствует повышению самооценки. Человек не может вести себя определенным образом если не знает как это делается. Здесь особенно важны поведенческие навыки, а у подростков-правонарушителей в отличие от обычных подростков, не развиты навыки межличностного общения, нет привычки

учиться и работать. Ранняя агрессивность, проявляемая в школе, имеет серьезные шансы превратиться в жесткую антисоциальную агрессивность в молодые годы. Такая агрессивность может проявляться в криминальном поведении, физической агрессии.

Агрессивные дети, не находя поддержки среди неагрессивных сверстников, формируются в агрессивные компании своих единомышленников. Это создает дополнительные проблемы, так как в таких компаниях происходит взаимное усиление агрессивности ее членов. При рассмотрении стабильности агрессивных реакций во времени считается, что поведение в детстве позволяет довольно надежно предсказывать поведение в зрелые годы. Другими словами, человек, в детстве оценивавшийся сверстниками как агрессивный, будучи взрослым, скорее всего будет оцениваться так же. Из такой устойчивости агрессивного поведения следует, что изучение ранних влияний на становление агрессивности является важной областью исследований.

Поступила в редакцию 4.02.2000 г.

И.А.Семенкина

Системный подход к изучению механизмов овладения иностранным языком

Розроблено чотирифакторну концепцію та системно-структурний аналіз процесу оволодіння іноземною мовою з виділенням психологічного, соціального, соціально-психологічного і біологічного компонентів. Запропоновано схему чотирифакторного забезпечення цього процесу та його інтегральні критерії. Показано, що виявлені негативні й позитивні фактори оволодіння мовою можуть правити за основу розробки диференційованих методів викладання іноземної мови.

Механизмам овладения иностранным языком посвящены многочисленные исследования, авторами которых разработаны различные концепции [1-5]. В большинстве исследований, однако, рассматриваются отдельные факторы, влияющие на овладение иностранным языком. Комплексное рассмотрение механизмов этого процесса предлагается в работе Л.Н.Черноватого [6].

Как известно, процесс овладения языком имеет многомерное обеспечение, в нем участвуют социальные, психологические, социаль-

но-психологические и биологические факторы. Процесс овладения иностранным языком представляет собой интегральный комплекс взаимодействия указанных факторов, приводящего к научению языку и к оптимальной языковой адаптации.

Многомерное обеспечение и интегральный характер процесса овладения иностранным языком диктует необходимость системного подхода к обучению языку. П.К.Анохин понимал под системой комплекс избирательно вовлеченных компонентов, взаимодействие и взаимоотношение которых принимает характер взаимодействия, направленного на получение фокусированного полезного результата [7].

Разработанная на основе такого понимания системы четырехфакторная концепция овладения иностранным языком предусматривает выделение социального, психологического, социально-психологического и биологического факторов, оказывающих интегративное воздействие на этот процесс и его результат.

Это воздействие может быть как положительным, так и отрицательным, что отражают выделенные интегральные критерии системы овладения языком.

Разработанная концепция схематически представлена на приводимом ниже рисунке.

Социальное обеспечение овладения иностранным языком детерминруется общей культурой общества, микро- и макросоциальной средой, отношением общества к иностранному языку, его распространенностью, языковой средой (естественной или искусственной), степени интерференции родного языка и социализацией языка.

Психологическое обеспечение овладения иностранным языком определяется личностными характеристиками и, в частности, индивидуально-психологическими особенностями личности и психических процессов (осознаваемых и неосознаваемых).

Социально-психологическое обеспечение овладения языком обусловлено процессом общения, деятельности, социально-психологическим климатом в сфере общения и образом жизни человека.

Биологическое (анато-физиологическое) обеспечение детерминировано генетическими анато-физиологическими факторами и процессами. Это генетически запрограммированные особенности, передающиеся по наследству, правильное функционирование соответствующих отделов центральной нервной системы, нормальное состояние психики, органов и систем организма.

С целью выявления причинных, предрасполагающих, усугубляющих факторов недостаточного овладения иностранным языком были проведены наблюдения и интервьюирование 20

студентов факультета иностранных языков Харьковского университета на протяжении всего пятилетнего периода обучения.

Полученные результаты позволили выявить сочетание социальных, психологических, социально-психологических и биологических факторов, препятствующих овладению иностранным языком, и в то же время существование компенсаторных возможностей. Интеграция позитивного и негативного воздействия этих факторов обуславливает результативность процесса овладения иностранным языком.

Состояние каждого компонента системно-структурного анализа может быть оценено по общим и специфическим критериям.

Психологический компонент. Общими критериями этого компонента являются следующие характеристики личности: 1) направленность, активность, уровень притязаний, самооценка, мотивационная сфера; 2) характер, темперамент, способности; 3) познавательные процессы; 4) эмоционально-волевая сфера.

Специфическими критериями служат: 1) языковые способности; 2) параллельное овладение иностранным языком и формирование мышления; 3) адекватность мотивов и мотивации изучения языка; 4) достаточное время для изучения языка; 5) развитие – вербальная память, вербальный интеллект; 6) способность преодолевать интерференцию родного языка; 7) гибкость трансформационных процессов; 8) отношение к изучению иностранного языка.

Социальный компонент. Его общие критерии: 1) культура и субкультура; 2) макро- и микросоциальная языковая среда; 3) отношение общества к иностранному языку; 4) социальный статус.

Специфические критерии: 1) искусственная/естественная языковая среда; 2) культура речи.

Социально-психологический компонент. Общие критерии: 1) общение; 2) деятельность; 3) образ жизни; 4) социально-психологический климат в семье и других сферах общения.

Специфические критерии: 1) общение на иностранном языке; 2) деятельность, связанная с изучаемым иностранным языком; 3) овладение иностранным языком как средством общения.

Биологический компонент. Общие критерии данного компонента: 1) наличие/отсутствие психических заболеваний; 2) наличие/отсутствие соматических заболеваний; 3) работоспособность.

Специфические критерии: 1) возраст; 2) состояние ЦНС; 3) наличие/отсутствие нарушений слуха; 4) наличие/отсутствие расстройств речевого аппарата.

И.М.Соколова

Системно-структурный анализ процесса овладения иностранным языком состоит из четырех этапов. На первом этапе оценивается состояние каждого компонента по указанным критериям. На втором этапе выявляются негативные факторы, затрудняющие овладение языком. С этой целью заполняется структурная решетка, в которой указываются все негативные факторы по компонентам.

На третьем этапе определяется степень нарушения, т.е. доля участия каждого компонента в затруднении овладения иностранным языком, что дает возможность выявить непосредственную причину затруднения, усугубляющие и предрасполагающие факторы, а также имеющиеся позитивные и компенсирующие факторы.

На четвертом этапе структурная решетка дополняется данными о степени овладения языком по всем видам речевой деятельности.

Выявление с помощью системно-структурного анализа как негативных, так и позитивных факторов овладения иностранным языком может служить основой для разработки дифференцированных методов и частных методик преподавания иностранного языка в средней школе и высших учебных заведениях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Н.Ф.Талазина. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Педагогика, 1975. – 131с.
2. А.А.Леонтьев. Управление усвоением иностранного языка // Иностр. язык в школе. – 1975. – № 2. – С. 83-88.
3. S.Krashen. Second Language Aquisition and Second Language Learning. – Cambridge, 1981.
4. D.Singeton. Language Aquisition: The Age Factor. – Philadelphia, 1989.
5. Г.В.Ейгер, М.М.Гохлернер. Закрепление грамматических моделей с помощью алгоритмов // Иностр. язык в школе. – 1964. – № 3. – С. 22-26.
6. Л.Н.Черноватый. Психолингвистические основы теории педагогической грамматики. – Харьков: Основа, 1992. – 240с.
7. П.К.Анохин. Узловые механизмы функциональной системы как аппарата саморегуляции // П.К.Анохин: Очерки по физиологии функциональных систем. – М.: Медицина, 1975. – С. 307-321.

Поступила в редакцию 10.02.2000 г.

К вопросу психологического анализа адаптационных возможностей студентов первых лет обучения

За допомогою тесту СМОЛ було обстежено 1200 студентів Харківського державного медичного університету у віці 18-24 років. Встановлено, що психологічна адаптація студентів до учбової діяльності перебігає через ускладнення зв'язків між показниками, які характеризують особливості особистості та їх неоднорідність по спрямованості впливу та по функціональному змісту.

Проблема изучения психического здоровья и адаптационных возможностей человека давно уже вышла за пределы чисто медицинских проблем, она стала по существу крупнейшей медико-социальной и медико-психологической проблемой современности. Ее значение возросло во всех сферах жизнедеятельности человека, где нагрузка ложится в основном на психику, вызывая значительные психоэмоциональные перегрузки, предъявляя повышенные требования психическим резервам человека. Необычность такого воздействия заключается еще и в его скрытом характере по типу "накопления" неблагоприятного воздействия, которое приводит к постепенному истощению защитно-приспособительных резервов психики человека. Частые и сильные перегрузки могут явиться причиной стойких и необратимых нарушений нервно-психического здоровья и играть роль факторов риска в развитии многих заболеваний как психических так и соматических расстройств[1,3,4].

Приспособление человека к тому или иному виду деятельности, а особенно протекающей в условиях повышенных психоэмоциональных нагрузок и экстремальных ситуациях (в каковых находятся современные студенты) в первую очередь касается его социально-психологических адаптационных возможностей.

Одно из актуальных научных направлений этой работы связано с решением задач диагностики и оценки психофизиологической, психологической и социально-психологической адаптации студентов к условиям начала обучения в ВУЗе.

