

ISSN 0453-8048

Міністерство освіти України

Ж-14038

П 327054

ВІСНИК

ХАРКІВСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ

№419

СЕРІЯ ПСИХОЛОГІЯ

започаткована у 1967 р.

Харків
1998

ISSN 0453-8048
Міністерство освіти України

ВІСНИК

ХАРКІВСЬКОГО
УНІВЕРСИТЕТУ

№419

СЕРІЯ ПСИХОЛОГІЯ

започаткована у 1967 р.

Харків 1998 р.

УДК 159.9: 316.77
159.9/091
159.95

У віснику подано результати теоретичних та експериментальних розробок проблем фундаментальної та прикладної психології. Розглянуті проблеми особистості, когнитивної сфери, деякі питання педагогічної, медичної психології, особливості поведінки, що не відповідає нормі.

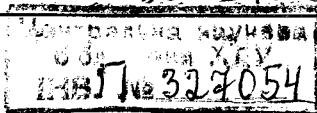
В вестнике представлены результаты теоретических и экспериментальных разработок проблем фундаментальной и прикладной психологии. Рассмотрены проблемы личности, когнитивной сферы, некоторые вопросы педагогической, медицинской психологии, особенности отклоняющегося поведения.

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

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

© Харківський державний
університет 1998 р.

Ж-14038



Содержание

А.К. Дусавицкий

Развивающее обучение: Зона актуального и
ближайшего развития. 8

Т.И. Белоус

Агрессивность и субъективный контроль у курсантов
Университета внутренних дел. 18

Ю.И. Блинов

Колористическое моделирование последовательных
образов как основа сенсорно-мнемической
тренировки 25

Ю.И. Блинов

Роль продуктивной функции памяти в формировании
колористического перцептивного образа. 32

І.О. Вахоцька

Психологічні особливості конфліктів між
учителем та учнями. 38

Е.Н. Вerezуб

Эффективность запоминания англоязычных
диалогических и монологических текстов
учащимися 10 - 11 лет. 44

П.К. Власов

Теоретические и методологические основы
экспериментального психологического исследования
профессиональной деятельности. 51

Н.Л. Горбач

Про співвідношення успішності діяльності та
індивідуальних особливостей курсантів. 58

Л.П. Добровольська

Особливості формування орієнтації старшокласників
на професію вчителя - словесника. 63

Е.В. Заика, С. Кулибали

Некоторые нарушения эмоциональной сферы
у больных неврозом. 68

И. А. Калмыкова

Психологическая игра "Отгадай цветок". 71

Т.М. Кальченко

Деякі аспекти формування у студентів
англомовної мовленевої діяльності. 73

А.А. Киселева

Смысл текста. Системное представление. 77

А.Б. Коваленко

Стратегіальна організація процесу розуміння. 81

А.С. Кочарян, Р.П. Федоренко

Токсическая любовь как форма патологии
супружеских отношений. 87

А.В. Крестова, Е.В. Заика

Результаты комплексного исследования памяти у
больных неврозами. 91

О.М. Крутій

Етапи формування діалогічності
з позиції системного підходу 93

И.В. Кряж

**Групповая динамика в моделируемой ситуации
экологического выбора..... 97**

С.М. Кучеренко

**Решение профессиональных проблемных ситуаций
как один из способов оценки психологической
готовности выпускников высших учебных
заведений к деятельности на предприятиях. 102**

М.Ю. Лотоцкая

**Методика "Выбор сходных изображений" как
косвенный метод исследования
эмоциональной сферы..... 105**

И. М. Мельник, М. А. Лямец

**Психологические особенности увлечения
компьютерными играми. 108**

О.В. Московцева-Бойко

**К истории изучения эмоций в советской
психологии..... 113**

И.В. Найдовская

**Имидж менеджера как фактор успешного
делового общения. 129**

Е.Д. Научитель

Жизненные установки студентов. 135

Е.В. Никитенко, А.С. Баженов, Е.В. Заика

**Особенности нарушения памяти у больных
алкоголизмом. 140**

Б.К. Пашнев

**Возможности применения проективной методики
“Тест 12 животных” в целях индивидуального
психологического консультирования. 143**

В.В. Плохих

**Особенности принятия антиципационного решения в
задачах управления динамическими
объектами. 146**

І.І. Сіренко

**Стан проблеми особливостей мимовільного та
довільного запам'ятовування в різних умовах
сприймання тексту старшими школярами. 154**

А. А. Теличкин

**Особенности мотивационной и ценностно-смысловой
сфер полицейского наблюдателя ООН. 160**

В.А. Тюрина, И.В. Ващенко

**Правовая культура, правовое
воспитание и поведение. 166**

Р.П. Федоренко

Временная динамика супружеств. 170

Л.П. Чепига

**Учебная деятельность как фактор формирования
уважения к себе в подростковом
возрасте. 172**

А.І. Яблонський

**Критерії оцінки успішності мотиваційної
готовності студентів до педагогічної
діяльності. 178**

С.В. Яремчук

**Психолого-педагогічні аспекти професійної
підготовки вчителя 186**

А.С. Ячина, И.И. Ясинов

**К вопросу о возможностях судебно-
психологической экспертизы. 191**

SUMMARY 193

Исполнилось 70 лет доктору психологических наук, профессору кафедры психологии Харьковского госуниверситета Александру Константиновичу Дусавицкому.

А. К. Дусавицкий - известный специалист в области психологии личности, стоявший у истоков нового направления отечественной психологии - психологии развивающего обучения. Его перу принадлежит более 80 работ, в том числе 6 монографий: "Загадка птицы Феникс" (1978), "Воспитывая интерес" (1978), "2 x 2 = X" (1985), "Формула интереса" (1989), "Развитие личности в учебной деятельности" (1996), "Развивающее образование: основные принципы" (1997).

В своих работах профессор А.К. Дусавицкий в течение многих лет разрабатывает фундаментальные проблемы развития личности в коллективе. Несомненной заслугой А.Е. Дусавицкого является то, что разработанные им теоретические модели формирования личности в учебном коллективе нашли свое воплощение в десятках и сотнях школ, лицеев и гимназий Украины и стран СНГ.

Благодаря неугасающей творческой энергии, блестящей научной эрудиции, умению видеть перспективу А.К. Дусавицкому удалось сплотить вокруг себя творческий коллектив психологов, педагогов, специалистов высшей школы.

"Личность формируется, развивается и становится прежде всего в той среде, которую сама создает", - утверждает профессор А.Е. Дусавицкий. Его научная биография - хороший тому пример.

А.К. Дусавицкий

Развивающее обучение: Зона актуального и ближайшего развития.

У статті розглядаються теоретичні й практичні проблеми реалізації системи РН, залежно від того, будується вона в системі традиційної освіти, або є основою побудови школи розвитку.

Прошло около десяти лет с момента перехода системы развивающего обучения в новое качество: от экспериментов к массовой школьной практике. Десять лет - кризисный возраст.

Как известно кризис развития всегда содержит в себе негативные и позитивные моменты. Исчерпывает себя потенциал, накопленный в предшествующие годы экспериментальных исследований. Обнаруживаются новые проблемы, новые задачи. Возникает необходимость содержательной рефлексии новой социальной ситуации - новой для самого РО и для социума, в котором оно существует.

Хочу поделиться некоторыми соображениями, которые считаю принципиальными. Во-первых, очевидно, что идеи РО утвердили себя в сознании педагогического сообщества. Они оказывают влияние на всю систему образования. Стало хорошим тоном при любых педагогических инновациях ссылаться на Выготского, Леонтьева, Давыдова, Эльконина.

Говорится о задачной структуре построения учебного материала, зоне ближайшего развития. Другое дело, что в действительности понимается под этими понятиями. Но несомненно происходит важный процесс психологизации педагогики.

Во-вторых, и это главное достижение системы РО - ее приход в массовую школу. Наличие целостных программ и учебников по двум основным учебным предметам - математике и родному языку позволяет решать средствами РО задачи формирования орфографической грамотности и вычислительных навыков, составляющих основу современного начального образования. При этом качественно меняются показатели самого развития личности школьника.

Однако развивающее обучение вошло в массовую школу инородным телом. Классы РО в своем большинстве открывались и открываются в системе традиционного образования. Но принципы традиционного и развивающего образования несовместимы. Традиционная система обучения по содержанию и методам контроля и управления учебно-воспитательным процессом противоречит принципам РО. Это исходное противоречие чревато тлеющим до поры до времени психологическим конфликтом.

Природа конфликта в том, что РО оказывается нужным здесь прежде всего педагогу, ведущему класс, родителям, может быть директору. Но не школе в целом. Поэтому нередко возникает напряжение в педагогическом коллективе, недовольство коллег, ведущих параллельные традиционные классы.

Драматическим моментом, переводящим скрытый конфликт в открытый, является переход детей РО в среднее звено. Педагоги среднего звена в классах РО должны менять методику преподавания предмета, а по математике и языку - и его содержание.

Раздражение педагогов среднего звена понятно: они должны работать и в классах традиционных, и в классах РО. Ситуация невротическая, чаще всего она разрешается в пользу ТО. Побеждают стереотипы авторитарной педагогики: классы РО подвергаются ломке. Дети РО переживают серьезный психологический кризис.

Насколько может быть драматической встреча школьников РО с методами ТО, показывают такие свидетельства детей, вызывающих к своей бывшей учительнице начальных классов о помощи.

“Татьяна Геннадиевна, я не знаю, что со мной в этом году, у меня ничего не выходит, не знаю, как мне исправиться. Все идет плохо, как будто на меня свалилась огромная туча и я не могу ее с себя скинуть”.

“Почему такое происходит? Я думаю, что мы все съезжаем с горочки. Все мы получаем двойки, тройки. Я не хочу приносить домой такие оценки, не только, чтобы не огорчать маму. Оценки это не главное, главное знания. Иногда даже кажется, что лучше вообще не говорить ей про весь этот ужас”.

Показательно, что дети не осуждают учителей, по отношению к ним нет агрессии (и это тоже важнейший эффект РО!).

“У нас учителя все хорошие. Но у каждого учителя есть хоть один скрытый недостаток. Один учитель не может понять, что мы не таланты в этом предмете, что надо подождать, пока мы расцветем, раскроемся для таланта, и ему не надо от нас много требовать. И самое главное, надо просто понимать каждого ученика”.

Какой простой и мудрый рецепт настоящей педагогики дает десятилетний ребенок. “Я хочу, чтобы учитель хотел идти на урок, а они идут как на убийство”. И, наконец, на листочке из тетради, одна только фраза: “Татьяна Геннадиевна, нам очень тяжело”.

Другим вариантом, подминающим РО под ТО, является слияние классов РО и ТО, которое сейчас повсеместно осуществляется при переходе в основную школу. При этом теряется накопленный опыт учебного сотрудничества, нарушаются сложившиеся нормы общения и деятельности.

В статье В.В. Давыдова и В.В. Репкина, посвященной этой проблеме, даются определенные рекомендации, снижающие негативные последствия для классов РО при переходе к среднему звену.

Но в любом случае очевидно: роль классов РО в системе традиционного образования ограничена рамками этой системы.

И все же появление классов РО в традиционной школе, демонстрирующих принципиально иную образовательную практику, - важнейший этап трансформации системы образования.

Появляется возможность прямого сравнения двух систем - и это осуществляется постоянно, в том числе и теми, кто хочет дискредитировать РО.

Поэтому важно понять, что мы можем достигнуть с помощью РО в традиционной школе. Как ни странно, но до сих пор такой анализ в полной мере не представлен педагогической общественности.

Попробуем взглянуть на РО с позиции общественности.

а) ЗУНы - чтение, письмо, счет. Здесь нет явных преимуществ по сравнению с классами ТО: доли процентов в ту или другую сторону дела

не решают. Более того, с точки зрения формирования навыка грамотного письма, в некоторых классах РО имеются определенные трудности.

б) Развитие интеллекта, мышления детей, в чем, собственное заключается основной смысл РО. Результаты здесь очевидны: дети РО "умнее" своих сверстников, их интеллектуальный возраст превышает средние показатели на 2-3 года.

Но говорят, что в так называемых "новых школах", авторских школах достигаются не худшие показатели развития (другое дело - такими сравнительными исследованиями, построенными на научной основе, никто не занимается).

Кроме того, авторы РО теперь сами утверждают, что полноценный субъект учебной деятельности в начальной школе не формируется, что завершение этого процесса осуществляется в основной школе. Но основная массовая школа уже школа ТО со всеми вытекающими отсюда последствиями. А ведь РО делает акцент именно на этих главных новообразованиях.

И тогда основные упреки в адрес РО, начиная с Л.И. Божович и кончая А.А. Леонтьевым: а где внимание к мотивационно-потребностной сфере, а где личность ребенка?

Удивительно, прошло 30 лет со времени первых таких замечаний, и они опять звучат на пороге XXI века: вот что пишет, например, по этому поводу А.А. Леонтьев в апреле 1997 г.

"РО описывает и исследует, и реализует на практике отдельные стороны или аспекты учебного процесса, оставляя без внимания остальные, не менее важные для практики школьного обучения.

...Остается нерешенной задача мотивационного плана учебной деятельности. И самое главное, проблема личности ребенка оказалась отодвинутой на второй план". Но ведь тридцатилетний опыт РО и десятилетний в массовой школе показал, что главный результат, основной эффект РО лежит как раз в личностном плане!

Необходимо, наконец, осмыслить этот парадокс: недооценки самими авторами РО ее возможностей в развитии личности ребенка и сужения, в связи с этим, теоретических оснований системы развивающего обучения.

Развивающее обучение, меняя содержание и метод изложения учебного материала, средствами организации учебной деятельности детей создает иную среду жизнедеятельности ребенка, подлинную социальную ситуацию развития личности. Это проявляется в том, что:

- утверждается система отношений равенства со сверстниками и взрослыми;

- складывается обстановка увлеченного интеллектуального поиска;

- снимается груз внешней социальной стимуляции, что способствует формированию чувства ответственности за свою деятельность.

Детство поднимается на новую качественную ступень. Ребенку интереснее жить, интересно ходить в школу - свой новый дом.

Учение становится осмысленным, потому что удовлетворяются базовые потребности личности ребенка, о которых говорил А. Маслоу: потребность в безопасности, потребность в признании, потребность в причастности к делам сообщества, потребность в самореализации. Здесь нет страха, нет оснований для школьного невроза - для любого ребенка, способного или неспособного.

Мои исследования показывают¹, что в начальной школе, в классах с лучшими образцами РО формируется система ценностных ориентаций, где главными являются ценности познания и сотрудничества. Они определяют формирование мотивационно-потребностной основы личности и усвоение нравственных норм поведения.

В результате блокируется формирование антиобщественной направленности личности при переходе к подростковому возрасту.

Это является важнейшим новообразованием младшего школьника, определяющим новое место этого возраста в периодизации психического развития.

И для того, чтобы убедиться в таких результатах РО, кроме знакомства с данными наших многолетних экспериментальных исследований - развития личности в учебной деятельности, достаточно непредвзятого взгляда со стороны, наблюдения за поведением детей РО, беседы с ними.

Таким образом, главный результат РО - именно воспитательный. Формирование личности ребенка опережает формирование субъекта учебной деятельности.

И это можно теоретически объяснить. Такую ситуацию В.П. Зинченко обозначил как "неудержимость развития" личности, выходящей за любые заданные определенные рамки.

(Не случайно каждый новый этап теоретических исследований по формированию учебной деятельности, кроме прямого их результата всегда обнаруживал дополнительный эффект, который и выступал в качестве непосредственной цели дальнейших исследований.)

Но такой психологический результат введения ребенка в систему РО является в то же время важнейшим социальным результатом!

Вопрос давний: можно ли воспитать личность в пробирке, т.е. если социальные условия этому не способствуют.

¹ Дусаевичкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. - М.: "Дом педагогики", 1996.

В семидесятых годах сложилась уникальная социальная ситуация, благоприятная для экспериментов по РО. Во-первых, в официальной идеологии господствовали принципы коллективизма, всестороннего развития личности, во-вторых, это было время оттепели, определенного идейного либерализма.

Но СИСТЕМА точно оценила главный эффект РО, значительно точнее, чем это делают ее давние и нынешние критики. Поддерживая экспериментальные исследования, она немедленно запретила РО (хотя оно в те годы реализовывалось всего в 2-3 школах), когда дело дошло до его распространения.

Формируя личность, РО в те годы множило ряды диссидентов. Поэтому запрет. Сегодня социальная ситуация иная. В рамках капиталистической трансформации общественных отношений формируется идеология индивидуализма, осуществляется процесс социальной стратификации общества. В соответствии с новой идеологией реформируется и система образования, закрепляющая социальную дифференциацию в обществе с раннего детства.

Лицей, гимназии, частные школы, отбор по тестам, по семейным доходам - селекция детей становится нормой.

Но такое "реформирование" системы образования приводит к катастрофическим последствиям в области воспитания. Стремительно нарастает наркомания и преступность в юношеской, а теперь и детской среде. По данным прокуратуры до 60 % подростков в г. Киеве употребляют наркотики. 20 % из них станут по статистике наркоманами. Возникают преступные сообщества прямо в школе, когда, например 22 ученика выпускного класса в Санкт-Петербурге организовали банду (раньше: "всем классом - на производство", сегодня - "всем классом в бандиты"). Или случай, когда группа восьмилетних рекетиров во главе с второклассником-"хорошистом" держала в страхе всю школу.

В этих условиях в полной мере проявляется социальное значение РО. Оно противостоит традиционной системе образования, бессильной решить проблему воспитания нормальной личности ребенка.

Вывод. Десятилетняя практика РО показала, что для решения задачи обучения и воспитания, при включении классов РО в систему ТО, достаточно полноценного построения на основе принципов РО двух учебных предметов - математики и языка, и их продолжения в ключе РО в основной школе.

Однако это предполагает ряд необходимых условий, которые не всегда выполняются. И тогда мы имеем либо снижение эффекта РО, либо вообще его отсутствие.

Первым важным условием является реализация программы РО именно на двух, а не на одном предмете как это иногда имеет место. (Математику преподают по РО, русский язык - по традиционной программе или наоборот). В этом случае у ребенка нет возможности обнаружить общие принципы анализа теоретического учебного материала - осуществить их содержательное обобщение. Кроме того, различие в содержании и методе изложения учебного материала на разных уроках ставит ребенка в положение, когда он не понимает, чего же хочет от него учитель: думать, решать самостоятельно задачу или усваивать готовое правило, которое ему объяснили. Подобные педагогические гибриды могут дать результаты по знаниям, умениям навыкам хуже, чем в традиционной школе.

Вторым условием является принятие педагогом системы РО, желание работать по-новому. РО - естественная система и принуждение ей противопоказано. Нельзя заставить педагога заниматься развивающим обучением, в этом случае возможна дискредитация метода РО.

Наконец, педагог, выбирая РО, должен пройти серьезную психолого-педагогическую переподготовку. Вне освоения психологических оснований РО, понимания психологических механизмов учебной деятельности, педагог не сможет уяснить логику развертывания учебного предмета, использовать его для решения главной задачи - формирования субъекта учебной деятельности.

Воспитание педагога РО невозможно также, если его переподготовка осуществляется информационным способом. Войти в технологию РО можно только "изнутри", попробовав на себе методы постановки учебной задачи, отработки, учебных действий, различные способы, организации учебной работы: групповой, фронтальной и т.п. Тогда возможно изменение его позиций от авторитарной к диалогической, что является, по признанию самих педагогов, самым трудным.

Поэтому, например, в нашем Центре психологии и методики развивающего обучения (г.Харьков) и Центре переподготовки работников образования "Развитие личности" (г.Москва) психологическая подготовка педагогов предшествует обучению методике преподавания математики и языка.

Таким образом, развивающее обучение в традиционной системе образования возможно. Ситуация симбиоза двух систем, является приемлемой для переходного периода, который может длиться достаточно долго, может быть десятилетия. Основные идеи и практика здесь отработаны. Необходимо лишь придерживаться условий, о которых речь шла выше.

Другое дело - стратегия развития РО, его преобразование в систему развивающего образования. Это задача построения целостных школ развития. Здесь много нерешенных и просто новых проблем - теоретических и практических. Кратко их коснусь на основе опыта построения таких школ.

Обозначились два пути появления школ развития: первый путь - новая школа строится с нуля на основе принципов РО. Второй путь - школа ТО постепенно трансформируется в школу развития. Когда все начальные классы начинают работать по единым программам РО, и, по мере взросления детей, строится основная и старшая школа.

Но можно ли считать, что школа развития - это простой перенос идей развивающего обучения в традиционную школу? Перенос опыта РО из ТО в школу РО? Что тогда мы и получим систему развивающего образования, если будем ее строить в "чистом виде"?

Однако развивающее обучение и развивающее образование - не просто смена терминов. Пока речь шла о развивающем обучении в традиционной школе - это одна ситуация. Она становится существенно иной, когда РО претендует на статус системы образования.

Цели в первом случае: используя традиционные учебные предметы, задать условия для формирования основ теоретического мышления, и, на этой основе обеспечить воспитание субъекта учебной деятельности, построив системы ценностных ориентаций личности.

При формировании цели во втором случае следует обратиться к важнейшему тезису В.В. Давыдова, который до сих пор даже некоторыми адептами РО не замечается. Целями РО в младшем школьном возрасте является, по В.В. Давыдову, формирование основ "теоретического мышления и сознания". Воспринимается лишь первая часть тезиса - формирование теоретического мышления. И опускается главное - формировать основ теоретического сознания.

Уже в младшем школьном возрасте. Это принципиально важно, ибо постижение мира на основе принципа восхождения от абстрактного к конкретному требует именно формирования сознания, в младшем школьном возрасте - основ теоретического сознания.

По этому поводу В.В. Давыдов писал: "... мы существенно сузили предмет своих исследований. Теоретическое мышление лишь составная часть более широкого психологического образования - теоретического сознания человека ... Исследование формирования теоретического сознания, - замечает В.В. Давыдов, - приведет, видимо, к изменению и уточнению наших представлений о субъекте учебной деятельности".

И далее речь идет об освоении основных областей общественного сознания человека: научного, художественного, правового, нравственного и религиозного. Тогда и возникает в голове ребенка целостный образ мира, мировоззрение. Как же в таком случае отнестись к такому пассажи А.А. Леонтьева в адрес РО. "Мы принимаем и понимаем тезис адептов РО о том, что учение есть присвоение индивидом форм культуры. Но культура как целое, образ мира школьника осталась вне круга инте-

ресов В. Давыдова. В системе Эльконина - Давыдова оказалась забытой проблема целостной картины мира, их логика замыкается в рамках отдельных предметов”.

Но всему свое время. А.А. Леонтьев не хочет видеть, что построение системы развивающего образования проходит ряд естественных этапов. Ставить сразу такую задачу - формирование мировоззрения методами РО, без решения последовательного ряда сложнейших психолого-педагогических задач - было бы нелепо. Но именно так, мягко говоря, некорректно она и ставится в меморандуме “школа-2000”. А.А. Леонтьев считает, что основным содержанием обучения должны быть не отдельные знания, а целостное обобщенное представление о мире, о месте в нем общества и человека. Образ мира должен быть построен не из абстракций, а из личностных смыслов.

Вот как это предполагается сделать конкретно в начальной “школе-2000”. “Важно с первых шагов ребенка в школе, - пишет Вахрушев, автор курса “естествознание”, - научить его целостному взгляду на мир, дать почувствовать пусть “дырявую” (?) (в силу неразвитости абстрактного мышления и недоступности некоторых знаний), но целостную, сравнительно полную картину мира”.

Ясно, что задача эта недостижима средствами, предлагаемыми авторами “школы 2000”. Можно, конечно, задать образ мира в готовом виде, что и делалось последние семьдесят лет. Но к сознанию это не имеет никакого отношения,

Мировоззрение воспитывается в особых видах учебной деятельности, где осваиваются различные виды предметности, соответствующие отдельным сторонам общественного сознания человека.

Решается ли эта задача в школах развития?

Пока во многом стихийно, но есть принципиально важные моменты, существенно отличающие здесь начальную школу от классов РО в ТО.

Во-первых, в таких школах строится мощный эстетический цикл, что исключительно важно для построения художественного и нравственного типов сознания.

Во-вторых, появляются предметы, существенно дополняющие математику и язык - риторика и информатика.

Как правило, в начальной школе изучаются два или три языка (как, например, на Украине): родной язык, английский, немецкий. В некоторых школах преподаются “философия для детей” (модернизированный американский курс). Наконец, появляется новый предмет - естествознание. Ему начинают придавать основное значение для формирования научного мышления. В этом стихийном процессе есть ряд важных позитивных, но и негативных моментов. Отсутствие ясной и четкой цели реали-

зации системы РО в условиях начальной школы развития приводит к разбуханию учебных планов, что чревато психологической перегрузкой детей. Например, в одной из школ дети учатся по 8 уроков в день. Аргумент: детям это все интересно - не аргумент. Это просто эксплуатация познавательной потребности, которая складывается у ребенка.

Во-вторых, соотношение учебных часов не учитывает принципиальные изменения содержания начального образования в таких школах - на эти предметы по-прежнему расходуется три четверти времени. Но в школах развития их роль меняется. Если в ТО только они позволяли реализовывать принципы РО, то здесь другая ситуация.

Появление естествознания ставит под вопрос приоритетность математики и языка для формирования научного мышления. Научное мышление исторически сформировалось в недрах апоапоаісіаіеу - уоі іаіаесапоіі. То есть появление предмета “естествознание”, по-видимому, позволит в будущем скорректировать программы по математике и языку, естественно не в сторону их упрощения.

Другое дело - как должен быть построен курс "естествознания" в школе развития. Построение учебных предметов на основе принципов РО - сложный процесс. Программы по математике и русскому языку создавались 15 лет - в процессе дискуссий со специалистами, психологами, методистами. Программы опробовались в длительном психолого-педагогическом эксперименте, что и позволило их сравнительно безболезненно внедрить в массовую практику. Нам говорят, что сегодня для построения новых курсов у нас нет 15 лет. Но есть принципы РО и опыт разработки учебных предметов на различном учебном материале (физика, биология, география, труд).

