

способ завершения болезненного чувства). Такие формы завершения осуществляются в терапии в процессе осознания, поскольку незавершенные действия являются, главным образом, следствием блокирования процесса осознания.

На наш взгляд ценность гештальт-подхода в рассмотрении незавершенных ситуаций состоит, прежде всего, в комплексной и динамической оценке процесса, в акцентировании внимания на тесной и принципиальной взаимосвязи деятельностной, чувственной, потребностной сфер психической жизни индивида. Относительно идеи о существовании парадоксального сочетания тенденций к завершению и избеганию, можно отметить, что ее дальнейшая разработка позволит значительно расширить представления об особенностях психического развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вернон ван де Рьет. Взгляд гештальт-терапевта на стыд и вину. // В сб. Гештальт-97. - М., 1998.
2. Зейгарник Б.В. Теория личности К.Левина. - М.: МГУ, 1981.
3. Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б., Мазур Е. Саморегуляция поведения в норме и патологии. // Психол. журнал, 1989, т.2, № 2.
4. Мазур Е. Концепция незавершенных действий в гештальт-терапии. // В сб. Гештальт-95. - М., 1996.
5. Окландер В. Окна в мир ребенка: Руководство по детской психотерапии. - М.: "Класс", 1997.
6. Перлз Ф. Гештальт-семинары: гештальт-терапия дословно. - М., 1998.
7. Польштер И., Польштер М. Интегрированная гештальт-терапия: Контур теории и практики. - М., 1997.

Поступила в редакцию 13.01.2000 г.

Дроздов О.Ю.

Молодіжна агресія: до проблеми поширення феномену та його факторів

Стаття посвящена проблемі изучения феномена молодіжної агресії. Аналізуються питання агресивності різних груп сучасної молоді, а також соєднання і взаємодії індивідуально- і соціально-психологічних факторів агресії. Приводяться результати емпіричного дослідження по даній проблемі, про-

веденого автором за останніє два роки.

Поширення в світі локальних війн, міжнародних конфліктів, злочинності та інших проявів насильства між людьми обумовлюють актуальність докладного вивчення такого феномену, як людська агресія. Тому не випадково, що вивчення цієї проблеми виступає однією з головних напрямків розвитку сучасної психологічної науки. Особливої значущості ця проблема набуває щодо такої групи, як молодь, яка репрезентує собою майбутнє нашого суспільства.

Дана стаття присвячена лише двом аспектам вказаної проблеми: виявлення рівнів агресивності серед різних соціально-статевих груп сучасної молоді, та виявлення факторів, що обумовлюють агресивну поведінку серед цих груп. У основу статті покладені результати комплексного емпіричного дослідження молоді Чернігівщини, проведеного автором протягом 1998-1999 рр. Об'єктом дослідження виступали 355 осіб підліткового та юнацького віку (15-25 років), серед них 205 – чоловічої та 150 – жіночої статі. Генеральну вибірку склали наступні соціальні групи молоді: учні старших класів середніх шкіл, ПТУ, студенти педагогічного університету, учні духовного училища, курсанти училища МВС, військовослужбовці строкової служби, а також молодь, засуджена за кримінальні злочини. Умовно, вся вибірка поділялась на дві групи - "А" ("з агресивною поведінкою") та "В" ("з неагресивною поведінкою"). Засуджена молодь (група "А") вважалась "агресивною", оскільки типологія форм агресивної поведінки американського дослідника А.Басса (розподіл агресії на фізичну-вербальну, пряму-непряму, активну-пасивну) дає змогу розглядати скоєні їми злочини (від крадіжок до вбивств) як різні типи прояву фізичної агресії. Інші групи генеральної вибірки складали групу "В".

Для виявлення рівня схильності до агресивної поведінки нами використовувалась проективна методика Е.Вагнера "Hand"-тест (Тест руки). Крім того, респондентам пропонувалась авторська анкета на виявлення наявності ряду соціально-психологічних факторів агресивної поведінки (дані про сім'ю та стиль виховання, види телепродукції, яким надається перевага і т.і.), та опитувальник Дж.Голланда на виявлення типу особистості. З метою мінімізації ефекту соціальної бажаності у піддослідних, дослідження мало анонімний характер. Одержані результати, які були піддані стандартній процедурі математико-статистичного аналізу, наведені у таблиці 1. Значення достовірності різниць між одержа-

ними результатами (за t-критерієм Ст'юдента) наведені у таблиці 2.

Аналіз наведених результатів дає змогу визначити досить цікаву тенденцію – мова йдеться про те, що рівень агресивності в усіх обстежуваних групах респондентів знаходиться в межах норми. Цей факт протирічить поширеному в побутовій свідомості уявленню про те, що зростання та поширення насильства в нашому суспільстві пов'язані зі зростанням в ньому агресивних особистостей. Одержані результати вказують на зворотне – агресивна поведінка людей має відносно невелику кореляцію з їх агресивністю. Це підтверджується, зокрема, існуючою в психології різницею між поняттями “агресія” та “агресивність”: агресія – це дія (поведінка), в той час як агресивність це риса особистості, яка виражається в готовності до агресивних дій. Різниця між ними веде до того, що, з одного боку, не за всіма агресивними діями стоїть агресивність особистості, а з іншого – агресивність людини не завжди проявляється в агресивних діях [7].

Отримані результати дозволяють дійти наступних висновків та допущень. По-перше, можна робити висновок про те, що кількість агресивних особистостей в сучасній молодіжній спільноті не виходить за межі кількох відсотків (як, наприклад, кількість в

суспільстві психічно хворих, або людей з високим чи дуже низьким IQ). Це дозволяє шукати джерело поширення насильства та агресії серед молоді не в агресивних (оскільки їх кількість відносно незначна), а саме в неагресивних особистостях. По-друге, агресивна поведінка молоді обумовлена в більшості випадків зовнішніми (ситуативними) факторами (мотивами), в процесі дії яких, вірогідно, ослаблюються інші фактори (мотиви), що стримують цю агресію. Виявлені факти дають нам змогу сформулювати наступний висновок: поширення агресії в сучасному молодіжному середовищі обумовлено не зростанням агресивних особистостей в ньому, а поширенням ситуативних проявів агресії серед неагресивних особистостей, які становлять більшість молодіжної популяції.

При всьому вищесказаному, все ж таки існують певні тенденції щодо різниць між рівнями агресивності в конкретних соціальних групах молоді. Так, достовірною є різниця між такими групами вибірки, як учні ПТУ та студенти, а також між військовослужбовцями та засудженими з одного боку, та всіма іншими групами молоді з іншого. Існує достовірна різниця і між середніми значеннями груп “А” та “В”, хоча всі ці значення розташовані в діапазоні норми (низькі та середні рівні аг-

Таблиця 1
Коефіцієнти агресивності (за даними “Hand”-тесту)* та середні квадрати відхилення в різних соціально-статевих групах генеральної вибірки

Групи піддослідних	Чоловіки	Жінки	Сер. по групі
Школярі	-3,52 ± 2,0	-3,65 ± 1,5	-3,59 ± 1,7
Учні ПТУ	-3,40 ± 2,1	-3,05 ± 1,9	-3,23 ± 1,9
Студенти	-3,31 ± 1,3	-4,50 ± 1,3	-3,93 ± 1,4
Учні духовного училища	-4,00 ± 1,9	-3,87 ± 1,9	-3,93 ± 1,9
Курсанти училища МВС	-3,60 ± 1,8	-4,16 ± 1,7	-3,77 ± 1,7
Військовослужбовці	-2,15 ± 1,9	-----	-2,15 ± 1,9
Загальний результат групи “В”	-3,36 ± 1,8	-3,89 ± 1,7	-3,58 ± 1,8
Засуджені (група “А”)	-2,70 ± 2,0	-2,06 ± 2,2	-2,38 ± 2,0
Загальний результат генеральної вибірки	-3,26 ± 1,9	-3,52 ± 1,9	-3,37 ± 1,9
Результати російських студентів	-2,27 ± 0,5	-6,30 ± 0,5	----

* Показником високої агресивності в “Hand”-тесті вважається більший +1.

Таблиця 2
Матриця достовірності різниць між коефіцієнтами агресивності груп генеральної вибірки за t-критерієм Ст'юдента (при p = 0,05)

	Учні ПТУ	Студенти	Учні духовного училища	Курсанти училища МВС	Військово-службовці	Засуджені (група “А”)
Школярі	Н**	Н	Н	Н	Д*	Д
Учні ПТУ	-----	Д	Н	Н	Д	Д
Студенти		-----	Н	Н	Д	Д
Учні дух. училища			-----	Н	Д	Д
Курсанти уч. МВС				-----	Д	Д
Військовослужбовці					-----	Н
Група “В”						Д

* - Достовірно ** - Недостовірно

ресії).

Співставлення результатів нашого дослідження з результатами дослідження російських науковців [3] (останніми також використовувалась методика Hand-тест) дає змогу побачити наявність різниці між результатами вітчизняного та російського студентства (див. табл. 1). У наших хлопців агресивність дещо нижче, а у дівчат - навпаки, що може обумовлюватися етнопсихологічними та соціокультурними факторами.

Виявлена тенденція зростання агресії у неагресивної молоді, змушує нас звернути увагу на фактори становлення та розвитку цього феномену. Виділені на даний момент науковцями індивідуально-психологічні детермінанти агресивної поведінки (певні характеристики ВНД людини, характерологічні особливості, різні патологічні розлади і т.п.) [4,8] самі по собі не відіграють вирішальної ролі в суспільних масштабах, про що свідчать наведені вище результати. Акцент, таким чином, слід робити на соціально-психологічні чинники агресії.

Традиційно в джерелах, присвячених проблемі агресивної поведінки, вказується на такі соціально-психологічні фактори, як стиль виховання та реакція наслідування однопліткам [2,4,6,9]. В останній час все більше уваги звертається на дію інших: засоби масової комунікації, а точніше, їх зміст (бойовики та інша телепродукція, що містить сцени насильства, комп'ютерні ігри агресивного змісту) [2,4,5,6,10], соціально-економічну обстановку, що склалася в нашому суспільстві (так звані соціальні "фрустратори" – матеріальна незабезпеченість і т.п.) [1,2]. Існує й інша група соціально-психологічних факторів агресивної поведінки – ситуативні фактори (міжособистісні конфлікти, різні провокації, обставини і т.і.) [2,4].

Проведений аналіз результатів дає змогу говорити про наступні тенденції та закономірності. Спостерігається вибіркковість в поширенні одних соціально-психологічних факторів агресивної поведінки в залежності від статі та типу особистості і певна "універсальність" інших. Так, результати групи "А" (засуджена молодь) дозволяють вести мову про наступне:

- такі соціально-психологічні фактори, як вплив певних стилів виховання, певної телепродукції, соціальних "фрустраторів", пов'язуються з особистісними характеристиками респондентів, в той час як склад сім'ї, вплив одноплітків виявляють універсальність свого впливу на всі вибірки;

- максимальний рівень агресивності спостерігається у представників підприємницького типу особистості,

мінімальний – серед респондентів соціального типу; серед делінквентів переважають конвенціональний та артистичний типи особистості, та майже відсутній реалістичний тип;

- юнаки та дівчата в однаковій мірі пов'язані з впливом молодіжної субкультури, а також такого соціального "фрустратора", як відсутність матеріальних засобів (грошей); останній фактор є більш значущим для представників підприємницького типу особистості;

- в жіночій групі переважали такі стилі виховання, як гіпопротекція, гіперпротекція та емоційна холодність (у юнаків на першому місці був нормальний, тобто адекватний стиль виховання);

- дівчата частіше вказували на наявність такого фактору, як конфліктна обстановка між батьками, а хлопці - на алкоголізацію батьків.

Співставлення цих тенденцій з тенденціями групи "В" та генеральної вибірки в цілому, говорить про те, що при наявності у їх респондентів тих самих соціально-психологічних факторів, їх поширення менше, ніж в групі "А". Так, якщо на наявність конфліктів між батьками вказало 37% респондентів групи "В", в групі "А" ця цифра збільшилась до 48% (в середньому, по генеральній вибірці – 39%). Така ж сама тенденція простежується щодо зловживання батьками алкоголем: відповідно 28% і 51% (в середньому – 32%); до перегляду бойовиків – 40% і 52% (42%) та ряду інших факторів.

Також можна вести мову про залежність поширення ряду факторів в залежності від типу особистості. Так, представники підприємницького типу в групі "В" мають найбільш високе значення по перегляду бойовиків (54%), і та ж сама тенденція спостерігається в групі "А".