Следует отметить, что говоря об учебной адаптации к учебной деятельности мы имеем ввиду многоуровневый, функционально детерминированный процесс с включением в него физиологических, личностно-психологических и социальных компонентов

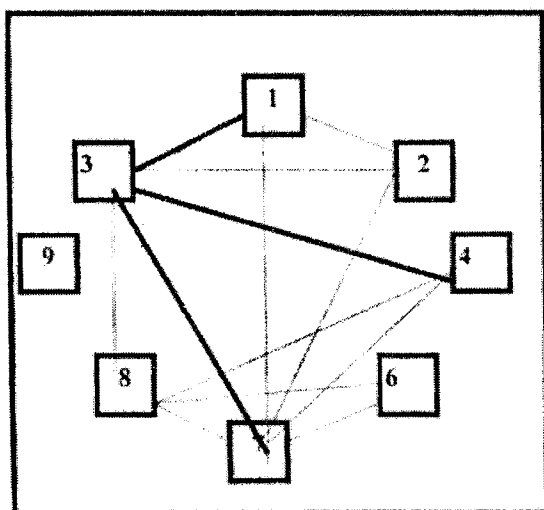
В особенно неблагоприятных условиях, нередко приводящих к снижению уровня психического здоровья, уменьшению резерва адаптационных возможностей, вплоть до срыва адаптации, а так же формированию пограничных нервно-психических и психосоматических расстройств, находятся студенты. Непрерывно возрастающие интенсивность и напряженность учебной деятельности студентов, связанные с принципом обучения на высоком уровне сложности, широким использованием технических средств в учебном процессе обуславливают закономерное увеличение учебных и нервно-психических нагрузок.

Целью настоящего исследования было изучение изменения психологических особенностей адаптационных возможностей студентов обоего пола от первого ко второму курсу в учебной деятельности при массовом исследо-

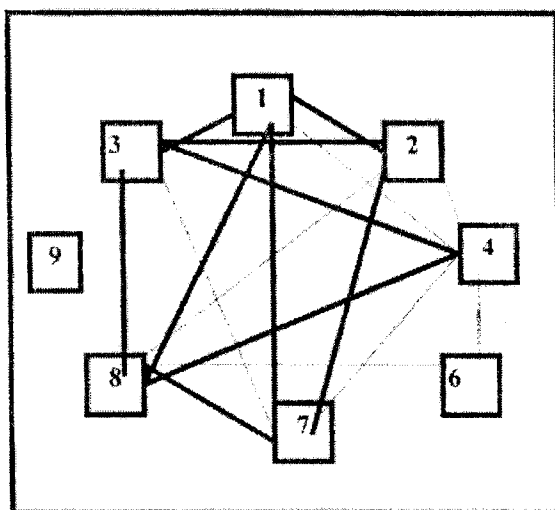
вании в условиях естественного эксперимента

Для решения поставленной задачи на базе харьковского Медицинского университета было обследовано тестом СМОЛ 1200 студентов в возрасте 18 - 24 лет, обучающихся на первом и втором курсах. Обработка результатов проводилась с помощью метода корреляционного анализа.

В существующей литературе, посвященной применению статистических методов в психологии и медицине, содержится исчерпывающий материал по статистической обработке экспериментальных результатов [2,5]. Корреляционный анализ широко используется в психологических и в других исследованиях. Анализ корреляций в некоторых случаях имеет собственное диагностическое значение. Так, установлено, что в «эмоционально-напряженных ситуациях» у людей с сильным

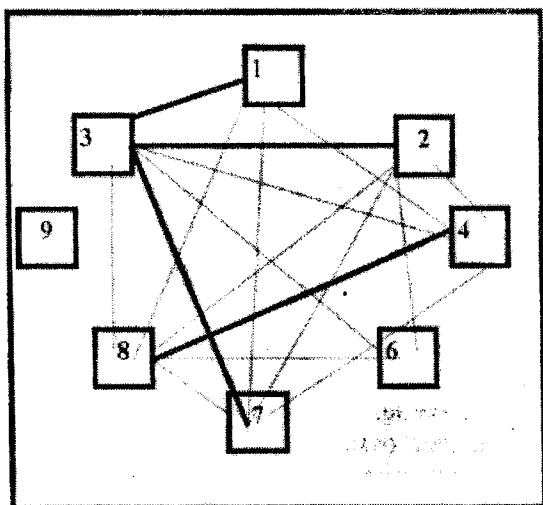


а) мужчины, первый курс

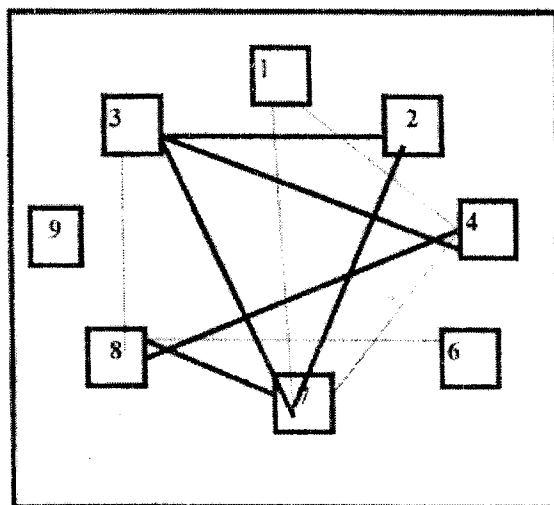


б) мужчины, второй курс

Рисунок 1. Изменение корреляционных взаимосвязей у студентов мужского пола.



а) женщины, первый курс



б) женщины, второй курс

Рисунок 2. Изменение корреляционных взаимосвязей у студенток.

типом нервной системы формируются новые или усиливаются старые корреляционные связи между различными показателями; слабый тип нервной системы предопределяет ослабление или исчезновение корреляций - распад имеющейся системы. Принято анализировать только корреляционную функцию (собственную или взаимную), которая свидетельствует о наличии или отсутствии взаимосвязи между исследуемыми параметрами. При анализе коэффициента корреляции не учитываются значения среднего и разброс результатов (дисперсия - σ), т.к. формула по которой вычисляется коэффициент взаимной корреляции нормирована к среднему и σ . По нашему мнению использование отношения среднего значения к величине разброса результатов (a/σ) значительно углубляет анализ результатов, полученных при массовом исследовании и позволяет судить об их стабильности или нестабильности.

Согласно принятой нами модели анализ корреляционных связей между исследуемыми параметрами проводился с учетом значения коэффициента стабильности полученных результатов. Нами установлена закономерность, характеризующая адаптационные возможности у студентов, а именно: чем больше корреляционных связей и чем сильнее они по своему значению, тем менее стабильны полученные результаты по коррелируемым парам показателей, и, наоборот, чем меньше число корреляционных связей и, чем меньше значение коэффициента корреляции, тем более стабильны и определены полученные результаты по коррелируемым показателям. В первом случае можно говорить о большей жесткости связей и соответственно о большей вариативности результатов в проявлении показателей адаптационных возможностей, что предполагает наличие большего выбора, а во втором случае - такое проявление менее вариативно, сочетается с малодифференцированным и неустойчивым поведением и самоотношением.

Среди женщин наблюдалось заметное отличие от мужчин по стабильности полученных результатов. Так, для женщин наблюдалась большая нестабильность результатов относительно среднего уровня (84%), чем для мужчин (21%).

На рисунках 1 и 2 представлено изменение взаимосвязей между исследуемыми параметрами для студентов мужского и женского пола при переходе с первого на второй курс (в %).

На рисунках представлены сильные взаимосвязи (—) в 100 % случаев и в свыше 50 % случаев (---) между коррелируемыми парами признаков.

Как видно из рисунков 1 и 2 для студентов мужского и женского пола ко 2-му курсу количество 100 %-но коррелирующих шкал значительно выше, чем на первом.

Коэффициент взаимной корреляции между показателями шкал ипохондрии и истерии как среди мужчин, так и женщин с вероятностью 100% превышают значения 0.37 и на первом и на втором курсах. Интерес представляет тот факт, что показатели шкалы гипомании, отражающие такие психологические особенности личности как оптимизм и активность не находятся в значимых связях ни с одной другой оценочной шкалой. Анализ корреляционных взаимосвязей позволил установить, что только между показателями шкал лжи и гипомании наблюдается антикорреляция, либо корреляция близка к 0. Независимость данного признака отражает его функциональную специализацию и выделяет его как стабилизирующий и наиболее устойчивый фактор в адаптации студентов к учебной деятельности

На первом курсе для мужчин характерна также 100% взаимосвязь истерии с психопатией и психастенией. Свыше 70% наблюдались корреляционные взаимосвязи между психастенией, с одной стороны, и ипохондрией, депрессией, психопатией, шизоидностью и шкалой паранойяльности. Ко второму курсу увеличивается количество 100% коррелируемые пары - сохраняется взаимосвязь между истерией и психопатией; усиливается взаимосвязь между психастенией с депрессией, шизоидностью и ипохондрией; депрессии с ипохондрией и истерией; истерии с психопатией и шизоидностью.

На первом курсе для женщин характерна 100% взаимосвязь истерии с депрессией и психастенией, а также психопатии с шизоидностью. Ко второму курсу указанные 100%-ые взаимосвязи сохраняются. Также усиливаются до 100 % взаимосвязи между психастенией и депрессией, шизоидностью; истерией и психопатией; психопатией и ипохондрией. Как видно на рисунке 2 (б), ко второму курсу у женщин значительно уменьшился процент слабо коррелируемых пар при увеличении 100% коррелируемых пар. Это свидетельствует о том, что ко второму курсу психологические особенности адаптационных возможностей студентов мужского и женского пола имеют качественные различия. Студенты мужского пола чувствительны к реакциям других людей и "жаждут признания", неудовлетворены собой и своими возможностями. В делах они старательны и добросовестны, но принимая собственное решение колеблются и неуверенны. Физически ощущают себя нездоровыми и разбитыми. Студентки ко второму курсу становятся более агрессивными, конфликтными.

Настроение неустойчивое, легко раздражаются. Для них также характерна "жажда признания", однако при этом они тревожны, нерешительны и склонны к сомнениям.

Таким образом, психологическая адаптация студентов к учебной деятельности протекает через усложнение связей между исследуемыми показателями, качественную реорганизацию структуры этих связей. Неоднородность исследуемых факторов по направлению влияния и по своему функциональному смыслу характеризует адаптационные возможности студентов как с точки зрения адаптивности реорганизации, так и с точки зрения уменьшения резерва адаптационных возможностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балабанова Л.М. Системные принципы детерминации психофизиологических взаимоотношений у студентов первых лет обучения в ВУЗе.- Вестник Харьковского Университета. Серия «Психология», №432, 1999, с. 18-24
2. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике.- Киев.: Наукова думка, 1989.- 200 с.
3. Гавенко В.Л. Функциональная диагностика предболезненных психических и сосудистых изменений у молодых лиц // Охрана здоровья детей и подростков.- 1991.- вып. 18.- с.55-6
4. Семичев С.Б. Предболезненные психические расстройства. Л.: Медицина, 1984.- 183 с.
5. Соколова И.М. Метод оценки напряжения адаптационных возможностей личности в учебной деятельности. - Вестник Харьковского Университета. Серия «Психология», № 460, 1999., с.199-122.