В.В. Давыдов предостерегал против легковесного подхода в такой работе: “Многие психологи и сотрудничающие с ними методисты не умеют заложить в проектируемые ими дисциплины именно ее всеобщее отношение и предлагают школьникам лишь нечто сходное с ним - мнимую учебную задачу. Для выделения подлинно всеобщего содержания учебной дисциплины от психологов и методистов требуется хорошее понимание истории этой дисциплины в соотношении с историей теоретического знания”.

Таким образом, необходима тщательная экспертиза новых курсов, особенно курса “естествознание” специалистами Ассоциации.

И еще об одном белом пятне РО - отсутствии предметности, связанной с теоретическими понятиями права и нравственности. Особенно это важно в отношении понятия "права".

Ребенок должен понять природу социального поступка, социальной ответственности. Проблема социальной зрелости вне освоения теорети-

ческих оснований права решена быть не может. Сегодня даже в школах развития дети проявляют определенную социальную инфантильность. Антиобщественные явления в обществе чаще всего рассматриваются детьми в чисто нравственной плоскости, в категориях "добра" и "зла". Природа социальных сил от ребенка скрыта.

Это проблема. Должна быть в школах развития особая предметность, азбука права и нравственности, подкрепленная реальным опытом сотрудничества в совместной коллективной деятельности.

Если школа РО семидесятых годов воспитывала диссидентов, то школа РО девяностых должна формировать гражданина.

Таким образом, построение системы развивающего образования требует решения серьезных теоретических и практических задач. И, прежде всего, построения модели начального образования в школе развития.

Практика развивающего обучения доказывает справедливость основных положений конкретно-исторической теории Л.С. Выготского, теории деятельности А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина. Но реализация потенциала развивающего образования еще впереди.

Поступила в редакцию 3.06.98 г.

Т.И. Белоус

Агрессивность и субъективный контроль у курсантов Университета внутренних дел.

У статті розглядається взаємозв'язок локуса контролю та деяких видів агресивності у курсантів Університета внутрішніх справ. Показано, що у курсантів, які мають високий рівень суб'єктивного контролю спостерігається високий рівень фізичної агресії, негативізму, образи, загальної агресії, видів агресивності. Курсанти, які мають низький рівень суб'єктивного контролю, не виявились.

Очень часто мы не можем никакими объективными обстоятельствами объяснить агрессивное поведение человека. Оно вдруг возникает ниоткуда и распространяется на всех в различных формах. возникать уже при попытке дать ей определение.

Агрессия- это любая форма поведения, направленная на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения.

Попытка научно исследовать агрессивное поведение порождает ряд проблем, потому что интересующее нас поведение опасно. Было бы недопустимо применять методы, при которых люди могут причинить друг другу вред. Относительная редкость этого типа поведения и тот доволь-

но приватный контекст, в котором в основном осуществляется агрессия, делают задачу по выявлению ее причин и следствий весьма затруднительной. Поэтому во многих случаях применяются сравнительно "безопасные" методы исследования, такие как опросы и наблюдения.

Опросники в сущности являются разновидностью личностных тестов. Наиболее часто используется тест для "измерения" агрессии и враждебности предложенный Бассом и Дарки. При создании инструмента для измерения свойств характера разработчики сначала провели разграничение между враждебностью и агрессией. Враждебность есть "реакция отношения, скрытно - вербальная реакция, которой сопутствуют негативные чувства (злая воля) и негативная оценка людей и событий". Если враждебные реакции вербализируются, они приобретают форму уничижительных замечаний или негативных высказываний ("я их ненавижу"). Агрессия соответственно "ответ, содержащий стимулы, способные причинить вред другому существу". Дальнейшее различие проводилось, выделяя подклассы во враждебно-агрессивном поведении. Предложение о необходимости учитывать при измерении существование нескольких различных структур основывалось на классификационной схеме, в которой различаются агрессия и враждебность, причем агрессивное поведение подразделяется на прямое и косвенное, а также на активное и пассивное. Басс, и Дарки установили меру двух видов враждебности (негодование и подозрение) и пяти видов агрессии (Нападение, косвенная агрессия, раздражение, негативизм, вербальная агрессия).

Особое внимание уделялось формулировке вопросов, с тем, чтобы на ответы испытуемых не влияли их защитные тенденции (то есть нежелание показаться агрессивными или желание продемонстрировать социально одобряемые качества). Уменьшение социального давления достигалось за счет того, что 1) предполагалось, что агрессивное поведение уже имеет место, и спрашивалось просто о форме нападения (например, "когда я разозлюсь, я ругаюсь"); 2) предполагалось оправдание для агрессии ("люди, которые постоянно задевают Вас, напрашиваются на удар в нос"); 3) охотно использовались одобряемые идиомы ("если кто-то ударит меня первым, я ему покажу").

Хотя "здравый смысл" предполагает наличие прочной прямой связи между различными чертами личности и агрессией, на самом деле такую взаимосвязь трудно продемонстрировать. Однако было выявлено определенное количество характеристик, имеющих непосредственное отношение к агрессии. Одна из них локус контроля.

Вряд ли можно сомневаться в том, что каждый человек мечтает быть хозяином своей судьбы. Большинство желает контролировать и события, происходящие с ними, и их последствия. В основном из-за этого желая люди склонны считать неприятными и не оправдавшими надежд

те ситуации, в которых они не могут повлиять на исход. Неоднократное воспроизведение подобных ситуаций может оказывать долговременное, пагубное воздействие на лиц, в них участвующих. Если создать условия, при которых люди не будут ощущать взаимосвязь между своим поведением и его результатами, они могут почувствовать себя бессильными, и будут страдать от снижения интереса и уменьшения количества действий, а также это может перерасти в депрессию. У каждого человека свой жизненный опыт и свой взгляд на происходящие события, в связи с этим индивиды резко отличаются друг от друга верой в свои способности влиять на последствия собственных действий. Те люди, которые считают себя способными без особого труда повлиять на исход событий в самых разных ситуациях, их принято называть интерналами. В свою очередь экстерналы это те люди, считающие, что они бессильны повлиять на происходящие вокруг них события. Однако, такие жизненные установки никак не связаны с агрессией, но это лишь на первый взгляд. Возможно, предположить, что интерналы рассматривают агрессию просто как еще один способ воздействия на ход своей жизни, например, как средство для достижения желаемых целей, смягчение отвратительного поведения других и просто как один из способов манипуляции. Агрессия для интерналов является одной из форм инструментального поведения. Вдобавок ко всему, такие лица могут проявлять агрессивность импульсивно в ответ на неприятные события. (Берковиц, 1989). Из-за своего фаталистического взгляда на жизнь, экстерналы могут считать, что от агрессии мало толку. Поэтому они будут прибегать к агрессии только в том случае, когда провокация по отношению к ним постоянна и невыносима. Таким образом, интерналы используют агрессию, как инструментальную, так и враждебную, а экстерналы прибегают только к враждебной. Для подтверждения этих данных Денгериком и его коллегами (O'Leary, Kasner 1975) был проведен эксперимент.

У 210 студентов старших курсов по шкале локуса контроля Роттера измерили уровень уверенности в своей способности нести ответственность за собственную судьбу. Из них для дальнейшего исследования были отобраны 30 человек, набравших наибольшее количество баллов (интерналы), и 30, набравших наименьшее количество (экстерналы). Затем испытуемые из обеих групп выполняли задание на определение времени реакции по системе Тейлора, различались лишь экспериментальные условия. В первом случае (условие: возрастающая интенсивность воздействия) напарник испытуемых, начиная с разрядов электрического тока слабой мощности, постепенно, по ходу эксперимента увеличивал ее. Во втором (условие: снижающаяся интенсивность воздействия) он начинал с разрядов электрического тока и постепенно уменьшал ее. В третьем

случае (условие: неизменная интенсивность) мощность электрических разрядов оставалась умеренной на протяжении всего эксперимента.

Выдвинутая Денгериком и его коллегами гипотеза, о том, что интервалы испытывающие все более мощные разряды электрического тока, будут становиться все более агрессивнее; получающие все менее мощные разряды будут уменьшать силу своего противодействия, а те, кому предназначались разряды электрического тока одной и той же мощности, будут оплачивать постоянным уровнем агрессии. В отношении экстерналов было выдвинуто предположение, что их реакции будут меньше всего зависеть от условий эксперимента. Причина кроется в убеждении экстерналов в том, что своими действиями они не смогут повлиять на поведение своего партнера и, следовательно, на мощность предназначенных для них электрических разрядов. Предсказывалось также, что по мере ужесточения провокации (при условии возрастающей интенсивности) экстерналы будут реагировать менее бурно.

В ходе эксперимента прогнозы ученых подтвердились. Поведение интерналов в ответ на действия партнера изменялось в большей степени, чем поведение экстерналов. Наибольший интерес представляет тот факт, что уровень агрессии у экстерналов, в отличие от интерналов, изменился не слишком сильно, даже при условии все возрастающей ответственности. Экстерналы оказались более готовыми "подставить другую щеку" в ответ на грубое обращение со стороны своего оппонента. На фоне фаталистского, пессимистичного отношения, ко многим жизненным ситуациям усвоенного экстерналами, такое поведение выглядит достаточно логичным.

Дополнительное подтверждение важности роли локуса контроля для характеристики агрессивного поведения явился анализ ситуации послушания по Милграму, выполненный Блассом (1991). Исследователь предположил, что личностные факторы играют важную роль в такой ситуации, несмотря на то, что социальные психологи нередко используют описание этого эксперимента в качестве хрестоматийного примера мощного воздействия ситуационных сил на поведение индивида. В одном из таких были разработаны три экспериментальных процедуры. Одна из них была точным повторением порядка действий оригинального эксперимента Милграма (когда испытуемые наказывали невинных жертв разрядами электрического тока все возрастающей мощности). Вторая состояла в том, что испытуемых просили попытаться определить, в чем суть эксперимента; в третьем случае им сказали, что жертва на самом деле получает разряды значительно меньшей мощности, чем показывают приборы, но просили держать этот факт в секрете от второго участника эксперимента. В результате оказалось, что люди беспрерывно подчинялись ин-

струкциям во всех случаях. Этот факт был истолкован Холландом как доказательство того, что несмотря на обман, осознали суть исследования (поняли, что цель эксперимента - исследование природы послушания и что жертва на самом деле не испытывает никакой боли).

В каждой из приведенных процедур (следующий шаг заключался в представлении о поведении интерналов - экстерналов в эксперименте) испытуемые прекращали следовать инструкциям во втором случае (когда просили догадаться в чем сущность эксперимента), и снижение уровня послушания в основном произошло у интерналов; экстерналы - продолжали беспрекословно следовать указаниям. Этот оригинальный эксперимент еще раз подтвердил, что параметры локуса контроля имеют отношение к открытой агрессии.

Интерналы оказываются более чувствительны к внешним посылам агрессии, поскольку сосредоточены на инструментальной ценности подобного поведения и его возможных последствий. Уверенность индивидов в своей способности влиять на собственную судьбу может быть дополнительным личностным фактором, имеющим отношение к агрессии во многих ситуациях.

Нами было проведено исследование, направленное на изучение видов и уровня агрессивности и агрессивного поведения курсантов и наличие (или отсутствие) связи уровня и вида агрессивности с уровнем интернальности-экстернальности (локуса контроля).

Шкала локуса контроля по своим результатам может иметь три результата оценки. То есть : высокий уровень субъективного контроля (количество баллов от 33 до 44); средний уровень (количество баллов от 12 до 32); низкий уровень субъективного контроля (от 0 до 11 баллов). При проведении исследования оказалось, что нет курсантов - будущих сотрудников ОВД - с низким уровнем субъективного контроля, то есть явно выраженных экстерналов. Средний же уровень больше по своим показателям приближается к высокому. В связи с этим мы попытались выяснить: если составить определенную шкалу по среднему уровню, более тонкую структуру, получим ли мы яркие показатели. Градацию мы провели следующим образом: Так как низкий показатель среднего уровня равен 12, а самый высокий 32, то получилось как бы два уровня. От 12 до 21; от 22 до 32. И здесь оказывается самое интересное, так как в промежутке от 12 до 21 из всего количества испытуемых только 11% показали относительно низкие результаты, а остальные, получившие по результатам обследования средний уровень локуса контроля 62 %-получили высокие результаты. Но в связи с тем, что локус контроля очень тесно связан с агрессивностью, мы провели параллель, и более детально

рассмотрели агрессивность. Для этого мы взяли лишь данные средней агрессивности (или общей агрессивности), а также обиду, негативизм и физическую агрессию.

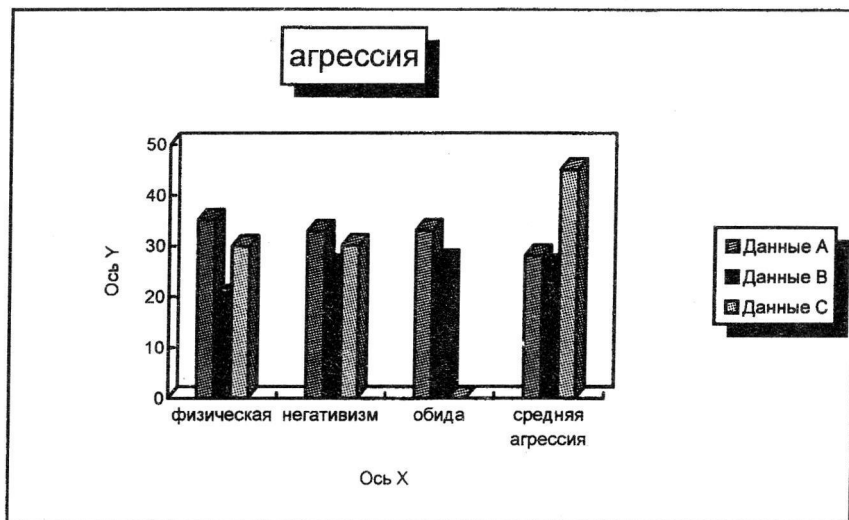
Все данные по агрессии также были распределены, но по другим параметрам. Из всего количества испытуемых были выделены те, у которых агрессия вылилась в следующие результаты: до 55 %; до 70 %; от 70 % и выше. Далее мы сравнили результаты локуса контроля и агрессивности в соответствии с выше указанными тонкостями. То есть, курсанты, получившие высокий результат локуса контроля, а таковых 27 %, сравнивались с агрессивностью, которая им присуща. Результаты такого сравнения можно проследить в таблице, где приведены цифровые данные (в процентах).

агрессия	До 55%	До 70%	От 70% и выше
физическая	33,3	19,4	29,6
негативизм	28,5	25	30,7
обида	30,7	25	0
средняя агрессивность	25	24,1	46,1

Однако следует отметить, что эти данные были получены в нормальных жизненных условиях, без применения экспериментальных методов, при этом можно сказать, что зависимость между локусом контроля и агрессивностью наблюдается. В эту таблицу не попали люди со средним уровнем интернальности-экстернальности, но здесь следует оговориться, при изменении жизненной ситуации, возможно, при изменении профессии, при получении определенного положения в обществе, средний уровень агрессивности перейдет в высокий или наоборот в низкий уровень.

Но из всего количества испытуемых, изменить свой уровень субъективного контроля от среднего к низкому реально могут лишь 11% испытуемых, зато высокий уровень может выявиться у 62% курсантов из всего количества обследованных.

Далее мы хотели бы показать на диаграмме результаты нашей работы. Здесь явно видно процентное соотношение агрессивности, у людей с высоким уровнем локуса контроля.



По оси X отложены, выделенные ранее виды агрессии: физическая агрессия, негативизм, обида, а также средняя агрессия. По оси Y отложены цифры, соответствующие количеству курсантов, выраженному в процентах.

Данным А соответствует агрессивность до 55%, данным В до 70%, данным С от 70% и выше. На данной диаграмме представлено распределение курсантов, имеющих высокий уровень локуса контроля, в соответствии с уровнями видов агрессии. Интересны результаты, касающиеся среднего показателя агрессии и его соответствия уровню субъективного контроля, а именно: высокому уровню агрессии, как правило соответствует высокий уровень локуса контроля. Также важно отметить, что у курсантов - интерналов показатель по такому важному параметру, как обида, равен нулю. Наиболее высокий показатель обиды присущ курсантам, у которых средний уровень агрессии составляет 55% - 70 %.

Агрессивное поведение -это внешнее проявление качества личности, которое изменяется в течение жизни, и имеет некоторую "норму". Результаты исследования, проведенного по методике Басса - Дарки, показали, что среди курсантов Университета внутренних дел 27% тех, у кого уровень агрессивности соответствовал бы "норме", то есть составлял 45% - 55%. Причем средний уровень агрессивности курсантов из года в год повышается. Это говорит о необходимости проведения соответствующей психокоррекционной работы.

Поступила в редакцию 26.05.98 г.

Колористическое моделирование последовательных образов как основа сенсорно-мнемической тренировки

Досліджується продуктивна дія деяких видів пам'яті на процес розвитку кольоросприйняття. Пропонується методика розвитку цього процесу, основу якої складає ефект послідовного контрасту. Запропонована методика передбачає виконання серій короткочасних вправ перед початком основної образотворчої діяльності.

В психологических исследованиях накоплено много научных данных в отношении влияния упражнения на повышение чувствительности анализаторов человека. Известно, что упражняемость в различительной чувствительности повышает работоспособность с анализатора, делает его чувствительным к тем раздражителям, которые до этого были неощутимы или неразличимы. Влияние подпороговых факторов на повышение чувствительности было показано в работах К.В.Бардина [2], Т.П.Войтенко [4] и др.

Основываясь на экспериментальных данных [2, 4, 6] и теоретических разработках исследователей-психологов [3, 5, 7, 8], нами были определены некоторые пути решения проблемы развития цветовосприятия, повышения динамики этого процесса у будущих зодчих, художников, дизайнеров и других специалистов.

Процесс формирования колористического образа сравним с процессом формирования образа формы в затрудненных условиях. В этом случае в формирование образа включаются интеллектуальные, моторные процессы и, как показывают экспериментальные данные [5, 6], вся нагрузка приходится на кратковременную оперативную и сенсорную память. При этом можно предположить, что развитие этих видов зрительной памяти оказывает продуктивное воздействие и на процесс сенсорного развития.

С целью проверки этой гипотезы на кафедре изобразительного и декоративного искусства архитектурного факультета ХГУСА в 1995-1997 г.г. был проведен констатирующий и серия формирующих экспериментов. Сравнительный анализ показателей четырех тестовых заданий констатирующего эксперимента показал, что общий уровень цветовосприятия у студентов академических групп А-21 (22 чел.) и А-23 (21 чел.) практически одинаков. Тем не менее, группа А-23 была выбрана экспериментальной из-за несколько более низких качественных показателей (Э). Группа А-21 с более высокими стартовыми показателями стала контрольной (К).

Программа и методика формирующего эксперимента явились определенным модернизирующим дополнением к программе и методике основного курса. Интегрируясь, они рационализировали весь комплекс формирующих воздействий - сенсорных, мнемических и интеллектуальных.

Формирующее воздействие организовывалось в виде дополнительных краткосрочных заданий к академическим заданиям основного курса живописи по предусмотренной учебной программе третьего семестра. В ходе эксперимента было проведено 16 занятий по 4 часа каждое.

По нашему мнению, гипотетическая детерминанта успешности сенсорно-мнемической тренировки должна удовлетворять следующим основным требованиям. Во-первых, оказывать определенное влияние на сенсорiku и память. Во-вторых, проявляться не только в процессуальном, но и в содержательном аспектах познавательной сферы, и, в-третьих, оказывать активирующее влияние на испытуемых. Изменение активированности в системе анализатора у субъекта влечет изменение качества его деятельности.

Для проведения эксперимента была разработана система развивающих упражнений, основу которых составил процесс хроматического моделирования на изобразительной плоскости цветности последовательного цветового образа.

Каждый человек может наблюдать явление последовательного контраста, если на 15-20 секунд остановит свой взор на цветовом объекте-стимуле (в виде круга или квадрата, вырезанного из цветной бумаги), а затем переведет взор на белую поверхность. Если цвет предварительного наблюдения зеленый, то цвет последовательного образа пурпурно-красный; синему цвету будет соответствовать оранжевый; фиолетовому - зеленовато-желтый; желтому - фиолетовый.

Наблюдение последовательного образа крайне непродолжительно, всего 10-20 сек. Для воссоздания хроматической модели этого образа требуется серия таких наблюдений. Происходит процесс "нагрузка-релаксация" - основное условие тренировки не только зрительного анализатора, но и сенсорной (иконической), кратковременной оперативной памяти.

Краткосрочность возникающего последовательного образа вынуждает к его последовательному неоднократному повторению. Это делает работу по моделированию образа ритмичной, напряженной, целенаправленной, а значит, в целом активирующей.

В процессе сенсорно-мнемической тренировки испытуемый должен изготовить цветовую модель последовательного образа к заданному цветовому стимулу. Стимулы изготавливались из цветной бумаги размером 10x10 см. и располагались на нейтральном фоне.

Исходя из этого была разработана система развивающих упражнений, которые удовлетворяли следующим требованиям:

1) Каждое упражнение должно предварять основные академические занятия живописью в пределах предусмотренной программы. 2) Упражнения должны проводиться регулярно и не должны превышать 10-15 минут. 3) Постепенное увеличение сложности упражнений. 4) Упражнения должны проводиться в разных участках видимого света. 5) Каждое упражнение должна предварять вводная беседа и объяснение. 6) Результаты каждого задания должны самостоятельно оформляться как лабораторные исследования.

Система упражнений состояла из пяти серий упражнений, рассчитанных на 16 занятий.

Первая серия: моделирование последовательных образов основных цветов максимальной насыщенности (фон нейтральный).

Упражнение1. Цвет стимула желтый, затем зеленый.

Упражнение2. Цвет стимула красный, затем синий.

Упражнение3. Цвет стимула оранжевый, затем пурпурный.

Вторая серия: моделирование последовательного образа цветовых стимулов разной насыщенности и светлоты.

Упражнение1. Моделирование последовательного образа одновременно предъявленных трех стимулов одного цветового тона, но разной светлоты.

Упражнение2. То же самое, только разной насыщенности.

Упражнение3. Моделирование последовательного образа последовательно предъявленных двух стимулов разных по цветовому тону, но одинаковых по светлоте.

Третья серия : моделирование последовательных образов пар цветовых стимулов.

Упражнение1. Моделирование последовательного образа одновременно предъявленных гармонических пар - красного-зеленого, желтого-синего.

Упражнение 2. То же самое, но сочетание близко расположенных пар - желтого-оранжевого, зеленоголубого-синего.

Упражнение 3. Моделирование последовательного образа одновременно предъявленных двух гармоничных по цветовому тону и одинаковых по светлоте стимулов.

Четвертая серия: моделирование последовательного образа цветового стимула, выполненного "земляными" красками, например, умбра натуральная, охра светлая, золотистая, красная, сиена и др.

Упражнение 1. Моделирование последовательного образа двух одновременно предъявленных стимулов одинаковых по светлоте - охра светлая и умбра натуральная.

Упражнение 2. Те же стимулы, но разные по насыщенности.

Упражнение 3. Два стимула разного цветового тона (охра золотистая и охра красная) одинаковые по насыщенности.

Пятая серия: моделирование последовательного образа трехмерного цветового стимула (простое геометрическое тело - куб или параллелепипед).

Упражнение 1. Монохромный объем на нейтральном фоне.

Упражнение 2. Монохромный объем, предъявленный на фоне, близком по цветности.

Упражнение 3. Монохромный объем на контрастном фоне.

Полученные изобразительные материалы оформлялись в соответствующие цветовые таблицы с пояснительным текстом.

Таким образом, к концу семестра у участников эксперимента образовывался вспомогательный наглядный материал лабораторных исследований одной из основных закономерностей колористического восприятия - цветовых контрастов. В этом материале нашли свое отражение и другие виды контрастов - одновременный, контраст по цветовому тону, по насыщенности, по светлоте, теплый и холодный. Проведенные детальные исследования контрастов обуславливают расширение блока целостных и фрагментарных эталонов долговременной памяти, что в свою очередь позволяет предвидеть эффект взаимного влияния цветов.

Эффективность сенсорно-мнемической тренировки проявлялась в ходе выполнения текущих академических заданий. Полученные результаты сравнивались в обеих группах - контрольной и экспериментальной. Критерием для сравнения эффективности в экспериментальной и контрольной группах служили качественные и количественные показатели воспроизводимой деятельности. Всего было выполнено 12 заданий, каждое третье задание было контрольным и оценивалось по таким показателям:

А- решение светлотных отношений; В- раскрытие цветового содержания фрагментов; С- колористическая целостность всего изображения.

Для обработки полученных результатов применялся один из методов математической статистики "Хи-квадрат". Дополнительно к этому выполнение заданий оценивалось показателем успешности воспроизведения G_i , определяемого по формуле:

$$G_i = \frac{n_i}{N_i} 100\% \quad i = A, B, C.$$

Где n_i - число испытуемых, справившихся с заданием по показателям А, В, и С. N_i - общее число участников, выполнявших задание.

Количественные результаты серии контрольных заданий отражены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1.

Результаты выполнения контрольных заданий по показателям А, В и С.

Задание 1									
Показатели	группы	количество испытуемых	УРОВНИ						χ^2
			I		II		III		
			Испыт.	%	испыт.	%	испыт.	%	
А	Э	21	3	14,28	7	33,33	11	52,39	0,17
	К	22	3	13,64	6	27,27	13	59,09	
В	Э	21	4	19,04	8	38,1	9	42,85	1,6
	К	22	2	9,09	6	27,27	14	63,64	
С	Э	21	4	19,04	6	28,57	11	52,39	0,05
	К	22	4	18,18	7	31,82	11	50,0	

Задание 2									
Показатели	группы	количество испытуемых	УРОВНИ						χ^2
			I		II		III		
			Испыт.	%	испыт.	%	испыт.	%	
А	Э	21	7	33,33	11	52,39	3	14,28	6,53
	К	22	3	13,64	8	36,36	11	50,0	
В	Э	21	6	28,58	12	57,14	3	14,28	9,21
	К	22	3	13,64	6	27,27	13	59,09	
С	Э	21	6	28,57	11	52,39	4	19,04	2,65
	К	22	4	18,18	8	36,36	10	45,45	

Таблица 2.