Все це дає змогу сформулювати наступний висновок: вплив ряду соціально-психологічних факторів на формування та прояв агресивної поведінки в молодіжному середовищі залежить від наявності певних індивідуально-психологічних рис в структурі особистості. Останні можуть як сприяти дії одних соціально-психологічних факторів агресії, так і робити людину відносно стійкою до впливу інших. При цьому існують певні соціально-психологічні фактори агресії, які діють завжди, тобто мають відносно універсальний вплив.

Все вищесказане в цілому, дозволяє вести мову про наступне. В нашому суспільстві існує серйозна проблема поширення насильства між людьми, одним з найактуальніших аспектів якої виступає насильницька поведінка серед молоді. Проведені дослідження показують, що переважна частина молодіжної вибірки не є агресивними особистостями. При

існуванні певних різниць між деякими соціально-статевими групами молоді, показник їх агресивності знаходиться у межах відносної норми. Це дозволяє припустити, що головне джерело вказаної проблеми полягає не в агресивних, а навпаки, в неагресивних людях, які використовують агресію, як стиль ситуативної поведінки, для вирішення ряду проблем.

При дії цілого комплексу індивідуально- та соціально-психологічних факторів становлення та розвитку агресивної поведінки, в умовах сучасності саме останні заслуговують особливої уваги дослідників, а соціально-психологічний напрямок вивчення феномену агресії уявляється найбільш перспективним. Однак їх вивчення повинно проводитись з врахуванням їх взаємозв'язку та взаємообумовленості з індивідуально-психологічними факторами. Симптомокомплекс останніх може сприяти дії одних соціально-психологічних факторів, та робити людину відносно стійкою до дії інших.

Подальше вивчення феномену агресії, та агресивної поведінки молоді зокрема, доцільно проводити у вказаних напрямках з врахуванням зазначених вище закономірностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алікіна Н.В. Надлишкові перешкоди у житті особистості: соціальні та психологічні аспекти // Психологія на перетині тисячоліть: Збірник наукових праць учасників П'ятих Костюківських читань: В 3 т. - К.: Гнозис, 1998. - Т.1. - С.37-42.
2. Аронсон Э. Общественное животное: Введение в социальную психологию: пер. с англ. - М.: Аспект-Пресс, 1998.
3. Бызова В.М. Опыт использования Нанд-теста в этнопсихологии: (тест Вагнера "Рука") // Психологический журнал. - 1997. - Т.18. - №4. - С.110-117.
4. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия: пер. с англ. - СПб.: Питер, 1997.
5. Дроздов О.Ю. Телебачення, як джерело впливу на соціальну спрямованість молоді // Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія: Матеріали методологічного семінару АПН України (12 листопада, 1998 р.) - К.: Гнозис, 1998. - С.481 - 486.
6. Майерс Д. Социальная психология: пер. с англ. - СПб.: Питер, 1997.
7. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. - 1996. - Т.17. - №5. - С.3 - 18.
8. Стаценко А.Н. Агрессивное поведение подростков и его особенности при пограничных психических заболеваниях // Жур-

нал невропатологии и психиатрии имени С.С.Корсакова. - 1988. - №4. - С.82 - 86.

9. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. - Минск: Ильин, 1996.
10. Шапкин С.А. Компьютерная игра: новая область психологических исследований // Психологический журнал. - 1999. - Т.20. - №1. - С.87-90.

Поступила в редакцию 31.01.2000 г.

О.В.Житник, Я.І.Український

Мотиваційні аспекти поведінки аплікантів у ході селекційного процесу

Первые ступени управления человеческими ресурсами - вербовка персонала и выбор - требуют глубокого анализа каждого претендента. В течение этого процесса HR-менеджеры должны получить информацию не только относительно знаний и опыта претендента, но и относительно его/ее мотивов. Среди них мы выделяем реальные мотивы и мотивы, предлагаемые претендентами. Исследование предлагаемых потребностей и мотивов может стать важным источником дополнительной информации.

Становлення в Україні ринкових відносин постає на сьогоднішній день як складний і неоднозначний процес, який зачіпляє різні сфери існування суспільства і веде до значних зрушень в структурі управління підприємством. Сучасний стан справ характеризується необхідністю зміни традиційних підходів, потребою в асиміляції зарубіжного досвіду і впровадженні новітніх технологій у різних галузях виробництва.

Однією з таких підструктур в управлінні підприємством є менеджмент людських ресурсів. Значення цієї сфери неухильно зростає, і вона дедалі все більше починає сприйматися як одна із стратегічних підструктур у менеджменті в цілому. Найголовнішим чинником, який це детермінує, стає загальне зростання ролі людського фактору. Це зростання стало достатньо помітним у XX столітті, коли окремі індивіди і людство в цілому почали справляти значний вплив на соціальні і природні процеси. Така загальна тенденція особливо посилюється у другій половині XX століття, і конкретним її проявом стало зростання ролі людини у виробництві. Це призводить до того, що поступово змінюється парадигма управління

персоналом і виникає новий погляд на працівників організації, - вони починають розцінюватися як один з найголовніших ресурсів фірми, який необхідно відповідно використати і розвивати, як важливе джерело, що може бути використано для перемоги в конкурентній боротьбі, адже основними факторами конкурентоспроможності на сьогоднішній день стають: забезпеченість кваліфікованою робочою силою; ступінь її мотивації; організаційні структури і форми роботи, які визначають ефективність використання персоналу. А ефективність роботи з людськими ресурсами, у свою чергу, може бути забезпечена лише при застосуванні принципово нових підходів до роботи з кадрами. І ці нові підходи загалом визначають через комплексний характер роботи з персоналом, широке застосування планування, індивідуальних форм роботи [2; с.168].

Відповідно до цього різко зросла роль психологічної науки як «знаряддя зв'язку між усіма галузями пізнання людини» [1; с.15] і в такій практичній сфері як менеджмент людських ресурсів. Розкриття тих чи інших психологічних аспектів необхідне протягом усього циклу менеджменту людських ресурсів, але особливо слід наголосити на одному з найперших етапів цього циклу – на селекції персоналу. До цього спонукають кілька моментів: по-перше, цей етап передують багатьом іншим, а отже, набуває стратегічного значення – від того, які люди прийдуть в організацію, у значній мірі залежать різноманітні аспекти кадрового менеджменту: мотивування персоналу, планування кар'єри, навчання і т.д.; а по-друге, деякі важливі аспекти цього етапу селекції недостатньо висвітлені в літературі: як правило, основний наголос робиться на характеристиці джерел і методів добору із вказівкою на обмежені можливості переважної більшості методів. Однак проблеми, які виникають на даному етапі є більш всеохоплюючими. Окреслюючи загальне коло таких питань, які потребують свого розв'язання в ході селекційного процесу, можна назвати: проблему критеріїв добору персоналу, проблему використання селекційних інструментів (обмежень та переваг кожного з них), проблеми, пов'язані з фільтрацією інформації, яка подається аплікантами, проблеми впливу соціальної бажаності аплікантів на хід селекційного процесу, т.д.

Фактично таке прагнення з боку апліканта зацікавити у собі організацію постає зворотнім боком проблеми обмеженості основних селекційних інструментів і є дуже важливою, але мало розробленою в психології темою. Частковим аспектом її є питання представлення аплікантами власних мотивів пошуку нової

роботи і аналіз цієї інформації з точки зору її значення у селекційному процесі. Оскільки проведення добору вимагає відповіді на два головні запитання: «що людина може робити?» і «що людина хоче робити?», дослідження мотиваційного аспекту стає надзвичайно актуальним - це дозволяє проаналізувати мотиваційну сферу апліканта і отримати відомості про те, чи зможе організація влаштувати індивіда і чи буде індивід вмотивований працювати у цій організації, а також це дає розуміння потреб працівника і шляхів його стимулювання і мотивування до більш ефективної праці.

Реалізація самих здібностей працівника, якими він наділений і на виявлення яких спрямовані основні селекційні інструменти, залежить від мотиваційного потенціалу. Отже, мотивація праці - це один з найважливіших факторів результативності роботи; це основа трудового потенціалу працівника, тобто всієї сукупності властивостей, що впливають на виробничу діяльність, адже трудовий потенціал складається із здібностей індивіда та його мотивації до трудової діяльності. Відповідно ефективна діяльність буде можлива лише за умов високої представленості одночасно цих двох компонентів.

У єдності здібностей і мотивації останній компонент (мотивація) грає роль пускового механізму, що визначає, які здібності і в якій мірі працівник буде розвивати і використовувати в процесі трудової діяльності [5; с.153].

У професійну трудову діяльність людина вступає з уже сформованою ціннісною свідомістю. Вона знає, які інтереси хотіла би реалізувати за допомогою праці. Реальне виробниче середовище змушує людину трансформувати ціннісні орієнтації: формується практичний шар трудової свідомості, що зумовлений ціннісними орієнтаціями особистості і конкретними обставинами трудового життя. Практичні вимоги до роботи зумовлюють конкретну мотивацію, яка вже визначає не сенс і перспективні цілі трудової діяльності, а вибір шляхів і способів їх реалізації.

Таким чином, мотиви працівника не формуються суто під впливом вдаєх заходів стимуляції з боку менеджменту: аплікант, який звертається в організацію в пошуках роботи, вже має певну сукупність (а точніше ієрархію) мотивів, за якою стоять відповідні актуалізовані потреби, і для забезпечення ефективної діяльності кожної конкретної людини менеджер має визначити, які мотиви актуалізовані у неї, а потім, спираючись на цю інформацію, застосовувати ті чи інші заходи. Причому очевидно, що підіймати питання про мотиваційну сферу працівника бажано не після того, як він пропрацював у компанії

тривалий час, а якомога раніше, тобто вже на етапі професійного добору.

Очевидно, що питання розгляду мотиваційних аспектів на етапі селекції має свою актуальність, але прикладна його розробка ускладнюється проблемою визначення того, що саме в мотиваційно-потребнісній сфері апліканта слід досліджувати і якими засобами. Стосовно першого аспекту – *що саме вивчати*, – можливі принаймні два основні підходи:

вивчати реальні наявні на даний момент потреби і мотиви пошуку нової роботи;

вивчати характер представлення, презентації аплікантами їх потреб і мотивів, тобто досліджувати інформацію, яку вони подають, відповідаючи на запитання, що стосуються мотиваційного зрізу їх особистості.

Зрозуміло, яку важливу роль відіграє перший напрямок: дані, отримані при вивченні справжніх мотивів допоможуть зорієнтуватися у виборі необхідного для організації кандидата і в подальшому на основі індивідуального підходу таким чином будувати роботу з ним, щоб забезпечити досягнення організаційних цілей на основі задоволення потреб працівника. Враховуючи нагальність і важливість таких досліджень одночасно виникає питання про доцільність досліджень другого напрямку, адже така до певної міри свідомо чи підсвідомо викривлена інформація на перший погляд не повинна представляти цінності для спеціалістів з рекрутингу та селекції, а тому подібна інформація часто або зовсім ігнорується як соціально бажана або ж, навпаки, приймається як достовірна без подальших перевірок та уточнень. У той же час ця проблема потребує розгляду наступних аспектів: чи несе подібний опис аплікантами своєї мотиваційної сфери якесь змістове навантаження, а отже, чи буде він (хоча б в якійсь мірі) виконувати функцію прогностичного критерію і чим буде зумовлений саме такий, а не інший опис своїх мотивів кожним конкретним кандидатом.

Це безпосередньо підводить до проблеми самопрезентації аплікантів у ході селекційного процесу, під якою розуміють здатність представити, презентувати себе так, як бажано в даній соціальній ситуації [4; с.162].

У рамках співвідношення понять «самопрезентація» і «мотиви особистості» можна аналізувати два моменти:

Самі мотиви самопрезентації. У цьому аспекті виділяють 4 такі мотиви, якими є прагнення справити приємне, компетентне, етичне чи привабливе враження. Ці самопрезентаційні мотиви проявляються найменше у взаємодії з добре знайомими людьми своєї статі, а найбільше – з менш знайомими людьми своєї статі та з людьми протилежної статі,

незалежно від ступеню знайомства [3; с.664-673].

Власне самопрезентація своїх мотивів. Річ у тому, що хоча презентовані мотиви аплікантів не обов'язково мають співпадати з реальними, але важливо визначити, з чим саме пов'язане представлення тих, а не інших аспектів в якості основних мотивів. Іншими словами перед нами стоїть завдання дослідити не те, що насправді спонукає і спрямовує поведінку того чи іншого апліканта, а що він назве таким спонуканням. Відповідно до цього може бути поставлене запитання про наявність зв'язку між самопрезентацією мотивів, з одного боку, та особистісними властивостями, деякими елементами самооцінки особистості, локусом контролю, з іншого боку.