Поступила в редакцию 31.01.2000 г.

О.В.Тімченко

Основные психичні стани, що знижують ефективність діяльності особового складу підрозділів особливого ризику

Стаття посвящена аналізу таких состояний як усталість і утомлення. С позицій историко-психологического анализа рассматривается проблема боевого стресса и его влияние на проявление ветеранами немотивированной агрессии в отношении случайных людей, в

том числе и в отношении родных и близких.

Діяльність особового складу підрозділів особливого ризику в бойовій обстановці характеризується постійним впливом стрес-чинників підвищеної інтенсивності. Це призводить до виникнення в психіці людини змін, які знижують ефективність її діяльності як у бойовій обстановці, так і в подальшому - в мирних умовах. Одним із таких станів виступає **втома**.

Це пов'язано насамперед із тим, що опір організму війна бойовим стрес-чинникам, його пристосування до умов бойової обстановки супроводжуються потужною витратою енергетичних ресурсів, стомленням, нервовим виснаженням. **Стомлення** - стан, що сигналізує про ступінь витрати енергетичних запасів організму і необхідності їхнього відтворення. Стомлення суб'єктивно сприймається воїном як **утомленість** - відчуття слабості, безсилля, млявості, дискомфорту, що супроводжується негативними емоційними реакціями, втратою інтересу і мотивації бойової діяльності.

Утомленість негативно позначається на ефективності дій військових, веде до порушення чутливості, уваги, пам'яті, мислення. Наприклад, у такому стані у людини можуть виникати різноманітні ілюзії сприйняття об'єктів бойової обстановки, з'являється хвороблива чутливість щодо певних подразників, підвищується **конфліктність** у взаємовідносинах із товаришами по службі і т.п.

Утомленість виникає як наслідок:

- сильних і тривалих фізичних навантажень;
- перцептивної, інтелектуальної, емоційно-вольової і мотиваційної перенапруги;
- порушення звичного ритму життєдіяльності (чергування та якість діяльності, відпочинку, сну, харчування й ін.);
- збоїв у системі психічної саморегуляції і фізичного здоров'я людини і т.п.

Дані психологічних досліджень, виконаних американськими спеціалістами, показують, що потужним акумулятором втоми виступає порушення режиму сну. Некомпенсована відпочинком змореність має властивість акумулюватися і досягати критичних рівнів.

У дослідженнях німецького військового спеціаліста Е.Дінтера встановлено, що перебування особового складу на передньому краї в зіткненні із супротивником більш ніж 30-40 діб є непродуктивним. Це пов'язано з тим, що після досягнення піка морально-психологічних можливостей, що настає через 20-25 днів, у військових відбувається їх швидкий спад,

обумовлений виснаженням духовних і фізичних сил.

Тривале перебування людини в обстановці дії бойових стрес-чинників може призвести до психогенних психічних розладів різноманітної глибини. Найбільш частими з них у бойових умовах є неврози (неврастенія, істерія, невроз нав'язливих станів) і гострі реактивні психози (ступор, сутінкові стани свідомості, реакції втечі). У випадку виникнення подібних психічних розладів воїн на певний час цілком або частково втрачає спроможність до активних довільних дій. Це відбувається тому, що названі розлади часто супроводжуються руховими порушеннями, втратою слуху, зору, істеричним відтворенням ознак променевої хвороби, поразки отруйними речовинами, ступорозними реакціями, втратою орієнтування в просторі, часі, бойовій ситуації, власній особистості.

Вивченням психіатричних наслідків (різноманітних видів неврозів, психопатій) першими почали займатися психіатри. На початку XX сторіччя російські лікарі перші розглянули психічні проблеми солдат як наслідок бойового стресу. Так, військовий лікар, психолог Г.Шумков на матеріалах діагностики і лікування бойового шоку в безпосередній близькості від лінії фронту, у ході російсько-японської війни, приходить до висновку, що основною причиною психічних розладів військового часу є стомлення і душевні потрясіння. При цьому бойовий стрес може бути як наслідком фізичної або психічної травм, так і багатьох інших психогенних чинників бойової обстановки, що впливають на психіку солдата. У літературі вони одержали назву **стрес-чинника бойової обстановки**.

В міру розвитку спостережень і досліджень у 80-ті роки XX сторіччя з'явилася нова галузь психологічної науки - **психологія травматичного стресу**. Найбільш широке її визнання спочатку було в США, Англії, Франції та Ізраїлі, а на сьогодні - в Росії, Білорусії та Україні. З цього моменту психологія в цілому, і зокрема практичні психологи підрозділів особливого ризику, стали вивчати не взагалі стресові наслідки, а психологічні наслідки бойового стресу, що виникають безпосередньо на полі бою, після його закінчення, а також після деякого періоду часу (місяць, рік і більш тривалий час).

Особливу значимість представляє стрес, що переживає особовий склад у бойовій обстановці, тобто **бойовий стрес**. Проведені дослідження показують, що психологічні наслідки бойової обстановки можуть носити тимчасовий характер і мати адаптаційну природу. Ще З.Фрейд, який вивчав психічний стан ветеранів I світової війни, прийшов до

оригінального висновку про те, що психіка людини під впливом зовнішніх подразників виробляє якийсь захисний бар'єр. Психологічна суть цього процесу полягає в тому, що при зовнішніх впливах мобілізується внутрішня енергія людини, що цілком спрямована на нейтралізацію зовнішнього впливу. Вона мов би зв'язує енергію, що надійшла ззовні, нейтралізує її. З цього можна зробити висновок, що в міру накопичення досвіду, у тому числі і бойового, утворений захисний бар'єр зміцнюється, що і підвищує психологічну усталеність особового складу до впливу стресогенних чинників.

Вплив стрес-чинників у ході бою не завжди негативно позначається на якості бойових дій. Проте, бій є бій. Особовий склад зустрічається з впливом багатьох, не завжди заздалегідь передбачених, стресогенних чинників. Тобто, у бойових умовах зовнішньої енергії «завжди» більше, ніж внутрішньої, захисної енергії. Тоді відбувається прорив бар'єра і зайва енергія, згідно З.Фрейду, проникає в психологічну систему людини. Фактично вона впливає на несвідому сферу людини. Подібних ситуацій може бути багато. Зайва енергія, що надходить, переповнює психічну систему людини і викликає механізми її нейтралізації, що не завжди здійснюється благополучно. Крім того, відреагування цієї енергії може здійснюватися на об'єкти, що замішають початкові об'єкти - стресори.

Спостереження показують, що нерідко вихід зайвої енергії виявляється у формі **немотивованої агресії** у відношенні випадкових людей, у тому числі у відношенні рідних і близьких. Вона може впливати і на стан самого військового: порушення сону, зниження настрою, життєвого тону, відхід у себе, зловживання алкоголем, наркотиками й ін. В остаточному підсумку, якщо не надавати своєчасну допомогу постраждалому воїну, то можуть виникнути і психічні розлади, усунути котрі можна тільки за допомогою психіатричної допомоги. Психолога в цьому випадку буває недостатньо.

Звідси впливає одне з головних завдань командира і практичного психолога підрозділу особливого ризику: створити необхідні умови для відреагування зайвої, непотрібної енергії з психічної системи людини назовні та зробити цей процес керованим і контрольованим.

ЛІТЕРАТУРА

1. Тимченко А.В. Военная психология, психотерапия и психиатрия в царской России конца XIX – начала XX веков. - Харьков, 1995. – 118с.
2. Тимченко А.В. Психологическое обеспечение войн и боевых действий в армиях

- иностранных государств после второй мировой войны. – Харьков, 1995. – 138 с.
3. Тимченко А.В. Психогении в экстремальных условиях. Боевая психическая травма и методы ее коррекции - Харьков, 1995.- 91с.
 4. Тимченко А.В. Психологические аспекты состояния, поведения и деятельности людей в экстремальных условиях и методы их коррекции – Харьков, 1997. – 184 с.
 5. Психологическая диагностика посттравматических стрессовых состояний: Учебно-методическое пособие // Под ред. Тимченко А.В. - Харьков, 1998.- 67с.
 6. Дебрифинг как метод психологической коррекции посттравматических стрессовых нарушений. - // Под ред. Тимченко А.В. - Харьков, 1998.- 20 с.
 7. Психодрама как метод психологической коррекции посттравматических стрессовых нарушений. - // Под ред. Тимченко А.В. - Харьков, 1998.- 36 с.
 8. Тимченко А.В. Основные направления снижения уровня психических потерь и психической недееспособности среди личного состава подразделений особого риска. – Харьков, 1998. – 32 с.
 9. Лысенко В.И., Тимченко А.В., Яковенко С.И. Посттравматические стрессовые расстройства. – Харьков, 1999. – 32 с.
 10. Тимченко О.В. Екстрена психологічна допомога працівникам ОВС, що безпосередньо беруть участь у локальному збройному конфлікті / Вісник Університету внутрішніх справ № 8, 1999, с. 182-186.

Поступила в редакцию 10.02.2000 г.

М.Я.Штокало

Експериментальне дослідження особистісної рефлексії

Проблема експериментального изучения личностной рефлексии состоит в самом определении рефлексии, которое в основном дается на абстрактном психологическом уровне. Рассмотрены предположения появления рефлексии. Это уровень IQ, допустимая фрустрация, положительная само-ориентация. Для экспериментального изучения личностной рефлексии предложена модель конфликтующих мотивов.

Проблема експериментального дослідження особистісної рефлексії зводиться до того, що саме поняття “рефлексії” вивчається в основному на абстрактно – психологічному рівні. А

це породжує іншу проблему: немає чіткої диференціації між інтелектуальною та особистісною рефлексією.