Результаты выполнения контрольных заданий по показателям А, В и С.

Задание 1									
Показатели	группы	количество испытуемых	УРОВНИ						χ^2
			I		II		III		
			Испыт.	%	испыт.	%	испыт.	%	
А	Э	21	10	47,62	8	38,1	3	14,28	5,01
	К	22	4	18,18	10	45,46	8	36,36	
В	Э	21	8	38,1	11	52,38	2	9,52	7,76
	К	22	3	13,64	9	40,91	10	45,45	
С	Э	21	7	33,33	12	57,14	2	9,52	3,6
	К	22	4	18,18	11	50,0	7	31,82	
Задание 2									
показатели	группы	количество испытуемых	УРОВНИ						χ^2
			I		II		III		
			Испыт.	%	испыт.	%	испыт.	%	
А	Э	21	10	47,62	9	42,86	2	8,52	5,5
	К	22	4	18,18	11	50,0	7	31,82	
В	Э	21	12	57,14	7	33,33	2	9,52	8,1
	К	22	4	18,18	10	45,46	8	36,36	
С	Э	21	9	42,86	10	47,62	2	9,52	5,83
	К	22	4	18,18	10	45,46	8	36,36	

Анализ приведенных данных говорит о том, что уже через две недели после начала эксперимента наиболее быстро начинают откликаться показатели А и В. Начиная с третьего контрольного задания по всем трем показателям преимущество на стороне экспериментальной группы. При этом низкий уровень развития показателей А, В и С в итоге остается лишь у одного-двух участников экспериментальной группы, в то время как в контрольной группе их гораздо больше - от 4 до 12 человек. Соответственно, самого высокого уровня в экспериментальной группе достигли 10-13 человек, а в контрольной лишь 4.

Сравнение динамики показателей внутри каждой группы указывает на то, что развитие показателей в контрольной группе имеет место, но оно происходит преимущественно лишь от низшего уровня к среднему; в экспериментальной же группе - от низшего к среднему через 2 - 4 недели и к высшему к концу эксперимента.

По данным, приведенным в таблицах, можно сделать вывод: и в экспериментальной и в контрольной группах улучшение показателей идет в целом равномерно; нельзя сказать, что по одному быстрее, а по другому медленнее. Некоторое исключение составляет показатель С, который в течение первых трех недель мало улучшается, отставая в этом от А и В.

После четвертой недели значения по показателю С стали заметно улучшаться в пользу экспериментальной группы.

Количество испытуемых в экспериментальной группе, вышедших на первый и второй уровень, примерно одинаково (50/50), в контрольной группе это соотношение значительно хуже.

Испытуемые с изначально высокими показателями (уже имевшие некоторую подготовку) смогли дополнительно расширить свой арсенал изобразительных средств. Это позволило им более детально разрабатывать цветом изображаемый объект и уделить больше внимания задачам более высокого порядка - цветовой гармонии.

У двух человек из экспериментальной группы был отмечен незначительный рост показателей. Эти испытуемые-иностранцы с изначально очень низким уровнем изобразительной подготовки. К тому же слабые знания русского языка и специальных терминов сильно затрудняли общение с экспериментатором.

Все приведенные данные свидетельствуют о том, что за 3,5 месяца занятий по данной методике обеспечивается гарантированное развитие колористического восприятия. Целенаправленное развитие одного из показателей (В) стимулирует и рост других показателей (А и С). Это говорит о системности всех показателей.

Выводы

Кратковременная память является важным фактором оказывающим существенное влияние на возможности сенсорных процессов формирования колористического образа.

За счет увеличения объема кратковременной памяти сенсорная чувствительность повышается, это приводит к увеличению точности определения цвето светлотных отношений изображения.

Формирование блока новых целостных и фрагментарных эталонов обеспечивает значительное увеличение информативной насыщенности и целостности цветового образа. Целостность колористического образа связана с характером преимущественно используемой сенсорной информации. При формировании образа на основе фрагментарных эталонов показатели целостности образа значительно ухудшаются чем при целостных эталонах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бардин К.В. Исследование цветоразличительной способности в период школьного детства. Автореф...канд.психол.наук. - М., 1963. - 24С.
2. Блинов Ю.И. Изучение особенностей восприятия цвета в процессе изобразительной деятельности старших школьников // Традиції та новачі у вищій архітектурно-художній освіті. Вип.4.- Харків, 1997.- с.71-74.
3. Бочарова С.П. Память в процессах обучения и профессиональной деятельности. -Тернополь. Изд-во Астон., 1997. - 351 С.
4. Войтенко Т.П. Сенсорная тренировка как фактор развития чувствительности. Автореф...канд.психол.наук.- М., 1989.- 23 С.
5. Грановская Р.М. Восприятие и модели памяти.- Л.: Наука, 1974. - 360
6. Заика Е.В. Продуктивные функции памяти в формировании перцептивного образа. Дисс.канд.психол.наук.- Харьков, 1984. - 160 С.
7. Запорожец А.В. Развитие восприятия и деятельность // Вопросы психол. -1967. N1. - с.25-34.
8. Зинченко В.П., Вергилис Н.Ю. Формирование зрительного образа - М.: Изд-во Моск.ун-та, 1969. -106 С.

Поступила в редакцию 1.09.98 г.

Ю.И. Блинов

Роль продуктивной функции памяти в формировании колористического перцептивного образа.

Розглядається константність сприйняття як одна з причин неадекватного відображення хроматичних характеристик об'єктів, що сприймаються. Приводяться методика та результати к експериментальних досліджень формування аконстантного сприйняття кольору в системі сприйняття-зображення.

Необходимость данной разработки была продиктована, с о доминирующим константным видением цвета в процессе изобразительной деятельности человека, которое выражалось в монохромной трактовке объектов и отсутствии цветосветлотной характеристики среды. Характерный симптом этой "болезни" - использование разбела при изображении цветом освещенной части объекта изображения и черной краски при изображении собственной и падающей теней этого объекта. С другой стороны необходимо изучить процесс становления аконстантной формы хроматического восприятия как эталонированной программы мнемических действий, которые опосредуют влияние внешних факторов на процесс формирования колористического образа в системе восприятие - изображение.

Общеизвестно, что в сложном процессе зрительного восприятия участвуют не только зрительные ощущения, но и представления, опыт зрительной памяти [1, 2, 5]. В этой связи зрительные ощущения формируют определенный образ, который можно охарактеризовать устойчивостью по отношению к воздействию окружающей среды. Это находит свое проявление в константности формы и цвета предметов при различных условиях их восприятия.

Константность восприятия является главной причиной того, что у индивида возникают затруднения при определении цветности в изображении даже простого объекта. Он пытается воссоздать на плоскости то, что соответствует его привычному представлению о цвете натуры. Именно по этой причине такое цветовое изображение объекта представляется в виде раскрашенного рисунка. В этой раскраске не учитываются влияние освещения и общего цветового состояния среды, а если и учитываются, то очень ограниченно только в виде разделения объекта на освещенную и затемненную часть. При этом не принимается во внимание взаимодействие рефлексов и контрастов. Такое изображение имеет явно выраженный условный характер.

Известно, что оттенок предмета зависит от падающего и отраженного цвета и именно этот оттенок человек помнит и воспринимает довольно расплывчато [3]. Поэтому в памяти сохраняется образ предмета, так сказать, усредненный образ без изменчивых характеристик освещения и рефлексов. Такой усредненный цветовой образ обычно называют предметным или локальным цветом.

С точки зрения формирования эталонов долговременной памяти мы считаем, что предметный цвет можно рассматривать как некоторое довольно жесткое, инертное эталонное образование, но с возможным его перекодированием.

Представление о цвете предмета как цвете изолированном от влияния окружающей среды - факт ограниченной, канонизированной норма-

тивности (эталонированности) и наиболее точно характеризует определенное, константное, плохо профессионально развитое зрительное восприятие. По этой причине константность более естественна и привычна для неразвитого зрительного восприятия и требует известного напряжения и абстрагирования для развитого. Но, в противоположность этому, константность рассматривается как стабилизирующий механизм всей сенсорно-мнемической системы, как некоторый фильтр, ограничивающий и организующий быстро меняющееся количество информации, которую человек постоянно получает из окружающей среды [6].

В этом отношении можно привести высказывание Н.Н.Волкова: "Человек видит то, что он сейчас хочет увидеть, узнать в природе или в соответствии со своей привычкой видеть это. Восприятие цвета поэтому столь же константно, сколь аконстантно, смотря по задаче" [3, с.288].

В условиях реального учебного процесса по изобразительному искусству обучение идет путем последовательных приближений, в которых доминируют, в основном, изобразительные задачи. При этом развитие аконстантного восприятия только подразумевается. В этом случае в памяти индивида формируются, как правило, простые и фрагментарные эталоны сенсорного уровня, которые плохо справляются с перекодированием в долговременной памяти структур константных целостных образов. Такое перекодирование, хотя и возможно, но будет характеризоваться очень низкой динамикой [5].

Теоретические и экспериментальные исследования в психологии дают возможность предположить, что формирование аконстантных форм хроматического восприятия является продуктом рациональной организации мнемических процессов и заключается не только в формировании эталонов, фиксирующих результат взаимодействия с окружающей средой, но также фиксируются способы, формы и схемы дальнейшей переработки информации; формируются предположения относительно ожидаемых событий.

С целью проверки этой гипотезы на архитектурном факте ХГТУСА в 1997 г. был проведен формирующий эксперимент в котором приняло участие 43 человека двух академических групп; контрольной (22 чел.) и экспериментальной (21 чел.). Для проведения эксперимента нами была разработана серия формирующих краткосрочных дополнительных заданий и методика их выполнения. В основу методики положено моделирование цветом в изображении конкретных хроматических характеристик колористического объекта в зависимости от цвета освещения. При этом, в случае монохромного освещения, наглядно проявляется действие одно-временного цветового контраста, представленного в виде цветной падающей тени от объекта контрастной по отношению к цветности освещен-

ной части предмета. Этот эффект, подробно описанный И. Гете в работе "К учению о цвете" и другими авторами [4], до сих пор не находил своего применения ни в одной из известных методик. Задания разработанной программы, приведенные ниже, как раз и предусматривают использование этого эффекта.

Задание 1. Изображение цветом вертикально закрепленной полоски жесткого картона прямоугольной формы светло-серого цвета на таком же фоне. Свет красный или желтый.

Задание 2. Тот же плоский светло-серый объект на светло-сером фоне, но освещенный уже двумя монохромными источниками света, например, желтым и красным, зеленым и желтым.

Процесс моделирования в этом случае усложняется появлением еще одной падающей тени, изменением цветности объекта и фона. Необходимо правильно выявить цветом в модели цвето-светлотные отношения в их гармоническом колористическом единстве.

Задание 3. Моделирование цветом на плоскости предъявленного ахроматического геометрического тела (куб или параллелепипед), освещенного монохромным источником света.

Задание 4. Моделирование цветом на плоскости того же геометрического объекта, но с двумя различными монохромными источниками света. Требования те же.

Задание 5. Изображение цветом окрашенного геометрического тела на нейтральном фоне в монохромном свете. Например, синий куб на нейтральном фоне, освещенный зеленым источником света.

Задание 6. Изображение цветом ахроматического геометрического тела на цветном фоне в монохромном свете. Например, белый куб или сфера на красном фоне, освещенный желтым источником света.

Экспериментальной учебной программой предусматривается выполнение этих заданий в предложенной последовательности перед академической постановкой в течение одного семестра. Всего было проведено 8 занятий по 4 часа каждое и выполнено шесть академических заданий, которые оценивались по показателям: А - решение светлотных отношений; В - раскрытие цветового содержания фрагментов; С - колористическая целостность всего изображения.

В таблице 1 представлены результаты контрольного задания. Все отмеченные различия между группами испытуемых значимы по критерию χ^2 $p < 0.05$.

Несмотря на то, что у испытуемых сохранился довольно высокий уровень показателей В и С уровень показателя А заметно отстает. Это отставание можно объяснить, с одной стороны, возросшей сложностью академических заданий; с другой стороны, еще недостаточным объемом

кратковременной памяти. Это подтверждает мнение Н.Н. Волкова [3] о том, что восприятие светлотных характеристик цветностей является наиболее сложным. Но тем не менее, лидерство по показателю А остается за экспериментальной группой.

Из данных, приведенных в таблице 1 видно, что готовность зрительной кратковременной памяти у испытуемых экспериментальной группы значительно выше, чем у испытуемых контрольной группы. Об этом свидетельствуют более высокие значения s^2 по всем трем показателям. Особенно заметна разница показателей в пользу экспериментальной группы по первому и третьему уровням. В первом случае соотношение количественных показателей в среднем на 30 % выше у экспериментальной группы; во втором случае, разница приближается к 36 % также в пользу экспериментальной группы.

Внутренняя динамика показателей в контрольной и экспериментальной группах указывает на то, что развитие показателей происходит преимущественно от низшего к среднему уровню в контрольной группе и от среднего к высшему - в экспериментальной группе. В последней количественные показатели высшего уровня (52-57%) доминируют над количественными показателями среднего уровня (33-38%). Это говорит о том, что у большинства испытуемых контрольной группы уровень кратковременной памяти не способен обеспечить организацию интеллектуальных операций, достаточную для решения колористических задач данной сложности. Это, в свою очередь, задерживает становление целостных структур кратковременной памяти.

Наряду с этим, процесс моделирования колористической ситуации в зависимости от характера освещения расширяет базу целостных эталонов, обеспечивая тем самым более высокую организацию интеллектуальных компонентов в формировании аконстантного колористического образа.

На основании результатов формирующего эксперимента можно заключить, что активизация функционирования оперативной кратковременной памяти и формирование целостных эталонов привели к ряду определенных качественных сдвигов процесса цветовосприятия у испытуемых экспериментальной группы. Во-первых, участники экспериментальной группы в своем большинстве нуждались только в кратких замечаниях по поводу исполнения своей работы, в то время как участники контрольной группы нуждались в дополнительных развернутых объяснениях к выполнению задания. Во-вторых, в формировании колористического образа доля антиципируемых компонентов в изобразительной деятельности была выше у испытуемых экспериментальной группы, чем у испытуемых контрольной группы. В-третьих, актуализированная в экспериментальной группе изобразительная деятельность оказалась более сложной; при этом

Таблица 1.

**Качественные и количественные характеристики динамики показателей
А, В, и С в экспериментальной и контрольной группах.**

Задание 1									
Показатели	Группы	Количество испытуемых	УРОВНИ						χ^2
			I		II		III		
			Испыт.	%	Испыт.	%	Испыт.	%	
А	Э	21	11	52,38	8	38,10	2	9,52	5,98
	К	22	5	22,73	8	36,36	9	40,91	
В	Э	21	12	57,14	7	33,33	2	9,52	9,91
	К	22	6	27,27	6	27,27	10	45,45	
С	Э	21	12	57,14	8	38,10	1	4,76	7,50
	К	22	5	22,73	10	45,45	7	31,82	

зрительная память выступала в качестве основы всего колористического аконстантного восприятия. Она удерживала основные хроматические и светлотные характеристики среды во взаимосвязи с цветом изображаемого объекта и его светлотными отношениями; актуализировала эталоны контроля и оценки целостности всего изображения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г., Дворяшина М.Д., Кудрявцева П.А. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия.- М.: Просвещение, 1968.- 223 С.
2. Бочарова С.П. Память в процессах обучения и профессиональной деятельности.- Тернополь: Астон, 1998.- 351 С.
3. Волков Н.Н. Цвет в живописи.- М.: Искусство, 1984.-320 С.
4. Гете И.В. К учению о цвете //Избранные сочинения по естествознанию.- Изд. АН СССР, 1957.
5. Заика Е.В. Продуктивные функции памяти в формировании перцептивного образа.- дис... канд. психол. наук: 19.00.01. Харьков, 1984.- 160С.
6. Пэдхэм Ч., Сондерс Дж. Восприятие света и цвета.- М.: Мир, 1978.- 153С.

Поступила в редакцию 4.05.98 г.

І.О. Вахоцька

Психологічні особливості конфліктів між учителем та учнями.

У статті розглядаються причини виникнення конфліктів у ході навчально-виховного процесу в школі між учнями та вчителями. Наводяться дані оцінок частоти виникнення різних типів конфліктів учителями та учнями.

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства перед психолого-педагогічною наукою стоять важливі та відповідальні завдання удосконалення навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі відповідно до проблем нового суспільного розвитку. Розв'язання цих завдань вимагає дослідження проблем, пов'язаних з покращенням якості навчально-виховного процесу в школі. У зв'язку з цим особливого значення набуває вивчення чинників, які впливають на весь хід навчально-виховного процесу та його ефективність.

Серед багатьох чинників одним з вирішальних є існуюча система взаємовідносин між учителями та учнями в навчальній та позаурочній діяльності. На провідну роль цих взаємовідносин вказували ряд дослід-

ників (А.А. Бодальов, Н.В. Кузьміна, С.В. Кондратьєва, О.О. Леонтьєв та ін.). Через систему міжособистісних відносин людина як особистість входить у царину соціальних відносин суспільства; в рамках цієї системи відносин формується досвід спілкування, йде пізнання правил і норм людських взаємовідносин, розвиток комплексу моральних якостей, що загалом впливає на формування всіх сторін особистості учня. Дружні, доброзичливі стосунки з учителем позитивно впливає на якість навчання та виховання учнів. Конфліктні відносини порушують хід навчально-виховного процесу, перешкоджають накопиченню досвіду позитивного спілкування учнів, негативно відбивається на формуванні особистості. Однією з малодосліджених на даний час проблем залишається проблема міжособистісних конфліктів у системі учитель-учень.

Міжособистісний конфлікт, що виникає між педагогами та учнями, можна визначити як ситуацію зіткнення і протиборства неспівпадаючих точок зору, інтересів, установок, способів поведінки, які виникають у спілкуванні та взаємодії учнів та вчителів в ході навчально-виховного процесу в умовах прагнення кожної зі сторін до досягнення якоїсь мети.

Оскільки взаємодія учителів та учнів відбувається в процесі та з приводу їх спільної навчальної та позаурочної діяльності, то можна припустити, що саме характер їх взаємодії в ході навчально-виховного процесу в школі може розглядатися як об'єктивної детермінанти, яка визначає можливість виникнення конфліктів між педагогами та учнями. На основі аналізу існуючої системи взаємовідносин учителів та учнів у сучасній школі можна виділити три провідних типи взаємозв'язків, які характеризують взаємовідносини учителів та учнів.

По-перше, це взаємозв'язки ділового характеру, що виникають між учителями та учнями з приводу безпосередньо самої навчальної діяльності. Рівень цих взаємозв'язків багато в чому визначається цілями і завданнями навчальної діяльності (які в сучасній школі, на жаль, як правило, зводяться до формування в учнів певних знань, вмінь, навичок і саме за цим параметром робиться висновок про якість роботи учителя та учня), рівнем професійно-кваліфікаційної підготовки учителя; інтересами, цілями, нахилами учня і т.п.

По-друге, ці взаємозв'язки "рольового" характеру, що виникають із необхідності учителів та учнів дотримуватися певних норм, правил та способів поведінки, які відповідають "ролі" учителя і "ролі" учня.

По-третє, ці взаємозв'язки особистого характеру, які встановлюються між учителями та учнями в процесі їх взаємодії і багато в чому визначаються особистісними особливостями.

Порушення саме цих трьох видів взаємозв'язків веде до появи конфліктів між учителями та учнями. З метою підтвердження даного

припущення учителям і учням старших класів пропонувалося назвати найбільш характерні причини виникнення конфліктів між ними. Результати опитування показали, що всі конфлікти пов'язані з порушенням ділових, рольових або особистісних видів взаємозв'язків, або ж мали змішаний характер. Це дало підстави розкласифікувати одержаний матеріал, виходячи з принципу аналізу порушених зв'язків.

На основі аналізу результатів опитування були виділені три основні групи конфліктів, які виникають у процесі спілкування педагогів і старшокласників.

Першу групу складають конфлікти, що виникають у процесі навчальної діяльності як реакція на перешкоди у досягненні цілей навчальної діяльності. Умовно цю групу конфліктів ми позначили як "навчальні конфлікти". До їх числа відносяться конфлікти, причиною яких є погана підготовка учня до уроку, погана відповідь на уроці, некомпетентність вчителя, незгода з оцінкою тощо. Цей тип конфліктів виникає при порушенні взаємозв'язків ділового характеру.

До другої групи належать конфлікти, які виникають у процесі навчальної та позакласної діяльності як реакція на поведінку, що не відповідає прийнятим нормам відносин між педагогами та учнями, не відповідає рівню очікувань їх відносно один одного. Цей тип конфліктів ми позначили як "конфлікти очікувань". Серед них конфлікти через нетактовність учителя, порушення правил педагогічної етики, приниження достоїнства учителя чи учня, невиконання вимог учителя, погана дисципліна тощо. Цей тип конфліктів виникає при порушенні взаємозв'язків рольового "характеру".

Третю групу конфліктів складають конфлікти, які виникають у процесі навчальної та позакласної діяльності через особистісні риси учителя та учнів, особливостей характеру та темпераменту. Цей тип конфліктів був позначений як "конфлікти особистісної несумісності". До них відносяться конфлікти через нестриманість, грубість, емоційну нестійкість, самовпевненість, придиричівість, образливість тощо. Цей тип конфліктів виникає при порушенні взаємозв'язків особистого характеру.

Хоча данна класифікація відображає весь спектр можливих конфліктів між учителем та учнями, водночас необхідно визнати, що існуючі в реальному житті конфлікти частіше за все носять змішаний характер. Однак слід зазначити, що введення будь-якої класифікації соціально-психологічних явищ дає змогу досліднику проаналізувати та вивчити їх більш детально, а тому запропонована класифікація конфліктів є досить доцільною з цієї точки зору.

Одержані в ході дослідження дані підтверджують наше припущення про те, що об'єктивні причини міжособистісних конфліктів педагогів та

школярів зумовлені особливостями їх взаємодії в ході навчально-виховного процесу, а основні типи конфліктів, що виникають між ними, визначаються і виводяться з порушення цих взаємовідносин.

Однак наявність одних лише об'єктивних умов недостатньо для виникнення конфліктів. Вони створюють лише потенційну можливість для їх виникнення. Щоб конфлікт став реальним, необхідна наявність суб'єктивних чинників, які переводять можливий, потенційний конфлікт у реальний. Суб'єктивними чинниками, які зумовлюють виникнення конфліктів між учителями та учнями, виступає суб'єктивна значущість виникаючих протиріч для учнів та учителів.

Саме цей параметр, на нашу думку, визначає перехід потенційного конфлікту в реальний. Суб'єктивна значущість протиріч різна для вчителів та учнів порізноmu сприймається і оцінюється ними як спонукання до конфлікту. Тому ми припустили, що між учителями та учнями повинна існувати різниця в оцінках частоти виникнення конфліктів.

З метою підтвердження даного припущення були сконструйовані анкети для учнів та вчителів. Анкети складалися з запитань, спрямованих на виявлення частоти виникнення конфліктів кожного типу, причому запитання були підібрані так, що кожний тип конфлікту описувався найбільш характерними причинами його виникнення. Учителям та учням пропонувалося оцінити частоту виникнення конфліктів за чотирибальною шкалою оцінок ("виникають дуже часто"; "часто"; "рідко" (інколи); "ніколи не виникають"). При статистичній обробці результатів кожний з оцінок приписувалася певна кількість балів (від "3" до "0") і на основі цього виводилися середні групові оцінки, і визначалась статистична значущість (достовірність) розбіжностей між оцінками вчителів та старшокласників за допомогою "t"-критерія Стьюдента.

Важливим для нас було виявити думки вчителів та учнів з приводу того, хто найчастіше є ініціатором конфліктів, тому це запитання було включене до анкети. Результати опитування наведені у таблиці 1.

Таблиця 1

**Визначення "ініціаторів" конфліктів
між учителями та учнями.**

Відповіді	Вчителі	Учні
Рівною мірою винні вчителі та учні	58%	68%
Винні учні	37%	22%
Винні вчителі	5%	10%

Одержані результати свідчать про те, що загалом думки вчителів та учнів подібні, і більша частина з них вважають, що якщо між ними виникають конфлікти, то винними є обидві сторони. Однак, на наш погляд заслуговує особливої уваги той факт, що вчителі вкрай рідко звинувачують у конфліктах самих себе і більш як в сім разів більше, ніж учнів. Це є наслідком зниженої критичності вчителів стосовно себе, тим більше, що старшокласники, не знімаючи з себе відповідальності за виникаючі конфлікти, вважають вчителів винними у їх виникненні в два рази частіше, ніж самі вчителі.

Учителям та учням пропонувалося також оцінити частоту виникнення конфліктів кожного типу. В таблиці 2 представлені результати даного опитування.

Таблиця 2

Оцінка частоти виникнення конфліктів групою вчителів та учнів.

Тип конфлікту	Середня групова оцінка вчителів (у балах)	Середня групова оцінка учнів (у балах)
Навчальні конфлікти	2,01	2,39
Конфлікти очікувань	1,40	2,00
Конфлікти особистісної несумісності	1,30	2,13

Аналіз одержаних результатів свідчить про те, що:

1. Існує різниця в оцінці частоти виникнення конфліктів кожного типу учителями та учнями. Учителі оцінюють частоту виникнення конфліктів всіх типів значно нижче, ніж учні і ця різниця в оцінках по всіх типах конфліктів статистично значуща ($t = 2645 / p = 0,05$; $t = 2,63 / p = 0,01$; $t = 2,72 / p = 0,01$). Учителі вважають, що конфлікти з учнями (а виключенням навчальних) виникають рідко, а, на думку старшокласників, конфлікти досить часто виникають при їх спілкуванні з учителями.