Що стосується другого аспекту розгляду мотивації аплікантів – *якими засобами це вивчати*, – можна виділити такі основні інструменти дослідження мотиваційної сфери, як інтерв'ю, анкетування, тести. Тут необхідно відмітити, що останній метод – тести – є більш придатним власне для вивчення реальних мотивів (як усвідомлюваних, так і несвідомих). Для аналізу презентованих аплікантами мотивів більш ефективними будуть інтерв'ю та анкетування. Ми вважаємо за доцільне використання в процесі дослідження самопрезентації аплікантами своєї мотиваційної сфери саме анкетного методу в силу його головної переваги – пропонування усім кандидатам однаково переліку письмових запитань, що дозволяє співставляти відповіді різних кандидатів у процесі професійного добору. Тобто анкети виступають більш зручним і ефективним засобом збору інформації про мотиваційні аспекти самопрезентації; цьому сприяє і така особливість анкет, як їх захищеність від бажання аплікантів представити себе у вигідному світлі (що хоча і вважається недоліком даного методу, але в дослідженні самопрезентації робить анкети найбільш придатним для подібних цілей інструментом).

Таким чином, робота з аплікантами на етапі селекційного процесу вимагає аналізу не тільки компетентності, досвіду, знань кожного кандидата, але і звернення до вивчення мотиваційної сфери, в рамках якої можна виділити реальні мотиви аплікантів, які спонукають їх до пошуку роботи, а також мотиви, презентовані ними в процесі добору. Дослідження останніх може виступити важливим додатковим джерелом інформації про кожного кандидата.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания, М., 1977.
2. Травин В.В., Дятлов В.А. Основы кадрового менеджмента, М., 1995.

3. Leary M., Self-Presentation in Everyday Interaction // Journal of Personality and Social Psychology, October, 1994.
4. Mielke R., A Questionnaire of Efficacy of Self-Presentation // Zeitschrift-fur-Sozialpsychologie, 1990
5. Porter L.W., Behavior in Organizations, 1975.

Поступила в редакцию 26.01.2000 г.

Е.В.Заика

Формирование внутреннего плана действий посредством игрового тренинга

Описано 11 вправ з цифрами та словами; вправи сприяють розвитку та вдосконаленню внутрішнього плану дій, пам'яті та уваги; розраховані на старшокласників.

Внутренний план действий (ВПД), т.е. способность действовать в «уме», без практических действий и без зрительной опоры на вспомогательные стимулы-средства - один из важнейших аспектов развитого интеллекта. В отличие от содержательной стороны мышления (какие именно операции и приемы используются, насколько они отражают сущность материала), ВПД связан с его формальной стороной: независимо от содержания самих мыслительных операций (их состава, качества, глубины), насколько вообще человек способен их осуществлять в уме: выполнять в заданной последовательности, координировать друг с другом, удерживать результаты предыдущей операции при выполнении последующей и т.п. При этом если содержательная сторона мышления хотя бы в некоторой степени формируется в ходе школьного обучения (детей учат находить общее и различное, классифицировать, устанавливать причинно-следственные связи и пр.), то в отношении ВПД не осуществляется никакой системы мер, направленных на его становление и совершенствование. Как результат, он развивается лишь стихийно, а следовательно, и в весьма ограниченном объеме.

В рамках разрабатываемого нами игрового тренинга познавательных процессов школьников развитию ВПД отводится важное место - разработано и опробовано немало интеллектуальных игр и упражнений [1 - 4]. В настоящей статье описаны в целом более сложные упражнения - направленные на формирование не столько отдельных умственных действий или их цепочек, сколько сложных их систем, пред-

полагающих параллельное осуществление сразу нескольких их цепочек, а также сложное координирование их друг с другом. Эти упражнения рассчитаны на учащихся 7-11 классов, их рекомендуется выполнять после упражнений, описанных в [1 - 4]. Занятия проводятся с группой из 4-5 школьников 2-3 раза в неделю по 45 мин. В непринужденной игровой обстановке. Задания предлагаются в виде особых игр на внимание. Задания выполняются по очереди; пока один игрок его выполняет, проговаривая вслух, остальные внимательно следят за его ответами и в случае ошибок немедленно подают ведущему сигнал. Между игроками организуются соревнования с вручением шуточных призов победителям.

1. Счет в двух направлениях. Называется два числа в пределах 100, например, 1 и 25 (или: 30 и 72; 26 и 69). Необходимо параллельно выполнять в уме два процесса: а) к меньшему числу все время прибавлять по 1: 1,2,3,4 ..., б) от большего числа все время вычитать по 1: 25, 24, 23, 22 ... Результаты следует называть в пережку: сперва с прибавлением, затем с вычитанием, четко фиксируя каждый шаг в осуществлении обеих процессов. Так должны называться числа: 1-25-2-24-3-23-4-22... (в других примерах: 30-72-31-71-32-70...; 26-69-27-68-28-67...).

2. Счет в двух направлениях через одно или два числа. Сходно с предыдущим, только прибавлять или вычитать следует не 1, а 2 или 3, причем в одном направлении отсчет может вестись через одно число, в другом - через два. Например: считать вперед от 18 - через два числа и назад от 49 - через три числа. Правильный ответ: 18-49-20-46-22-43-24-40...

3. Счет в двух направлениях через 5-7 чисел. Сходно с предыдущими, только разность между двумя числами одного направления должна быть равна 6, 7 или 8. Например: считать вперед от 4 с прибавлением семи и назад от 61 с вычитанием восьми. Правильный ответ: 4-61-11-53-18-45-25-37...

4. Счет в двух направлениях с хлопками. В процесс выполнения ранее описанных заданий вводится небольшое усложнение: при определенных, заранее оговоренных условиях называемое число нужно сопровождать хлопком в ладоши. Примеры таких условий: а) сопровождать хлопком каждое третье называемое число (из упражнения № 1: 1-25-2 (хлопок) - 24-3-23 (хлопок) - 4-22-5 (хлопок) ...; из упражнения № 3: 4-61-11 (хлопок) - 53-18-45 (хлопок) ...); б) каждое число, кратное пяти (1-25 (хлопок) - 2-24-3-23-4-22-5 (хлопок) ...; 4-61-11-53-18-45 (хлопок) ...); в) каждое нечетное число, следующее сразу за нечетным же (1-25 (хлопок) - 24-3-23 (хлопок) - 4-22-5 ...; 4-61-11 (хлопок) - 53-18-45 ...); г) каждое двузначное

число, в котором разность между цифрами равна единице или двум (1-25-2-24 (хлопок) – 3-23 (хлопок) – 4-22-5 ...; 4-61-11-53 (хлопок) – 18-45 (хлопок) ...); д) каждое число, в котором есть цифра три (1-25-2-24-3 (хлопок) – 23 (хлопок) – 4-22-5 ...; 4-61-11-53 (хлопок) – 18-45 ...).

5. Счет в двух направлениях с запретными числами. Сходно с предыдущим, только особые, подпадающие под оговоренное условие числа вместо сопровождения хлопком надо вообще ... не называть вслух, пропускать, немедленно переходя к следующему. Так, правильные ответы при условии «а»: 1-25- молчание – 24-3- молчание – 4-22 ...; 4-61- молчание – 53-18 ..., а при условии «б»: 1- молчание – 2-24-3 ...; 4-61-11-53-18- молчание – и т.д. При этом желательно стараться делать паузу все более короткой.

6. Отслеживание признаков двух переменных. Пусть имеются две переменные: А и Б. Переменная А принимает последовательно значения: 1, 2 и 3, т.е. меняется так: 1, 2, 3, 1, 2, 3 ...; переменная Б – два значения: 3 и 4, т.е. меняется так: 3, 4, 3, 4, 3, 4 ... Нужно параллельно отслеживать изменения обеих этих переменных, называя вслух номера признаков, которые они принимают на каждом шаге; сперва называть признак переменной А, затем – Б. Правильный ответ: 1,3-2,4-3,3-1,4-2,3-3,4-1,3 ...

В различных вариантах этого упражнения задается разное число признаков, которые принимает каждая переменная (2,3,4,5,6 ...9), а также разная нумерация признаков (от 1 до 3; от 3 до 5; от 7 до 9).

Одна из модификаций этого упражнения – когда признаки меняются не циклически (1-2-3-1-2-3-1 ...), а колебательно (1-2-3-2-1-2-3 или 1-2-3-4-3-2-1-2-3-4-3 ...). Другая модификация – когда один из признаков автоматически повторяется (т.е. сохраняется в двух соседних шагах: 1-2-3-3-1-2-3-3 ... или 1-2-3-3-2-1-2-3-3-2 ...).

7. Отслеживание признаков трех несвязанных переменных. Сходно с предыдущим, только вместо двух переменных задаются три: А, Б и В, и нумерация их признаков дается в разных интервалах числовой оси. Например, переменная А принимает значения 1,2,3,4,5; Б – 12,13,14; В – 27,28; все признаки меняются циклически. Правильный ответ: 1,12,27 – 2,13,28 – 3,14,27 – 4,12,28 – 5,13,27 – 1,14,28 ... Варианты и модификации – те же.

8. Отслеживание признаков трех связанных переменных. Сходно с предыдущим, только третья переменная В принимает признаки не по собственной программе (независимой от признаков А и Б), а в зависимости либо от признака А, либо от признака Б, либо от их

сочетания, либо от места этого шага в общей последовательности.

Например, А принимает значения 1,2 ...7, Б – 1,2,3, изменения циклические. Третья же переменная В принимает значения либо 1, либо 2 по одному из следующих правил: а) единица, если числа и при А, и при Б – нечетные, в других случаях – двойка (тогда: 1,1,1 – 2,2,2 – 3,3,1 – 4,1,2 – 5,2,2 – 6,3,2-7,1,1-2,2,2 ...), б) единица, если сумма чисел при А и Б нечетная, и двойка, если четная (1,1,2-2,2,2-3,3,2-4,1,1-5,2,1-6,3,1-7,1,2 ...), в) единица, если разность чисел при А и Б равна по абсолютной величине 1, и двойка в остальных случаях (1,1,2-2,2,2-3,3,2-4,1,2-5,2,2 ...) и т.п.

В других вариантах упражнения переменная В может принимать значения, равные: а) сумме чисел А и Б (1,1,2-2,2,4-3,3,6-4,1,5-5,2,7 ...); б) разности чисел А и Б по абсолютной величине (1,1,0-2,2,0-3,3,0-4,1,3-5,2,3 ...); в) числу при А плюс единица (1,1,2-2,2,3 – 3,3,4-4,1,5-5,2,6 ...); г) числу при А то плюс единица, то минус единица попеременно (1,1,2-2,2,1-3,3,4-4,1,3-5,2,6-6,3,5 ...), д) то сумме, то разности чисел А и Б попеременно (1,1,2-2,2,0-3,3,6-4,1,3-5,2,7-6,3,3 ...), е) то числу при А плюс два, то числу при Б плюс два попеременно (1,1,3-2,2,4-3,3,5-4,1,3-5,2,7-6,3,5 ...).

9. Параллельное отслеживание двух-трех словесных циклов. Сходно с выше описанными упражнениями № 6 и 7, только вместо цифр используются слова. Под словесными циклами понимаются как естественные, так и искусственно составленные наборы слов, жестко следующих друг за другом в определенной последовательности. Примеры естественных циклов: названия 12 месяцев, 7 дней недели, 7 нот, 5 пальцев, 4 времен года, 4 времен суток, 4 сторон света. Можно использовать и другие наборы из 3-6 слов: лягушка-икра-головастик; гусеница-кокон-бабочка; ясли-детсад-школа-институт; мальчик-юноша-мужчина-дедушка; девочка-девушка-женщина-бабушка; зерно-росток-колос; капитан-майор-подполковник-полковник-генерал; зубы молочные-постоянные-вставные; красный-желтый-зеленый; сложение-вычитание-умножение-деление; Белоруссия-Россия-Украина и др.

Игроку задается на начальных этапах освоения этого упражнения 2 цикла, на заключительных этапах – 3, причем в этих циклах должно быть разное количество слов, и он должен параллельно их отслеживать, называя вслух соответствующие слова. Например, если заданы циклы из 7 дней недели и 4 времен суток, следует называть: понедельник, утро – вторник, день – среда, вечер – четверг, ночь – пятница, утро ... Аналогично и с тремя циклами, например, 7 нот, 5 пальцев, 4 времени го-

да: до, большой, зима – ре, указательный, весна – ми, средний, лето ... (Внимание: цикл с пальцами следует предлагать лишь как вспомогательный в том случае, если другие «не идут», – ведь пальцевый цикл легче отслеживать опираясь на внешние действия типа загибания пальцев или их приподнимания!).