На сьогоднішній день існує три напрямки дослідження рефлексії:

Вивчення рефлексії на методологічному рівні. С.Л.Рубінштейн, який, базуючись на ідеях К. Маркса, визначав рефлексію як певний рівень розвитку свідомості, при якому людина подумки виходить за межі життя та займає положення поза ним для міркування про нього [5]. Г.П.Щедровицький: “Рефлексія виникає там, де людина попадає в складне становище, і для виходу із нього потрібно вийти у зовнішнє положення по відношенню до нього, а також до майбутнього, проектуемого” [8]. Слободчиков В.І. Розглядає рефлексію як принцип існування індивідуальної свідомості. В рамках такого уявлення існує шкала розвитку рефлексії, яка має два полюси: нижчий – пов’язаний із захопленістю свідомості діяльнісним процесом та верхній – звільнення від будь - якої захопленості [6].

Експериментальне вивчення рефлексії в традиційному розумінні. В рамках теоретичного мислення (Зак А.З., Захарова А.В., Андрущенко Т.Ю., Максимов Л.К.) рефлексія розглядається як необхідний компонент теоретичного мислення, як єдина універсальна дія і при пізнанні людиною світу предметів і при пізнанні нею свого внутрішнього світу.

Експериментальне вивчення рефлексії в нетрадиційному розумінні (Баранова П. В., Смирнова Є. Е., Сопикова А. П., Даниліна К. Є., Муканова М. М.). Рефлексія розглядається як відтворення міркування інших людей.

З нашої точки зору, найбільш продуктивною в плані експериментального вивчення рефлексії є підхід. Зака А. З., який розглядає рефлексію з точки зору діяльнісного підходу.

Розбудовуючи свою концепцію, А. З. Зак наполягає на тому, щоб “...не вважати рефлексію людини при пізнанні нею світу предметів та рефлексію при пізнанні свого внутрішнього світу як дві різні сутності, а звести їх до єдиної основи, єдинної психічної реальності - рефлексивної дії, яка при направленості людиною пізнання на саму себе, на свій внутрішній світ, психічні якості та стани, виступає в конкретно - психологічному плані суб’єктивною умовою та засобом теоретичного вирішення завдань самопізнання” [2, с. 10].

Варто піддати сумніву процедуру експериментального дослідження рефлексії. У будь - якому випадку виникають такі запитання: що в

даному випадку породжує рефлексію? Чим обумовлений мотив рефлексії, цієї рефлексивної діяльності, яку описує А. З. Зак.

Щоб розглянути цю проблему, наведемо такий приклад. Людина, яка прагне оволодіти іноземною мовою, розгортає певну діяльність по її вивченню. Отже, мотивом цієї діяльності є вивчення іноземної мови, а метою – вільне володіння нею (як результат передбачуваної діяльності). Даний вектор мотив – ціль породжує певну сукупність підцілей, на які спрямовані конкретні дії, що складають зміст такої діяльності. В процесі реалізації якої (вивчення іноземної мови) деяка дія, така як формування словарного запасу, в силу тих, чи інших причин, стає неможливою. Це приводить до фрустрації мотиву діяльності. На нашу думку, це є необхідною, втім недостатньою, умовою виникнення рефлексії. Нереалізований мотив створює певне психічне напруження, оскільки гештальт незавершений. Метафорично можна висловитись, що енергія основного мотиву, яка не знаходить свого вираження іде на створення мотиву рефлексії. Звідси стає зрозумілим, що основний мотив повинен бути досить сильним “енергомістким”. Але ж ця “енергія” може реалізуватися в захисних механізмах особистості. Втім це інша проблема і мова про неї піде дещо нижче.

Розглянемо випадок коли розгортається рефлексивна діяльність. Сама рефлексія може розгортатися по – різному. Візьмемо один із варіантів. Отже, формування словарного запасу стає неможливим. У даному випадку підметою дії є володіння певним об'ємом слів, що необхідно для спілкування, а підмотивом дії є вивчення слів. Співвідносячи ці дві одиниці дії, суб'єкт приходить до висновку про те, що ціль не досягнуто, тобто словарного запасу немає. У першу чергу усвідомлюються мотив – ціль, пізніше – способи досягнення цілі (реалізації мотиву). Феноменологічно це виражається запитанням: “чому мої способи (а це може бути прослуховування аудіокасет, радіопередач, читання та переклад текстів, власне, безпосереднє вивчення слів і т.ін.) не приводить до мети?”. “Тому, що вони неефективні, неправильно використовуються, неадекватні в даній ситуації і т.д.” Все це не є рефлексія. Це може бути захисна реакція, механізм, наприклад, раціоналізація. Думка наче “тече” в одній площині. А коли суб'єкт піддає аналізу ці способи виконання дії, то переходить в іншу площину, в іншу позицію по відношенню до них. Ставиться питання: “Що лежить в основі цих способів? Що відбувається в процесі їх здійснення?”. В результаті такого аналізу (рефлексії) суб'єкт усвідомлює, що в процесі здійснення цих способів відбувається фіксація в пам'яті

окремих “слідів” та виникнення зв'язків з окремими її структурами. Зовсім неочікуваний поворот думки, але ж у цьому сутність рефлексії, це перехід мислення зовсім в іншу площину. “Усвідомлюючи свої дії та їх основи, ми дійсно розглядаємо їх як об'єкти особливого роду, стаємо по відношенню до них вільними, можемо змінити, замінити, удосконалити. У цьому і полягає основна роль рефлексивного рівня в мисленні” (цитата по Алексеев Н. Г. “Вивчення психологічних моделей мислення в вивченні та діагностиці шахматної творчості”. М. 1983, ст 137.)

У нашому випадку, усвідомивши основи цих способів виконання дії, іде пошук інших способів, які теж базуються на ідентичних основах. Так, наприклад, це може бути перегляд спеціальних відеокасет, оскільки тут включаються два сенсорних канали (зоровий та слуховий) і ці “сліди” повинні бути більш стійкими. А також включення в мовне середовище, що сприяє утворенню мовних зв'язків між структурами. Звичайно, до цих способів можна збагнути просто навмання, випадково, точніше шляхом проб та помилок. Але ж це вже не буде результат рефлексії, крім того, скільки треба здійснити проб, щоб із їх великого числа хоча б одна не стала помилкою.

Одиницею самосвідомості, за Століним В. В., є конфліктний особистісний смисл, який виникає на перетині двох особистісних смислів. “Смисл “Я” породжується як відношення до мотиву чи цілі релевантних їм досягнень якостей суб'єкта та оформляється в самосвідомості в значеннях (когнітивний аспект) та емоційних переживаннях (емоційний аспект)” [7].

Проте, людина в будь – який момент своєї життєдіяльності одночасно реалізує декілька мотивів, певну сукупність життєвих відносин. Тому одна і та ж дія може наближувати реалізацію одного мотиву та одночасно віддаляти реалізацію іншого. Наприклад, студент, що порушує заборону користуватися на екзамені конспектом, реалізує мотив одержати хорошу оцінку і це породжує позитивний смисл, але ж одночасно ця ж дія блокує інший мотив – бути чесним та справедливим і тут породжується негативний смисл. Отже ця дія породжує одночасно два смисли: негативний та позитивний, які утворюють конфліктний смисл. “Отже, багатоманітність діяльності приводить до багатоманітності смислів “Я”, перетин діяльності – до вчинків, вчинки – до конфліктних смислів “Я”, конфліктний смисл “Я” запускає подальшу роботу самосвідомості. Ця робота і проявляється в особливостях когнітивного та емоційного змісту

конфліктного смислу. Можна сказати, що конфліктний смисл як відношення до себе, яке визначене участю у власному вчинку, запускає самопізнання та емоційне переживання з приводу самого себе" [7, с. 110].

Те, що Столін іменує "роботою самосвідомості" ми називаємо особистісною рефлексією, тобто, конфліктний смисл, який породжує переживання (емоційний аспект), яке презентується в свідомості суб'єкта (усвідомлюється), а це призводить до подальшого аналізу цього переживання, тобто вже рефлексії, оскільки відбувається перехід в іншу площину особистісних смислів, а звідси до мотивів та особистісних рис, релевантних цим мотивам, тобто того, що породжує цей особистісний смисл.

Виходячи із таких міркувань, була побудована експериментальна модель дослідження особистісної рефлексії. Експериментатор в процесі вільної бесіди із досліджуваними цілеспрямовано актуалізує мотив А, який досить значимий для усіх учасників бесіди. В момент, коли усі досліджувані готові до реалізації мотиву А, до аудиторії заходить асистент і переводить бесіду в інше русло. Таким чином асистент актуалізує досить значимий мотив Б, який діаметрально протилежний мотиву А. Коли актуалізація досягає оптимального рівня, усі досліджувані знаходяться в конфліктній ситуації. Саме в цей момент їм пропонується здійснити вчинок, який є реалізацією одного із двох протилежних мотивів. Після цього проводиться бесіда із кожним досліджуваним, по результатам якої вивчаються особливості особистісної рефлексії на індивідуальному та загальному рівні

ЛИТЕРАТУРА

1. Гуткина Н. И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте. Автореф. канд. дис. М., 1983.
2. Проблемы рефлексии в научном познании. Куйбышев, 1983.
3. Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. Новосибирск, 1987.
4. Семенов И. Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач. М., 1990.
5. Семенов И. Н. Психология рефлексии в научном творчестве С. Л. Рубинштейна. // Психологический журнал. Том 10, 1989, №4, с. 67 – 74.
6. Слободчиков В. И. Рефлексия как принцип существования индивидуального сознания. В кн.: Экспериментальные исследования по проблемам общей и социальной психо-

логии и дифференциальной психофизиологии. М. 1979.

7. Столин В. В. Самосознание личности. М. 1985.
8. Щедровицкий Г. П. Коммуникация, деятельность, рефлексия. В кн.: Исследование рече – мыслительной деятельности. Алма-Ата. 1974.

Поступила в редакцию 24.01.2000 г.

Т.В.Гаверюшенко

Влияние методики раскрытия творческих резервов личности на развитие памяти студентов-иностранцев

В статье анализируется влияние методик раскрытия творческих резервов личности на развитие памяти студентов-иностранцев. Дан анализ и сопоставительная характеристика методик активизации резервных возможностей личности Г.Лозанова и Г.А.Китайгородской. Рассматривается, как данные методики улучшают уже имеющиеся у обучаемых виды памяти и совершенствуют те виды памяти, которые плохо развиты у обучаемых. Особое внимание уделено развитию эмоциональной памяти. В статье подчеркивается значимость данных методик для сегодняшнего дня.