Ця суттєва різниця в оцінках пояснюється тим, що вчителі та старшокласники неоднаково оцінюють одні й ті самі психологічні ситуації, які виникають в процесі їхньої взаємодії. Там, де діти переживають ситуацію як конфліктну, вчителі ще не сприймають її такою і більш того, не помічають, не розуміють реакції і станів учнів у цих ситуаціях. Це ще раз відзначає необхідність не тільки більш критичного відношення вчителів до самих себе і своєї поведінки в процесі спілкування зі старшокласниками, але й більш уважного ставлення до різного роду зіткнень з учнями.

навіть якщо це несуттєва відмінність у поглядах, оцінках, судженнях, оскільки такі розбіжності можуть сприйматися учнями як конфліктні і вести до зміни системи взаємовідносин між ними.

2. Поряд з різницею в оцінках частоти виникнення конфліктів, слід зазначити, що як вчителі, так і учні єдині в тому, що частіше всього причиною виникнення конфліктів є навчальна діяльність (хоча в оцінці учнів частота їх виникнення значно вища, ніж в оцінках учителів, і ця різниця в оцінках статистично значуща - $t = 2,45 / p = 0,05$).

3. Результати дослідження показують, що існують відмінності частотних розподілів конфліктів у внутрішній структурі оцінок вчителів та учнів;

- вчителі вважають, що після навчальних конфліктів другими за частотою є конфлікти очікувань, а третє місце займають конфлікти особистісної несумісності, причому навчальні конфлікти виникають досить часто, дві інші групи конфліктів зустрічаються рідко;

- старшокласники називають інший порядок частоти виникнення конфліктів. Перше місце (як і у вчителів) займають навчальні конфлікти, однак на друге місце вони ставлять конфлікти особистісної несумісності, а на третє - конфлікти очікувань, причому суттєвої різниці в оцінках учнями всіх трьох типів конфліктів немає. Частота їх виникнення однакова і досить висока.

4. Особливо значущо розрізняються оцінки вчителів та старшокласників з приводу виникнення частоти виникнення конфліктів очікувань ($t = 2,63 / p = 0,01$) і конфліктів особистісної несумісності ($t = 2,72 / p = 0,01$). Оцінка учнів суттєво вища (табл.2). Ці типи конфліктів пов'язані з особливостями поведінки і з особистісними особливостями вчителів та учнів. Одержані дані свідчать про те, що вчителі в процесі своєї взаємодії зі старшокласниками недооцінюють роль та вплив цих чинників.

Особистість педагога, способи та форми його спілкування з учнями, те, наскільки вони відповідають рівню очікувань учнів, співпадають з їх вимогами до особистості вчителя, з їх оцінкою того, як він повинен чинити в тій чи іншій ситуації, визначають рівень спілкування педагога з учнями. Нерозуміння і неврахування цього, невміння коректувати особливості свого характеру і стримувати його негативні прояви, порушення норм та правил педагогічної етики - частіше за все веде до виникнення конфліктів.

До початку дослідження ми припустили, що стаж роботи вчителя в школі є одним з чинників, який визначає ступінь конфліктності вчителя з учнями. Результати дослідження показали, що загалом частоту виникнення конфліктів всіх типів вчителі з різним стажем роботи оцінюють приблизно однаково. Хоча молоді вчителі дещо вище оцінюють частоту виникнення навчальних конфліктів і конфліктів особистісної несумісності,

а досвідчені вчителі вище оцінюють частоту виникнення конфліктів очікувань, і в зв'язку з цим спостерігаються деякі відмінності в структурі оцінок конфліктів, однак статистично значущих відмінностей в оцінках не було виявлено по жодному типу конфліктів. Таким чином, стаж роботи вчителя в школі не має вирішального впливу на суб'єктивну значущість конфліктів, що виникають.

Таким чином, результати проведеного дослідження показали, що причини виникнення міжособистісних конфліктів старшокласників з педагогами визначаються особливостями їх взаємодії в ході навчально-виховного процесу в школі - характером тих взаємозв'язків, які встановлюються в процесі цієї взаємодії. У дослідженні були виділені три провідні типи взаємозв'язків, які найповніше характеризують відносини вчителів та учнів: взаємозв'язки ділового, рольового та особистісного характеру. Порушення цих взаємозв'язків веде до виникнення конфліктів. Відповідно до цього визначена типологія конфліктів між вчителями та учнями: навчальні конфлікти, конфлікти очікувань та конфлікти особистісної несумісності.

В ході дослідження виявлена істотна різниця між учителями та учнями в оцінках частоти виникнення конфліктів всіх типів. Це свідчить про те, що суб'єктивна значущість протиріч різна для учнів та учителів (значущість протиріч всіх типів для учнів вища, ніж для учителів).

ЛІТЕРАТУРА

1. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком.- М., 1982 - 200с.
2. Кан-Калик В.А. Основы профессионально-педагогического общения.- Грозный, 1979.- 138с.
3. Кондратьева С.В. Учитель-ученик.- М., 1984. - 80с.
4. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя.- Л., 1967.- 182с.
5. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М., 1975.- 45 с.

Поступила в редакцию 4.06.98 г.

Е.Н. Вережуб

Эффективность запоминания англоязычных диалогических и монологических текстов учащимися 10 - 11 лет.

У статті розглядаються результати експериментального дослідження по виявленню ефективності довільного та мимовільного запам'ятовування з орієнтацією на майбутнє та без неї англomовних описових текстів та діалогів учнями 10 - 11 років.

Нами было проведено три серии эксперимента, в каждой из которых изучались особенности произвольного и непроизвольного запоминания с ориентацией на будущее и без нее при запоминании разных текстов и применении способов с разной степенью коммуникативной активности. Так, в первой серии это были ответы учащихся на вопросы учителя, во второй - поочередная формулировка вопросов и ответы на них самими учениками и в третьей - придумывание текста и рассказ его другим ученикам.

Для понимания и определения того, насколько эффективным явилось произвольное и непроизвольное запоминание описательного текста и диалога с ориентацией и без ориентации на будущее в группах, различающихся по количеству учащихся, рассмотрим вербальную и семантическую точность воспроизведения.

Под вербальной точностью мы понимали количество воспроизведенных лексических единиц (существительных, прилагательных и смысловых глаголов). Для определения семантической точности использовался метод разбивки текста на смысловые единицы.

Результаты эксперимента были обработаны с помощью методов математической статистики, при этом уровень доверительной вероятности принят 95% (по t - критерию Стьюдента).

Анализ результатов вербальной и семантической точности воспроизведения описательного текста (см. табл.1 - 3) позволяет сделать следующие выводы:

1. Вербальная точность возрастает от одной серии эксперимента к другой (при этом различия являются статически значимыми и максимально проявляется в третьей при произвольном запоминании с ориентацией на будущее индивидуально и в группе из 4-х человек (78,75% и 76,67% соответственно). Это объясняется тем, что задание, направленное на лучшее усвоение текста и выполняемое учащимися в третьей серии (самостоятельное составление текста на основе предложенного и устный рассказ его), имело максимальную коммуникативную активность. Произвольное запоминание оказалось выше непроизвольного, по всей видимости, потому, что этот вид работы над материалом не был традиционным для детей, и лишь установка на произвольное запоминание с дополнительной его активизацией - ориентацией на будущее - обеспечила такие высокие результаты при индивидуальной работе и в группе из 4-х человек, где работа самих испытуемых была максимально активной.

2. Вербальная точность оказалась минимальной во второй серии (различия в значениях во всех трех сериях статистически значимые при непроизвольном запоминании без ориентации на будущее в группе из 12

Таблица 1

**Воспроизведение описательного текста и диалога учащимися
10 - 11 лет в первой серии.**

			Параметры оценки воспроизведенного описательного текста (в %)		Параметры оценки воспроизведенного диалога (в %)	
Группа	Запоминание		Точность			
			вербальная (всего 38 ед.)	семантическая (всего 21 ед.)	вербальная (всего 28 ед.)	семантическая (всего 20 ед.)
1 человек	произвольное	без ориентации на будущее	70,14	67,86	66,67	66,25
		с ориентацией на будущее	67,76	70,24	58,33	65
	непроизвольное	без ориентации на будущее	60,53	57,14	58,04	61,25
		с ориентацией на будущее	59,87	58,33	56,25	58,75
4 человека	произвольное	без ориентации на будущее	42,76	44,05	65,48	68,75
		с ориентацией на будущее	40,13	42,86	69,05	76,67
	непроизвольное	без ориентации на будущее	66,45	61,90	60,71	61,67
		с ориентацией на будущее	68,42	66,67	65,18	71,25
12 человек	произвольное	без ориентации на будущее	50,66	50,22	55,19	55
		с ориентацией на будущее	53,11	52,38	49,03	46,25
	непроизвольное	без ориентации на будущее	39,95	41,13	45,45	41,82
		с ориентацией на будущее	38,52	39,39	48,70	42,27

Таблица 2

**Воспроизведение описательного текста и диалога учащимися
10 - 11 лет во второй серии.**

			Параметры оценки воспроизведенного описательного текста (в %)		Параметры оценки воспроизведенного диалога (в %)	
Группа	Запоминание		Точность			
			вербальная (всего 61 ед.)	семантическая (всего 29 ед.)	вербальная (всего 33 ед.)	семантическая (всего 25 ед.)
1 человек	произвольное	без ориентации на будущее	37,30	38,79	45,45	44
		с ориентацией на будущее	56,15	54,31	54,55	55
	непроизвольное	без ориентации на будущее	33,33	35,34	43,18	40
		с ориентацией на будущее	58,61	55,17	53,79	51
4 человека	произвольное	без ориентации на будущее	60,25	61,21	53,54	49
		с ориентацией на будущее	65,98	68,97	62,88	61
	непроизвольное	без ориентации на будущее	42,21	43,97	42,42	50,67
		с ориентацией на будущее	68,85	69,83	58,33	57
12 человек	произвольное	без ориентации на будущее	40,69	35,74	44,08	41
		с ориентацией на будущее	52,87	53,61	52,27	54,18
	непроизвольное	без ориентации на будущее	29,36	27,59	41,67	41
		с ориентацией на будущее	45,90	49,53	39,39	37,82

Таблица 3

**Воспроизведение описательного текста и диалога учащимися
10 - 11 лет в третьей серии.**

			Параметры оценки воспроизведенного описательного текста (в %)		Параметры оценки воспроизведенного диалога (в %)	
Группа	Запоминание		Точность			
			вербальная (всего 60 ед.)	семантическая (всего 34 ед.)	вербальная (всего 26 ед.)	семантическая (всего 26 ед.)
1 человек	произвольное	без ориентации на будущее	70	65,44	46,16	50,96
		с ориентацией на будущее	78,75	73,53	54,81	50
	непроизвольное	без ориентации на будущее	67,08	61,76	31,73	37,5
		с ориентацией на будущее	59,44	52,21	42,31	42,31
4 человека	произвольное	без ориентации на будущее	67,92	68,38	62,5	69,23
		с ориентацией на будущее	76,67	73,53	65,38	72,12
	непроизвольное	без ориентации на будущее	55	58,09	52,56	42,31
		с ориентацией на будущее	50	47,79	64,42	66,35
12 человек	произвольное	без ориентации на будущее	60,76	59,56	26,92	34,62
		с ориентацией на будущее	62,08	55,88	45,19	40,21
	непроизвольное	без ориентации на будущее	44,09	37,17	23,08	28,67
		с ориентацией на будущее	38,33	33,09	37,76	35,58

человек (29,36%). Это было вызвано тем, что хотя задание, выполняемое учащимися перед непосредственным воспроизведением текста, имело место коммуникативную направленность (составление вопросов по тексту, задавание их друг другу и ответы на них), концентрация внимания и активность при работе в такой большой по численности детей группе не была высокой, а также отсутствие мнемической цели сделало запоминание низким.

3. Что касается максимальной семантической точности, то статистически значимыми различия в результатах первой, второй и третьей серий не являются. Тем не менее прослеживается такая закономерность: из семи значений (в трех сериях) в шести присутствует ориентация на будущее. То есть при запоминании семантики (смысла) текста как при произвольном, так и непроизвольном запоминании для получения максимальных результатов положительное влияние будет оказывать дополнительная установка - "ориентация на будущее".

4. Как видно из данных, самая низкая семантическая точность обнаружилась во второй серии эксперимента (различия значимы, при непроизвольном запоминании без ориентации на будущее в группе из 12 человек (27,59%). Это было вызвано тем, что задания, предложенные в этой серии несколько отличаются от традиционных и их выполнение требовало от детей определенных навыков. Судя по результатам, эти навыки были недостаточно отработаны и закреплены, что привело к низкому запоминанию материала.

5. Сравнив максимальную и минимальную вербальную и семантическую точность воспроизведения описательного текста, мы увидим, что вербально текст запомнился несколько лучше (78,75%), чем семантически (73,53%). Эти данные получены в третьей серии, когда учащиеся выполняли задание по самостоятельному составлению текста, опираясь на исходный. В процессе составления и устного воспроизведения "своего" текста, экспериментатором было отмечено то, что в рассказе дети максимально использовали лексику из базового текста, что привело к более высокой вербальной точности при письменном воспроизведении исходного текста. Что касается минимальных результатов, то они тоже очень мало отличаются друг от друга: при вербальной точности это 29,36%, при семантической - 27,59%.

Результаты эксперимента по выявлению продуктивности произвольного и непроизвольного запоминания диалога с ориентацией на будущее и без нее в группах, различающихся по числу учащихся, позволяют нам сделать следующие выводы:

1. Работа с диалогом, в отличие от работы с описательным текстом, представляла собой несколько другой вид работы. Несмотря на слож-

ность заданий, предлагаемых для работы как с описательным текстом, так и с диалогом, максимально высокой вербальная и семантическая точность воспроизведения диалога была при работе в группе из 4-х человек. Выбор данной группы является наиболее удачным с той точки зрения, что диалог - это разговор двух лиц и при индивидуальных занятиях такой вид работы может становиться неинтересным для ребенка, а, иногда и сложным, следствием чего является недостаточная мотивированность ребенка на запоминание. Лишь в первой серии эксперимента, где дети отвечали на вопросы учителя, индивидуальная работа была наиболее продуктивной по сравнению с другими сериями, поскольку в ее основе лежал реальный диалог - учитель - ученик. С одной стороны, мы видим заинтересованность в изучении диалога у ребенка (он говорит не сам с собой, как в последующих сериях эксперимента), а с другой стороны - все внимание учителя концентрировалось на одном человеке и обеспечивало индивидуальный подход в работе, что является немаловажным фактором для достижения положительного результата. В группе из 12 человек, где собраны учащиеся с различными знаниями, максимально продуктивной работа может быть тогда, когда способы работы с материалом хорошо известны детям, отработаны и закреплены на практике (из трех серий эксперимента видно, что наилучшим для данной группы было запоминание в первой серии, где задания являлись традиционными для школьника).

2. Вербальная точность запоминания в группе из 4-х человек была одинаково высокой во всех трех сериях (различия незначимы), а вот семантическая точность оказалась наибольшей в третьей и первой сериях. Дополнительная установка - ориентация запоминания на будущее - положительно влияла и приводила к более точному запоминанию.

3. Минимальная точность воспроизведения выявилась в группе из 12 человек, причем в третьей серии эксперимента самой низкой была как вербальная, так и семантическая точность при произвольном и произвольном запоминании без ориентации на будущее (различия незначимы).

Поступила в редакцию 8.06.98 г.

Теоретические и методологические основы экспериментального психологического исследования профессиональной деятельности.

У поданій статті розглядається процес розробки та вибору параметрів, які мають описову силу в експериментальному психологічному дослідженні діяльності. Проаналізована проблема не узгодження проектованої ефективності людсько-технологічних систем і реальної. Ця проблема визначає галузь експеримента для дослідження діяльності. Важливою умовою експериментального дослідження назначається принцип відповідності ієрархічного рівня психологічного опису та реальної діяльності. Підкреслена вага принципу репродуктивності результату експериментального дослідження діяльності.

Психологическое исследование профессиональной деятельности обычно сопряжено с существенными трудностями, которые связаны с выбором теоретического, методологического и методического обеспечения.

Проблемой для исследователя является выбор малоизученной области многомерной структуры деятельности и аргументация его в терминах функциональной цели всей системы "человек-машина".

Приоритет, в выборе конкретных аспектов деятельности для экспериментального исследования, по идее, должен быть обоснован величиной значимости влияния составляющих деятельности на результат СМЧ.

Таким образом, в целях соблюдения объективности, полноты и адекватности исследования следует провести сравнительный анализ сопряженных составляющих деятельности, которые могут оказывать влияние на эффективность. Кроме того, сопутствующие условия (контекст) протекания деятельности также представляют ее специфику, дополняют содержательный план и позволяют систематизировать полученные данные. К примеру, свойства объекта управления, информационного обеспечения (интерфейса), структура и качества социального окружения, система подготовки могут вызывать рост психофизиологической цены деятельности, количества ошибок определенного рода, блокировать концептуализацию объекта управления и т.д.

Все перечисленные выше условия деятельности в различной степени, с разным знаком и в разной причинно-следственной хронологии влияют на эффективность деятельности и на безопасность функционирования социо-технической системы.

Системное представление деятельности с учетом взаимовлияния условий и составляющих предоставляет возможность точно определить

область и степень корректирующего воздействия на эффективность (например, в системе подготовки). Поэтому полнота системного описания представляет особый интерес в экспериментальном исследовании деятельности, так как цена ошибок человеческого фактора уже известна.

Как справедливо отметила Е. М. Иванова (1987), в настоящее время у практических психологов нет целостного единства инструментария для изучения деятельности, а также нет методологической целостной системы психологического анализа деятельности. Сегодня невозможно уверенно говорить о сформировавшейся целостной концепции теории человеческого фактора, существующей пока в виде многочисленных разнородных и слабо связанных друг с другом методов, подходов и методик описания и проектирования деятельности (Анохин А.Н., 1993). По мнению автора, в качестве классификации для подходов было принято рассматривать превалирующее теоретическое направление, средствами которого моделировалась операторская деятельность, например, психологическое, физиологическое, логико-математическое, экспериментально-статистическое и другие направления в инженерной психологии. Ряд классификаций являются, по сути, обобщением традиционных теоретических направлений. Так, появились классы предметно-функциональных, операционно-логических, структурно-алгоритмических и других методов и моделей.

Вместе с тем, при таком разнообразии подходов проблема построения экспериментального исследования, выбора методического обеспечения, математических приемов обработки данных, ограничения области возможных результатов и их интерпретация в конечном итоге определяются избранным методологическим подходом.

Обзор научных публикаций по проблеме исследования деятельности отражает различные точки зрения на сам предмет исследования, способ описания и анализа. Даже в самом толковании категории "деятельность" обнаруживается такая многозначность, "...что смысл его становится расплывчатым, теряется его объяснительная сила; в контексте одно значение этого понятия нередко заменяют другим, что создает немалую путаницу" Г. В. Суходольский (1976).

Отметим ряд подходов к изучению деятельности, часто встречающихся как теоретическое обоснование для построения модели экспериментальных исследований.

А. Н. Леонтьев (1975) рассматривает деятельность как сложную, динамическую, многоуровневую структуру, С.Л.Рубинштейн (1946) представляет деятельность как последовательность действий; О.А. Конопкин (1980) трактует цель деятельности как системообразующую функцию, которая определяет не только общую осознаваемую направленность деятельности, но, в результате этого, и многие особенности конкретной

реализации других отдельных звеньев процесса саморегулирования; деятельность, как структурно-эвристическая переработка информации человеком оператором, представлена в работах В.Ф. Рубахина (1977); в работах В.Ф. Венды (1982) деятельность рассматривается как процесс взаимной многоуровневой адаптации человека и техники, трансформации и адаптационной динамики, а анализ деятельности осуществляется посредством исследования психофизических профилей сложности (ПФС) и трансформационных кривых; В.Д. Шадриков (1983) представляет психологическую систему деятельности в виде профессионально важных качеств и способностей; Г.М. Зараковский (1987) для анализа деятельности предложил использовать алгоритмический и психофизиологический анализ; структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности предложил использовать Г.В. Суходольский (1976); обобщенный структурный метод А.И. Губинского, В.Г. Евграфова (1977); Е.А. Климов (1988) выделил, как объект изучения, индивидуальный стиль деятельности (ИСД).

В работах этих авторов и их коллег предложено обширное разнообразие методов исследования деятельности: анализ процессов принятия решений, целей, функций, алгоритмов и условий труда, психофизиологических состояний, социальных воздействий, когнитивных стилей, кривых обучения и т.д.

Для современного развития психологического описания и исследования деятельности характерна тенденция системного подхода к данной проблеме. Большое влияние на научные разработки в области системной теории деятельности оказали работы Б.Ф. Ломова (1977), П.К. Анохина (1978), Н.А. Бернштейна (1969).

Поскольку у категории "система" обширное количество толкований, мы приведем определение, которым будем пользоваться в дальнейшем. Итак, "система" - это организованное множество элементов (произвольной природы), обладающее относительной целостностью и полифункциональностью, иерархической морфологией, включающей в себя составы и структуры (логические, пространственно-временные, стохастические и др.); динамикой, охватывающей функционирование и развитие (историю); особенностями и условиями существования других систем.

В большинстве своем экспериментальные исследования операторской деятельности концентрируют свои усилия на исследовании различных аспектов двух взаимосвязанных планов: внешнего и внутреннего.

Системный подход к исследованию деятельности выдвигает ряд требований к экспериментальным исследованиям. А.И. Галактионов (1987) приводит следующие этапы исследований:

- описание объекта, средств отображения информации, средств управления;

- технологическая задача и технологические ограничения, налагаемые на действия оператора;
- временные ограничения;
- изучение регламента, если он имеется.

Г.В.Суходольский выделяет три основных требования к психологическому изучению профессиональной деятельности:

- требование психологической адекватности описания деятельности, обусловленное выделением взаимосвязей предметной, орудийной и процессуальной сторон конкретной деятельности;

- требование возможной полноты психологического отображения реальной деятельности. Системное психологическое описание деятельности должно охватывать и раскрывать: 1) ее морфологию - составы и структуру на всех иерархических уровнях ее внутреннего и внешнего планов; 2) систему потребностей и ценностей, связанных с деятельностью; 3) динамику, как развитие и функционирование деятельности; 4) особенности существования форм и компонентов деятельности, ее целостные и парциальные характеристики, определяющие специфику этих форм, разнообразие деятельностей и моделей, в которых они познаются в теории и на практике;

- требование конструктивности описания деятельности, структурирования определенной последовательности описания действий и операций. (Суходольский Г.В., 1982)

На наш взгляд, в большинстве своем, инженерно-психологические исследования деятельности стимулируются разнообразными рассогласованиями между проектируемой эффективностью технологической системы, включающей человека оператора, и реальной. В связи с этим исследование деятельности оперативного персонала должно включать:

- анализ функциональной цели социотехнической системы;
- анализ наиболее существенных причин снижения необходимой эффективности;
- анализ местоположения оперативного персонала в технической системе с учетом вертикальных и горизонтальных иерархических уровней, по отношению к цели системы.

Таким образом, будет обеспечен принцип актуальности и внедряемости результатов научных исследований.

Обобщая вышеизложенное, можно отметить многообразие подходов и методов, которые позволяют изучать деятельность, но все же, с точки зрения системного подхода, не все они обладают такой интегральной оценкой, которая "работает" на всех уровнях деятельности - от профподбора и обучения до инженерно-психологического проектирования.

В связи с этим, по нашему мнению, необходимо оговаривать критерии, по которым производится исследование, т.е. если основополагаю-

щим и системообразующим фактором исследования является, например, безопасность АЭС, то именно этот критерий должен быть стержневым на всех этапах анализа деятельности.

В общем смысле деятельность можно определить как полисистему, которая органически интегрирует объективные и субъективные составляющие. Другими словами, деятельность представляет собой принципиально новую, иерархически организованную систему (аналогично возможности Д.Гибсона)², образованную в результате взаимодействия и объективации внутреннего плана во внешних условиях. Следовательно, язык анализа деятельности должен иметь более высокий уровень иерархии, чем любая из ее составляющих в отдельности, и должен включать объединенные в эмерджентные понятия релевантные характеристики взаимодействия "субъект-объект" (синтез).

Деятельность, как всякая система, имеет статическую и динамическую форму существования, т.е. деятельность, как состояние, готовность и условия, и деятельность, как процесс целенаправленной активности, преобразующий состояние и имеющий развертку во времени. Б.М.Теплов и К.М.Гуревич (1966) рассматривали статику и динамику в контексте профпригодности персонала энергосистем. Психофизиологические предпосылки знаний и умений энергетиков были отнесены к статической стороне профпригодности. К динамической стороне профпригодности К.М.Гуревич (1970) отнес психофизиологические предпосылки использования знаний и умений в аварийной обстановке.

Мы будем в дальнейшем использовать статические (содержательные) и динамические (процессуальные) составляющие деятельности скорее как "знание что" и "знание как", чем психофизиологические предпосылки. Поскольку последние обеспечивают, но не определяют результат сложной операторской деятельности. Поэтому экспериментальные исследования могут быть направлены на изучение как статических, так и динамических аспектов.

Мы считаем, что приоритет в выборе области для исследования функционирования системы деятельности должен определяться сложностью иерархической организации самой системы деятельности. К примеру, при детерминированных условиях деятельности ее статическая составляющая предопределяет динамическую, и, соответственно, результат. В этом случае исследование деятельности, как состояния, описывает и

² Важное обстоятельство, связанное с возможностями окружающего мира, заключаются в том, что они в определенном смысле объективны, реальны и физикальны в отличие от значений и смыслов, которые, как часто считают, феноменальны и духовны. Но на самом деле предоставление возможности не является ни объективным, ни субъективным свойством; или, если хотите, оно является и тем и другим. Возможность в равной степени является фактом окружающего мира, и поведенческим фактом".