По мере освоения этого упражнения вводятся его модификации, которые вносят некоторое усложнение в выполнении заданий:

а) один из двух циклов заменяется «колебательным» движением от первого слова через другие к последнему и от него в обратном порядке к первому (например: красный – желтый – зеленый – желтый – красный – желтый ...);

б) вводятся запреты на определенные сочетания слов в паре (например, недопустимо совмещение слов девушка и лягушка – иначе царевна превратится в лягушку! И тогда вместо второго, запретного слова сразу называем следующее за ним, и тогда рядом оказываются слова девушка и икра);

в) в одном из циклов каждое слово или одно из особо выделенных слов надо повторять дважды (например: до, большой – ре, большой – ми, указательный – фа, указательный ...);

г) в одном или обоих циклах каждое слово нужно повторять различное число раз: первое – один раз, второе – два, третье – три и т.д. (например: красный, утро – желтый, день – желтый, вечер – зеленый, ночь – зеленый, утро – зеленый, день – красный, вечер ...);

д) один или оба цикла делать вариативными, например, последнее слово в первом круге произносить надо, во втором нет (например, слово генерал произносится после полковника в первый раз, но не произносится во второй, и тогда от полковника переход к капитану; аналогично и с вставными зубами: молочные – постоянные – вставные – молочные – постоянные – молочные – постоянные – вставные ...);

е) менять порядок называния слов из двух циклов: один раз в начале должно быть слово из первого цикла, другой раз – из второго (например: капитан, утро – день, майор – подполковник, вечер – ночь, полковник ...);

ж) требовать одно из слов одного или обоих циклов или определенную их пару сопровождать хлопком в ладоши;

з) одно из слов всегда сопровождать поднятием левой руки, другое – правой, а третье – вставанием; если соответствующие слова оказываются в одной «связке», то тогда нужно одновременно выполнить два или три этих движения.

10. Отслеживание словесных циклов с изменением падежа слов. Сходно с предыдущим упражнением (включая и все его модификации), только вводится новое условие – варьировать по заданному правилу падеж каждого

называемого слова. Например, отслеживаются два цикла: времена года и «лягушка». Возможные правила варьирования падежей: а) в первом цикле каждое третье слово ставится в родительный падеж, а во втором – каждое второе, остальные – в именительном, (и тогда ответ: весна, лягушка – лето, икры – осени, головастики – зима, лягушки – весна, икра – лета, головастика ...);

б) в первом цикле первое слово – в именительном падеже, второе – в дательном, третье – в творительном (тогда: весна, лягушка – лету, икра – осенью, головастик ...); в) если оба стоящих рядом слова оканчиваются на а, то они в именительном, второе – в родительном (весна, лягушка – лето, икры – осень, головастика, зима, лягушка, весна, икра ...) и т.п.

11. Отслеживание словесных циклов с называнием прилагательных. Сходно с упражнением № 9 (включая и все его модификации), только сразу же после каждого слова одного из циклов (или всех) надо назвать прилагательное, которое более или менее подходит ему по смыслу (например: весна – ранняя, теплая, звонкая), при этом уже названное прилагательное повторять нельзя. Например, циклы времена года и «лягушка»; прилагательные – после всех слов обоих циклов. Тогда: весна ранняя, лягушка зеленая – лето красное, икра маленькая – осень золотая, головастик шустрый – зима сказочная, лягушка болотная ...

Систематическое выполнение описанных упражнений способствует формированию и совершенствованию ВПД, а также развивает память и внимание школьников. Рекомендуются школьным психологам для работы со старшеклассниками.

ЛИТЕРАТУРА

1. Заика Е.В. Игры для развития внутреннего плана действия школьников // *Вопр. психологии*. 1994. № 5.
2. Заика Е.В. Упражнения для развития взаимосвязей образно-пространственного и вербального мышления // *Вопр. психологии*. 1996. № 2.
3. Заика Е.В. Мысленные преобразования с цифрами как способ развития внутреннего плана действий школьников // *Матер. міжгалузевої наук.-практичної конф. "Актуальні питання практичної психології та логопедії"*. Харків, 1998.
4. Общение. Познание. Развитие: Учеб.-методич. пособие / М.И. Мартыненко, Е.О. Авраменко, Е.В. Заика и др. – Харьков, 1997.

Поступила в редакцию 10.01.2000 г.

И.А. Калмыкова

Психологическая игра «Магия цвета»

В статті надається сценарій психологічної гри, основна мета якої розвиток уваги дітей підліткового віку.

В соответствии с теорией творчества, представленной Пономаревым Я.А., творческое мышление представляет собой сочетание логического и интуитивного мышления [1].

Хорошо развитое логическое мышление представляется как совокупность развитых элементарных мыслительных операций (сравнения, поиска аналогов, классификации и др.). Что же касается интуитивного мышления, то опираясь на учение Теплова Б.М. «Способности и одаренность» [2], можно предположить, что как и любую другую способность в человеке ее можно развить только в определенного вида деятельности.

В книге американских авторов Вина Венгера, доктора философии и Ричарда Поу приводится такой факт: «Несколько лет назад группе парапсихологов показалось неоспоримым найденное ими доказательство телепатии. Они исследовали способность испытуемых угадывать карту, выбранную исследователем из колоды. Точных ответов было так много, что случайность совпадения статистически исключалась. Парапсихологи утверждали, будто люди, участвующие в эксперименте, обладали даром телепатии.

К счастью, среди парапсихологов оказалось несколько активных скептиков, проверивших данные дважды. В результате выяснилось, что «телепаты» читали вовсе не мысли исследователя – они читали язык телодвижений. Не понятным образом им удавалось определить карту по тому, как исследователь смотрел на нее» [3].

Можно предположить, что интуитивные способности развиваются при развитии объема восприятия, т.е. при развитии наблюдательности у человека.

На базе Харьковской областной санаторной школы для детей больных сахарным диабетом разработан тренинг по развитию познавательных и творческих способностей подростков. Он состоит из 12 занятий продолжительностью по 40 минут. Занятия включают в себя комплекс игр и упражнений по развитию мышления, воображения, памяти, разработанные на основе учебно-методических материалов по возрастной и педагогической психологии [4].

В каждое из занятий входят так же игры и упражнения направленные на развитие наблюдательности (восприятия). Ниже приводится

полный сценарий последних вариантов некоторых из них. Все игры и упражнения, в которых в качестве стимульного материала используются наборы цветной бумаги, разноцветные шары, флажки, фломастеры, карандаши и др. объединены под общим названием «Магия цвета». Эти игры разрабатывались с 1995 по 1999 г, по своему характеру являются многофункциональными и могут быть использованы в психологических тренингах для решения других задач. Они не продолжительны по времени, поддерживают эмоционально-положительный настрой в группе и поэтому могут быть использованы в качестве разминок или в заключении развивающих тренингов.

На одном занятии проводится только одна игра.

Игра первая.

Основная цель игры: развитие наблюдательности. Рассчитана на группу подростков 7 – 9 человек.

Для проведения необходимо иметь набор цветной бумаги, бумагу для записи и ручки по числу игроков.

Инструкция к проведению. Психолог выбирает из набора цветной бумаги три листа разного цвета. «Я загадаю один из этих трех цветов и используя пантомиму, постараюсь представить предмет, имеющий такой же цвет. Цвет, который я загадаю, будет записан мною на бумагу. По окончании моей пантомимы, сделайте записи у себя на листе, какой, по вашему мнению, цвет я загадала. Проверка правильности ответов будет происходить только после того, как все участники сделают отметку об угаданном ими цвете».

Каждый из участников группы попробует себя в роли загадывающего цвет. Всем предлагается вести счет отгаданных и не отгаданных цветов.

После каждой пантомимы идет групповое обсуждение, что помешало или помогло справиться с поставленной задачей. Усложнение игр идет за счет увеличения цветов, один из которых будет загадан. Например: один из 5-ти, 7-ми, и т.д.

Игра вторая.

Основная цель игры: развитие наблюдательности.

Игра рассчитана на группу подростков 7 – 9 человек.

Для проведения необходимо иметь набор цветной бумаги, листы для записи и ручки по числу участников группы.

Инструкция к проведению. Психолог берет из набора три листа разного цвета. «Из этих трех цветов я загадаю один, напишу его на листе бумаги. Используя пантомиму я покажу,

какое чувство вызывает у меня этот цвет; просмотрев пантомиму до конца, сделайте у себя на листах отметку, какой, по вашему мнению, цвет был загадан».

Обсуждение правильности ответов происходит после того, как каждый участник сделает запись-предположение отгаданного цвета.

Каждый из игроков пробует себя в роли загадывающего цвет. По окончании каждой из пантомим идет групповое обсуждение того, что помогло или помешало справиться с поставленной задачей.

Усложнение игры идет за счет увеличения цветов, из которых необходимо угадать один. Игрокам предлагается вести подсчет верных и не верных ответов.

По многочисленным наблюдениям ошибок в отгадывании в игре №2 намного меньше, чем в игре №1.

Весной 1999 г. При проведении игры №2 был следующий факт. Игра проводилась среди детей 3-го класса. Один мальчик безошибочно отгадывал цвета, загаданные его одноклассницей. Эта девочка так же безошибочно отгадывала цвета, загаданные им. При отгадывании ими цветов, загаданных другими участниками группы, статистика ошибок была такой же как у всех.

Игра третья.

Основная цель игры: развитие наблюдательности.

Игра рассчитана на группу подростков 7 – 9 человек.

Для проведения необходимо иметь набор цветной бумаги, листы для записи, ручки по количеству участников.

Инструкция к проведению. На столе раскладывают три листа цветной бумаги. Психолог, глядя на них, загадывает один цвет, о чем делает запись в листе. Участникам предлагается угадать загаданный цвет.

Каждый из участников пробует себя в роли загадывающего, все ведут записи о количестве верно и не верно отгаданных цветов. Игра сопровождается групповым обсуждением после каждой попытки отгадать цвет. Усложнение игры происходит за счет увеличения числа цветов, из которых делается выбор.

В первом варианте *игра третья* заключалась в необходимости отгадать цвет, после того, как загадывающий, выразит свое отношение к загаданному цвету мимикой. Однако число правильных ответов было настолько мало, что от данного варианта пришлось отказаться.

Ранее сообщалось (Вестник) о том, что участникам тренинговой группы по окончании курса, в некоторых случаях раньше предлагалось решить задачу – создать музыкальное

произведение, написать музыку к выбранному ими стихотворению. Все участники успешно справлялись с поставленной задачей. Первые удачные попытки детей воспринимались, как чудо, т.к. ни кто из участников тренинговой группы ранее не обучался в музыкальных классах и не обладал ярко выраженными музыкальными способностями. Хотя на сегодняшний день число юных авторов больше 30 человек, не считаю возможным сказать, что в каждом случае, это было чудо детского творчества.

Одним из предположений объяснения этого факта может быть следующее.

«Согласно учению Cournot (французского философа), о случайности должно говорить тогда, когда встречаются два (тем более, если больше, чем два) причинных ряда, каждый из которых не зависит один от другого. Если мы имеем движение какого-либо тела по линии А – В.



И если другое тело движется по линии С – Д



То если они встретятся



То и сама встреча их и точка, в которой они встретятся, не имеют основания в каждом из причинных рядов. Тело, движущееся по линии А – В может некогда не встретиться с другим телом, но если встреча произойдет, то для первого тела это будет столь же случайно, как случайно оно будет и для второго. Случайность и есть встреча двух независимых друг от друга причинных рядов. Но совершенно ясно, что самую эту встречу двух независимых рядов может **создать** или наоборот предотвратить какой-нибудь новый посторонний фактор. ...- **без нарушения закона причинности».**

Одним из причинных рядов в данном случае является влияние музыки на развитие интеллектуальных способностей. Можно предположить и обратное, что развивая мышление, развивается и чувство гармонии, ритмики либо других качеств необходимых для развития музыкальных способностей. Другим причинным рядом является развитие интуиции вследствие развития наблюдательности. Однако, не в коем случае нельзя сказать, что этих двух факторов

достаточно для того, чтобы было создано новое музыкальное произведение. Но фактом является то, что произведения написаны, записаны фонограммы, вышел музыкальный клип.