При изучении русского языка как иностранного студенты-иностранцы сталкиваются с определенными психологическими проблемами. Ведь это во многом уже сформировавшиеся личности, со своими жизненными позициями, ориентирами, вероисповеданием, культурными ценностями, с различными способностями к изучению языка.

Перед преподавателем русского языка как иностранного стоит вопрос: как нужно воздействовать на личность обучаемого, чтобы, по словам Г.Лозанова, «язык овладел вами?».

С 70-х годов в психолингвистике открывается качественно новый подход к личности обучаемого, взаимоотношению преподавателя и обучаемого, обучаемого и коллектива. Появляются новые методики в преподавании иностранного языка, в основе которых лежит раскрытие творческих резервов личности. Эти методики не потеряли актуальности и сегодня. Они позволяют продолжить поиск новых подходов в обучении русскому языку студентов-иностранцев.

И в этой связи, на наш взгляд, актуально обратиться к методикам активного обучения иностранного языка. Наиболее интересны из современных подходов являются методики Г.Лозанова и Г.И.Китайгородской. Анализируя данные методики, мы поставили задачу проследить влияние методик раскрытия творческих резервов личности на развитие памяти студентов.

Интересна, на наш взгляд, суггестивная система обучения, разработанная болгарским ученым Г.Лозановым.

Что такое суггестопедия? По мнению Г.Лозанова, это наука о внушении, это теория и экспериментальные разработки проблем внушения и применения его в педагогике. Суггестопедия не развивается из так называемых рациональных методов убеждения, так как не имея в себе суггестивных элементов, они не предлагают возможностей для раскрытия личности. Суггестопедия происходит из психотерапии.

Г.Лозанов разработал учебную суггестивную систему, которая позволяет вскрывать резервы памяти. Суггестопедический урок, по мнению Г.Лозанова, сопровождается эффектом отдыха или по крайней мере отсутствия усталости. Это всегда приятное переживание.

Интересным, на наш взгляд, является вывод Г.Лозанова о том, что суггестопедическое обучение оказывает положительное воспитательное воздействие, смягчая агрессивные тенденции и помогая социальной адаптации обучаемой личности.

Г.Лозанов подчеркивает, что суггестопедическое обучение имеет психолечебный эффект при функциональных заболеваниях.

На наш взгляд, ценными для преподавателя-практика являются принципы суггестопедического обучения, разработанные Г. Лозановым:

- принцип радости и ненапряженности
- единство сознания – несознания
- принцип суггестивной взаимосвязи.

Анализируя психологические трудности, при изучении иностранных языков, Г.Лозанов вводит понятие о «барьерах». Что мешает человеку усвоить новый язык? Во-первых, это барьер страха. Обучаемый боится быть несостоятельным, показаться смешным, боится критической оценки (барьер критики), боится авторитарности. Система одобрения поставлена во главу данной методики. Входя в аудиторию, нельзя вносить слабость, неуверенность, а только динамизм, оптимизм. Барьер критики снимается одобрением, барьер усталости – хорошим настроением. Барьер усталости, по мнению Г.Лозанова, – это усталость мозга. Человек устает, когда ему трудно, а трудно то, что неинтересно. Человек в хорошем настроении,

по мнению Г.Лозанова, запоминает информацию в пять раз больше. Так за один суггестопедический сеанс запоминалось значение 1000-1200 новых слов. Огромное количественное увеличение усвояемости материала само по себе говорит о качественно новых процессах обучения.

Применяемая на практике методика Г. Лозанова дает возможность проанализировать в учебных группах, где легче и эффективней запоминается учебный материал. Опыт показывает, что в группах, где занятия проводятся в хорошем настроении, где преподаватель жизнерадостен, эмоционален и доброжелателен, где в процесс обучения включается музыка и наглядность, процесс запоминания на должном уровне. Если же преподаватель подчеркивает, что материал труден для понимания, что обучаемые никогда не справятся с поставленной перед ними задачей, результат отрицателен. У преподавателя, работающего по методике Г. Лозанова, должно поменяться отношение к себе и обучаемому. Преподаватель идет в аудиторию к интересным личностям, которые научат его. Преподаватель становится частью коллектива. Даже аудитория, в которой проходят занятия, по методике Г.Лозанова, отличается от классически принятой учебной комнаты. Столы стоят «подковой». Все равны в условиях интенсива по методу Г.Лозанова.

Преподаватель не давит своим авторитетом на обучаемого, а помогает справиться со страхом, с дискомфортом. «Барьер страха» обучаемый преодолевает с помощью преподавателя. Вслед за Г.Лозановым, Г.А. Китайгородская вводит понятие «барьер», но уже «языковой» и «коммуникативный».

«Коммуникативный барьер» (КБ) и «языковой барьер» (ЯБ) находится в динамике развития.

Г.А.Китайгородская выделяет четыре варианта взаимодействия.

1. КБ = ЯБ – оба максимальны, затруднения вызваны недостаточным уровнем овладения языком.

2. КБ > ЯБ – обучаемый мог бы говорить лучше, но он стесняется.

3. КБ < ЯБ – наблюдается раскованность и общительность на фоне объективно низкого уровня владения языком, обучаемый знает язык не очень хорошо, но не стесняется говорить.

4. КБ = ЯБ – оба минимальны.

Итак, лозановские идеи получили дальнейшую разработку в исследованиях Г.А.Китайгородской. Ею разрабатываются в МГУ методика активизации резервных возможностей личности. Внешне многие элементы методик Г.Лозанова и Г.А. Китайгородской похожи: предъявление нового материала, ввод

музыкальных сеансов, релаксопедия, театральные этюды, инфантилизация. Но если в основу методики Г.Лозанова положено сверхзапоминание, ориентация на подсознание, вводится гипноз, то в основу методики Г.А.Китайгородской положена теория деятельности, которая выстраивалась на концептуальных положениях, заимствованных из теории деятельностного опосредования межличностных отношений (А.В. Петровский) теории речевой деятельности (А.А.Леонтьев, И.А.Зимняя).

Суть метода Г.А.Китайгородской и его направленность – в комплексном развитии личности в учебном коллективе. Большое внимание при этом обращается на развитие резервных возможностей личности обучаемого, развитие памяти, совершенствование процесса запоминания. Учебный материал должен быть интересен, то, что интересно, запоминается без труда. В анализируемых методиках учебный материал подается так, чтобы были задействованы различные виды памяти: зрительная и слуховая, двигательная и образная. Особое внимание уделяется эмоциональной памяти. Ведь, по Лозанову, урок – это приятное эмоциональное переживание. Обучаемый обычно запоминает то, что для него интересно и эмоционально значимо. Процессы памяти тесным образом связаны с особенностями личности обучаемого, его эмоциональным настроением, интересами и потребностями.

Так африканские студенты от природы эмоциональны и музыкальны, они хорошо чувствуют ритм и у них хорошо развита слуховая память. Поэтому они легко усваивают фразу, сопровождаемую ритмическим прохлопыванием, текст, сопровождаемый музыкой. Воспринятый музыкальный образ. Ритм помогает запомнить учебный материал.

У многих африканских студентов развита эйдетическая память. Они хорошо воспринимают живопись. Однако поэтический образ плохо доступен им, поэтому процесс запоминания происходит слабо, а процесс забывания быстро. Зато арабские студенты очень восприимчивы к поэтическому образу. У них хорошо развита ассоциативно-логическая память, образная память. Кроме того, у арабских студентов, как правило, коммуникативный барьер минимальный. Даже при слабом владении языком они не стесняются общаться, не боятся ошибаться. Поэтому разговорной речью овладевают быстрее других студентов – иностранцев, чего нельзя сказать о письменной речи. Африканским студентам, а также студентам из Азии труднее разговаривать. Даже обладая высоким уровнем владения языком, они часто испытывают дискомфорт в общении, стесня-

ются говорить. Раскрепостить их – задача преподавателя.

У многих африканских и арабских студентов развита эйдетическая память. Поэтому с ними легко работать по методике Г.Лозанова, при условии, что барьер страха снят.

Однако, на наш взгляд, эйдетическую память можно развить и у людей от природы не наделенных образным восприятием.

В интенсивных методиках раскрытия резервов личности уделяется большое значение совершенствованию уже имеющихся видов памяти (например, слуховой, зрительной, образной) и развитию видов памяти, которых нет или которые плохо развиты у обучаемых. Это прежде всего эмоциональная и эйдетическая память.

Ведь интенсивный курс – это творческая деятельность, итогом которой является этюды, где личность обучаемого подчас открывается совсем неожиданным образом. Наблюдая этюды в канадской и английской группах хочу отметить, что в обычных условиях сдержанные и эмоционально нейтральные люди вдруг становились своими собственными противоположностями.

Г.Лозанов подчеркивает, что при суггестопедическом уроке важна инфантилизация. Обучаемый раскрепощается, он играет определенную роль, он не боится ошибаться, ведь это не классический урок, а увлекательная игра, где можно импровизировать, творить. Эмоционально пережитый урок запоминается легко и без видимых усилий.

В интенсивных методиках раскрытия резервов личности учебный материал подается так, чтобы были задействованы все виды памяти. В конце каждого этапа интенсивного курса учебная информация должна максимально переходить из кратковременной памяти в долговременную. Чтобы осуществить такой переход при минимальном вытеснении материала, необходимо повторение.

В анализируемых методиках существует четырехкратное предъявление учебного материала. Каждый этап идет в определенной последовательности.

Первое предъявление учебного материала («дешифровка», по Лозанову) – это краткое введение в новую тему. На этом этапе очень важна интонация, жесты, ритм. Подключается ассоциативно-логическая память.

Второе предъявление учебного материала характеризуется введением музыки, хорового проговаривания, ритмического прохлопывания, пропевания фразы. Особенно хорошо этот этап проходит в аудитории с африканскими студентами, они хорошо чувствуют ритм, музыкальны от природы. По-этому, воспринимая музыкальную фразу, они воспринимают и

учебный материал, который ассоциируется с данной музыкой, то есть кроме слуховой памяти на данном этапе также действует ассоциативно-логическая память.