процессуальные характеристики, и имеет прогностическую ценность. Однако, возрастание сложности объекта управления обуславливает и сложность системы деятельности. В таких условиях оператору в большей степени, чем в предыдущем случае, необходимо доопределить условия и проверить гипотезы непосредственно в процессе управления, т.е. решать задачи с "открытым" концом. Здесь, как следствие, возрастание роли динамических составляющих системы деятельности в прогнозировании возможного результата. Кроме того мы полагаем, что при прочих равных условиях, в некоторых случаях сам способ препятствует достижению результата, на реализацию которого он направлен. Поэтому описание статических составляющих деятельности в этом случае является необходимым, но далеко не достаточным для его полноты.

Следовательно, соблюдение принципа требуемого соответствия иерархических уровней психологического описания и реальной деятельности является необходимым условием экспериментального исследования.

Для того, чтобы более точно определить область экспериментального исследования, имеет смысл рассмотреть систему деятельности относительно возможностей репрезентации внешнего и внутреннего планов³. Рис. №1 представляет графическую интерпретацию этого подхода.

В этом контексте экспериментальный анализ посредством абстракции и в ущерб полноте может быть сконцентрирован на следующих аспектах:

- внутренний, субъективный план, который включает личностные особенности, психофизиологические состояния, структуру психических процессов, субъективные оценочные шкалы и образы, стратегии принятия решений, индивидуальные стили деятельности и т.д.;
- внешний, объективный план, включающий особенности технической среды, состояния оборудования, параметры технического процесса, показания приборов и т.д.;
- общий план, связывающий воедино статические и динамические характеристики объективного положения и субъективного отражения.

Следует отметить, что и с этой точки зрения структурно-алгоритмический анализ и синтез предпочтителен для обеспечения полноты описания деятельности, поскольку предоставляет возможность рассматривать общий план деятельности (логические операции, реальные исполнительные действия и т.д.).

Мы полагаем, что принцип релевантности выбора области субъективных и объективных составляющих для экспериментального анализа профессиональной деятельности должен иметь убедительное

³ Ранее мы рассматривали систему деятельности относительно репрезентации статических и динамических составляющих.

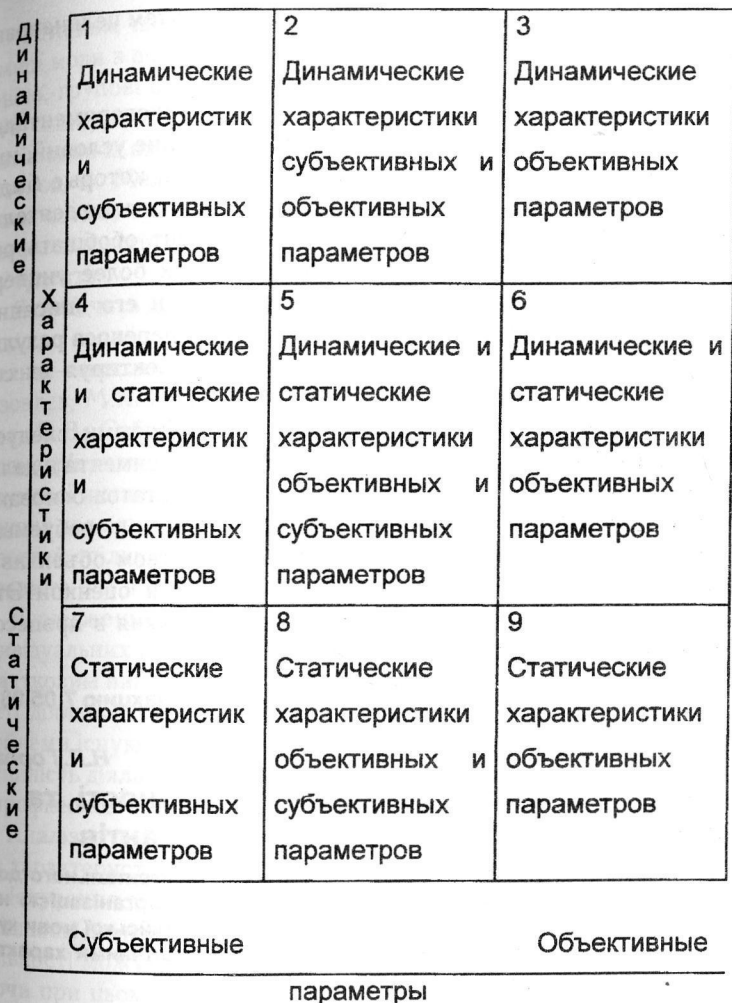


Рис. 1. Диаграмма соотношения областей психологических исследований деятельности.

обоснование. Таким обоснованием, например, могут послужить результаты комплексного сравнения составляющих по степени их влияния на функциональную цель человека-машинной системы. Кроме всего прочего, область исследования может быть ограничена:

- целью исследования;
- сложностью объекта исследования;

- возможностью влиять на исследуемые феномены путем целенаправленной коррекции;

- возможностями исследовательской группы.

В заключение добавим еще один важный принцип - экспериментальное исследование деятельности должно включать описание условий, инструкций, режимов работы, классификации задач и т.д., которые были использованы в работе. Таким способом представленный анализ деятельности операторов одной технической системы позволит обобщать результаты аналогичных исследований и использовать их более универсально. Следовательно, научный анализ деятельности и его описание должны удовлетворять принципу воспроизводимости и переноса результатов на другие виды операторской деятельности, корректируя их согласно специфике.

Мы изложили основные подходы и принципы, которыми следует руководствоваться при выборе методик, построении эксперимента и дальнейшем обсуждении результатов. Интерпретация результатов основана на определении целевого рассогласования между наличным и требуемым результатом деятельности М.А.Котика (1985), посредством объективации субъективных особенностей деятельности экспертной оценкой. Это предоставит возможность учесть индивидуальные различия в процессе профподготовки и оптимизировать деятельность.

Поступила в редакцию 7.05.98 г.

Н.Л. Горбач

Про співвідношення успішності діяльності та індивідуальних особливостей курсантів.

У статті наведені результати експериментального дослідження, яке виявило зв'язок між організацією навчальної діяльності по вивченню англійської мови курсантами юридичного вузу і психологічними характеристиками тих, кого навчають.

Вирішення проблем удосконалення підготовки висококваліфікованих спеціалістів і підвищення якості навчання становить об'єкт цілого ряду теоретичних досліджень і пошуку практичних рішень. Суттєвим стає знаходження внутрішніх резервів інтенсивного розвитку навчального процесу у вузі. Не є винятком і навчання іноземній мові.

Як відомо, ефективність розробки питань, пов'язаних із успішністю оволодіння іноземною мовою, залежить від рішення не тільки лінгвістичних, методичних питань, а й від психологічних чинників і закономірностей засвоєння іноземної мови (В.В. Андрієвська, Б.В. Беляєв, Я.В. Гольдштейн, І.О. Зимня, О.М. Леонтьєв, А.К. Маркова, Г.В. Рогова та інші).

Останнім часом широко застосовуються активні методи навчання іноземної мови з опорою на комунікативний принцип оволодіння іноземною мовою, групові форми навчання, що передбачають організацію навчального спілкування і взаємодії не тільки педагога з студентами, а й студентів один із одним (Н.І. Гез, І.О. Зимня, Л.Ш. Гегечкорі, П. Лапідус, Г. Лозанов, В. Мельник, А.В. Петровський, Г.А. Китайгородська та інші). Разом з тим, активні методи навчання іноземної мови ще потребують свого психологічного обґрунтування у плані диференційованого підходу до студентів.

Як свідчать дослідження, інтенсифікація навчання і комунікативний підхід до оволодіння іноземною мовою неможливі без урахування індивідуально-психологічних особливостей учнів (Е.І. Пассов, І.О. Зимня, В.П. Кузовлев, М.К. Кабардов та ін.). У працях (М.К. Кабардова, В.П. Кузовлева, О.В. Сабурова, В.Ф. Сибірякова та ін.) показано вплив різних параметрів індивідуальності учнів (довільності, комунікативності, мовної і розумової активності тощо) на характер засвоєння ними іноземної мови. В інших дослідженнях підкреслюється особлива роль індивідуальних особливостей спілкування та емоційності (О.В. Самарова, Н.В. Вітт, О.Д. Корева та ін.) в оволодінні і регуляції іноземної мовної діяльності.

Дослідження успішності навчання іноземної мови у залежності від індивідуальних особливостей спілкування і організації навчання студентів є частковим випадком більш загальної проблеми - співвідношення успішності діяльності та індивідуальних особливостей людини. У рамках цієї проблеми існують конкретні напрямки. Зокрема, досліджується вплив на успішність діяльності особистісних, психодинамічних, психофізіологічних, нейрофізіологічних факторів індивідуальності.

Аналіз літературних даних з виявлення впливу різних психодинамічних характеристик студентів на результати навчальної діяльності свідчить про існування двох точок зору щодо розуміння ролі цих характеристик в успішності діяльності. Суть першої полягає в тому, що однакову успішність діяльності можуть проявляти люди з різним темпераментом, використовуючи при цьому лише різні прийоми і способи її виконання (Н.С. Лейтес, В.С. Мерлін, В.В. Білоус та ін.). Друга - у визнанні суттєвої ролі характеристик темпераменту у продуктивності діяльності (С.П. Бочарова, М.К. Кабардов, В.М. Русалов і ін.).

У нашому дослідженні ми перевіряли співвідношення динамічних характеристик спілкування курсантів з організацією навчальної діяльності з засвоєння іноземної мови та успішністю оволодіння нею. При цьому до динамічних ознак спілкування ми віднесли: ініціативність, легкість, задоволеність та широту кола спілкування.

Ми припустили, що навчання іноземної мови, завдяки активних методів навчання, впливає на зміну психологічних характеристик тих, хто

навчається, що, у свою чергу, стає умовою, яка дозволяє перейти до більш ефективного оволодіння іноземною мовою.

Досліджуваними були курсанти мовних груп Університету внутрішніх справ віком від 18 до 21 років. У дослідженні взяло участь 49 чоловік експериментальної та 51 чоловік контрольної груп. Більшість з них у майбутньому поповнять ряди миротворчої місії ООН.

Обробка індивідуальних значень ознак спілкування курсантів за сумарним балом спілкування (квартильно-процентильним способом) дозволила виділити дві полярні групи з відносно високими і відносно низькими характеристиками спілкування. Першій групі притаманна підвищена ініціативність у спілкуванні на заняттях з іноземної мови. Їх відрізняє широке коло спілкування, легкість, невимушеність спілкування між собою. Друга група характеризується зниженою ініціативністю у спілкуванні, скованістю, вузькістю кола спілкування, труднощами у висловлюваннях. При цьому привертає увагу той факт, що наявність такого розподілу спостерігається не тільки у самій групі, а й серед курсантів різних курсів, перш за все 1-го і 4-го курсів. Ми пояснюємо це тим, що курсантам 1-го курсу відомчого вузу притаманна невпевненість у своїх висловах, бо досить важко одразу знайти відповідне слово, яке, по-перше, відповідало б суті самого слова, а, по-друге, - закону чи інструкції відомства. Курсанти 4-го курсу, навпаки, добре обізнані з вимогами, і вважають, що краще відповідати взагалі, тобто уникати прямої відповіді. Отже, й у першому, й у другому випадку необхідний час для відшукування потрібного слова, що й зумовлює зниження легкості спілкування та викликає труднощі у спілкуванні.

Аналіз кореляційного зв'язку ознак спілкування з показниками успішності засвоєння різних аспектів англійської мови показав, з одного боку, позитивний статистично значущий зв'язок сумарних оцінок легкості спілкування, широти кола спілкування і задоволеності спілкуванням з показниками успішності засвоєння різних аспектів мови (фонетики, лексики, граматики, мовної практики, перекладу), з іншого боку, зворотний зв'язок між зазначеними ознаками спілкування і кількістю припущених помилок у фонетичних, лексичних, граматичних завданнях (табл. 1).

З'ясувалося, що не всі ознаки спілкування однаково впливають на успішність засвоєння різних аспектів англійської мови. За статистично значущими кореляціями більшою мірою такий вплив чинять ознаки легкості, широти кола спілкування і вдоволеності спілкуванням у групі. Ініціативність спілкування не виявляє значущих кореляцій з показниками успішності засвоєння іноземної мови. Цей факт ми пояснюємо тим, що ініціативність у спілкуванні незавжди цілеспрямована й в ряді випадків носить характер відвертання уваги, що, у свою чергу, заважає рішенням

Таблиця 1.

Співвідношення ознак спілкування з успішністю засвоєння англійської мови.

Динамічні ознаки спілкування	Успішність засвоєння англійської мови							
	фонетика		лексика		граматика		мовна практика	переклад
	П	Ек.оц.	П	Ек.оц.	П	Ек.оц.	Ек.оц.	Ек.оц.
ініціативність								
легкість	-	+		+	-	+	+	+
широта кола спілкування	-	+			-			+
задоволеність		+		+	-	+	+	+

де: П - помилки, Ек.оц. - експертна оцінка.

поставлених навчальних питань. Крім того, ініціативність може впливати на успішність оволодіння іноземною мовою не прямо, а опосередковано, через вибір більш творчих, продуктивних форм роботи у системі індивідуальних занять, що не виявляється за допомогою кореляційного аналізу.

Зіставлення ознак спілкування з частотою використання форм роботи продуктивного і творчого характеру (активні методи навчання), рівнем сформованості навчальних операцій, а також швидкісними показниками виконання навчальних завдань виявило цілий ряд статистично значущих зв'язків. Так, показники легкості, ініціативності, широти кола спілкування у більшості випадків позитивно корелюють із ступенем виразності продуктивних, творчих прийомів засвоєння англійської мови, і негативно - з часовими показниками виконання навчальних завдань з лексики і граматики. Міра довільності регуляції навчальної діяльності виявилась пов'язаною тільки з показником легкості спілкування.

Швидкісні характеристики виконання фонетичних завдань не виявили зв'язку з показниками спілкування, так само як і показники задоволеності спілкування з часовими параметрами виконання навчальних завдань.

Взагалі виявлені залежності зводяться до того, що курсантам, які невимушено спілкуються, властива успішність засвоєння фонетичних, лексичних, граматичних аспектів мови, високий ступінь сформованості навчальних операцій, виразність творчих форм роботи над мовою, ініціативність і самостійність у вивченні іноземної мови. Вони потребують менше часу на виконання завдань з лексики й граматики. Курсантам, які мало спілкуються, притаманні протилежні тенденції.

Таким чином, індивідуальні характеристики спілкування (легкість, широта кола спілкування і задоволеність спілкуванням) виявляють, з одного боку, прямий вплив на успішність засвоєння іноземної мови, а з іншого, - опосередкований (як й ініціативність у спілкуванні), - через вибір більш продуктивних форм і прийомів вивчення англійської мови.

Отримані дані дають підстави стверджувати, що використання активних методів навчання підсилює активізацію можливостей групи через активізацію можливостей особистості тих, кого навчають, і того, хто навчає. У процесі навчальної діяльності, організованої у такий спосіб, відбувається активізація можливостей тих, кого навчають, через корекцію їх психологічних особливостей. Так, неадекватні види самооцінки (підвищена та занижена) в експериментальних групах переходять ближче до адекватних (майже у 70% курсантів за опитувальником С.А. Будассі).

Неостанню роль відіграє й потреба у схваленні. Відчуття радості, яке спостерігається в експериментальних групах, дозволяє курсантам збагачувати свій власний досвід мовної практики і перекладу. Їм властивий оптимізм, прагнення на кожному занятті отримувати нову інформацію.

яка стимулює пізнавальну активність. Своє незнання того чи іншого моментів англійської мови курсанти розглядають як природне, тимчасове явище. Більш спокійно реагують на зауваження, виправлення помилок, приймаючи це як норму при вивченні іноземної мови. В контрольних групах - навпаки, спостерігаються протилежні тенденції.

Ми вважаємо, що позитивні результати експериментальних груп зумовлені тим, що знання, які повинні одержати курсанти, добуваються ними не у "готовому вигляді", а через систему дій, в якій результат попередньої дії стає засобом здійснення наступної. Така організація навчання забезпечує винесення на передній план кінцевої загальної мети, яка за умов навчання створюється з допомогою постановки вихідної стратегічної задачі. При цьому виникаючі проблемно-комунікативні ситуації, що виникають, являють собою стратегічну задачу, вирішення якої досягається завдяки виконанню послідовного ланцюжка тактичних завдань.

Таким чином, у дослідженні підтвердився факт взаємозалежності ефективності процесу навчання іноземної мови й психологічних характеристик тих, хто навчається.

Поступила в редакцію 23.06.98 г.

Л.П. Добровольська

Особливості формування орієнтації старшокласників на професію вчителя - словесника.

Поднимается проблема формирования ориентации старшекласников на профессию учителя украинского языка и литературы. Широко раскрывается система целенаправленных комплексных профориентационных воспитательных действий посредством предметов украинского языка и литературы.

Розбудова незалежної, демократичної України й конституційне затвердження української мови як державної потребують, передусім, відродження інтелектуальної еліти в цілому та україномовного фаху зокрема.

Слід зазначити, що в недалекому минулому українська мова була "маловживаною", "немодною", мовою "села". Це призвело до падіння престижу вчителя української мови та літератури і, тим самим, суттєво вплинуло на мотиви обрання молодими людьми професії даного профілю. Підтвердженням тому є анкетування, яке ми провели серед учителів української словесності з 10 - 20-літнім стажем роботи у навчально-виховних закладах м.Мелітополя. Так, на запитання: "Чому ви обрали професію вчителя української мови та літератури?" - вони відповіли: "люблю українську мову" - 12%; "хочу приймати активну участь у

національному відродженні" - 10%; "це був єдиний факультет, на якому не було конкурсу" - 50%; "так сталося" - 28%.

На сьогоднішній день мовна ситуація в Україні докорінно змінилася. Вона, безперечно, знайшла своє відображення й у мотивах професійного самовизначення молоді.

Аналіз результатів опитування першокурсників філологічного факультету МДПІ (1997/1998 н.р.) показав, що 34% обрали професію вчителя української мови та літератури за покликанням, прагнуть знати її досконало; 34% - тому, що хочуть приймати активну участь у національному відродженні України; 14% - "близько додому"; 8% - "тут ще не треба платити".

Таким чином, спостерігаємо перші пагони усвідомленого вибору молоддю професії вчителя-словесника україномовного фаху.

Проте, мусимо визнати, що опитування учнів (1997/1998 н.р.) навчально-виховних закладів м.Мелітополя виявило досить низький процент бажаючих оволодіти професією вчителя української мови та літератури (школа №1, 11 кл. - 3,3%; педагогічний ліцей "Творчість": 9 кл. - 7,4%; 11 кл. - 17,6%), що, тим самим, вказує на необхідність застосування комплексного підходу до організації профорієнтаційної роботи серед старшокласників.

Це і є першочерговим завданням не тільки науковців психолого-педагогічного та словесного циклів, але й вчителів української мови та літератури в школах, ліцеях, коледжах, гімназіях та ін.

Доречно сказати, що реформування української національної освіти інспірувало розвиток вітчизняної науки в руслі профорієнтації (Є.М.Павлютенков, Д.Степанишин, Б.О.Федоришин та ін.). Але ще не має конкретних наукових розробок щодо розвитку орієнтації учнів на професію вчителя україномовного фаху (принаймні, вони нам не відомі).

Вище означені проблеми вказують на те, що вирішувати їх, насамперед, належить викладачам-предметникам.

В свою чергу, для того, щоб професійна орієнтація учнів на професію вчителя української мови та літератури не набула стихійного характеру чи самоорієнтації, необхідно створити засобами цих предметів таку систему цілеспрямованих виховних дій, які б розвивали інтерес до даної професії та стимулювали бажання оволодіти нею в майбутньому.

Під системою ми маємо на увазі ряд елементів (завдання, форми, методи та ін., які підпорядковані загальній меті: орієнтації учнів на професію вчителя.

Розкриємо суть системи комплексних виховних дій вчителя-предметника, спрямованих на формування професійної орієнтації учнів-старшокласників. Отже, суб'єкт формування (в нашому випадку - вчитель

української мови та літератури) ставить перед собою профорієнтаційну мету, на основі заданої мети окреслює завдання, вибирає методи, форми, види і засоби впливу на розвиток професійно-мотиваційної сфери особистості учня та на основі отриманих результатів діагностики їх профорієнтаційної спрямованості робить часткові(необхідні для покращення окремих елементів системи) або загальні(необхідні для підвищення ефективності всієї системи) висновки (2, с.32).

Мета такої професійної орієнтації полягає в тому, щоб розвинути бажання в учнів оволодіти професією вчителя української мови та літератури в майбутньому.

Завдання - в ознайомленні учнів з "еталонним" рівнем вчителя української мови та літератури, професіограмою; активізації навчальної поведінки учнів з предмета "українська мова та література"; розвитку інтересу до літературної і культурної спадщини України. Водночас, одним з найголовніших завдань учителя української мови та літератури щодо особистісної орієнтації учнів на професію вчителя-словесника є формування в них національної свідомості.

Уроки з цих предметів повинні орієнтувати учнів на засвоєння живої української мови на світоглядних позиціях українознавства, на сприймання мови як явища національної культури і мистецтва та давати учням естетичне задоволення.

Разом з тим, з процесуальної точки зору головне завдання вчителя при орієнтації учнів на професію вчителя україномовного фаху полягає у виділенні і обґрунтуванні деяких особливостей активних методів викладання української мови та літератури, які визначаються змістом професійної орієнтації та її специфікою.

Методичним завданням є обґрунтування використання такої системи активних методів навчання і орієнтації, які допоможуть позитивно впливати на особистісно-регулятивні функції учнів, стимулювати бажання їх розвитку згідно до "еталонного" рівня вчителя. Таким чином, це надасть цілеспрямованості і смислу навчальній діяльності учнів, залучивши їх, тим самим, до різних видів пізнання української мови та літератури як у класній, так і в позакласній роботі.

Серед видів формування орієнтації на професію вчителя української мови та літератури є:

- впровадження на уроках української мови та літератури мікроуроків за участю учнів;
- залучення учнів до підготовки і проведення тематичних художніх вечорів, присвячених пам'яті видатних українських митців;
- організація гурткової роботи з української мови та літератури;
- проведення внутрішкільних олімпіад з української мови та літератури;

- прививання любові учнів до усної народної творчості (розучування колядок, щедрівок, маївок, проведення українських вечорниць та ін.);
- ознайомлення з українським народним промыслом (вишивкою, гончарством, різьбою по дереву, петриківським розписом, герданами з бісеру, гуцульським килимарством та ін.).

Залучення учнів до вивчення української мови та художньо-літературних надбань, джерел народного мистецтва, фольклору як важливих чинників українського менталітету уможливорює позитивну їх орієнтацію на професію вчителя української мови й літератури та, попри це, сприяє відродженню їх духовності й моральності.

До засобів формування орієнтації учнів старшокласників на професію вчителя-словесника можна віднести: "мовленнєві засоби: техніка мовлення (голос, дихання, дикція), логіка мовлення (логічні наголоси, інтонаційні варіанти, паузи), емоційно-образна виразність (ставлення, спілкування, міміка і жести, мовленнєва діяльність) (1, с.89)"; наочно-показові (картини, таблиці, предмети народного промыслу, оригінали художніх творів та ін.); технічні (діапроектор, магнітофон, програвач, телевізор, відеоманітофон, фільмоскоп та ін.).

Форми орієнтації в своїй основі співпадають з видами. Так, наприклад, позакласні виховні години, гурткова робота, мікроуроки, відвідування музеїв, система доручень, позакласні заходи з використанням українських національних традицій, інсценівки, художні вечори, вечори-зустрічі та ін. Застосування вчителем таких форм профорієнтаційної роботи (класної, внутрішкільної, позашкільної) допомагає пробудити в учнів-старшокласників інтерес до історії українського народу, свого краю, до рідного слова; викликає в них бажання збирати старовинні речі, вивчати їх, користуватися ними, любити свій народ і шанувувати його традиції; навчає дітей колективно діяти і керувати своїми емоціями, згуртовує учнівський колектив та ін.

При системній організації цілеспрямованої професійної орієнтації старшокласників на професію вчителя української мови та літератури не менш важливим є вибір учителем-словесником способу досягнення профорієнтаційної мети. Очевидним є той факт, що в навчальному процесі з предметів українська мова та література в ролі упорядкованого способу сумісної, взаємозв'язаної діяльності вчителя і учнів у досягненні певної навчально-виховної й професійної мети виступає метод. У філософському словнику пишеться, що "метод - в своєму загальному значенні - це спосіб досягнення мети, певним чином упорядкована діяльність (3, с.278)". Слід сказати, що застосування на уроках української мови та літератури таких різновидів методів як інформаційно-розповідний, пояснювально-ілюстративний, проблемно-пошуковий, проблемний, з елемен-

тами евристичної бесіди, метод художнього слова (художнє читання віршів, інсценізація, прози) та ін. суттєво допомагають учням проявити свою творчу активність.

За результатами опитування, яке проводилося на базі Мелітопольського педагогічного ліцею "Творчість", у якому широко впроваджувалась система виховних дій, спрямованих на формування в старшокласників орієнтації на професію вчителя-словесника, ми виділили три групи типових ознак ативізованої поведінки учнів, які проявляються на уроках української мови та літератури, позакласному та позашкільному рівнях.

Характерною ознакою особливостей першої групи є активне включення учнів в навчальну діяльність: добровільне виявлення ініціативи у вирішенні питань проблемного характеру, у доповненні відповідей однокласників, коли учень ділиться своїми роздумами, виказує свою точку зору з питань, що вивчаються, слідує за своєю мовою та , в разі необхідності, виправляє мовні помилки своїх товаришів та ін.