По изучению этого факта ведется дальнейшая исследовательская работа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пономарев Я.А. «Психология творчества», М., «Наука», 1976, 302 с.
2. Теплов Б.М. «Способности и одаренность», Хрестоматия по психологии под ред. Петровского А.В., М., «Просвещение», 1987, с.281 – 286.
3. Вин Венгер, Ричард Поу «Неужели я гений», «Питер», 1997
4. Упражнения для развития мышления, воображения и памяти школьников: Учебно-методические материалы по возрастной и педагогической психологии для студентов педагогических отделений ХГУ/ Сост. Е.В. Заика, - Харьков: ХГУ, 1992, - 52 с.
5. Зеньковский В., проф. прот. «Апологетика», изд. Экзархавсей Украины

Поступила в редакцию 4.02.2000 г.

А.Б. Коваленко

Взаємозв'язок розуміння і мислення

Рассматривается взаимосвязь процессов понимания и мышления, их специфические особенности. Делается вывод о том, что понимание имеет те же механизмы, что и мышление, и является компонентом, одним из процессов мышления.

У переважній більшості праць, в яких вивчена сутність феномена розуміння, його закономірності та механізми, дослідники найчастіше оперують мовою термінів психології мислення, зокрема аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, зіставлення тощо. Тому, на нашу думку, доцільно окремо і докладніше зупинитись на проблемі співвідношення понять «розуміння» і «мислення», розглянути питання про місце, яке займає розуміння в мислителів діяльності людини.

Проблема співвідношення понять «розуміння» і «мислення» постала ще на початку досліджень проблеми розуміння. Розуміння трактувалося по суті як мислителів процес, якому властиві всі особливості мислення: «Процеси розуміння - це і є процеси нашого мислення, спрямованого на розкриття тих чи інших об'єктів у їх істотних зв'язках з

іншими об'єктами. Немає ніяких підстав відокремлювати розуміння від мислення, розглядати його як якийсь самостійний процес» [8, с.256]. Саме це положення Г.С.Костюка покладається в основу нашого підходу.

Незважаючи на те, що всі дослідники визнають незаперечний зв'язок розуміння і мислення, сутність цього зв'язку була різною. Зокрема, розуміння розглядалось як мислителів процес [9, 11, 12, 15], як властивість мислення [4], як один з випадків мислення [7], як компонент мислення [6]. Існує навіть точка зору, згідно з якою мислення - це компонент розуміння [17].

Останнім часом у психології формується точка зору, згідно з якою розуміння виокремлюється в специфічний пізнавальний процес, що стоїть поряд з іншими процесами. Найближчим до розуміння процесом все ж визнається мислення [1]. Але у цьому випадку ніякої аргументації, як правило, не наводиться.

Відзначаючи складність процесу розуміння, раз по разу зазначають, що вона така сама, як і складність мислення в цілому [20, с.320].

С.Л.Рубінштейн поділяв погляди на розуміння як на мислителів процес. При цьому він виділяє наступні суттєві особливості розуміння як процесу - це завжди перехід від нерозуміння до розуміння. Воно досягається включенням об'єкта розуміння в дедалі нові зв'язки, «повертанням» його елементів саме тим боком, де вони виявляють потрібну якість, адекватну контексту його зв'язків [15, с.235]. Іншими словами, за С.Л.Рубінштейном, механізм розуміння такий самий, як і мислення, пізнання взагалі: це «вичерпування» з нескінченної різноманітності буття все нових і нових його якостей за допомогою аналізу через синтез. «Розуміння як процес, - пише С.Л.Рубінштейн, - як психічна мислителів діяльність - це диференціювання, аналіз речей, явищ у відповідних контексту якостях і реалізація зв'язків (синтез), які утворюють цей контекст» [15, с.236]. Аналогічного погляду дотримується і Н.Міяку, що трактує одначе розуміння мисленням переміщенням «концептуального ока» в різні точки предмета розуміння [20].

На думку С.Л.Рубінштейна, розуміння тексту відбувається таким самим чином, яким відбувається взагалі виявлення нових властивостей речей - за допомогою включення їх у все нові зв'язки. Так і в тексті до початку його розуміння елементи цього тексту суб'єктивно не входять до контексту, у зв'язки, що їх утворюють. У процесі розуміння ці елементи, включаючись у міжелементні зв'язки, утворюють контекст. Звідси розуміння як психічна діяльність - це аналіз явищ в якостях, що відповідають контексту, і синтез зв'язків, які

утворюють цей контекст. Тому, вважає С.Л.Рубінштейн, розуміння не може бути нічим іншим як мислительною діяльністю.

Розуміння як форму мислення розглядають представники концепціонізму (В.Шевчук, Д.Геруланка, Е.Франус). Суть їхнього підходу зводиться до пояснення розуміння як пізнання зв'язків, хоч таке означення не дається ними досить чітко. При цьому ними не виправдано звужується і саме розуміння, яке зводиться по суті до репродуктивного мислення.

В свою чергу, В.Шевчук наполягає на розмежуванні в процесі пізнання власне розуміння і роз'яснення. "Розуміння і роз'яснення - це не два протилежних за своєю сутністю процеси мислення, а два різних процеси мислення. Роз'яснення - це процес приведення себе (спостереження, пізнання змісту) або когось (роз'яснення в дидактичному значенні) до пізнання чогось; розуміння ж є процесом засвоєння для себе, актуалізації цього пізнання. Сутність розуміння складає актуалізація вже пізнаної дійсності [18, с. 24].

Однак, розмежування цих понять у автора досить умовне, оскільки неможливо роз'яснювати щось кому-небудь, не розуміючи цього самому. Більш того, вищого рівня розуміння можна досягти саме при роз'ясненні певного матеріалу іншим.

У руслі концепціонізму розрізняють три форми розуміння: смислу, структури і розуміння функції, зумовлені в кожному конкретному випадку тим, на що саме спрямовується увага суб'єкта. З метою пояснення згаданих форм вводяться поняття "стан розуміння", "процес розуміння" і "акт розуміння", зіставляючи перше з розумінням чогось у межах повсякденного життя, друге - з явищами мислительного характеру, які ведуть до розуміння суті якогось явища чи предмета, і третє - із закінченням процесу або власне розумінням. Однак термін "стан розуміння", на наш погляд, правомірніше співвідносити з рівнем інтелектуальної та емоційної напруженості, оскільки остання відображає готовність суб'єкта до розуміння інформації.

Крім того варто зазначити, що термін "стан розуміння" видається надто статичним щодо характеристики розуміння, яке є процесом, тому його не можна вважати вдалим. Розуміння поділяється надалі на акт розуміння і процес розуміння. Перший стосується актуалізації раніше нагромадженого досвіду "у вигляді розпізнавання, пригадування або відтворювання", а другий - до розумової дії, що має "тривалість у часі, форму правильного розумового процесу, яка веде до повного розуміння". Акт розуміння вважається початком процесу розуміння, тому що досягнення ефекту розуміння певною мірою залежить від вчас-

ної актуалізації суб'єктом наявної системи знань і досвіду відповідно до змісту і вимоги інформації [12].

Показано, що процес розуміння здійснюється через низку мислительних операцій та дій. Розуміння зароджується в самому чуттєвому сприйманні і є опосередкованим аналітико-синтетичним процесом, який включає виділення основних елементів певної ситуації, "сміслових віх" та об'єднання їх у єдине ціле [8].

Аналіз, синтез, зіставлення, порівняння, об'єднання - це ті операції, які найчастіше наводяться в літературі при характеристиці механізмів розуміння. Але в деяких випадках йдеться й про неспецифічні операції та дії. Так, представник когнітології В.К.Нішанов вважає, що вихідні дані опрацьовуються за допомогою різноманітних когнітивних операцій, до яких належать розпізнавання та класифікація і ці операції передують розумінню. В разі виникнення необхідності у розумінні, в цей процес включаються не вихідні "сирі" дані, а вже певним чином опрацьовані та структуровані [13].

При аналізі цієї точки зору закономірно виникають питання. По-перше, чому розпізнавання і класифікація не можуть бути включені до характеристики механізмів процесу розуміння як прості операції? По-друге, виходить так, що розумінню передують попередня обробка інформації. Але чому її не можна включити до процесу розуміння як перший його етап?

Розпізнавання і класифікація можуть бути використані для характеристики механізмів процесу розуміння, які поряд з іншими мислительними операціями ведуть до утворення певної цілісності як результату процесу розуміння. Останній починається тоді, коли суб'єкт тільки починає знайомитися з предметом розуміння, кидає на нього перший погляд: розпочинає читати текст чи умову задачі, розглядає креслення і т.д. Якщо припустити, що процесу розуміння передуює якась попередня робота з обробки "сирої" інформації, то тоді неможливо пояснити випадки виникнення розуміння тексту чи розв'язання задачі після першого їх прочитання.

Іноді процес розуміння неправомірно звужують і ототожнюють з окремою мислительною операцією. Як правило, такими операціями є аналіз або синтез. Так, П.Зіфф пропонує розглядати розуміння як аналітичний процес: "Щоб зрозуміти висловлювання, ми повинні чути і розбирати слова. Таким чином ми проводимо морфологічний аналіз висловлювання; воно розбивається на сегменти, декомонується на морфологічні складові. Обробка даних, яка може привести до розуміння,

має специфічний характер: це аналітичний процес» [21, с.18].

В тому разі, якщо розуміння починається з аналізу, розпізнавання, то завершується цей процес синтезом (об'єднанням) розрізнених елементів у єдине ціле. У літературі операції синтезу досить часто віддається провідна роль у процесі розуміння, причому відзначається, що «розуміння є радше проблемою синтезу, ніж аналізу» [20, с.2-3]. Це переконливо продемонстровано дослідженнями, в ході яких піддослідним давали в різному порядку набір фраз, що утворюють певний осмислений текст. Ступінь їх розуміння виявлялась у здатності об'єднувати розірвані фрагменти тексту в єдине ціле. Звідси робиться висновок про те, що «розуміння виявляється в побудові зв'язних і цілісних систем» [2, с.5], а для того, «щоб зрозуміти дійсність, потрібно знайти системність, їй характерну (і часто ніяк не очевидну), потрібно від її дроблення, аналізу перейти до тих якостей, які характеризують саме цілісну картину» [2, с.6].

Перевагу синтезу віддають саме тому, що синтез завершує аналітичну стадію дослідження, тому й відіграє, на думку дослідників, у процесі розуміння домінуючу роль. Це справедливо як щодо засвоєння й розуміння набутих знань, так і теоретичного осмислення нового емпіричного матеріалу, яке здійснюється в ході наукового дослідження.

Цей висновок підтверджують результати дослідження, проведеного О.К.Тихомировим і В.В.Знаковим [6]. Дослідники виділяють розуміння як один з чинників регуляції наукового пошуку. Етап розуміння-об'єднання відіграє в процесі розуміння найзначнішу роль: його метою є розв'язання суб'єктом мислительної задачі конструювання цілого з частин, а результатом - цілісне розуміння. На думку авторів, операція синтезу відіграє в процесі розуміння провідну роль, підводить підсумок усієї попередньої роботи думки в розумінні предмета [6].

Аналітико-синтетичною діяльністю вважає процес розуміння і шерг інших психологів [6, 7, 11, 12, 17]. У найбільш схематичному плані їхню точку зору можна сформулювати так: спочатку висувається припущення щодо смислу інформації, потім відбувається її розчленування, виділення основних елементів; завершує цю роботу об'єднання розрізнених елементів у єдине ціле - знаходження смислу інформації.

Обговорюючи питання щодо різниці між розумінням та мисленням, М.Д.Левітов зазначав: «Різниця між мисленням та розумінням полягає в тому, що розуміння є результат мислення, процес використання наявних знань і тим самим процес застосування тієї роботи

думки, яка необхідна була при оволодінні знаннями» [9, с.115].

На думку В.В.Знакова, подібність та відмінність понять «розуміння» та «мислення», полягають у тому, що розуміння і мислення не завжди виявляються в єдності. Розуміння може відбуватися поза мисленням: у випадках розуміння-пригадування. При потребі ж зрозуміти новий предмет процес розуміння проходить низку етапів і завжди включений в актуальну мислительну діяльність.

Мислення може також протікати без участі розуміння тоді, коли суб'єкт не розуміє місця, ролі виявлених нових сторін об'єкта пізнання в структурі виконуваної діяльності (наприклад, вмикаючи світло в кімнаті, ми не замислюємося над природою електричного струму, способом його вмикання тощо).