Третий этап предъявления учебного материала Г.Лозанов, а вслед за ним и Г.А.Китайгородская, называют «активным сеансом». Задача данного этапа – создать у обучаемых уверенность в успешности их усилий, установка на «готовность отыскать в памяти» определенные части текста, фразы.

Важным элементом этого этапа являются интонации – «интонационная триада «люлька» [2]. Текст читается несколько раз, интонационно все время по-разному. Голос преподавателя «раскачивается», как люлька младенца, от шепота до почти крика. Такие интонации не характерны для языка, но испытанное в практике психотерапии средство удержания внимания. Поскольку от внимания к материалу непосредственно зависит и его запоминание, то любые приемы, позволяющие управлять вниманием, могут оказаться полезными.

Четвертое предъявление учебного материала в обоих анализируемых методиках называется «музыкальный сеанс». Перед «музыкальным сеансом» учащимся дается установка на мышечное, физическое расслабление. Обучаемый расслаблен, он отдыхает, но в то же время он слушает тихую музыку и сопровождающий ее учебный текст урока. Это последнее предъявление текста. На этот раз текст читается естественно, выразительно, без внешней экспрессии. Обучаемый, слушая музыку, вспоминает еще раз новый учебный материал. На данном этапе важно создать положительные эмоции у обучаемого. Положительные эмоции, как правило, способствуют припоминанию. Вот почему основное требование – это восприятие урока как приятного эмоционального переживания. После введения нового материала следует два этапа его активизации:

- тренировка в общении;
- практика в общении.

Для этого этапа характерна система этюдов. Она призвана развить воображение у обучаемых, развить способность зрительно что-то представлять, что в свою очередь, служит совершенствованию образной памяти, а также ускорению процесса перевода информации из кратковременной памяти в долговременную.

Все интенсивные методики рождаются из потребности быстро научить говорить. В каждой из существующих методик есть рациональное зерно, но есть и существенные недостатки. Так переводной метод объясняет, что обучаемый должен пользоваться фразой, а не словом, аудиолингвальный метод вводит многократное повторение, фраза строится так, что в ней не должно быть больше одного неиз-

вестного. Аудиовизуальный метод вводит в учебный процесс использование видеоряда, магнитофонных записей и т. д. Осуществляется связь зрительного образа с названием, наглядность становится обязательным компонентом обучения. Методики раскрытия творческих резервов личности дали новый толчок в развитии психолингвистики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И.И. Психология обучения неродному языку. – М. – Издательство Русский язык, 1989г.
2. Китайгородская Г.А. Метод активизации и пути его психологического обоснования. – М.- Издательство МГУ, 1983г.
3. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – М.- Издательство Высшая школа, 1986г.
4. Лозанов Г. Суггестопедия при обучении иностранными языкам. / Методы интенсивного обучения иностранным языкам. М.- Издательство МГПИЯ им. М.Тореза, 1973г.
5. Немов Р.С. Психология В 3-х томах. Т.1 – М.,1999г.

Поступила в редакцию 15.02.2000 г.

Е.В.Заика

Эмоциональные аспекты вербальных ассоциаций у больных неврозами и с органическими поражениями мозга

Наведено кількісні дані та розподіли часток емоційно позитивних, негативних та нейтральних слів-відповідей на такі ж слова-стимули у порівнянні з нормою.

Классическая методика ассоциативного эксперимента уже более 100 лет успешно применяется в патопсихологических исследованиях для анализа особенностей нервных процессов больных (их скорости, переключаемости, возбудимости, тормозимости), для выявления их характерологических черт (активности, ригидности), а также для изучения особенностей их мышления и памяти (по преобладающим видам ассоциаций, содержанию актуализируемых связей, нестандартности ответов и др.).

В нашем исследовании ассоциативный эксперимент применен для изучения особенностей эмоциональной сферы больных. Испы-

туемому предлагалось дать ассоциации на 9 слов-стимулов, предъявленных вперемешку. 3 – эмоционально нейтральных (поезд, береза, слива), 3 – эмоционально положительных (радость, успех, праздник), 3 – эмоционально отрицательных (страх, гнев, грусть). В ответ на предъявленное на слух слово требовалось быстро называть любые слова, которые сразу же приходят в голову в связи с ним и при этом стараться назвать слов побольше. Записывались и анализировались лишь те ответы, которые давались в течение 35 сек. после предъявления стимула.

При отработке результатов подсчитывалось общее количество слов-ответов на каждый стимул и с помощью трех экспертов-психологов ответы разделялись на 3 группы: эмоционально-положительные, эмоционально-отрицательные и нейтральные (намечавшаяся задумка классифицировать ответы по содержанию отражаемых в них эмоций: печали, страха, тоски и т.п. – не была реализована из-за расхождения экспертов при отнесении многих слов к этим классам).

В описанном ранее исследовании (см.: Заика Е.В., Кулибали С. Некоторые нарушения эмоциональной сферы у больных неврозом // Вісник Харк.ун-ту № 419. Серія психологія. 1998. С. 68-71) было показано, что больные неврозом в целом дают меньше любых (и эмоциональных, и нейтральных) ответов на отрицательные стимулы (т.е. “теряются” при встрече с эмоционально отрицательным материалом) и дают больше эмоционально положительных и отрицательных ответов, по сравнению со здоровыми, на эмоционально нейтральные стимулы (т.е. излишне эмоционализируют нейтральный материал); по другим показателям значимых различий не обнаружено. Указанные различия получены при сравнении 30 больных: 16 мужчин и 14 женщин в возрасте от 23 до 38 лет с диагнозами невращения или невроз (без уточнения вида, с полиморфной симптоматикой, но с обязательным наличием выраженных неврастенических симптомов) – с 30 практически здоровыми (сходное распределение по полу, возрасту, образованию).

В исследовании, описываемом в настоящей статье, были сформированы более однородные группы больных неврозами и здоровых, а так-

же для сравнения с ними взята группа больных с органическими поражениями мозга. Все обследованные больные – женщины в возрасте от 29 до 48 лет, три группы:

1) больные неврозом с диагнозом невращения или без уточнения диагноза, с полиморфной симптоматикой, но при явном преобладании неврастенических симптомов, 16 чел.;

2) больные неврозом с диагнозом истерия или без уточнения диагноза, но с выраженными истерическими симптомами, 15 чел.;

3) больные с органическими поражениями головного мозга (негрубыми, неспецифических отделов, чаще всего диффузными, различного генеза), 22 чел.; подчеркнем, что больные этой группы были сходны по общей тяжести состояния с больными неврозом, а нередко высказывали и сходные с ними жалобы (головные боли, упадок сил, вспыльчивость и др.).

В качестве контрольной группы обследованы практически здоровые женщины с аналогичным распределением по возрасту, образованию, семейному положению, 27 чел.

При обработке результатов сравнивались ответы, полученные в указанных четырех группах, с целью выделить специфику ассоциативных ответов в каждой из трех групп больных. Применялся точный метод Фишера, учитывались лишь различия с уровнем значимости $< 0,10$, двусторонний вариант.

РЕЗУЛЬТАТЫ: 1. По общему количеству ответов на каждый вид стимула не обнаружено статистически значимых различий между здоровыми и больными неврозами (невращения и истерией), но обнаружены явные различия на уровне $0,05 - 0,005$ между здоровыми и больными неврозом, с одной стороны, и больными с органическими поражениями мозга, с другой: последние дают гораздо меньше ответов и на каждый вид стимула в отдельности, и на все стимулы в среднем, см. табл. № 1.

2. Зависимость общего количества ответов от типа предъявленного стимула: если здоровые дают наибольшее количество ответов на эмоционально положительные слова-стимулы и наименьшее – на отрицательные ($p < 0,10$), то больные неврозами (и невращениями, и истерией) дают наибольшее число ответов на нейтральные стимулы (различия не достигают уровня значимости); та же картина и у боль-

Таблица 1.

Общее количество ассоциативных ответов

Вид предъявленных стимулов	Здоровье	Невращения	Истерия	Органические поражения мозга
Нейтральные	9,3	9,4	10,1	8,0
Положительные	9,9	8,8	9,7	6,9
Отрицательные	8,8	8,4	8,8	6,6
В среднем	9,3	8,9	9,5	7,1

ных с органическими поражениями, но выражена более четко ($p < 0,05$). Характерно, что во всех четырех группах наименьшее количество ответов приходится на отрицательные стимулы, однако если в норме и при неврастении эта разница невелика, то при истерии и органических поражениях выражена довольно отчетливо (см. табл.1).

3. Распределение долей положительных, отрицательных и нейтральных ответов при каждом типе предъявленного стимула представлено в табл. 2. При ответе на нейтральное слово-стимул здоровые испытуемые продуцируют довольно много эмоциональных ответов (до 20%!), при этом резко преобладают ответы положительные (18%), отрицательные почти нехарактерны (лишь 2%). Так, например, в ответ на слово “поезд” даются ответы: “вечер, дорога, свежесть, красота ...”, а в ответ на слово “береза”: “листья, лето, здорово, приятно, голубое небо, детство, смех ...”.

Больные неврозами (и неврастениями, и истерией) продуцируют на нейтральный стимул несколько меньшее количество эмоциональных ответов (при неврастении 11%, отличие от здоровых на уровне 0,005; при истерии 14%, различие незначимо), однако среди них положительные и отрицательные ответы представлены почти поровну (это резко отличает больных неврозом от здоровых!). Доля положительных ответов на нейтральный стимул при неврозах – больше ($p < 0,05$); при этом практически отсутствуют различия между неврастением и истерией. Так, больная на слово “поезд” дает ответы: “вагоны, еду, душно, люди, сумки, надоело ...”, другая больная на слово “слива” сразу же дает ассоциацию по звучанию: “несчастлива” (хотя по звучанию не в меньшей степени подходит и слово

“счастлива”).

Что же касается больных с органическими поражениями мозга, то они практически совсем не дают эмоциональных ответов (ни положительных, ни отрицательных) на нейтральные стимулы, что резко отличает их как от здоровых, так и от больных неврозом!. Так больная на слово “береза” дает ответы: “поле, луг, роса, трактор, далеко ...”, другая больная на слово “слива” отвечает: “сочная, синяя, яблоко, собирают ...”.