Друга група ознак проявляється поза уроками, на загальношкільному рівні - це активне самозалучування до гурткової роботи, до підготовки тематичних вечорів, до випуску стінгазет, до проведення вечорів-диспутів, конференцій та ін.

Третя група ознак має причетність до активної поведінки учнів поза школою: відвідування музеїв, історичних місць, самостійне опрацювання позапрограмної української літератури, захоплення українським мистецтвом та ін.

Розглянемо методики вивчення орієнтації старшокласників на професію вчителя української мови та літератури, які може використати вчитель у повсякденній педагогічній роботі. В психолого-педагогічній літературі описано багато цінних методик вивчення особистості учня. Знаємо загальновідому методику Є.О.Климова "ДДО" ("Карта інтересів"). Оригінальними, на наш погляд, є методики, розроблені Є.М.Павлютенковим ("Методика вивчення ціннісних орієнтацій, життєвих і професійних планів, мотивів вибору професії", "Методика виявлення ступеню надання школярами переваги різноманітним видам діяльності та інтересів учнів", "Методика дослідження нахилів школярів до різноманітних типів професій (модифікований варіант ДДО Є.О.Климова), "Методика дослідження інтересів школяра" та ін. (2, с.113- 131). Однак вивчення вчителем орієнтації школярів на професію вчителя за фахом "українська мова та література" має свою специфіку у порівнянні з вивченням професійної орієнтації з діагностичною метою, оскільки вчитель-предметник є обмеженим в часі і, зазвичай, мусить поєднувати вивчення такої орієнтації з навчальним процесом.

Найбільш реальними для вчителя методами вивчення професійної орієнтації учнів є:

- спостереження за поведінкою учнів на уроці, поза ним, за їх активністю в організації і проведенні загальношкільних і внутрішньо класних заходів;

- індивідуальні бесіди з учнями, які передбачають прямі чи непрямі питання щодо їх професійного майбутнього;

- використання ряду авторських методик, про які згадувалося вище, під час виховних годин;

- застосування на уроках української мови особистісних опитувальників (відкритого і закритого типів), проєктивних методик (типу методики "Незакінчених речень"), творчих (дописування учнями однієї з відсутніх частин мікротвору) та ін.

Вибір і застосування вчителем тих чи інших методик в реальному предметно-навчальному процесі головним чином залежить від нього самого як особистості: його працездатності, творчих умінь, інтелектуальних і педагогічних здібностей, від реального бажання отримати правдивий діагностичний зріз та ін.

Підсумовуючи вище сказане, можемо припустити, що оптимально організована система профорієнтаційних виховних дій засобами предметів української мови та літератури активізує процес майбутньої самореалізації старшокласників саме за цим фахом (українська мова та література).

ЛИТЕРАТУРА

1. Капська А.Й. Педагогіка живого слова.- К., 1997.
2. Павлютенков Є.М. Управление профессиональной ориентацией в общеобразовательной школе.-Владивосток, 1990.
3. Философский словарь /Под ред. И.Т.Фролова .-М., 1987.
4. Явоненко О.Ф., Коломієць Г.В. Обласний педагогічний ліцей як центр різнобічного розвитку обдарованої сільської молоді // Педагогіка і психологія.-1997.- №3.- С. 135-141.

Поступила в редакцію 9.05.98 г.

Е.В. Заика, С. Кулибали

Некоторые нарушения эмоциональной сферы у больных неврозом.

На підставі порівняння здорових та хворих на неврози з переважно неврастенічною симптоматикою і застосування низки поширених психодіагностичних методик досліджено особливості як окремих проявів емоційності, так і структури емоційної сфери у цілому при неврозі.

Неврозы характеризуются достаточно отчетливыми и многообразными эмоциональными нарушениями (апатия, тревожность, слезливость, взрывчатость и др.). Эти нарушения подробно описаны на клиническом уровне, однако гораздо менее изучены на уровне патопсихологическом.

В нашем исследовании сравнивался широкий круг различных эмоциональных проявлений у двух групп испытуемых: 1) практически здоровых; 2) больных неврозами (неврастенической симптоматики), поступивших для обследования и лечения в ЦКБ № 5 г. Харькова. Группы испытуемых по 30 чел., в возрасте от 23 до 38 лет, жителей г. Харькова и области, обоего пола, уравниены по образованию, социальному положению и др. факторам.

В течение 2-4-х встреч с испытуемым в первые дни его поступления в клинику проводилось обследование по ряду хорошо зарекомендовавших себя в психологии методик изучения эмоциональности: опроснику Л.А. Рабинович, цветовому тесту Люшера, опроснику САН, опроснику акцентуаций Леонгарда-Шмишека, шкалам личностной и ситуативной тревожности Спилбергера-Ханина, цветовому тесту отношений, семантическому дифференциалу эмоциональных переживаний, ассоциативному эксперименту и восприятию и оценки эмоциональных экспрессий на фотографиях человеческих лиц.

Различия в эмоциональности здоровых и больных неврозом выявлены на двух уровнях: 1) отдельных компонентов эмоциональной сферы; 2) ее общей структуры, все различия статистически значимы на уровне $p \leq 0,05$.

Различия по отдельным компонентам эмоциональной сферы следующие:

а) степень выраженности базальных эмоций (по опроснику Рабинович): у больных, по сравнению со здоровыми, более выражена базальная эмоция гнева; в отношении эмоций радости и страха различий не обнаружено;

б) соотношение положительных (радости) и отрицательных (гнева и страха) эмоций: у больных удельный вес отрицательных эмоций в целом выше;

в) особенности функциональных состояний (по опроснику САН): показатели всех трех состояний (самочувствия, активности, настроения) у больных ниже, чем у здоровых;

г) устойчивые паттерны эмоционального реагирования, связанные с акцентуациями черт личности (по опроснику Леонгарда-Шмишека): у больных более выражены паттерны реагирования по тревожному, экзальтированному, возбудимому и педантичному типу и менее - по гипер-тимному и демонстративному;

д) характер ассоциативных ответов: больные дают больше эмоционально положительных и отрицательных слов-реакций на эмоционально

нейтральные слова-стимулы (т.е. излишне эмоционализируют нейтральный материал) и дают меньше любых (и эмоциональных, и нейтральных) реакций на отрицательные стимулы (т.е. “теряются” при встрече с эмоционально отрицательным материалом);

е) восприятие и оценки эмоциональных экспрессий: больные допускают больше ошибок в их смысловой интерпретации и проводят более грубую их классификацию, не учитывая едва уловимые нюансы экспрессий.

Не обнаружено различий по преобладающим эмоциональным состояниям, связанным с цветовыми выборами (тест Люшера) и по уровню личностной и ситуативной тревожности (шкалы Спилбергера-Ханина), что можно объяснить высокой вариативностью этих показателей в обеих группах.

На основе вычисления парных корреляций между исследованными показателями эмоциональности и составления корреляционных плеяд обнаружены различия и в общей структуре эмоциональной сферы у больных и здоровых (а не только в отдельных ее компонентах). Так, при неврозах общая связность между компонентами эмоциональной сферы заметно меньше: если общее число значимых парных корреляций в норме принять за 100%, то у больных присутствует лишь 79%. Различной является и степень связности между различными компонентами эмоциональности. Так, если у здоровых испытуемых устойчивые паттерны эмоционального реагирования, связанные с акцентуациями черт личности, и преобладающие эмоциональные состояния имеют и много связей между собой (т.е. личность в поведении реагирует соответственно своим эмоциональным состояниям), то у больных эти два компонента почти не имеют связей, что свидетельствует о нарушении у них эмоциональной самоидентичности (одно дело - внутренние переживания, другое дело - поведенческие проявления, они мало связаны между собой). Эмоциональная сфера в этом случае дезинтегрирована - “расщеплена” на две мало связанные друг с другом области: устойчивых внутренних и ситуативных внешних проявлений эмоциональности, что неизбежно порождает у больного как трудности в поведении, так и внутренние конфликты.

Кроме того, у больных гораздо большее число парных корреляций имеют особенности семантического пространства эмоций (определяемые методом семантического дифференциала) и показатели восприятия и оценки эмоциональных экспрессий. Этот факт свидетельствует о том, что, с одной стороны, у больных имеется более высокая семантическая опосредованность многих проявлений своей эмоциональности (знание, называние и оценка своих эмоций и дифференцирование их одной от другой), а с другой стороны, у них наблюдается неадекватно высокая значимость восприятия эмоциональных экспрессий в общей структуре эмоци-

ональных проявлений (экспрессиям придается слишком большое значение и их восприятие сильно зависит от общих особенностей эмоциональности).

Таким образом, лица, больные неврозами с преобладанием неврастенической симптоматики, характеризуются выраженными нарушениями эмоциональной сферы, проявляющимися на уровне как отдельных ее компонентов, так и их взаимосвязей, т.е. целостной ее структуры. Эти ее особенности следует учитывать в работе врача и клинического психолога как при диагностике неврозов, так и при выборе методов психотерапевтического воздействия.

Заметим, что проведенное исследование (эта свойственно всем исследованиям, где лишь сравниваются две группы) не дает ответа на очень важный вопрос: какое место в общем генезисе невроза занимают отмеченные эмоциональные особенности. То ли они - следствие невроза (человек с обычной эмоциональной сферой заболевает, и болезнь приводит к изменениям эмоциональности), то ли они - predispositional фактор невроза (здоровый человек, имеющий такие эмоциональные особенности, в силу этого с высокой вероятностью заболевает неврозом). Повидимому, имеет место и первая и вторая связь, но для выяснения этого вопроса необходимы дальнейшие исследования.

Поступила в редакцию 12.05.98 г.

И. А. Калмыкова

Психологическая игра "Отгадай цветок".

В статті надається опис психологічної гри, яка входить до складу тренінга, спрямованого на профілактику конфліктів серед підлітків.

Одним из направлений работы школьного психолога является профилактика конфликтных ситуаций. Нами разработан сценарий работы с группой, он предусматривает 16 игровых занятий продолжительностью 40 мин. каждое, ориентированный на детей подросткового возраста. Игры имеют разную направленность для создания комплексного профилактического подхода.

На каждом занятии в течении 20-25 мин. в игровой форме проводятся упражнения по развитию мышления, воображения, памяти. 15-20 мин. тренинга отводится на проведение игр с ориентацией на психологические особенности личности участников группы.

Ниже приводится описание одной из игр, включенной в тренинг.

Основная ЦЕЛЬ ИГРЫ - показать ее участникам:

а) зависимость способа передачи информации от психологических особенностей личности информатора;

б) неоднозначность восприятия, понимания информации реципиентом;
в) влияние позитивных и негативных факторов эмоционального воздействия на установление, налаживание контактов.

В игре принимают участие - 2-9 человек. При индивидуальной работе психолог и испытуемый попеременно меняются ролями в игре. Группа по собственному желанию делится на игроков (2 человека) и экспертов. Инструкция каждому дается в присутствии всей группы.

Инструкция угадывающему цветок.

Ваш собеседник загадает цветок и опишет его запах. Попробуйте отгадать. В случае первой и второй неудачи, Вы получите дополнение к описанию. Всего на угадывание дается три попытки.

Инструкция загадывающему цветок.

Вам необходимо загадать цветок, написав его на бумаге. Используя словесные описания только его запаха, добиться от собеседника, чтобы Ваш цветок был угадан. Не употребляйте описания, указывающие время и место цветения, а также другие характеристики цветка. Если загаданный Вами цветок не будет угадан с первой попытки, дополните описание характеристиками эмоциональных состояний, которые у Вас вызывает данный цветок. В случае повторного неудачного отгадывания, попробуйте использовать мимику.

Инструкция экспертам.

“Вам в игре отводится наиболее сложная роль. Вы будите наблюдать за тем, как происходит описание и отгадывание цветка. После того, как загадывающий закончит описание, напишите на бумаге, какой цветок по Вашему мнению был загадан. Каждый эксперт работает отдельно. Пометьте также на бумаге, если заметите нарушение инструкции в описании”.

После отгадывания цветка, либо безрезультатного использования трех попыток угадывающим, он должен объяснить, что помогло или помешало ему найти правильное решение.

Если игрок не отгадал цветок, один из экспертов, который смог его отгадать, объясняет группе, что ему помогло решить задачу. Эксперты высказывают свое мнение по поводу соблюдения инструкции по описанию цветка.

Участники группы по очереди меняются ролями.

Игра заканчивается обсуждением. Групповая дискуссия по поводу игры, взаимная оценка и самооценка игроков является обязательным этапом.

Поступила в редакцию 22.06.98 г.

Деякі аспекти формування у студентів англомовної мовленевої діяльності.

В статье излагаются принципы организации учебно-познавательной деятельности студентов на занятиях по английскому языку с учетом теории поэтапного формирования умственных действий и модели обучения, предполагающей использование вспомогательной (наводящей) задачи как средства решения основной задачи.

Проблема формування іномовної мовленевої діяльності у студентів стала предметом дослідження ряду теоретичних та експериментальних робіт.

Ця проблема пов'язана з поширенням пізнавальних можливостей студентів та інтенсивністю навчання. Крім реалізації її в теорії поетапного формування розумових дій, вивчались питання суггестології і суггестопедії, питання розумових і вікових особливостей, питання узагальнених асоціацій, використання диференційованих понять з метою тлумачення іномовних слів, питання теоретичного обґрунтування "асоціаністичного підходу", питання про розумові навантаження.

Аналіз методів викладання іноземних мов свідчить проте, що їх визначення та найменування являє собою складне питання, адже в основу їх покладено різні ознаки. Назва методу визначається прийомом, який покладений у основу роботи над мовою.

Важливими для психолого-дидактичного аналізу є два методи, які отримали найбільш широке розповсюдження. Це свідомо - співвідносний метод та свідомо - практичний. Основні вихідні положення, що лежать в основі методу - це дидактичні принципи. На сьогоднішній день невирішеними залишаються принципи свідомості, активності та наочності, яким надається різне тлумачення. Одні методисти вважають, що принцип свідомості полягає в тому, щоб розуміти зміст мовних знаків, тобто сентагм, положень, повідомлень. Для засвоєння мовного матеріалу рекомендується імітація та побудова за аналогією. Інші методисти вважають, що студенти обов'язково повинні розуміти і ті мовні елементи, з яких ці знаки складаються, ті лексичні, особливо граматичні правила, за якими вони утворюються.

Принцип активності також отримав різне тлумачення. Одні методисти надають значення зовнішній активності, що пов'язана з проговорюванням мовного матеріалу, а тому приділяють більше уваги навчанню усної мови. Інші методисти вважають, що знання, уміння та навички формуються в процесі активної розумової роботи студентів, в основі якої ле-

жить поєднання мовленевої діяльності та мислення. Ми вважаємо, що перспективи удосконалення методів навчання англійської мови є і їх необхідно розвивати. Вони пов'язані, перш за все, з проблемою організації пізнавальної діяльності студентів, створення штучної потреби у студентів, освоєння мовленевих аспектів мови, а також з проблемою забезпечення творчої англомовної мовленевої діяльності з боку студентів.

Численні експерименти показали, що опанування мовою здійснюється не за рахунок імітації готових мовних форм в ході спілкування, як це відмічалось протягом довгого часу і на чому частково будується й сьогоднішня методика навчання студентів англійської мови, а за рахунок узагальнення мовних явищ і формування на основі цих узагальнень систем правил, за якими й будуються нові висловлювання. Ці правила мають інший вигляд ніж традиційні лінгвістичні описи мови. Ідея опори на неусвідомлене засвоєння мови не може служити основою інтенсивного курсу навчання англійської мови, адже немає гарантії оволодіння правилами, необхідними для побудови нових висловлювань (створення психолінгвістичних граматики як умова інтенсифікації процесу навчання).

Ми вважаємо за необхідне продовжувати впровадження нової організації пізнавальної діяльності студентів на заняттях з англійської мови з позицій концепції управління засвоєнням понять, дій та досягнень, що вже є в цій галузі (О.Я. Кабанова, Н.С. Пантіна, Л.І. Айдарова, Л.Ф. Обухова та інші).

Узагальнюючи дослідження психологів і педагогів з питання оптимізації організації навчальної мовної діяльності на заняттях з англійської мови, ми виділяємо такі ключові моменти, які потребують подальшого їх дослідження:

- роль рідної мови в організації пізнавальної діяльності студентів на заняттях з англійської мови, в організації спеціально мотивованих мовних дій;

- етапи формування мовних висловлювань та сприймань.

Орієнтовна основа навчальних дій, що представлена в традиційній системі навчання студентів англійської мови, значно обмежена присутністю в ній рідної мови. Це притаманно імітативній системі навчання, у якій вважається, що рідна мова здійснює інтерферуючий вплив. На наш погляд, рідна мова як інструктивна система відіграє позитивну роль у створенні повноцінної орієнтовної основи розумових дій студентів у процесі навчання. Необхідною умовою формування англомовної мовленевої діяльності є реалізація принципу етапності, тобто переходу від репродуктивно - конструктивного процесу сприймання студентами англійської мови до конструктивно - стохастичного, а потім до спонтанного ініціативного процесу сприймання англійської мови. Навмисне і поетапне відпрацюван-

ня орієнтовних механізмів сприймання англійської мови з допомогою інструктивних систем рідної мови повинно стати дієвим психологічним фактором інтенсифікації навчання студентів англійської мови.

Щоб організувати ефективне засвоєння ряду лінгвістичних і мовних понять, необхідно добитися виконання умови забезпечення студентів повною та узагальненою системою орієнтування у діях. Таку систему ми отримали шляхом укладання словесних інструкцій переважно рідною мовою. До інструкції вносились вказівки проте, що робити, навіщо і для чого робити, щоб забезпечити зовнішню репродуктивну конструктивну діяльність, інтеріоризація якої забезпечувала б адекватні їй орієнтовні механізми. Доцільно ввести поняття "еквівалент опосередкування". Еквівалент означає адекватність інструкції дії, що формується.

На основі аналізу активності навчання на заняттях з англійської мови за двома методиками були складені графіки активності студентів. Оскільки такий аналіз в обсязі підручника занадто складний, ми виділили з нього десять занять, на яких формувались мовні висловлювання з дієсловом *have* - українською - *мати*. Протягом десяти занять студенти працювали над новим матеріалом до якого входили: розповідні, питальні речення з дієсловом *have*, позитивні та негативні відповіді, всі типи питань. В контрольній групі переважали такі дії: перцептивно-зорові та слухові з опорою на наочність, репродуктивні. В експериментальній: розумові, сенсорні, перцептивно-зорові та слухові з опорою на слова.

Одним із показників структури та динаміки орієнтовної діяльності, що формується в контрольній та експериментальній групах, є якість уваги (її концентрація) на заняттях з англійської мови. Наприкінці другого семестру ми вимірювали кількісні характеристики уваги і виявляли динаміку цих характеристик в процесі короточасної діяльності як у студентів контрольної групи, так й у експериментальної групи. Робота нагадувала тест Бурдона у модифікації, яка полягала у наступному. Якщо до бланку теста Бурдона у модифікації П.А. Рудика входили ряди, що складаються з різних букв абетки, серед яких треба було за певний час закреслити тільки А, М, К, З, то в інших роботах ми вирішили замінити ряди букв текстом (двісті тринадцять слів). Студенти прослуховували й читали текст. Під час читання фіксувались неправильно або з затрудненням прочитанні слова, пропуск слів. Після кожної хвилини читання фіксувалось окремо останнє слово.

Одним із шляхів оцінки розумових дій як таких, що складають структуру основи дій є так званий метод підказки, який ми включили до розробки завдань нашої експериментальної моделі навчання. Цей метод складається у впровадженні в основну задачу деякої допоміжної або навідної задачі (в цілому більш простої, ніж основна задача), принцип

розв'язання якої містить у прихованому виді принцип розв'язання основної експериментальної задачі. Для експеримента було підібрано навчальний малюнок з підручника, який треба описати (основна задача). Опис здійснювався усно. В якості навідної задачі пропонувалась робота за картою. Дані дослідження показали, що можливості розв'язання навідної задачі для контрольної групи, у порівнянні з експериментальною, виявились обмеженими. Студенти контрольної групи не змогли використати транскрипції для коректування вимову слів, а також орієнтуючі інструкції. В оцінку розв'язання основної задачі входило: якість вимовлення, структурне оформлення мови, якість речень, різноманіття їх форм. Якість розв'язання основної задачі в експериментальній групі була значно вищою (4,8 бала), ніж у контрольній групі (3,6 бала).

Наприкінці навчального року було проведено експеримент щодо порівняння ефективності мимовільного та довільного запам'ятовування. У дослідженні використовувалась методика, яка є варіантом тієї, що застосовувалась у дослідженнях П.І. Зінченка. Порівнюючі коефіцієнти запам'ятовування ($K = M / N \times 100\%$, де: M - загальна кількість вірно відтворених слів; N - кількість пред'явлених слів), ми дійшли висновку проте, що результати запам'ятовування в експериментальній групі вищі. Це мабуть пов'язано з тим, що запропонована нами організація навчальної діяльності більшою мірою забезпечувала мимовільне запам'ятовування. Середній коефіцієнт в контрольній групі становив 44%, а в експериментальній - 53%, 66%.

Проведене дослідження дозволило зробити такі висновки:

1) прийнята і психологічно обгрунтована організація діяльності студентів на заняттях з англійської мови, а також у позаурочний час сприяє планомірному та цілеспрямованому, більш ефективному формуванню орієнтовних механізмів сприймання англійської мови і, разом з тим, поліпшує умови формування, структуру та динаміку орієнтовної діяльності в ситуаціях щодо її засвоєння;

2) доцільний відбір системи дій, що покладений в запропоновану нами систему навчання, дає можливість не тільки економити час і сили студентів, а й цілеспрямовано формувати їх розумові дії, які дозволяють їм довільно та свідомо орієнтуватися у сфері англомовної мови;

3) суттєва роль у поліпшенні структури та умов формування основи дій навчальних ситуацій належить рідній мові;

4) запропонована етапність формування у студентів англомовної мовленевої діяльності у процесі навчання забезпечує планомірний перехід до формування ситуативного спонтанного сприймання англомовних висловлювань. Такий перехід від репродуктивно-конструктивного, а потім конструктивно-стохастичного етапів сприймання англомовних

висловлювань сприяє підвищенню якості знань, умінь та навичок, безпосереднього та опосередкованого спілкування англійською мовою, а також мотивації навчання.

Поступила в редакцію 13.06.98 г.

А.А. Киселева

Смысл текста. Системное представление.

У поданій статті уявлення сенсу розглядається в контексті розуміння. Тут подається підхід, де процес розуміння передбачає побудову сенсу тексту на основі тієї інформації, яку суб'єкт має змогу вилучити з тексту. Проаналізовано підхід, де сенс стосується суб'єкта розуміння, який формує його самостійно на основі свого індивідуального контекста. У поданій статті автор пропонує розглядати сенс як результат взаємодій елементів системи людина-текст. З цієї точки зору, сенс не належить окремо ні людині, ні тексту, а являє собою принципово нову третю, емерджентну властивість системи людина-текст.

Исследователи проблемы понимания трактуют результат понимания как смысл... Рассмотрим более подробно понятие смысла и его отношения к тексту, субъекту и процессу понимания.

Например, представители герменевтического подхода считают целью понимания определение смысла при помощи специального набора правил, приемов, канонов. (Г.Гадамер [4], П.Рикер [13]).

Г.Гадамер объясняет понимание как "толкование". Толкование начинается с предварительных понятий, которые со временем заменяются более адекватными понятиями вот это непрерывное прогнозирование, приращивание смысла, составляющее смысловое движение понимания и истолкования". (4, стр. 75-76,).

Таким образом, герменевтический подход предполагает, что понимание текста подразумевает своеобразное декодирование некоторого смысла, который по предположению был закодирован автором и выводим из текста.

В логике текст и смысл связывают непосредственно. Выявление смысла предложения здесь ставится в зависимость от установления условий, определяющих истинное значение предложения. Эта зависимость связана с установкой, что естественный язык непосредственно выражает мысли человека об окружающей действительности. Эта идея получила дальнейшее развитие и трансформировалась сегодня в тенденцию сводить теорию смысла к теории указания (референции), где понятие истинности является одним из центральных.

В лингвистических исследованиях понимание рассматривают как поиск смысла по определенным маркерам в тексте (В.К.Нишанов [12], Е.М.Кузичева [9], Д.Бокошев [1]). В.К.Нишанов говорит о том, что "смысл устанавливается субъектом в результате осознанного восприятия (понимания) текста. Сам же текст выступает в роли своеобразного транслятора смысла". (12, стр. 12). Что также говорит о тенденции рассматривать смысл как принадлежность текста.

Д.Бокошев [1] в качестве выразителей смысла выделяет предметно-тематическое дисциплинарное знание и информативные элементы, с помощью специальной обработки которых мы имеем возможность как бы заглянуть внутрь текста.

Е.М.Кузичева [9] полагает, что смысл текста выражен в ключевых словах. Эти ключевые опорные слова образуют в своей последовательности семантические линии в тексте.

Поскольку раскрытие смысла связывают с эффективностью и результатом понимания, то в связи с этим возникает вопрос, принадлежит ли он тексту и запечатлен в нем посредством определенных маркеров или же субъект самостоятельно определяет смысл при понимании текста?

Этот вопрос является одним из наиболее существенных, поскольку его решение даст возможность определить основные факторы, влияющие на понимание; что является определяющим для эффективного понимания: субъективные особенности или же форма и содержание текста?

Вопрос о том, что смысл каким-то образом зафиксирован в тексте и, следовательно, является одним из его возможных атрибутов не совсем очевиден. Во-первых, с течением времени человек может переосмысливать содержание текста, и, во-вторых, понимание смысла различно для разных субъектов понимания. Возникает некоторое противоречие в том, что текст статичен и не меняется с течением времени, вместе с тем, смысл трансформируется, то есть динамичен, и поэтому не может быть зафиксирован в тексте однозначно.