Вважаємо за необхідне зупинитися також на тих фактах, які суперечать поглядам про те, що розуміння якщо не співпадає з мисленням, то відноситься до області мислення. Так, посиляючись на рівні розуміння, деякі дослідники наводять такі випадки, які, здавалося б не можна віднести до мислення. «На найнижчому рівні розуміння зводиться до позначення предмета без будь-якої вказівки на його суттєві ознаки» [6, с. 115].

Деякі психологи [11, 16] розрізняють два види розуміння: безпосереднє та опосередковане. Характерним для безпосереднього розуміння є те, що воно досягається відразу, не вимагаючи зусиль або яких-небудь мислительних операцій і зливається з сприйманням предметів. Опосередковане розуміння розгортається поступово, проходячи низку етапів і ступенів. Воно являє собою складну аналітико-синтетичну діяльність, яка включає мислительні операції.

Однак інші автори [8, 17] заперечують правомірність поділу розуміння на безпосереднє і опосередковане на тій підставі, що «будь-яке розуміння є опосередкованим процесом» [8, с. 53]. Те, що називається безпосереднім розумінням, на їхню думку, в дійсності являє собою ні що інше як «скорочене» розуміння, яке включає в себе «згорнуті» мислительні процеси аналізу або опосередковане досвідом розгорнутого розуміння.

Поділ розуміння на розуміння в широкому та вузькому значенні використовується і в праці Л.П.Доблаєва. Розуміння в широкому смислі - це встановлення суттєвих зв'язків або відносин між предметами реальної дійсності за допомогою застосування знань. З цієї точки зору воно є стороною різних пізнавальних процесів, в яких має місце встановлення таких зв'язків: осмисленого сприймання або впізнавання, запам'ятовування або відтворення, уяви або мислення. При цьому

Л.П.Доблаєв погоджується з Г.С.Костюком у визнанні впливу на розуміння емоцій, а також залежності розуміння від особистості загалом.

Розуміння у вузькому смислі є сторона лише мислення, як узагальненого і опосередкованого відображення суттєвих зв'язків між предметами. При спробах визначати специфіку мислення, частіше всього посилаються на те, що на відміну від інших пізнавальних процесів наприклад, сприймання, мислення є процесом опосередкованого відображення дійсності. Однак оскільки будь-яке розуміння здійснюється через або на основі використання наявних знань, необхідно визнати, що і осмислене ("розуміюче") сприймання, впізнавання тощо також є опосередкованими процесами.

Між рівнем опосередкування мислення і осмисленого сприймання існують суттєві відмінності: перше можна віднести до вищого, а інше - до нижчого рівня опосередкування. У зв'язку з цим на питання про те, чи правомірно стверджувати, що розуміння може бути як опосередкованим, так і безпосереднім, можна дати наступну відповідь. Розуміння як сторона сприймання і деяких інших процесів може кваліфікуватися як безпосередній процес лише в тому випадку, якщо воно розглядається відносно розуміння у вузькому смислі, як сторона мислення і коли є необхідність у спрощенні інтерпретації вказаних процесів. Якщо ж дотримуватися точного смислу терміна "опосередкований процес", то необхідно визнати, що будь-яке розуміння є саме таким процесом.

У процесі розв'язання задачі мислення включає в себе два тісно пов'язані компоненти: розуміння і розв'язання. Розуміння являє собою встановлення на основі наявних знань зв'язків між даними і даних з запитанням ("сприймаюча" частина процесу), а розв'язання - оперування даними з метою одержання відповіді на запитання задачі (виконавча частина процесу).

Вказані сторони мислення не ізольовані між собою: розуміння умови задачі включає в себе елемент розв'язання у вигляді мислительного оперування даними або побудови мислительної схеми розв'язання, а розв'язання передбачає осмислення тих елементів задачі, над якими здійснюються ті чи інші операції.

Розуміння і розв'язання мають свою специфіку. Матеріали досліджень проблеми мислення при розв'язанні задач не дають змоги виділити розуміння умови задачі (даних і запитання) як особливий процес, відмінний від власне розв'язання (знаходження відповіді). Розуміння і розв'язання тут виступає як один і той самий процес, який було б правильно ви-

значити загальнішим терміном - "розв'язання".

Вважається, що необхідно спочатку зрозуміти задачу, а вже потім приступати до її розв'язання, тобто до записів, обчислювань тощо. Це цілком відповідає життєвому погляду на розв'язання задачі. У дійсності ж розуміння продовжується в процесі всього циклу розв'язання. Одержавши відповідь на "проміжне" запитання (якщо задача складна), суб'єкт осмислює, розуміє її як нові дані, встановлює зв'язки між ними і наявними даними, знаходить нове і т.д., поки не прийде до остаточної відповіді. Етапи розуміння - від диференційованого розуміння задачі загалом до все більш диференційованого і глибокого - відповідають етапам розв'язання як такого.

Однак часто розуміння і розв'язання виступають як відносно самостійні явища. Можна, наприклад, правильно зрозуміти задачу, але не зможти її розв'язати. Тут головна трудність полягає не в тому, щоб зрозуміти, що дано і що необхідно знайти, а у вмінні виконати в певному порядку певні дії з даними величинами.

В інших випадках основне, що характеризує мислительну діяльність, складає розуміння. Саме такі випадки, в основному, і були предметом досліджень психології розуміння. Те, що було об'єктом розуміння в цих працях (картини, рисунки, тексти, вчинки людей, механізми) - не є задачами у звичайному смислі: можна сказати, що в них містяться певні дані, але не виникає запитання, причому необхідні дані у цій задачі не відібрані, не відділені від маси інших.

Психологів до цього часу турбує питання про те, чи існує специфічний процес розуміння, відмінний від мислення, яке неодноразово вивчалось в психологічних дослідженнях. І якщо не існує розуміння як специфічний процес, то в чому полягає специфіка розуміння як мислительного процесу?

Трудність розмежування цих понять полягає в тому, що, розуміючи новий об'єкт, суб'єкт розв'язує мислительну задачу. Такі ситуації виникають при необхідності розуміння суб'єктом нових складних об'єктів. Необхідність розкриття властивостей об'єкта вимагає від суб'єкта розв'язання задачі. У таких випадках розуміння і розв'язання так тісно переплітаються, що розрізнити їх практично не уявляється можливим.

В ситуації, коли суб'єкту необхідно зрозуміти новий матеріал, виникає мислительна проблема. Розуміння усвідомлюється суб'єктом як нерозуміння, тобто незнання того, що необхідно для розв'язання проблемної ситуації. Це є точкою відліку для наступної мислительної діяльності. Далі в процесі пересмислення проблеми, накопичення нових

знань про неї, суб'єкт поступово досягає розв'язання і розуміння. У ході цього процесу етапи розуміння проблеми в цілому до все більш диференційованого та глибокого відповідають етапам процесу розв'язання [12, с. 78].

Відмітна особливість розуміння як компоненту мислення полягає в тому, що в різних пізнавальних ситуаціях розуміння суб'єктом інформації має неоднакову психологічну природу.

В.В.Знаков виділяє такі форми розуміння, які відрізняються одна від одної: розуміння-впізнавання, розуміння-гіпотеза і розуміння-об'єднання.

Про розуміння-впізнавання можна говорити в ситуаціях, коли розуміння інформації носить констатуючий характер: суб'єкт обмежується впізнаванням факту, актуалізацією його смислу, сформованого в попередньому досвіді. Розуміння в таких випадках являє собою відповідь на запитання: "що це таке?" (незалежно від міри усвідомлення запитання суб'єктом). У результаті в суб'єкта "в умі" відтворюється та предметна ситуація, в яку включена інформація, що підлягає зрозумінню. У працях інших психологів, які займалися дослідженнями процесу розв'язання задач, одержано дані про те, що впізнавання є необхідною умовою розуміння задачі, одним з найважливіших компонентів процесу її розв'язання. Наприклад, І.С.Якиманська, на матеріалі дослідження процесу розв'язання геометричних задач, виявила, що для розуміння креслення і умови задачі учні повинні впізнати "взаємопроникаючі" геометричні фігури, тобто такі, що мають частину спільної площі (сторони, кути) [19].

Основу розуміння структури цілісного механізму при розв'язанні технічних задач складають елементи розпізнавання, - вважав М.Д.Левітов. А вже після розпізнавання структури людина починає думати про те, як працює цей механізм, для чого він призначений [9]. В.О.Моляко зазначає, що вже при загальному ознайомленні з умовою конструкторської задачі "для піддослідного важливо насамперед зрозуміти загальний смисл задачі, щоб дати їй попередню оцінку і після першої спроби впізнавання він вирішує, знайома йому задача чи ні (оцінка за типом "розв'язував - не розв'язував")" [11, с. 24]. У всіх цих ситуаціях піддослідні чітко усвідомлювали конкретні ситуації задачі і могли пояснити, що саме вони впізнали, тому можна зробити висновок про виникнення у них розуміння-впізнавання [11, с. 92-93].

Розуміння-гіпотеза у мисленні суб'єкта реалізується в двох різновидах, зумовлених

різницею в типах пізнавальних ситуацій, які детермінують мислительну діяльність, становлення даної форми розуміння. Деякі пізнавальні ситуації характеризуються тим, що в них представлені обставини, оточуюче середовище певного предмета, який є об'єктом пізнання. Але предмет чітко не представлений, а лише припускається його існування. У цьому випадку предмет стає невідомим мислительної задачі, яку розв'язує суб'єкт.

В інших ситуаціях чітко представлені і події-предмети пізнання, і обставини, в яких вони відбуваються, однак глибоке розуміння такої ситуації не може обмежуватися простою констатацією фактів. Глибоке розуміння подібних ситуацій передбачає усвідомлення суб'єктом або причин, які викликали дану подію, або наслідків, до яких вони можуть привести.

У таких випадках основний зміст мислительної діяльності суб'єкта пізнання складають інтелектуальні дії прогнозування, пошуку невідомого. Характер здійснення прогнозів і зумовлює висування гіпотези про те, що являє собою невідоме ситуації, яку потрібно зрозуміти.

Розуміння-гіпотеза об'єкта пізнання завжди виникає на основі певного припущення, гіпотези. Становлення даної форми розуміння являє собою процес співставлення гіпотези з реальністю, в результаті чого вони, на думку суб'єкта, "співпадають". Підтвердженням цього слугують результати дослідження психологів, які працюють у галузі психології творчості. Зокрема, В.О.Моляко, характеризуючи процес розуміння при розв'язанні конструктивно-технічних задач, зазначає: "...процес розуміння містить у собі висування та розв'язання гіпотез, необхідних суб'єкту для того, щоб зрозуміти конкретні умови" [11, с. 24]. Виходячи з цього, можна зробити висновки про те, що розуміння-гіпотеза - це більш складна форма розуміння, ніж розуміння-впізнавання. Відмінність між ними полягає у складності мислительних операцій та дій, які забезпечують розуміння об'єкта.

Розуміння-об'єднання є найскладнішою з трьох перерахованих форм розуміння. Ця форма містить у собі мислительні операції та дії, які відіграють вирішальну роль в утворенні перших двох форм розуміння.

Дані психології мислення свідчать про те, що в пізнавальних ситуаціях, які вимагають від суб'єкта вміння структурувати частини в ціле, впізнавання та гіпотези слугують засобом, способом об'єднання розрізнених елементів задачі в єдину структуру. Так, С.О.Жекулін, досліджуючи розуміння суб'єктом пристрою незнайомого механізму,

пише: "Припущення, які він робить (правильні чи неправильні), є спробами знайти загальну систему взаємодії між частинами приладу, тобто спробами загального синтезу. Відповідно до наявної у нього гіпотези піддослідний намагається пояснити призначення всіх частин, які він вважає більш-менш важливими" [5, с.454]. У цьому випадку прогнози, припущення стають функціональними містками між частинами приладу, які піддослідному необхідно зв'язати в єдине ціле, щоб зрозуміти пристрій.

У процесі розв'язання розуміння-об'єднання виявляється на завершальних фазах мислительного пошуку. Підґрунтям для виникнення розуміння-об'єднання стають попередні мислительні дії суб'єкта: висування гіпотез, осмислення елементів задачі, встановлення зв'язків між ними тощо.

Виходячи з цього, В.В.Знаков робить наступні висновки: "Одні й ті самі форми розуміння виявляються і в таких видах мислительної діяльності, в яких розуміння складає основний психологічний зміст, і в таких, де воно відіграє допоміжну роль, стає компонентом діяльності. І в тому, і в іншому випадках для виникнення феномена, що аналізується, людина повинна розв'язати деяку мислительну задачу. Те, яка форма розуміння виникає у суб'єкта в конкретній ситуації, зумовлено насамперед характером мислительної діяльності: тим, в які об'єктивні обставини, що вимагають розуміння, потрапляє людина і яку задачу вона розв'язує в цих обставинах" [6, с.97].