Таким образом, если здоровые с легкостью откликаются на нейтральные стимулы положительными эмоциями (и крайне редко отрицательными), то больные неврозами откликаются в равной степени и положительными, и отрицательными эмоциями, хотя в целом и реже, чем здоровые; больные же с поражениями мозга (преимущественно подкорковых, неспецифических отделов) на нейтральные стимулы практически не дают никаких эмоциональных откликов.

При ответе на эмоционально положительное слово-стимул все обследованные, в том числе и с органическими поражениями мозга, дают немало положительных ответов и крайне мало отрицательных. Обращает на себя внимание факт меньшей представленности доли положительных ответов у больных неврастением по сравнению с другими группами, особенно с больными истерией (значимость различий близка к 0,10, но не достигает критической величины). Больные неврастением, в отличие от других групп, как бы не склонны к устойчивому поддержанию положительного тона, заданного стимулом, и сводят его к нейтральному; например, на стимул “праздник” ответы: “весело, люди, нормально, вилки, еда ...” (в отличие, например, от ответов здоровой:

Таблица 2.

Распределение долей ответов каждого вида, в процентах

Вид предъявленных стимулов	Группы испытуемых	ОТВЕТЫ		
		Положительные	Отрицательные	Нейтральные
Нейтральные	здоровые	18	2	80
	неврастения	5	6	89
	истерия	7	7	85
	органические	2	1	96
Положительные	здоровые	33	3	64
	неврастения	24	4	72
	истерия	37	3	61
	органические	34	7	59
Отрицательные	здоровые	6	46	47
	неврастения	2	45	53
	истерия	5	40	55
	органические	3	49	48

“все счастливые, радость, гости, смеются, демонстрация, календарь, красный, ура ...”).

При ответе на эмоционально отрицательное слово-стимул группы не имеют различий; все обследованные дают много ответов отрицательных и крайне мало положительных.

Следовательно, наиболее информативной (и для выявления эмоциональных особенностей обследуемых, и для дифференциальной диагностики) является, по данным нашего исследования, ситуация ответов на эмоционально нейтральные стимулы: именно в этом случае наиболее отчетливо обнаруживаются свойственные человеку особенности его эмоциональной сферы, фиксируемые в частоте продуцирования как бы прямо не задаваемых стимулом эмоционально положительных или эмоционально отрицательных ответов. В ситуации же предъявления как положительных, так и отрицательных стимулов в целом не происходит ничего неожиданного и все испытуемые продуцируют большое число ответов того же эмоционального знака, который непосредственно задан стимулом.

В заключение отметим, что внутри каждой из четырех групп испытуемых имели место большие индивидуальные различия, проявившиеся в широком диапазоне вариаций исследуемых показателей, и представленное выше описание характеризует лишь усредненную для каждой группы картину.

Если же сопоставить результаты, описанные в настоящей статье, с упомянутыми выше данными, полученными ранее, то можно заключить следующее: а) особенности ассоциативных ответов у больных неврозами зависят от поло-возрастного состава испытуемых; б) наиболее общей и универсальной характеристикой ответов больных неврозами является более частое, по сравнению со здоровыми, упоминание эмоционально отрицательных слов в ответ на нейтральные стимулы.

Поступила в редакцию 15.02.2000 г.

SUMMARY

ALFIMOVA N.A.

NEW APPROACHES IN ESTIMATION OF LANGUAGE ACQUISITION AS A SIGN SYSTEM

In the psychological researches, devoted to the problem of the foreign language teaching, the main difficulty was the determination of methods, which could be used in the process of estimation of the individual peculiarities while the perception of the speech as a multilevel sign system. The cluster analysis, which is widely used in modern psychology, does not produce the peculiar effect because of suggested nonsynonymous measures. It doesn't allow comparing the conclusions of the different authors.

In our research the Method of Barocentric Co-ordinates was applied. It gave the opportunity to get strict digital characteristics, which reflect qualitative data of a sign system assimilation and the level of its organization. This approach allows getting the individual characteristics of those who are learning language from one side and can be used in technical aims to recognize written and oral speech and identify the source of speech from the other side.

APETIK N.M.

FEATURES OF MORAL SELFREGULATION BECOMING OF A TEENAGER'S BEHAVIOUR

The results of experimental investigation of the peculiarities of moral development, specifics of formation or moral selfregulation of the teenagers have been analysed in the article. The author has worked out and approbated a program of moral education of teenagers.

ACHMETOVA I.S.

ADAPTATION AND ANXIETY

The article reviews the correlation between the level of socio - psychological adaptation, the level of situational and personal anxiety, the level of subjective control and success in professional activity.

BALABANOVA L.M.

THE ACTUATION OF THE PROCESS OF THE STUDENT'S PSYCHOSOMATICAL PERFECTION IN HIGH SCHOOL'S CONDITIONS

This article deals with the questions that as the student's psychosomatical perfection in high school's conditions; body culture and its influence on the person's psychodynamical aspects and about consequence of regulation student's psychoemotional condition through the breath techniques.

BANDURKA I.V.

THE MEMORY AND THE INDIVIDUAL STYLE OF THE SPECIALIST

The problems connected to the process of shaping professional features of a person's memory in concrete kinds of activity are considered in the article.

The outcomes of a conducted research, during which the professional features of people perception were studied, are resulted. The data obtained in an outcome of a series of experiments, were subjected to statistical processing, and also the correlation relations between variables under the Pirson's formula were inspected.

The conclusion was made that the shaping of individual style of mnemonic activity adequate to requests of professional activity ensures its efficiency.

BJELY B.V.

THE STYLE OF BEHAVIOR OF LAW ENFORCEMENT PERSONNEL IN CONFLICT SITUATION

The article determines the factors that influence the style of behaviour of policemen in conflict situation, the priority of the style of behaviour depending on personal qualities and the level of conflict.

BILOUS O.V., UKRAYINSKY YA.I.

THE PLEU OF RESEARCH OF MOTIVATION-MEANING FIELD OF PERSONALITY IN ECOLOGICAL PSYCHOLOGY

The point of the subject of ecological psychology is offered to your attention. Ecological psychology is a separate scientific approach, different from psychology of environment and psychological ecology. Due to this fact there arises the question of possibility of studying motivational and national attitude of ecologists in the trend of ecological psychology research.

BOLSHAKOVA A.M.

DEVELOPMENT OF FRUSTRATION TOLERANCE AS A PART OF LONG-LIVED READINESS FOR THE JOB, WHICH COMMITS IN EXTREME CONDITIONS

The article is devoted to problems of research of professionally significant qualities of the specialist of fire guarding, which are the part of the structure of his long-lived readiness for the job. The article contains experimental dates, enables us to make the conclusion that one of such personal qualities and one of the parts of readiness is frustration tolerance.

BRYNZA I.V.

THE TEST - INQUIRE OF EMOTIONAL EXPERIENCE OF PROFESSIONAL CRISIS (FACTOR ANALYSIS)

This paper presents the results of using factor analysis in working out a questionnaire aiming at diagnosis of indices of the emotional experience of the professional crisis.

VARENICK V.V.

THE DEFINITION OF THE PROFESSIONAL IMPORTANT QUALITIES FOR A PERSON TO BE A EXCELLENT SPECIALIST OF FIRE SECURITY

The article is devoted to the results of the expert interrogation and the experimental researches of the professional important qualities of the specialist of the State Fire Security.

VIVCHARIK V.V.

OBJECTIVATION AS THE MECHANISM OF SELF-REALIZATION

In this paper, from the activity approach, objectivation is considered as one of the mechanisms of self-realization. The author defines the main conditions which are necessary for self-realization through the mechanism of objectivation.

VLASOV P.K.

THE STRATEGY OF LOWERING UNCERTAINTY IN CP NPS OPERATORS' WORK

The strategy of lowering uncertainty for forecasting of CPNPS operators' behavior in emergency situation is regarded in this article. The way of measurement of the lowering uncertainty coefficient is offered here. We proved experimentally the connection be-

tween individual preferences of operators of determinate classes and the resultingness of task solution, and also the necessity of the definite system of training.

VOLODARSKAYA N.D.

PROBLEM OF A COGNITIVE DISCORD IN BECOMING OF CIVIL CONSCIOUSNESS OF THE JUNIOR SCHOOLBOY

It is considered in the article the cognitive aspect of civil consciousness and self-consciousness of a personality of junior school age. We analyze factors which influence the formation of civil consciousness and junior schoolchildren's self-consciousness (the family, social environment, problems of society). It is described the reasons of cognitive dissonance of formation of civil consciousness and self-consciousness of junior schoolchildren.

GIRENKO S.P.

AGGRESSIVE BEHAVIOUR BY AN INDIVIDUAL IN THE CONFLICTS

The article defines the notion, role and place of aggression in the dynamics by inter-individual conflicts, external signatures of aggression.

Various points of view on the classification of conflicts, reflecting the level of aggressiveness of their participants.

GUSMAN E.A.

TO A PROBLEM OF EMOTIONS' ROLE IN THE CONCEPT OF THE UNCOMPLETED ACTIONS

In the article the problems on significance and features of operation of the emotional uncompleted actions are considered, the importance of the comprehensive approach to study the mental phenomena, and also necessity of such study from the point of view of dynamics(changes). The special attention the author gives to reachings of geshtalt-psychology in the development of these problems.

DROZDOV O.U.

YOUTH'S AGGRESSION: THE PROBLEM OF SPREADING THE PHENOMENON AND ITS FACTORS

The article is devoted to such problem, as youth's aggression. The questions of the aggressivity levels in different youth's groups, individual and socio-psychological factors of

aggression are analyzed. There are empirical research results on this problem, made up during the last two years.

GHITNIK O.V., UKRAYINSKY YA.I.

MOTIVATIONAL ASPECTS OF A APPLICANT'S BEHAVIOUR DURING SELECTION PROCESS

First stages of human resources management – personnel recruitment and selection – demand the deep analysis of each applicant. During this process HR-managers have to get information about applicant's knowledge and experience as well as about his / her motives. Among them we can separate real motives and motives, presented by the applicants. Studying the presented needs and motives can become an important sources of additional information.

ZAIIKA E.V.