Так, В.К.Нишанов считает, что "смысл - идеальное образование точно также, как и мысль вне головы человека не существует... Текст как совокупность знаков с заданной системой отношений несет на себе определенный объем информации. Процесс понимания предполагает построение смысла текста на основе той информации, которую удастся субъекту извлечь из текста" (12, стр. 32).

Также А.Н.Леонтьев отмечает, что мотивы человека "придают сознательному отражению субъективную окрашенность, которая выражает значение отраженного для самого субъекта, его, как мы говорим "личный смысл" (10, стр. 21).

Следовательно, "смысл - это всегда личностное отношение конкретного индивида к содержанию, на которое в данный момент направлено его длительность" (10, стр.84).

Аналогично, А.Л.Никифоров [11] также акцентирует внимание на субъективности понимания и отмечает, что субъект скорее приписывает смысл объекту понимания и черпает его из своего внутреннего мира - мира индивидуального содержания. Этот мир формируется на основе языка и чувственных впечатлений и включает в себя наглядные и абстрактные образы, связи между ними, знания, верования, морально-этические нормы. То есть смысл, по мнению А.Л.Никифорова субъект формирует самостоятельно на основе своего "индивидуального контекста".

Следуя логике данных авторов, смысл принадлежит субъекту и субъективен. Тогда возникает вопрос о том, на основании чего все же происходит взаимопонимание и почему не формируется бесконечное разнообразие смыслов соответствующее количеству индивидов.

Вопрос о принадлежности смысла действительно спорный и на настоящий момент существует одновременно две точки зрения. Смысл как результат понимания, по мнению одних исследователей зависит, от объективных факторов, а по мнению других - от субъективных.

Мы полагаем, что смысл отдельно не принадлежит ни тексту, ни человеку, а является неким принципиальным новым третьим, возникающим только на основе взаимодействия субъекта и текста. Поясним это подробнее.

Справедливо, с нашей точки зрения, отмечает Ж.Делез: "смысл - то, что придается в качестве атрибута, но он вовсе не атрибут предложения, скорее атрибут вещи или положения вещей", (6, стр.37). Таким образом, он не принадлежит тексту и свойственен скорее объектам реальной действительности.

С другой стороны, М.Вартофский справедливо отмечает, что объекты восприятия признаются не "перцептивными объектами, а реальными, то есть пространственно-временными или материальными объектами (2, стр.190). С точки зрения исследователя, "разум - та универсальная независимость мысли, которая относится ко всякой вещи так как того требует сама вещь" (2, стр.190). Следовательно, здесь автор разделяет смысл и субъект восприятия, подчеркивая, что восприятие объектов действительности не субъективно, а объективно, то есть такое, какого требуют объекты реальной действительности.

Таким образом, смысл как результат понимания, не принадлежит отдельно ни человеку, ни тексту, а является результатом взаимодействия человек-текст и представляет собой новое третье, отличное от этих двух элементов.

Подход к взаимодействию человек-текст как к системе является объясняющим для данного феномена. Ведь в этой системе смысл при понимании является результатом или эффектом этой системы. А результат и эффект существуют только на основании взаимодействия или движения элементов. И как отмечает В.А.Карташев: "эффект появляется только так и тогда, где и когда есть взаимодействие, движение, где есть функционирование, и значит изменение состояние системы. Лишено смысла говорить об эффекте статичной, не изменяющейся совокупности, также как и лишено смысла говорить об эффекте одиночного, не вступающего во взаимодействие предмета" (7, стр.96). Важным положением при рассмотрении системы взаимодействия человек-текст является также и то, что эффект системы (смысл) является тем качеством целого, которое отличает его от качества составляющих его частей, так как это итог, следствие их взаимодействия. Здесь воспользуемся понятием эмерджентного свойства системы.

Это свойство, "которое может быть присуще системе, но не присуще ни одному из ее элементов" (Власов К.П., Н.В.Белый, В.Б.Клепиков, 3, стр.19).

Таким образом, для своей работы в дальнейшем мы считаем целесообразным и важным рассматривать смысл (при понимании) как результат или эффект системы взаимодействия человек-текст. Мы считаем важным при этом, что смысл не принадлежит отдельно ни субъекту, ни тексту и существуют только благодаря этому взаимодействию.

Появление же смысла, с нашей точки зрения, происходит благодаря возможностям, степеням свободы, которые текст и субъект представляют при взаимодействии. Под возможностями или степенями свободы мы понимаем возможности в смысле Дж. Гибсона. Так он считает, "важное обстоятельство, связанное с возможностями окружающего мира, заключается в том, что они в определенном смысле они объективны, реальны и физикальны, в отличие от значений и смыслов, которые, как часто считают, субъективны, феноменальны и духовны. Но на самом деле, представленные возможности не являются ни объективным, ни субъективным свойством, или если хотите, они являются и теми, и другими. Возможность, в равной степени является фактом окружающего мира и поведенческим фактом" (5, стр.191).

Следовательно, мы предлагаем рассматривать текст как элемент системы, представляющий объективные возможности для осмысления или воздействия. Субъект же реагирует и использует предоставленные возможности сообразно своим особенностям, например, своей активности, мотивации, эмоциональному состоянию и так далее.

Таким образом, система взаимодействия человек-текст позволяет преодолеть ограничения традиционного подхода к исследованию понимания,

связанные с принадлежностью смысла и определить, что значимым и определяющим фактором для смысла, как результата системы является именно взаимодействие человека и текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бокошев Дж. Смысловой анализ научного текста // Экспериментальный анализ смысла текста.- Фрунзе, 1987.
2. Вартофский М. Модели, репрезентация, понимание. - М., 1988.
3. Власов П.К., Белый Н.В., Клепиков В.Б. Основы научного исследования и технического творчества.- Харьков, 1989
4. Гадамер Г. Актуальность прекрасного. - М., 1991.
5. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. - М., 1988.
6. Делез Ж. "Логика смысла". - М., 1995.
7. Карташев В.А. Система систем. Очерки общей теории и методологии.- М., 1995.- С.413
8. Кузичева Е.М. О смысловой специфике ключевых слов // Сб. ст. Экспериментальный анализ смысла. - Фрунзе, 1987.
9. Леонтьев А.Н. Знак и деятельность // Вопросы философии. - 1975.- № 10.
10. Никифоров А.Л. Семантическая концепция понимания // Исследования по логике научного познания. - М., 1990.
11. Нишанов В.К. Феномен понимания: когнитивный анализ. - Фрунзе, 1990.
12. Рикер П. Конфликт интерпретаций. - М., 1995.

Поступила в редакцию 15.05.98 г.

А.Б. Коваленко

Стратегіальна організація процесу розуміння.

У даній статті розглядається поняття "стратегія", його сутнісні характеристики та можливості використання його для аналізу процесу розуміння творчих задач.

Для характеристики процесу розв'язання задач дослідники частіше всього використовують поняття "стратегія".

Термін "стратегія" почав широко використовуватися в 50-х роках після праць Д.Брунера (2) по вивченню мислительної діяльності, за допомогою якої здійснюється узагальнення і класифікація об'єктів, що сприймаються. Стратегія, згідно Д.Брунеру, це деякі відносно стійкі правила використання інформації.

Аналіз закордонних психологічних досліджень показує, що стратегія трактується в них як спосіб зв'язку структурних і композиційних семантичних елементів тексту в єдине ціле (А.Адамс, Б.Старр, У.Кінч, Т.Ван Дейк).

Шерог вітчизняних дослідників вживають термін "стратегія" рядоположно з термінами "метод", "спосіб", не вбачаючи між ними принципових відмінностей.

Друга частина вчених, відмовляючись від поняття "метод", "спосіб" для трактування стратегії, визначають її як план досягнення певного результату в рамках обмежень, які накладаються зовнішніми засобами діяльності і динамічною системою внутрішніх критеріїв, які формуються в попередній і теперішній діяльності (4).

Точки зору двох попередніх груп учених об'єднує Л.Л.Гурова, вважаючи, що стратегія - це повністю розроблений план, що виявляє один з можливих способів розв'язання, який людина формує або обирає з відомих їй, щоб за допомогою цього способу розв'язати задачу (3, с. 58). Але далі Л.Л.Гурова розширює поняття стратегії і пише: "Поняття стратегії ширше, ніж поняття план розв'язання конкретної задачі. Стратегія будується на основі узагальнених програм дій, якими володіє людина (3, с. 59).

Терміни "спосіб розв'язання", "метод розв'язання", план розв'язання" не слід розглядати як синонімічні стосовно терміну "стратегія розв'язання". Спосіб і метод є поняттями взагалі досить абстрагованими від особистості, індивіда, одним і тим самим способом або методом розв'язання можуть користуватися різні люди, а пошук цього методу може бути різним. План розв'язання говорить лише про послідовність дій.

Поняття спосіб і метод розв'язання прийнятні радше для характеристики самої задачі, а не особистості, яка її розв'язує. Метод розв'язання відноситься до суб'єктивної логіки досягнення результату та існує незалежно від суб'єкта.

Стратегію слід також відрізнити від способу розв'язання задачі. Під способом розв'язання прийнято розуміти послідовність операцій, за допомогою яких розв'язується, може розв'язуватися або повинна розв'язуватися задача (1).

План розв'язання передбачає використання алгоритму, яким необхідно користуватися суб'єкту для того, щоб досягти розв'язання задачі.

Більш того, у випадку використання понять "стратегія", "спосіб", "метод", "план" як рядоположних, тобто таких понять, кожне з яких може бути замінено іншим, не має ніякого сенсу вводити поняття "стратегія". У такому випадку більше підходить поняття "алгоритм".

У такій трактовці поняття "стратегія" навряд чи є прийнятним для характеристики мислительної діяльності особистості при розв'язанні задачі.

Смисл же поняття "стратегія" полягає в тому, що воно не містить детального плану, не є ні способом, ні методом, а є індивідуалізованою розумовою тенденцією, проявом спрямованості в мислительній діяльності особистості (5). У такому розумінні терміном "стратегія" позначається не строго логічна програма дій, а їх характер, якість. Якщо поняття "метод", "спосіб", "план" відображають те, що ми робимо, то поняття "стратегія" характеризує те, як ми це робимо.

Термін "стратегія" може бути використаний саме для опису всього процесу розв'язання, в якому реалізується домінуюча тенденція розумової діяльності стосовно конкретної задачі, типу задач тощо. Стратегія визначається саме переважаючими тенденціями мислення, їх стійкістю, частотою реалізації. Стратегія пов'язана з вивченням задачі, обробкою нової інформації, пошуковою діяльністю, формуванням гіпотези (задуму), діями по реалізації задуму, прийняттям суттєвих рішень на всіх етапах.

Під стратегією розв'язання задач в психології прийнято розуміти певну більш чи менш гнучку систему особистісно і задачно визначених дій, в якій переважає тенденція до одних суб'єктивних дій, яким віддається перевага порівняно з іншими. При цьому поняття стратегія має сенс використовувати при аналізі розв'язання нових, творчих задач, коли діяльність спрямована на одержання і перетворення нової інформації при розв'язанні знайомих задач. У тому випадку, коли майже відпадає пошуковий бік діяльності, більш прийнятно вживати саме поняття "спосіб", "метод" і навіть "алгоритм", тобто йдеться про стандартну, типову задачу (5).

Якщо в логічному аспекті стратегію можна уявити як план прийняття рішень, то психологічно, як це видно з вищезазначеного, стратегія буде пов'язана з ланцюгом суб'єктивних переваг при виборі того чи іншого орієнтира, способу перетворення конкретної мікроструктури тощо, а також із розподілом конкретних дій, які сприяють досягненню необхідного результату. У психологічному плані стратегія завжди індивідуалізована, завжди має специфічний особистісний відтінок, ознаку.

У такому розумінні термін "стратегія" може бути застосований для творчої діяльності, коли суб'єкт, стикаючись з необхідністю розв'язати нову, творчу задачу, не в змозі застосувати відомі йому алгоритми, способи і методи розв'язання задач. У такому випадку виявляються всі якості особистості, запас її можливостей, що і відображається в стратегіях.

Характеризуючи поняття стратегії в контексті творчої діяльності, можна дати таке визначення: "стратегія - це складне утворення, в якому інтегрується все багатство психічної діяльності особистості, що включає в себе різноманітні дії, які, з одного боку, визначаються когнітивно-особистісними якостями суб'єкта, з іншого - об'єктивними чинниками (параметрами задачі)" (5).

Становлення стратегії починається на початкових етапах розв'язання задачі, тому поняття стратегії може застосовуватися і до процесу розуміння як першого і основоположного етапу розв'язання задачі. Тим більше, стратегія може застосовуватися і до аналізу розуміння, якщо виходить з того, що розуміння не закінчується з початком етапу формування задуму, а пронизує весь хід розв'язання задачі. Підтвердженням цьому слугують випадки, коли розуміння і розв'язання задачі відбувається одночасно, а з іншого боку, у випадку формування гіпотези розв'язання на основі неправильного розуміння, суб'єкт неодноразово повертається до аналізу умови задачі, намагаючись знайти невідповідність сформованого у нього смислу з умовою. У ході нашого дослідження можна було спостерігати випадки, коли розуміння наставало після одержання правильного результату. Йдеться про випадки розв'язання творчих задач, що мають кілька варіантів розв'язання, один з яких алгоритмічний, складний, інший - нешаблонний, простий. Якщо суб'єкт розв'язував задачу алгоритмічним шляхом, то, одержавши результат, почав розуміти прихований смисл задачі, а також те, що розв'язати задачу можна було простішим шляхом.

Поняття стратегії може бути використане для характеристики процесу розуміння ще й тому, що розуміння являє собою розв'язання окремої задачі на розуміння об'єкта.

Стратегія відрізняється від плану та способу ще й тим, що, використовуючи одну стратегію для розв'язання задачі, суб'єкт може кілька разів змінювати план та спосіб розв'язання, тобто, не змінюючи стратегію, суб'єкт змінює спосіб розв'язання.

Відмінність стратегії від способу або методу полягає, крім того, у тому, що "спосіб" і "метод" означають вже встановлене явище, яке відбулося і яке можна точно описати і знову застосувати в конкретних умовах, ідентичних тим, в яких вони були застосовані. Стратегія ж застосовується у тих випадках, коли ні метод, ні алгоритм не можуть бути застосовані, зокрема, у випадку розв'язання нової творчої задачі, коли незрозуміло, яким саме способом чи методом можна її розв'язати.

Виходячи з цього, під стратегією розуміється досить складне психічне утворення, яке включає дії, пов'язані з підготовкою, плануванням та реалізацією розв'язання задачі, і здійснюються відповідно з індивідуальними особливостями розумової діяльності і з конкретними параметрами проблеми (задачі). Смисл же поняття "стратегія" полягає в тому, що воно не містить детального плану, не є ні способом, ні методом, а є індивідуалізованою розумовою тенденцією, проявом спрямованості в мислительній діяльності особистості (5).

Поняття "стратегія" повинне вводитися переважно для характеристики творчої діяльності. Творча діяльність ставить перед суб'єктом такі вимоги, які дають змогу виявити весь запас можливостей, його потенціал.

Будучи характеристикою мислення суб'єкта, стратегії тією самою мірою характеризують і розуміння.

Розуміння будь-якого нового матеріалу нагадує розв'язання творчої задачі, адже наперед невідомо, як саме відбувається розуміння. Використання стратегій характерно і для розуміння текстів, наочностей і будь-чого, що є новим для суб'єкта.

Особливо прийнятним є застосування поняття "стратегія" для характеристики процесу розуміння суб'єктом творчих задач. Починаючи розв'язання задачі, розуміючи її, суб'єкт використовує ту чи іншу стратегію. Стратегія свідчить про більш високий рівень психічного розвитку суб'єкта. Використання певного відомого методу чи способу для розв'язання задачі дає змогу використовувати лише мнемічні процеси. Прикладом репродуктивних задач можуть бути будь-які задачі, метою яких є засвоєння суб'єктом тих чи інших формул, теорем, законів. Для розв'язання таких задач достатньо лише підставляти нові дані у формулу і таким чином засвоювати її.

Вивчаючи якийсь навчальний матеріал, частіше за все буває достатньо використовувати пам'ять (заучування, зазубрювання) для успішних відповідей на запитання, поставлені до цього матеріалу. Як приклад достатньо згадати подання матеріалу в шкільних підручниках. Не заперечуючи ролі репродукції, необхідно використовувати її як підґрунтя для творчої діяльності.

Робота над новим матеріалом, розуміння його - це творчий процес. Його результатом є виділення смислу як стислої схеми всього матеріалу. Згадуючи смисл, суб'єкт може відтворити весь матеріал, але вже "своїми словами". Осмислені знання дають змогу суб'єкту зробити певний крок вперед у своєму психічному розвитку. Крім цього, тільки осмислені знання можуть продуктивно використовуватися в наступній діяльності. Тому рівень сформованості стратегій може вважатися важливою передумовою психологічної готовності особистості до творчої професійної діяльності.

Говорячи про розуміння, під стратегією слід розуміти не той шлях, який обирає суб'єкт для розуміння, не той набір логічних операцій, які описують динаміку розуміння, а те, як відбувається розуміння, як відшукуються знання і відбувається їх співставлення з даними, що надходять.

В.О.Моляко, аналізуючи процес розв'язання конструктивно-технічних задач, виділяє п'ять стратегій: аналогізування, комбінування, реконструювання, універсальну та випадкових перестановок (5).

Пов'язуючи стратегії розв'язання задач з когнітивними стилями особистості, Ю.Л.Трофімов розглядає стратегії як схеми її поведінки. При цьому він узагальнює всі схеми поведінки у чотири види стратегій: 1) неупорядкована; 2) формально-алгоритмічна; 3) змістовно-адаптивна; 4) згорнута (6).

Вивчаючи процес розуміння творчих задач, ми стикнулися при цьому з проявами різних суб'єктивних стратегій.

Найбільш розповсюдженою стратегією є стратегія пошуку аналогів. Маючи в основі механізм еталонування, розуміння ґрунтується на пошуку еталонів з попереднього досвіду. Ці еталони можуть співпадати з об'єктом розуміння - у цьому випадку мова може йти про впізнавання, пригадування. В інших випадках наявні у суб'єкта еталони можуть мати ознаки, якості, властивості, подібні об'єкту розуміння - у такому випадку йдеться про більш-менш віддалені аналогії. У даному випадку дії суб'єкта у процесі розуміння нагадують аналіз, співставлення, порівняння.

Більш складною стратегією є стратегія комбінування. Вона полягає у тому, що суб'єкт або співставляє складові частини задачі, що веде до розв'язання задачі, або конструє складові різних елементів знань та попереднього досвіду. Особливо яскраво ця стратегія виявляється при розв'язанні творчих технічних задач.

Стратегії пошуку аналогів та комбінування не завжди забезпечують розуміння та розв'язання творчих задач. Специфічна побудова творчої задачі, яка передбачає існування прихованого смислу, вимагає від суб'єкта використання кількох способів (шляхів) розв'язання. Зокрема, суб'єкт повинен використати шаблонний для нього шлях розв'язання, що може привести до одержання правильного результату або усвідомлення неможливості використання даного способу. У ситуації, коли суб'єкт здатний використати дещо інший спосіб аналізу умови задачі, подивитися на неї з іншого боку, відмовитися від попереднього способу розв'язання, мова може йти про наявність гнучкої стратегії.

У тому випадку, коли суб'єкт не тільки може розв'язувати творчі задачі, а й сам формувати певні знання, можна говорити про продуктивну стратегію. Продуктивна стратегія дає змогу суб'єкту відходити від стереотипів у процесі розуміння та пошуку розв'язання задачі. Ця стратегія може містити у згорнутому вигляді попередні стратегії. Якраз ця згорнутість не дає змогу інколи простежити і визначити стратегію, яка стратегія була переважаючою в ході розуміння та розв'язання задачі.

Таким чином, термін "стратегія" доцільно використовувати для аналізу специфіки мислительної діяльності суб'єкта в процесі розв'язання творчих задач. Саме особливості використання суб'єктом тієї чи іншої стратегії для розуміння задачі є виявом його готовності до творчої діяльності загалом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г.А. Теория учебных задач.- М., 1990.- 184 с.
2. Брунер Дж. Психология познания.- М., 1977.- 412 с.

3. Гурова Л.Л. Психологический анализ решения задач.- Воронеж, 1976.- 328 с.
4. Лебедева Н.М. Психологический анализ формирования оптимальной стратегии решения задач. Дисс.... канд. психол. наук.
5. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности.- М., 1983.- 134 с.
6. Трофимов Ю.Л. Техническое творчество в САПР (психологические аспекты).- К., 1989.- 184 с.

Поступила в редакцию 23.06.98 г.

А.С. Кочарян, Р.П. Федоренко

Токсическая любовь как форма патологии супружеских отношений.

Проаналізовано феномен "токсичної любові", що включає п'ять первинних та п'ять вторинних симптомів. Виявлено роль цього феномену у подружніх відносинах.

В 1992 году вышла книга Pia Mellody, которая в 1993 году была переведена на польский язык под названием "Токсическая любовь и как от нее освободиться" [2]. Эта книга непосредственно связана с проблемой ответственности. В супружестве следует установить такие отношения, которые бы не являлись игровыми в смысле Э. Берна [1], или паразитическими в смысле V.Satir [4]. Они должны быть "прозрачными" или транспарантными в смысле K.Rogers [3]. При "взаимной зависимости" супругов, последние удовлетворяют какие-то инфантильные желания друг друга, что делает их брак проблемным, а в скором будущем и кризисным. Р. Mellody [2] приводит перечень первичных, или стержневых симптомов взаимозависимости в браке, или, что является тем же самым, токсической любви:

- 1) трудности в переживании чувства собственной ценности, или трудность полюбить себя;
- 2) трудности в установлении границ между собой и другими, или трудность сохранении собственной личности;
- 3) трудность в объективном восприятии себя;
- 4) трудность проявлять заботу о себе;
- 5) трудность в переживании своего возраста и возможных внешних обстоятельств.

Кроме этого, автор выделяет пять вторичных симптомов, которые вытекают из первичных:

1) неправильное выполнение руководящей роли - такие люди либо наставляют других какими те должны быть, чтобы удовлетворить свои потребности, либо позволяют другим управлять собой, принимая на себя роль, которую отводит им другой.

Каждая из этих форм поведения негативно воспринимается партнером, что в конце концов срывает отношения;

2) возмущение - это неэффективный способ защиты своей личности и получение уважения к себе. Гнев дает людям чувство власти и энергии. Такая агрессия несет реализацию желания наказания и мести. Такая злость ослабляет, так как сопровождается неосознаваемым стыдом, либо слабо выраженным гневом, либо депрессией. Возмущение раскрывает основной способ жизни взаимозависимого человека - это укрепление посредством обвинения других в своей собственной неспособности создания здоровых охранительных барьеров;

3) "недоразвитая" духовность - такие люди либо сами превращают себя в наивысший авторитет, либо, напротив, превращают кого-то в такой авторитет. Этот симптом может не осознаваться и быть достаточно патогенным для психического здоровья и функционального развития;

4) физическая или психическая зависимость или болезнь - когда человек не в состоянии установить функциональные, внутренние отношения с самим собой и достигнуть чувства самодостаточности, боль испытываемая внутри толкает человека к тому, чтобы избавиться от нее через какой-либо вид зависимости. Испытывая внутреннюю боль, человек стремится к сближению с другим человеком, веря в то, что этот человек облегчит боль, будет заботиться и безусловно любить;

5) трудности в установлении близкого контакта с партнером - проявляются в том, что невозможно достичь интимности в отношениях.

Генезис такого отношения к миру, к людям являются инфантильные проблемы. Такой человек не имел опыта переживания близости в детстве. Поэтому в актуальном супружеском контакте такие лица испытывают два противоположных страха - страх быть отброшенным партнером и страх сближения. При достижении определенного уровня близости у такого человека возникает паника и он отдаляется от партнера. Сознательное стремление к близости и невозможность ее перенести на бессознательном уровне приводит к бессознательному выбору такого партнера, с которым близость невозможна. Сознательно же человек переживает недостаточность близости. Характерной чертой такой порочной, или токсической любви является то, что человек слишком много времени и внимания посвящает своему партнеру. Все сознательные действия направляются на то, чтобы добиться близости с партнером. Но удовлетворить эту потребность в близости не может. Эта по-

требность перенасыщена. Такой человек не может жить с партнером, но не может жить и без него. Инфантильное желание близости, которое в функциональном отношении выполняет роль ожидания, причем, как понятно, нереалистического. Формируется злость к партнеру, так как поведение партнера не отвечает инфантильным ожиданиям. Такие ожидания полностью иррациональны. По всей вероятности такие люди в детстве пережили опыт отбрасывания.

Если родитель не дал ребенку чувства самооценности ("Ты важен для меня. Я люблю тебя"), то в дальнейшем у такого человека возникают проблемы с самооценкой и чувством самооценности. Обычно в детстве такие люди пережили боль и печаль отвержения. Это душевная боль отвергнутого ребенка. В результате еще у ребенка формируется мечта об "Избавителе", это сказочные мечты о принце... Р. Melody [2] описывает эмоциональные циклы токсической любви:

1) человек с вышеуказанными проблемами в детстве обычно как слабый, находит сильного партнера, переносит на него свою мечту об избавителе;

2) переживания чувства надежды, эйфории, надежды на то, что воплотятся его фантазии. На этом этапе как бы с новой силой всплывает инфантильная фантазия об избавителе. Партнер сначала как бы демонстрирует любовь, удовлетворяя фантазии о близости. Партнеру приписывается сила, которой на самом деле он не обладает;

3) облегчение душевной боли - связано с частичной реализацией фантазии и "слепотой" к партнеру;

4) при возникновении первичной безопасности партнер все больше внимания и заботы требует от своего партнера. Последний же в этом случае пытается дистанцироваться. Однако "фантазирующий" партнер как бы не замечает, что его партнер отстраняется от контакта, не чувствителен к самим признакам отстранения;

5) "фантазирующий" партнер начинает замечать признаки отстранения. Начинает понимать ошибочность своих фантазий, первоначально как бы оправдывая своего партнера, например, "Он очень занят". На этом этапе "фантазирующий" партнер еще пытается остановить отстранение партнера - разговаривает с друзьями, родителями и т.п.;

6) "фантазирующий" партнер соглашается с фактом, что его партнер отбросил его и интенсивно переживает его отсутствие. Эта абстиненция от человека (партнера) связана с переживанием сильной душевной боли, страха, гнева и комбинации этих чувств. Эти переживания накладываются на подобные первичные инфантильные чувства. Эта комбинация инфантильных и взрослых чувств трудна для совладания.