Таким чином, розуміння завжди пов'язане з мисленням: воно є, на думку дослідників, однією з форм, властивістю, компонентом мислення. Навіть тоді, коли розуміння виділяють в окремий психічний процес, його ставлять поряд з мисленням.

Узагальнюючи існуючі точки зору на співвідношення понять "розуміння" і "мислення", слід зазначити, що найбільш прийнятним для нас є підхід, який висловлюється переважною більшістю дослідників проблеми розуміння про те, що розуміння має ті самі механізми, що і мислення, і немає ніяких підстав для виділення розуміння в окремий психічний процес. Не існує також розуміння як специфічного виду мислення, воно завжди є компонентом, одним із процесів мислення.

Розуміння і мислення розрізняються не за своїми процесуальними характеристиками, а за результатом, що його одержує суб'єкт в ході процесу. Якщо результат мислення - це розв'язання задачі, то результат розуміння - розуміння задачі. В різних ситуаціях розуміння може змінюватися черговість цих

процесів. При розумінні більшості об'єктів, які описуються за допомогою алгоритму, процес має такий перебіг "розуміння - розв'язання" (спочатку задача розуміється, а потім розв'язується); при розумінні нестереотипних, неоднозначних об'єктів перебіг процесу може здійснюватися за іншою схемою "розуміння - розв'язання - розуміння" (розуміння прихованого смислу задачі розуміється лише після її розв'язання. Остання ситуація характеризує здебільшого процес розуміння творчих задач, коли з'являється необхідність не тільки осмислення інформації, а й переосмислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонов А.В. Информация: восприятие и понимание. К., 1988. 184 с.
2. Брудный А.А. О диалектике понимания мира // Диалектика познания, понимания, общения. Фрунзе, 1985. С.3-9.
3. Гоноволин Ф.Н. К вопросу о понимании геометрических доказательств учащихся // Известия АПН РСФСР. Вып. 54. М., 1954. С.7-15.
4. Гурова Л.Л. Процессы понимания в развитии мышления // Вопр. психологии. 1986. № 2. С.126-137.
5. Жекулин С.А. Процессы понимания устройства механизмов // Материалы совещания по психологии. М., 1957. С.452-458.
6. Знаков В.В. Понимание в познании и общении. М., 1994. 237 с.
7. Корнилов Ю.К. Психологические проблемы понимания. Ярославль, 1979. 80 с.
8. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К., 1989 С.251-300.
9. Левитов Н.Д. Психология труда. М., 1963. 340 с.
10. Максименко С.Д. Роль понимания в процессе решения творческих задач. К., 1977. 18 с.
11. Менчинская Н.А. Понимание // Психология: Учебник / Под ред. А.А.Смирнова и др. М., 1956. С.263-268.
12. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности. М., 1983. 134 с.
13. Нишанов В.К. Феномен понимания: когнитивный анализ. Фрунзе, 1990. 228 с.
14. Психология мышления. Пер. с англ. и нем. М., 1965. 532 с.
15. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1976. 416 с.
16. Смирнов А.А. Психология запоминания. М., Л., 1948. 328 с.
17. Соколов А.Н. Психологический анализ понимания иностранного текста // Известия АПН РСФСР. 1947. Вып.7. С.163-191.

18. Шевчук В. Объяснение явлений и проблема инсайта // *Вопр. психологии*. 1964. № 3. С.111-122.
19. Якиманская И.С. Восприятие и понимание учащимися чертежа и условия задачи в процессе ее решения // *Применение знаний в учебной практике школьников*. М., 1961. С.54-137.
20. Basic processes in reading and comprehension / Ed. by D.Laberge and S.J. Samuels. Hillsdale, New Jersey, 1977. 370p.
21. Ziff P. Understanding Understanding. Ithaca. London, 1972. 146 p.

Поступила в редакцию 18.01.2000 г.

О.М.Корнєв

Особливості вивчення феномену агресивності у працівників міліції

В статье рассматриваются проблемы агрессивного поведения сотрудников милиции Украины. Автор рассматривает наиболее распространенные теории возникновения агрессии и наиболее позитивно зарекомендовавшие себя на практике методики определения уровня агрессивности. Выдвигается гипотеза, что умение сотрудников милиции проявлять необходимую агрессивность и контролировать ее уровень улучшают результаты служебной деятельности.

В останні роки двадцятого сторіччя наше суспільство заповонила хвиля небувалого насильства. Локальні війни на просторі колишнього СРСР, тероризм, викрадення людей, захоплення заручників, розбійні напади, рекет, бандитизм, вбивства, скоєні з особливою жорстокістю - цими повідомленнями сповнені засоби масової інформації, і це вже стало реальністю нашого життя. Один з витоків росту насильства криється у підвищенні рівня агресивності членів нашого суспільства.

Не обминула проблема агресивності і працівників органів внутрішніх справ, насамперед тих підрозділів, що у процесі своєї службової діяльності безпосередньо стикаються з кримінальним елементом, вступають у протиборство з озброєними злочинцями. Вивчаючи матеріали службових розслідувань, приклади, наведені в засобах масової інформації, періодичних виданнях, ми дуже часто маємо справу з фактами перевищення службових повноважень працівниками міліції, неправомірного застосування заходів фізичного впливу, спецзасобів та табельної вогнепальної зброї. Так, у Вінниці старший

уповноважений карного розшуку в громадському місці спричинив тілесні ушкодження пенсіонеру (1), зам. командира полку ДПС в Одесі побив начальника відділу обласної прокуратури (2), у Львові у слідчому ізоляторі СБУ при застосуванні протиправних заходів впливу в процесі допиту помер Ю. Мозола, затриманий у зв'язку з розшуками серійного вбивці (3). Такі приклади можна продовжити. Підвищений рівень агресивності деяких працівників міліції підтверджує також попередній аналіз дослідження, проведеного кафедрою юридичної психології НАВСУ серед працівників міліції швидкого реагування м.Києва в 1998 році.

Дослідженням агресивної поведінки займаються представники різних наукових напрямків: психіатри, психологи, етологи, фармакологи, та інші. У науковому обігу існує багато робіт, що досліджують проблеми психології агресивної поведінки злочинців, насамперед тих, що скоїли насильницькі та тяжкі злочини. Але тема дослідження агресії працівників правоохоронних органів, незважаючи на важливість проблеми, розроблена недостатньо. Дослідження агресивної поведінки працівників має велике значення у системі професійно-психологічної підготовки працівників міліції, як для діагностики підвищеної негативної агресивності так і для розробки адекватних заходів її усунення.

Згідно із наказом МВС України №487 від 13 липня 1996 року (4) була створена служба психологічного забезпечення органів та підрозділів МВС України. Але штатним психологам та командирам підрозділів не завжди легко буває визначити працівників з підвищеним рівнем агресивності, вибрати інструментарій для проведення такого дослідження.

На сьогодні у вітчизняній психології недостатньо розроблені оцінки та критерії визначення агресивності, в той час як у західних країнах, наприклад у США, ця проблема досліджена більш повно, існують критерії оцінки та різноманітні методики виявлення агресії.

У даній статті робиться спроба проаналізувати накопичений досвід закордонних досліджень, дати визначення агресії, обґрунтувати, коли вона сприяє, а коли перешкоджає службовій діяльності працівників органів внутрішніх справ, а також проаналізувати методики виявлення осіб з підвищеним рівнем агресивності, що зарекомендували себе на практиці.

Існують різні рівні агресивної поведінки. Одні з них продуктивні та бажані, інші, навпаки, дуже шкідливі. У працівника міліції в результаті відповідного виховання в дитинстві

можуть сформуватися агресивні почуття по відношенню до життя, людей та ситуацій в службовій діяльності. А згодом, по мірі досягнення таким працівником високого рівня активності (а може й фрустрації), у певних випадках службової діяльності агресивність може концентруватися на об'єктах його діяльності, колегам, командирах та начальниках.

Що ж таке агресія? Існує велика кількість визначень агресії, та теорій її виникнення. Характеризуючи кого-небудь як агресивного, люди мають на увазі що він ображає інших, часто буває недобррозичливим, або що він, володіючи достатньою силою, робить все по-своєму, або твердо відстоює свої життєві принципи.

Зільманн визначає агресію як спробу нанесення іншим фізичної шкоди (5).

Басс вважає, що агресія - це будь-яка поведінка, що містить погрозу, або спричиняє шкоду іншим (6).

Таким чином агресія в будь-якій формі являє собою поведінку спрямовану на спричинення шкоди іншій живій істоті, що має всі підстави уникати такого поводження з собою.

Агресію, на думку деяких дослідників, можна розглядати в дихотомічному вимірі (наприклад: фізична-вербальна, активна-пасивна, пряма-непряма), але на нашу думку доцільно зупинитись на поділі агресії, як її визначає Басс, на ворожу та інструментальну.

Про "ворожу агресію" можна говорити у тому випадку, коли мета агресора полягає у спричиненні жертві страждань. Такі особи прагнуть спричинити біль, або шкоду тому, на кого вони нападають. "Інструментальна" ж агресія характеризує ті випадки, коли людина переслідує цілі, не пов'язані із спричиненням шкоди. Швидше вони використовують агресивні дії як засіб для здійснення своїх бажань.

Цілі, що не передбачають спричинення шкоди, що стоять за багатьма агресивними діями, можуть вбирати в себе самоствердження та примус. У випадку примусу зло може бути спричинено з метою здійснити вплив на іншу особу. Аналогічно агресія може слугувати меті самоствердження чи підвищення самооцінки, якщо така поведінка отримує схвалення з боку інших. Наприклад, особа може здаватися "крутою", "сильною" по відношенню до інших, якщо нападає на тих, хто її провокує чи дратує.

Така гіпотеза викликала полеміку серед вчених. На думку деяких фахівців як ворожа, так і інструментальна агресія спрямовані на вирішення конкретних завдань, тому обидва типи агресії треба вважати інструментальною агресією.

Деякі дослідники запропонували різні визначення для цих двох типів агресії. Зільманн

замінив ворожу та інструментальну агресію на агресію, "обумовлену подразником" та агресію, що "обумовлена збудником". Перша відноситься до дій, що вживаються для усунення неприємної ситуації (погане ставлення). Друга відноситься до дій, котрі вживаються з метою досягнення різних зовнішніх вигід.

Додж та Койи (7) пропонують використувати терміни реактивна та проактивна агресія. Реактивна передбачає відплату як відповідь на усвідомлену загрозу. Проактивна, як і інструментальна, породжує поведінку (примус, вплив, залякування), спрямовану на отримання певного позитивного результату. Вони провели дослідження, яке виявило емпіричні докази існування двох видів агресії, мотивовані різними цілями.

Зільманн (8) виділяє наступні види агресії: безпосередню (пряму) та опосередковану, а також активну та пасивну. Безпосередня завжди спрямована на людину, опосередкована проявляє себе в спричиненні шкоди шляхом руйнування пов'язаних з ним предметів (підпали, розбивання предметів, тощо), або через інших осіб (розповсюдження пліток, інше). Активна агресія характеризується дією, пасивна - припиненням діяльності.

Існує декілька теоретичних перспектив, кожна з яких подає своє бачення сутності та витоків агресії. Теорія інстинкту, мабуть найстаріша з них. Вона розглядає агресивну поведінку як уроджену. Фрейд вважав, що агресія бере свій початок в уродженому та націленому на власного носія інстинкті смерті; власне агресія - той же самий інстинкт, тільки спроеційований назовні та націлений на зовнішні об'єкти. Теоретики-еволюціоністи вважали, що виток агресивної поведінки є інший уроджений механізм - інстинкт боротьби, притаманний усім живим істотам, не виключаючи і людину.