THE FORMING OF THE ACTION'S INNER SPHERE BY MEANS OF PLAY TRAINING

11 exercises with figures and words are proposed; they promote the growth and improvement of the action's inner sphere, memory and attention; they are addressed to older schoolchildren.

KALMYKOVA I.A.

PSYCHOLOGICAL GAME "COLOR MAGIC"

In clause the complete script of psychological game, which basic purpose the development of the teenagers' attention is resulted.

KOVALENKO A.B.

CORRELATION OF UNDERSTAND- ING AND THINKING

The correlation of processes of understanding and thinking, their specific features is considered. It is concluded that the understanding has the same mechanisms, as the thinking, and is a component, one of processes of thinking.

KORNEV O.M.

FEATURES OF THE AGGRESSIVE- NESS PHENOMENON STUDY OF THE MILITIA WORKERS

The problems of an aggressive behaviour of the employees of militia of Ukraine are considered in the article. The author considers the most widespread theories of origin of ag-

gression and is most positive recommending itself in practice of a technique of an aggressiveness level determination. The hypothesis put forward, is that the skill of the employees of militia to exhibit necessary aggressiveness and to inspect it a level improve outcomes of service activity.

KOSYUK M.P.

IMAGE OF MILITIA CREATED BY MASS MEDIA

The image of militia of the Kharkov's area that is created by mass media is considered in the article. By the means of content-analysis of the newspapers "Sloboda" and "Vremya" the author analyzes the volume, availability of evaluations of militia, mention of concrete structures of law-enforcement institutions. The necessity of the calculating the results of interactions of available perception's stereotypes of militia's image and urgency of an information that is given by mass media is also considered in the article.

KRIVODEREV V.V.

PSYCHOLOGICAL MODELING MEMORY'S PROCESSES

In article we consider most common system approaches to modeling memory's process in the sphere of psychological researches and offer diverse decision variants of the given question.

KRIVONOGOVA I.G.

THE REHABILITATION, SOCIAL AND LABOUR ADAPTATION OF CHILDREN WITH CHILD CEREBRAL PALSY

The rehabilitation and social and labour adaptation of children with cerebral palsy is a process of many sides and its success depends on taking into account the peculiarities of the personality. The investigation makes possible to choose the optimal methods for the objective true investigation of child personality and for choosing methods of psychological correction for children with cerebral palsy.

KRIVONOGOVA O.V.

THE PECULIARITIES OF STUDY MOTIVATION IN ADOLESCENTS – PUPILS OF SCHOOLS PROVIDING GENERAL EDUCATION

Cardinal changes in teenage take place in many spheres, including changes in motiva-

tion, in particular in study motivation. Our investigation makes possible to expose dominant study motives of teenagers – pupils of the 5th – 7th forms of traditional school providing general education. Also we are able to investigate the dynamics of changing in some study motives from the 5th to 7th form. The methods we use in the investigation make possible to define the most realized and unrealized motives, understanding and really acting motives. The investigation has practical importance for school teachers and for practical psychologists in education.

KRUPSKY A.P.

SOME PECULIARITIES OF THE DEPENDENCE OF THE EFFICACY OF THE MNEMIC ACTIVITY FROM THE LEVEL OF SUBJECTIVE MONITORING

The paper deals with the questions of the mnemic activity. The result obtained of the level of subjective monitoring, the temperament the emotional and the characteristic of activity of a person on storing and reproduction of the digital information of the digital information are described.

KRYAZH I.V.

IMAGE OF THE PAST, THE PRESENT AND THE FUTURE IN COMMON CONSCIOUSNESS

The results of the experimental study about common views for the past, the present and the future are analysed and discussed in this article. The influence of demographic (age and sex) factor on the specifics of social representations of time was considered.

KUDERMINA E.I.

FEATURES OF YOUTH COMMANDS' VOLLEYBALL PLAYERS' TOOL DIALOGUE

This article is about structure's experimental analysis of the youth volleyball teams' business association. Peculiarities of the business association picked out in this article allow to differentiate the process of general and special sportsmen's psychological preparation and to raise the effect of the common playing activity.

LAKTIONOV O.M.

UNIQUENESS AS A STATISTICAL PHENOMENON

The concept of statistical uniqueness as the sums of probabilities of differences of the subject from other is analysed in the article. The personality exchange fund in a structure of group interaction is considered.

LAPSHINA V.L.

ABOUT SOME SPECIALTIES OF FORMATION THE PROFESSIONAL AFFINITIES BY THE LAW PROTECTORS

This article tells about the mechanism of formation the professional affinities by the law protectors, the problems and negative consequences of this process.

LOTOTSKAYA M. YU.

ON THE PROBLEM OF THE STRUCTURE OF EMOTIONAL DISTURBANCES IN SCHIZOPHRENIA (HYPOTHESES OF INVESTIGATION)

Disturbances of emotional sphere in schizophrenia are considered proceed from two-components structure of emotions (V. K. Vilyunas, L. M. Vekker): emotion is unity of reflected object content (object component of emotion) and emotional experience proper (affective component). It is hypothesized that in schizophrenia object component of emotions is disturbed: significant object attributes are ignored and insignificant object attributes are used as emotional. It is hypothesized that in paranoid schizophrenia disturbances of affective component of emotions are expressed in deficiency of positive emotions and intensification of negative emotions.

NESTEROV A.A.

THE REALIZATION OF CREATIVE POTENTIAL OF ONE MARRIAGE COUPLE IN CONDITIONS OF THE FAMILY WITH DIFFERENT INTELLECTUAL POTENTIAL

The work is presenting particular interest in the view of researching the questions of the realization of creative potential of one marriage couple in conditions of the family with different intellectual potential.

NOSKOV V.I.**TO A PROBLEM OF THE CONSIDERATION OF A HUMANITARIAN HIGH SCHOOL STUDENT'S PERSONALITY DIRECTEDNESS**

The article examines the results of psycho-diagnosis and behavior correction of humanitarian High School Students on the basis of terminal values, averaged data obtained in humorous phrases test and meaningful correlation's between typological peculiarities and personal motivation.

PAVLENKO V.S.**EXPERIMENTAL STUDY OF THE SOURCES OF AN ETHNIC NON-TOLERANCE DEVELOPMENT**

The article is devoted to the study of influence of some literary and historical texts from the school textbooks on ethnic attitudes toward Crimean tartars in schoolchildren of Ukraine.

PANCHENKO E.S.**INVOLUNTARY MEMORY OF SCHOOLCHILDREN: REPEATING OF P.I.ZINCHENKO' EXPERIMENTS**

This paper studies the involuntary memory. The central problem in the analysis relates to the comparison of experimental data of investigation by P.I.Zinchenko(1961) and contemporary investigation that them repeated.

The present experiment reveals that with the reservations of general rule the new findings demonstrated some reduction of involuntary memory efficiency level.

The accumulation of new data has brought about a refinement of some earlier views at the rules of involuntary memory.

PRIKHODKO I.I.**THE SYSTEM STRUCTURAL MODELING OF MILITARY MANAGER'S PROFESSIONAL ACTIVITY**

The main positions of the system structural modeling of military manager's professional activity are represented in the paper. As to forming components of the structure of the professional activity and its system elements are determined; the main professional qualities, acmeological invariations and psychological qualities, which influence the effective professional activity negatively are defined.

ROMANOVSKAYA I.V.**CHILD AGGRESSIVENESS AS A CAUSE OF CRIMINAL BEHAVIOUR**

In the article is given analysis of factors which cause the development of aggressive behaviour not through the evolution of aggressive behaviour during the life living, aggressive reactions. Factors which life style family, early childhood concerns as factors which forecast coming man aggressiveness are described.

SEMYONKINA I.A.**A SYSTEM APPROACH TO STUDYING MECHANISMS OF MASTERING A FOREIGN LANGUAGE**

A four-factors conception and system-structural analysis of process of mastering a foreign language is worked out with distinguishing psychological, social, social-psychological and biological components. A four-factors scheme of providing this process and its integral criteria are proposed. Revealed negative and positive factors of mastering a foreign language are shown to may be the basis of developing differential methods of teaching a foreign language.

SOKOLOVA I.M.**TO THE QUESTION OF PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF ADAPTATIVE OPPORTUNITIES OF THE FIRST YEARS STUDENTS**

With the help of the test of SMOL 1200 students of the Kharkov State Medical University in the age of 18-24 years were surveyed. Is established, that the psychological adaptation of the students to educational activity proceeds through complication of connections between parameters describing features of the personality and their heterogeneity on a direction of influence and on functional sense.

TIMCHENKO A.V.**THE BASIC MENTAL CONDITION LOWERING EFFICIENCY OF ACTIVITY OF PERSONAL STRUCTURE OF DIVISIONS OF THE SPECIAL RISK**

The article is devoted to the analysis of such condition as weariness and exhaustion. From positions of the history-psychological analysis the problem of battle stress and his influence on display by the veterans of unmotivated aggression is considered concern-

ing the casual people, including concerning native and close.

SHTOKALO M.YA.

EXPERIMENTAL STUDY OF PERSONALITY REFLEXION

The problem of the experimental study of personality reflexion consists of the very definition of the reflection, which is mainly given at the abstract psychological level. The presuppositions of the appearance of reflection are considered. They are IQ level, frustration tolerance, positive self-attitude. The conflicting motives model is proposed for the experimental study of personality reflection.

GAVRUSHENKO T.V.

INFLUENCE OF METHODS DEVELOPING THE PERSONALITY CREATIVE POTENTIAL ON ENHANCING FOREIGN STUDENTS MEMORY

The article presents an analysis of methods developing the personality creative potential and its effect on enhancing foreign students memory. The methods of increasing human abilities proposed by G. Lozanov and G.A. Kitaigorodskaya and their comparative study is given.

The positive effect of there methods on the memory types the students already possess is ascribed as well as the ways of perfecting the memory mechanisms which are in need of that. Special attention is drawn to the perfection of the students emotional memory.

The article puts emphasis on the value of these methods for present-day tuition.

ZAICA E.V.

EMOTIONAL ASPECTS OF THE VERBAL ASSOCIATIONS FROM SACKS WITH NEUROSIS AND BRAIN DISFUNCTIONS

Quantitive data and percents of emotionally positive, negative and neutral words-answers of the same types of words-stimuli are presented.