Возникают самые разнообразные эмоции от депрессии и тревоги до гнева и ревности;

7) Обсессивные мысли о том, как вернуть партнера, или как ему отомстить.

8) вынужденная реализация обсессивных планов.

Далее Р.Меллоди [2] приводит фазы токсической любви:

1) возрастающая толерантность к неправильному поведению других людей, или нечувствительность к знакам невнимания;

2) возрастающая зависимость от партнера, все большее обременение своего партнера;

3) опускается и не следит за своим внешним видом;

4) отрицание чувств - несмотря на то, что переживает гнев, страх, стыд, раздражение, психотерапевту говорит, что ничего подобного не чувствует;

5) чувство, "пойманного в ловушку" - ощущение тщетности усилий сохранения связей с партнером. Отсюда разочарование и отчаяние;

6) последняя фаза - чувствует, что унижает партнером, хотя стремится к тому, чтобы партнер его любил.

Таблица 1

**Частота стержневых симптомов в кризисных
супружеских парах (в %).**

№	Стержневые симптомы	М	Ж
1	2	3	4
1.	трудности в переживании чувства собственной ценности, или трудность полюбить себя	43	55
2.	трудности в установлении границ между собой и другими, или трудность сохранения собственной личности	30	35
3.	трудность в объективном восприятии себя	32	29
4.	трудность проявлять заботу о себе	41	43
5.	трудность в переживании и выражении объективной правды о себе	52	40

По специальному опроснику, который содержит стержневые симптомы зависимого партнера, мы исследовали супружеские пары. В таблице 1 приведена частота наличия этих симптомов в супружеских парах (отдельно для мужчин, и для женщин). Выраженность тех или иных симптомов оценивалась самими испытуемыми в 100-балльной шкале лайкертовского типа.

Таким образом, можно думать, что часть обследованных кризисных семей относятся к категории "токсических супружеств", в рамках которых реализуется "токсическая любовь".

Эти супружества развиваются по логике вышеописанных стадий токсической любви. Основная проблема этих супружеств состоит в том, что при их распаде не очень велика вероятность создания здоровых семей. По грубой оценке в нашей выборке порядка 40% супружеств, в рамках которых реализуется токсическая любовь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. - М.: Прогресс, 1988.- 399 с.
2. Mellody P. Toksyczna miłość i jak się z niej wyzwolić.- Warszawa: Jacek Santorski & CO, Agencja wydawnicza, 1993. - 207 s.
3. Rogers K. Becoming partners; Marriage and its alternatives.- New-York: Delacorte Press, 1972
4. Satir V. Conjoint marital therapy // The psychotherapies of marital disгарmony. - New York: The free press, 1965.- P.121-133.

Поступила в редакцию 29.05. 98 г.

А.В. Крестова, Е.В. Заика

Результаты комплексного исследования памяти у больных неврозами.

Були описані результати комплексного дослідження пам'яті при неврозі, які свідчать, що при цьому захворюванні присутні зміни різних показників пам'яті до того ті показники у яких ведуча роль у функціонуванні належить підкорковим відділам мозку мають зміни, але якщо ведуча роль належить корковим відділам, показники пам'яті залишаються незмінними.

В медицинской и психологической литературе имеются противоречивые данные о состоянии памяти у больных неврозами: в ряде источников у них отмечается относительная ее сохранность, в отдельных работах авторы, основываясь на результатах применения одной-двух диагностических методик, отмечают ее снижение.

Цель нашей работы - комплексное исследование памяти у больных неврозом, предполагающее учет самых разных ее сторон: произвольной и произвольной памяти, слуховой и зрительной, непосредственной и опосредованной, а также эмоциональной и двигательной памяти.

Основные диагностические методики: а) произвольное запоминание слов и их отсроченное воспроизведение (методика Е.Д. Хомской), б) полное заучивание 10 слов (А.Р. Лурии), в) запоминание парных ассоци-

аций (Калкинса), г) применение опорных стимулов при запоминании слов (А.К. Мальцевой), д) измерение объема кратковременной памяти (Джекбса), е) измерение точности двигательной памяти на направление и расстояние (Е.В.Заики), ж) определение частоты и давности переживания различных положительных и отрицательных эмоциональных состояний по специально разработанной системе вопросов.

Исследуемые - 25 больных неврозами, находившимися в 11-ом отделении 15 клинической больницы г.Харькова: 7 мужчин, страдающих невротическими и 18 женщин - 10 с неврозом навязчивых состояний, 8 - с истерическим. Возраст от 25 до 45. Контрольную группу составили 25 практически здоровых человек (сходное распределение по полу, возрасту и уровню образования). Обследование проводилось индивидуально.

Наиболее резкие различия между памятью здоровых и больных (объединенных в общую группу) обнаружено по двум показателям. Малая эффективность произвольного запоминания слов (больные сохраняют их значительно меньше) и скорость вспоминания случаев проживания отрицательных эмоциональных состояний (у больных на это уходит гораздо больше времени), различия значимы на уровне 0.005 по точному методу Фишера. Указанные особенности памяти наблюдаются при всех трех формах неврозов. Все остальные показатели памяти не имеют достоверных различий как между группами здоровых и больных (в целом), так и между больными различными формами неврозов.

Приведенные результаты свидетельствуют об относительной сохранности у больных практически всех видов памяти, имеющих произвольные и смысловые компоненты, особенности которых обеспечиваются вторым и третьим, по А.Р.Лурии, функциональными блоками мозга: блоком приема, переработки и сохранения модально-специфической информации и блоком построения и регуляции сложных форм деятельности и психических процессов (задняя и передняя новая кора). Ухудшение при неврозах произвольной отсроченной памяти и памяти на эмоциональные события свидетельствует о заметном нарушении у них первого, по А.Р. Лурии, блока работы мозга - блока регуляции тонуса и бодрствования, основные отделы которого сосредоточены в подкорке и, в особенности, в столовой части мозга.

Таким образом, у больных неврозом страдают те формы памяти, в функционировании которых ведущая роль принадлежит подкорковым отделам мозга, ведающих процессами запечатления следов в нервной системе и эмоциональной памятью, и практически сохранены те ее формы, в функционировании которых ведущую роль играют корковые отделы мозга. Эта закономерность имеет место при всех трех классических формах неврозов и может быть использована при дифференциальной

диагностике неврозов в целом. В настоящее время нами проводится аналогичное исследование памяти с привлечением большего числа испытуемых - больных неврозами и с использованием дополнительных диагностических методик.

Поступила в редакцию 26.05.98 г.

О.М. Крутій

Етапи формування діалогічності з позиції системного підходу .

Статья посвящена вопросам формирования диалогичности как полисистемного психологического качества. В ней рассматривается методика формирования навыков взаимодействия внутреннего и внешнего диалога, которая позволяет создать условия успешного развития диалогичности у старшеклассников.

В теперішній час рішення соціально-економічних, науково-технічних, політичних проблем потребує сумісних форм діяльності спеціалістів, заснованих на діалогічній взаємодії людей. У зв'язку з цим, проблема діалогу, діалогічності придбала особливу актуальність і викликала інтерес дослідників та практиків. Систематичне вивчення діалогу почалося тільки на рубежі XIX-XX століття. Воно було пов'язано з лінгвістичним його аспектом. Останнім часом діалог став предметом дослідження філософів, психологів та педагогів.

М.М.Бахтін визначає людину як людину діалогічну, бачить в діалозі не засіб, а суттєвість свідомості. Найважливішим для людини є потреба вести діалоги (зовнішні та внутрішні), це і є людське існування. Х.Ю.Яусс вважає, що діалогу належить не тільки обидва співбесідника, але й їх готовність пізнати та прийняти іншого та його іншість. В.С.Біблер розглядаючи проблему розуміння теоретичного тексту, підкреслює, що логіка тексту може бути засвоєна як діалогічне зітхнення двох протилежних культур мислення, об'єднаних єдиною логікою сперичання (діалогом логік).

Діалог передбачає існування якої-небудь ситуації взаємодії (думок, позицій, вчинків, дій тощо). Розгляд діалогу взагалі, безвідносно до конкретної ситуації, до діяльності, до її суб'єктів було б з науково-психологічної точки зору некоректно. Тому в існуючій літературі, присвяченій вивченню проблеми діалогу можна зустріти різні його характеристики, які знаходяться в залежності від конкретної діалогічної ситуації досліджуваної авторами.

Ряд учених розглядають діалог як пізнавальний процес, процес пошуку істинних суджень шляхом особливим чином організованої системи питань та відповідей. Тобто діалог - це цикл "питання - відповідь"

(Г.М.Кучинський). В іншому випадку, діалог розглядається в прощені міжособового спілкування з точки зору можливості використання його з метою особистісного росту. Діалог на особистісному рівні це спілкування рівноправних вільних співбесідників на основі співпереживання та взаєморозуміння (С.Л.Братченко).

С.Л.Братченко, досліджуючи умови формування діалогічної спрямованості суб'єкта виділяє два рівні діалога. Перший рівень - пізнавальний діалог, розуміється як взаємодія точок зору, різних логік і відноситься до когнитивної сфери. Другий рівень - особистісний діалог, розуміється як умова паритетного спілкування. Виділяючи ці рівні, він порівнює їх. Між когнитивним діалогом і особистісним діалогом спільним є невимуснений характер спілкування, антидогматичність і висока евристичність, стимулювання творчості та розвитку одного чи обох співбесідників. Відмінностями є: 1) когнитивний діалог спрямований переважно на пошук істини, а також посилення інтелектуального потенціала співбесідника; міжособовий діалог спрямований на розвиток особистості; 2) когнитивний діалог в якості головного інструмента використовує систему питань, логічних парадоксів і т.п., провокуючи когнитивний конфлікт; міжособовий діалог базується на особистому контакті, співпереживанні, довірі, сприяючи активізації "Я". Міжособовий діалог принципово несумісний з примусовими способами впливу. Питання ж, особливо однобічно спрямовані і об'єднані в певну систему, є могутнім знаряддям психологічного впливу і легко перетворюються в засіб здійснення маніпулювання; 3) головний результат когнитивного діалогу - породження істини, інтелектуальний розвиток одного чи обох співбесідників, вдосконалення знань та інтелектуальних умінь. Міжособовий діалог - породження особистості, розкриття в собі здатності до конструктивного рішення своїх проблем, формування позитивної "Я - концепції"; 4) когнитивний діалог - ефективний засіб інтелектуального розвитку, вдосконалення когнитивних здібностей, перспективний засіб навчання. Міжособовий діалог важлива умова особистісного росту, фактор вирішення особистісних проблем.

Поряд з дослідженнями, що розглядають діалог тільки в когнитивному чи в міжособовому аспекті, існують дослідження, які є спробою поєднання цих двох площин. Одним з найбільш виразних досліджень такого роду є концепція сумісної продуктивної діяльності, розроблена колективом авторів під керівництвом В.Я.Ляудіс.

В результаті теоретичного аналізу досліджень присвячених проблемі діалогу можна виділити такі типи поглядів: 1) розгляд діалогу як соціально-психологічного процесу в якому приймає участь не одна людина; 2) розгляд діалогу з точки зору здатності особистості до участі в ньому. В другому типу поглядів ряд дослідників визначають здатність до діалогу як

особистісну якість, інші дослідники визначають здатність до діалогу як інтелектуальну якість. З нашої точки зору; поперше, більш доцільно, говорячи про здатність до діалогу, використовувати термін "діалогічність", подруге, діалогічність за своєю природою передбачає наявність комплексу особливостей як особистісного так і інтелектуального характеру.

Виходячи з вище описаних позицій, ми спробували дослідити проблему розвитку діалогічності, як системної якості інтелекту.

Якщо проаналізувати різні підходи формування діалогічності, можна виділити три типи. До першого типу слід віднести формування тільки внутрішнього діалогу, тобто здібності самостійно аналізувати проблему. Другий тип - формування тільки зовнішнього діалогу, тільки комунікативної його сторони. Третій тип - формування здібності до внутрішнього діалогу, через формування зовнішнього, комунікативного його боку (через вміння вести діалог з іншим). Цей шлях у даному випадку, можна назвати шляхом інтеріоризації.

Однак, у цих підходах формування діалогічності не враховувалось, що діалог має зовнішню і внутрішню сторону на усіх стадіях вікового розвитку. Вікова специфіка розвитку діалогічності, як якості в якій проявляється здібність до діалогу, полягає перш за все у зміні послідовності і домінування зовнішньої і внутрішньої сторони діалогу.

Виходячи з цього, слід сказати, що оптимальний шлях формування діалогічності ще не був реалізований у конкретних дослідженнях.

Наше дослідження, по формуванню діалогічності, ми побудували з урахуванням доведеного у науці факту (П.К.Анохін, Б.Ф.Ломов та інші), що любий психічний процес, психічна якість має як зовнішню так і внутрішню сторону. Тому при проведенні експерименту по формуванню діалогічності використовували не традиційну тактику розвитку психологічних якостей шляхом їх інтеріоризації (П.Я.Гальперін), а нову тактику, враховуючу вимогу системного підходу, які полягають в тому, що процес розвитку являє собою скоріш зміну послідовності і домінування екстеріоризованих і інтеріоризованих сторін формуємої якості.

Експериментальною групою нами була вибрана група учнів шкільного віку. Причиною цього послужило те, що спільною рисою більшості досліджень проблеми, що цікавить нас, є констатація того, що, з одного боку, в юнацькому віці особистість зустрічається з великою кількістю нових суперечних проблемних ситуацій і це стимулює і актуалізує розвиток здатності до діалогу, з іншого боку, підкреслюється важливість цілеспрямованого розвитку в даному віці цієї здатності.

Вище викладені теоретичні міркування та дані констатуючого дослідження дозволили нам сформулювати мету формуючого експерименту і побудувати його зміст.

Мета формуючого експерименту полягає в тому, щоб зробити прояви діалогічності, якою піддослідні вже частково оволоділи у процесі розвитку стихійно, предметом їх усвідомлення та спрямованої системної організації, придати їм форму контролюємих та свідомо керованих дій, спочатку в зовнішній формі (за допомогою серії вправ по формуванню навичок діалогічного спілкування), а потім і в формі внутрішніх розумових дій (у процесі рішення задач проблемного типу).

Виходячи з цього наш формуючий експеримент походив у три етапи: 1 етап - актуалізація і корекція навичок зовнішнього діалогу за допомогою вправ із програм активного навчання спілкуванню (Й.Шмидт, Н.Ю. Хрящова); 2 етап - формування навичок керування діалогом за допомогою вправ, спрямованих на активне оволодіння учнями правилами організації і проведення дискусії (Ю.М. Жуков, Л.А.Петровская та ін.); 3 етап - формування навичок взаємодії внутрішнього і зовнішнього діалогу за допомогою інтелектуально-рефлексивних прийомів рішення проблемних задач.

У експериментальному дослідженні брала участь група старшокласників, учнів гімназії з педагогічним нахилом. Робота з ними велась при вивченні психології.

Аналіз результатів експерименту показав, що запропонована нами методика формуючого експерименту дозволяє значно підвищити рівень розвитку діалогічності у старшокласників.

Розвиток діалогічності за допомогою діалогічних методів навчання у процесі рішення ситуацій, сприяє інтелектуальному розвитку учнів.

Отже, вище описані теоретичні міркування та результати емпіричного дослідження можуть бути використані при визначенні оптимальних форм навчання на різних етапах психолого-педагогічної освіти.

Поступила в редакцію 4.09.98 г.

И.В. Кряж

Групповая динамика в моделируемой ситуации экологического выбора.

У статті аналізуються вплив міжособистої взаємодії в ситуаціях екологічного вибору на динаміку екологічних уявлень, розглядаються особливості групового обговорювання екологічно значущих дій.

Антропогенный характер глобального экологического кризиса обуславливает актуальность исследования процесса выработки человеком экологически значимых решений . В широком смысле экологически значимыми могут быть названы решения о действиях, приводящих к

дестабилизации экосистемы, разрушающих сложившиеся здесь связи и отношения. Ситуации, связанные с принятием таких решений можно охарактеризовать как ситуации экологического выбора, поскольку в конечном итоге решается: быть или не быть данной экосистеме (хотя такой - финальный - аспект планируемых действий, как показывает практика, часто остается неотрефлексированным).

Ведущую роль в процессе выработки экологически значимых решений играют экологические представления субъекта, в частности представления о допустимых способах и технологиях взаимодействия с природным окружением. Особое значение получают обыденные представления, формирование и развитие которых происходит спонтанно в процессе межличностного взаимодействия. Поскольку обыденные экологические представления неоднородны и могут функционировать на разных уровнях рефлексии, различаясь при этом содержательно, возникает вопрос: какие факторы объясняют значимость тех или иных представлений при выработке экологически значимых решений?

Представленные в данной статье материалы позволяют проанализировать влияние межличностного взаимодействия на решения, принимаемые в ситуациях экологического выбора ⁴.

Таблица 1

Матрица "доходов" команд.

	Б очистка	Б загрязнение
А очистка	3 / 3	4 / 1
А загрязнен	1 / 4	2 / 2

Основу нашего исследования составил метод игрового моделирования. Моделью ситуации экологического выбора стала "Дилемма производителя" (аналог хорошо известной в теории игр и получившей широкое применение в социальной психологии "дилеммы узника"). Игровой сюжет: два предприятия (А и Б) используют для производства воду из одного озера. Решаемая проблема - очищать использованную воду или сливать в озеро

⁴ Исследование выполнено в рамках проекта "Развитие экологических представлений в процессе межличностного взаимодействия (на примере экологических игр)", финансирование которого осуществлялось по линии Research Support Scheme (Open Society Institute/Hinher Education Support Programm), грант №1178/1997.

неочищенную воду. "Доход" каждого предприятия зависит от решения, принятого каждой из команд (табл.1). Игра включает 7-8 "производственных циклов", после каждого из которых командам сообщается о "полученных доходах" (табл.1). Количество игроков в каждой команде может варьировать от 4 до 8.

Данная работа представляет анализ и обобщение данных, полученных при проведении 31 игры, в 6-ти из которых принимали участие старшеклассники, в остальных 25-ти - студенты, обучающиеся на разных факультетах ХГУ. В 11-ти случаях велось стандартизированное наблюдение за ходом игры и аудиозапись группового обсуждения.

Схема наблюдения была разработана на основе анализа игровых высказываний и включала следующие категории:

I. Зона межличностных отношений: А - положительная, Б - отрицательная.

II. Зона организации обсуждения - процедурные высказывания.

III. Зона поиска решения. Анализ предлагаемого решения осуществлялся по двум категориям: 1) предлагаемое действие - очистка или загрязнение,

2) обоснование решения:

НМ - немотивированные решения (давайте очищать - давайте сливать грязную),

П - прибыль (выгоднее очищать, потому что... - выгоднее загрязнять, т.к...),

Н - нормы (по закону надо очищать и т.п. - в условиях об этом ничего не говорится),

Р - ресурсы (пропадет озеро - где будем брать воду, где дети будут купаться и т.д. - озер много, уедем на Канары и т.п.),

МГ- межгрупповые отношения (надо сотрудничать, они очищают, и нам надо... - они сольют грязь, а нам расхлебывать? Надо заработать больше, чем они и т.п.),

Ж - озеро как живой организм (в озере живность всякая, она подохнет и т.п. - все равно уже оно мертвое, не важно все это и т.д.).

Наблюдение осуществлялось наблюдателями, прошедшими специальную подготовку.

Анализ данных, полученных при проведении игры "ДП", позволяет выделить общие этапы в ходе группового обсуждения:

1 ориентация в игровой ситуации. Для этого этапа характерны: стремление игроков снять неопределенность игровой ситуации, что проявляется в запросе к ведущему о целях игры (букв.: "выиграть или очищать озеро?"), попытки выяснить, существуют ли внешние ограничения

Таблица 2

Зависимость выдвигаемых аргументов и критериев оценки игровых действий от контекста, в рамках которого рассматривается проблема.

контекст	критерии оценки игровых действий	Выдвигаемые аргументы	
		в пользу загрязнения	в пользу очистки отходов
Игровой	количество очков, межгрупповые отношения	игра - конкуренция, цель - выиграть ("заработать" больше, чем другие)	игра - сотрудничество, цель - не проиграть ("Вдруг изменятся правила, и нас оштрафуют?")
Социально-экономический	размер прибыли, состояние ресурсов, межгрупповые отношения	экономический кризис, конкуренция, невыплата зарплат, высокие налоги	истощение ресурсов (подрывается основа для получения будущих доходов), возможно экономическое сотрудничество (получение большей прибыли обоими предприятиями)
Социально-правовой	общественные нормы, межгрупповые отношения, прибыль	законы не выполняются, будут деньги - и штрафы заплатим, и законы обойдем	нарушение законов, возможны штрафы, зеленые "наедут", зарабатываем за счет другой команды, плохая реклама для предприятия, теряем лицо
Экологический	ресурсы, жизнь озера, межгрупповые отношения, прибыль	все равно загрязнят - не мы, так другие, заработаем денег - очистим озеро, будем заботиться об экологии; уедем на Канары, детей отправим за границу, озеро уже мертвое	Загрязнение среды обитания (где будут дети плавать? Какую воду будем пить?), озеро - часть биосферы, умирают обитающие там существа

на игровые действия, какие критерии будут использоваться при определении победителя. Ориентация на внешние требования усиливается присутствием наблюдателя.

2 обсуждение общих игровых целей и критериев оценки игровых действий. Последние определяются контекстом, в рамках которого обсуждается проблема. Собственно игровой контекст ("играть, чтобы выиграть" или "играть, чтобы не проиграть") задает два основных критерия: размер "прибыли" и межгрупповые отношения. Однако моделируемая ситуация включается в более широкие контексты (табл.2).

На этом этапе определяются основные игровые позиции: "загрязняющие" (игровой и/или социально-экономический контекст), "очищающие" (социально-правовой и/или экологический контекст, редко - игровой), колеблющиеся (в рамках разных контекстов - разные решения) и пассивные (устраиваются от обсуждения, поддерживая точку зрения большинства).

Выделение группового лидера облегчает выработку контекста, принимаемого большинством игроков. Лидера характеризуют стремление контролировать ход игры и выраженная ориентация на межличностные отношения. Для сохранения за собой роли лидера требовалась гибкость, понимание (чувствование) групповых настроений, готовность и умение переключать обсуждение с широкого социального или экологического контекста на игровой.

3 выработка игровой стратегии. Позволяла (временно) снять противоречия в позициях игроков и принять компромиссное решение ("сейчас очистим, посмотрим, что они сделают, а в зависимости от этого..." и т.п.).

Если обсуждение в группе осуществлялось в рамках принятого большинством экологического и/или социально-правового контекста, вырабатывалась стратегия очистки, не зависящая от действий другой команды (выигрывает тот, кто поступает правильно). "Пусть мы меньше заработаем, зато мы будем лучше, чем они" - так можно было сформулировать кредо этих групп. Таким образом, за внешней стратегией сотрудничества (совместная очистка пользу обеих команд) скрывалась стратегия моральной конкуренции. В других случаях решения, принятые конкурентами, влияли на контекст обсуждения и могли привести к корректировке игровых целей и стратегии.

В случаях внутригрупповой конкуренции, борьбы за лидерство, демонстрации мужской/женской солидарности обсуждение экологически значимых решений становилось фоном для выяснения межличностных отношений. Межличностная конфронтация вела к отстаиванию

альтернативных позиций, при котором собственно экологическое содержание моделируемой ситуации отходило на задний план.

Результаты наблюдения за ходом игры "ДП" показывают, что при обсуждении возможных действий внимание чаще всего обращалось на размер прибыли и межгрупповые отношения (по 20-35 % от общего числа высказываний). Указание на прибыль как правило являлось аргументом в пользу загрязнения. Значение критерия "межгрупповые отношения" определялось ситуационным контекстом, задаваемым предшествующими действиями обеих команд и уверенностью игроков в правильности выбранной стратегии. Такие критерии как нормы, ресурсы, жизнь озера использовались как аргумент в пользу очистки и встречались значительно реже.

Отдельную группу составили внешне немотивированные решения. Их количество резко возрастает, если участники игры испытывают недовольство своими предыдущими действиями, но не хотят это открыто признать. Как следствие, происходит спонтанная смена способа действия. Такие решения значительно чаще встречались у школьников (25-30%), реже - у студентов (9-15%).

Наиболее последовательно отстаивали свою позицию игроки, рассматривавшие проблему с позиций сохранения озера как экосистемы (в среднем 1 человек из 12). Они же чаще других инициировали обращение к другим критериям оценки игровых действий. Однако личностно окрашенное неприятие загрязнения и пренебрежение игровым контекстом часто побуждали их потенциальных союзников примыкать к рядам более игриво настроенных "загрязнителей". В отличие от игроков с ориентацией на сохранение жизни озера, игроки, демонстрирующие ориентацию на нормы и ресурсы, не всегда были последовательны и легко поддавались на провокационные предложения. Особенно, если эти предложения позволяли им сохранять иллюзию "чистой совести" (например: "Мы сейчас загрязним, заработаем побольше денег, а потом начнем очищать озеро").

Проведенное исследование показывает, что:

- групповое обсуждение в ситуации экологического выбора направлено на выработку контекста, проясняющего смысл решаемой проблемы и определяющего цели и критерии оценки совершаемых действий;
- собственно экологические аспекты решений, принимаемых в ситуации экологического выбора, как правило, не являются основным предметом группового обсуждения.

Поступила в редакцию 8.09.98 г.