За теорією спонукання (збудження) виток агресії є, в першу чергу, спричинюваний зовнішніми умовами позив, чи намір спричинити шкоду іншим. Найбільшим впливом серед теорій цього напрямку користується теорія фрустрації-агресії запропонована кілька десятиліть тому Доллардом. Згідно із цією теорією у суб'єкта, що пережив фрустрацію, виникає потяг до агресії. В деяких випадках агресивний позив зустрічає якісь зовнішні перепони, або подавлюється страхом покарання. Але і в цьому випадку потяг залишається і може привести до агресивних дій, хоча при цьому вони будуть націлені не на дійсного фрустратора, а на інші об'єкти, по відношенню до яких агресивні дії можуть здійснюватися безкарно та без перешкод. Це загальне положення про зміщену агресію було розширено Міллером (Міллер, 1948) що висунув систематизовану

модель, яка пояснює появу цього феномену. Когнітивні моделі агресії на чільне місце ставлять емоційні та когнітивні процеси, що лежать в основі цього типу поведінки. Згідно із теоріями цього напрямку, характер осмислення чи інтерпретації суб'єктом чийх-небудь дій, як загрозливих чи провокаційних, суттєво впливають на його почуття та поведінку. В свою чергу, ступінь емоційного збудження чи негативної афектації, яку переживає суб'єкт, впливає на когнітивні процеси, зайняті у визначенні ступеню небезпеки, що йому загрожує. Теорії соціального вчення розглядають агресію перш за все як соціальне явище, тобто як форму поведінки, засвоєної в процесі соціального навчання. Згідно з цією теорією глибоке розуміння агресії може бути досягнуто тільки при акцентуванні уваги на те:

- яким чином агресивна модель поведінки була засвоєна;
- які фактори провокують її вияви;
- які умови сприяють закріпленню даної моделі поведінки. Агресивні реакції засвоюються та підтримуються шляхом безпосередньої участі в ситуаціях вияву агресії, а також в результаті пасивного спостереження виявів агресії. Згідно погляду на агресію як на інстинкт або як на збудження, суб'єктів постійно примушують здійснювати насильство або внутрішні сили, або безперервно діючі зовнішні стимули (наприклад, фрустрація). Теорії ж соціального вчення стверджують, що агресія з'являється тільки у відповідних соціальних умовах. На відміну від інших теоретичних напрямків ці теорії більш оптимістично ставляться до можливості попередження агресії або взяття її під контроль.

Перед дослідником, що цікавиться агресією, відкривається широкий вибір різноманітних методик та підходів, кожен з яких має переваги та недоліки. Р. Берон та Річардсон (9), виділяють такі методи, як "архівне дослідження" (збір інформації з публічних джерел), вербальна інформація (опитування друзів, знайомих), оцінка сторонніх, особистісні шкали, анкетування, проєктивні методи. Яким же чином знайти найкращий підхід? Зрозуміло, що на ці запитання не може бути однозначної відповіді, а оптимальний метод або підхід повинні визначатися конкретною проблемою, що цікавить дослідника.

Безумовно, при експериментальному дослідженні агресивної поведінки виникають труднощі, тому що більша частина емпіричних даних збирається дослідниками або в лабораторії, (при контролюючих умовах), або шляхом використання метода об'єктивного спостереження безпосередньо в підрозділах, установах, навчальних закладах, тощо. У будь-

якому з цих випадків величина відкритої фізичної агресії істотно зменшується (наприклад, у зв'язку з етичними проблемами, що постають перед дослідником). У зв'язку з цим багато даних стосуються відносно легких форм агресивної поведінки, і дослідники вимушені екстраполювати їх для роз'яснення більш виражених форм агресивної поведінки (спричинення тяжких тілесних ушкоджень, вбивства, тощо).

Найбільш розповсюдженим методом залишається спостереження, тобто безпосередня реєстрація події очевидцем. Цей метод особливо широко використовується при дослідженні дитячої агресивної поведінки, а також у працях етологів. В останній час з розвитком кіно, -відео та телевізійної техніки, зменшенням габаритів та дистанційним керуванням теле- та відеокамерами є можливим не тільки приховано спостерігати поведінку досліджуваного, але й зберігати його зображення та залучати до обговорення досліджуваного явища широке коло фахівців. Спостереження є невичерпним джерелом постачання інформації: воно або надихає на гіпотезу, або використовується на заключному етапі дослідження для інтерпретації отриманих даних.

Іншим методом, що також широко використовується, є опитування. Цей метод дозволяє виявити стійкість нахилів мотивів та інших суб'єктивних станів як окремих осіб так і груп. Відмінність його від інших методів полягає у тому, що він, при належному використанні засобів маскування цілей дослідження, дозволяє отримати не тільки надійну інформацію про внутрішні мотиви суб'єкту але й інформацію про події, та інше. На думку деяких психологів відповіді на питання анкет детерміновані бажанням респондентів виявити себе з найкращого боку. Ця тенденція має велике значення в опитувальниках на виявлення ворожості, які мають справу з поведінкою, що звичайно вважається соціально неприпустимою.

У вивченні агресивної поведінки широко використовується тестування. Найбільш поширені два види тестування: проєктивні тести та суб'єктивні, в яких досліджувані відповідають на серію запитань, що утворюють певну систему, зміст якої їм невідомий. Приклади першого виду таких тестів - шкали ворожості та агресивності, утворені як додаткові шкали з Мінесотського опитувальника особистісних якостей (MMPI), тест Айзенка.

Досить часто в дослідженнях використовують так звані "батареї" тестів, що дозволяє вимірювати різноманітні характеристики особистості, знаходити кореляції між ними, розробляти та перевіряти нові тести. Прикладом частини батареї тестів, розроблених для

виміру установок вчителів, є шкала ворожості Кука та Медлі - Ця шкала складається з питань, запозичених з Мінесотського багатофакторного особистісного тесту (MMPI).

Досліднику, який вибирає метод для виміру агресії, важливо не дати знати досліджуваному, що конкретно він вивчає. Якщо досліджуваний буде знати, що досліджується агресія, він може спробувати замаскувати свою агресивність. Проективні методики, що будуть розглянуті нижче, особливо корисні для вивчення ворожості та агресії, бо вони не розкривають суб'єкту, що конкретно цікавить дослідника. В протилежність опитувальникам досліджуваний не розуміє ні важливості, ні значення своєї відповіді. Для цих тестів не існує правильних відповідей, а лише існує велике ромайття їх варіантів. У цих тестах суб'єкт отримує неструктуровані стимули, які мають деякий сенс не в наслідок їх об'єктивного змісту, а в силу суб'єктованого особистісного значення, що надає стимулу суб'єкт.

Найбільш широко вживаним у цьому плані є тест чорнильних плям К. Роршарха, створений в 1921 році. У ньому використовується максимально невизначена ситуація. Досліджуваному пропонують десять малюнків з чорнильними плямами, і пропонують відповісти, що вони йому нагадують. Якщо, наприклад, досліджуваний каже, що плями нагадують зброю, розтин внутрішніх органів, картини війни, то його відповідь повинна зараховуватись як агресивна. Частіш за все для виміру ворожої реакції суб'єкту використовується система Елізара. Відповіді по цій системі розподіляють на шість категорій, що відтворюють деякі аспекти ворожості або гніву: негативні установки чи емоції; предмети, що використовують у агресивних намірах; описи ворожої чи агресивної поведінки; символічні асоціації з ворожістю або гнівом; амбівалентності або двозначності; нейтральні відповіді. На думку дослідників, цьому тесту притаманна достатня внутрішня надійність (від 0,82 до 0,93), проте ретестова надійність невисока. За деякими даними існують докази валідності цієї системи - вона може виявляти різницю між релевантними групами (відрізняти осіб з досвідом деструктивної та агресивної поведінки від тих, хто такого досвіду не має), та що набрані бали очікуваним чином корелюють з самооцінкою та ступенем агресивності по опитувальникам.

ТАТ (тематичний тест аперцепції) полягає в тому, що суб'єкту пред'являють серію малюнків, сюжети яких досить невизначені, та пропонують скласти за ними оповідання. Прогнозування агресивної поведінки за допомогою тесту ТАТ ускладнюється тим, що

існують підходи, що відрізняються один від одного, результати підраховуються за різними системами, та корелюються на основі різних критеріїв.

Сутність "Хенд-тесту" полягає в тому, що суб'єкту пропонують дев'ять малюнків руки, і він повинен визначити, що робить кожна з них.

Тест малюнків вивчення фрустрації С.Розенцвейга (P-F Study) є полупроєктивною технікою, призначеною для виміру типових реакцій на повсякденні фруструючі події. Стимулююча ситуація методу полягає в тому, що досліджуваному пред'являють комікс, на малюнках якого зображено дві чи більше особи. Одна з осіб вимовляє певне речення, (ставлячи іншу особу в ситуацію фрустрації). Завдання досліджуваного - написати першу ж відповідь, що спала йому на думку замість особи, слова якої не написані. Для того, щоб полегшити проєкцію (по гіпотезі суб'єкт свідомо або несвідомо асоціює себе з фрустрованою особою на малюнку) спеціально не промальовані риси обличчя, чи інші зовнішні прояви характеру зображених осіб. Відповіді класифікують по "спрямованості" та "типу" агресії. Спрямованість може бути назовні, на себе самого, чи на уникнення агресії. Типи агресії вбирають в себе зосередженість на перешкоді чи фруструючій обставині; напад чи обвинувачення; спробу, незважаючи на перешкоду, розв'язати фруструючу проблему. Ретестова надійність невисока, від 0,45 до 0,75 залежно від категорії. Стосовно валідності, то тут дані неоднозначні. Якщо деякі дослідники вважають, що результати тесту дозволяють виділити певні групи та корелюють з різними реакціями на фрустрацію, то інші не підтверджують валідність, і вважають що на відповідь впливає соціальна бажаність.

Аналізуючи літературні джерела, досвід закордонних та відчизняних фахівців, можна зробити висновок, як розуміти, контролювати та спрямовувати в потрібний бік агресивність працівників органів внутрішніх справ, особливо тих підрозділів, чия службова діяльність безпосередньо стосується затримання злочинців, визволення заручників, припиненням масових безпорядків та групових порушень громадського порядку, тощо. Це насамперед співробітники карного розшуку, підрозділи міліції швидкого реагування, відділи по боротьбі з організованою злочинністю, дільничні інспектори міліції, працівники державтоінспекції та патрульно-постової служби.

Згідно більшості західних теорій розвиток агресивної поведінки залежить від характеру спілкування дитини з батьками. Немовля під час своєї появи на світ не виявляє ворожості до оточуючого середовища, і починає виявля-

ти агресивні тенденції тільки наприкінці першого року життя, в більшості випадків тоді, коли виникають перешкоди до задоволення їх потреб. Як правило рівень агресивності пов'язаний з санкціями батьків - залежно від того, якого напрямку та інтенсивності агресивна поведінка схвалюється або карається. Командир підрозділу або штатний психолог можуть виявити відповідні факти на основі аналізу автобіографічних даних співробітника, спостереженні за його спілкуванням, у приватних довірливих бесідах. Деякі молоді працівники підрозділів, в діяльності яких потрібна здорова позитивна агресивність, в силу особливостей виховання не вважають її за цілком нормальне явище. В силу цього в них може сформуватись почуття провини, що може заважати виконанню ними службової діяльності. В цьому випадку доцільно провести бесіду з співробітником, пояснити позитивні та негативні сторони агресії, обговорити причини його нездатності виявляти позитивну агресивність.

Слід брати до уваги, що спостереження агресивної поведінки також може викликати агресію. Тому працівників, що спостерігали за агресивною поведінкою колег під час, наприклад, проведення операції, треба попереджати не виявляти свої негативні емоції.

Спрямованість агресивної поведінки може бути дуже різнобічною, а також змінювати об'єкт. Агресія може бути викликана як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками. Тому працівник неочікувано може виявити агресивність в безневинній ситуації. Прогнозування таких випадків значно полегшиться, якщо командири та психологи підрозділів будуть добре знати особистісні якості підлеглих, їх минуле, теперішній стан та моменти, що викликають у них підвищену агресивність в житті та службовій діяльності. Треба навчити працівників міліції проявам позитивної агресивності, але їх поведінка не повинна виходити за межі діючих нормативно-правових актів та загальноприйнятих моральних норм. Деякі працівники потребують значної допомоги при оволодінні вмінням виявляти потрібну агресивність, контролювати її та не виявляти докорів сумління після подібних дій. Психологи та командири підрозділів не повинні піддаватись впливу стереотипів при визначенні реального рівня агресивності, котрий притаманний даному працівнику міліції.

Контроль та керування агресивністю є одним із важливих завдань у поведінці працівників міліції.

ЛІТЕРАТУРА

1. "Факти" № 160 від 2.09.1998 року.
2. "Факти" № 206 від 28.10.1998 року.

3. "Факти" № 251 від 31.12.1998 року.
4. Наказ МВС України від 13 липня 1996 року № 487 "Про створення служби психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів та підрозділів Внутрішніх справ".
5. Ениколопов С.Н. Некоторые результаты исследования агрессии // Личность преступника как объект психологического исследования. Москва. 1979 г.
6. Там же.
7. Ениколопов С.Н. Агрессивность как специфическая форма активности и возможности ее исследования на контингенте преступников. // Психологическое изучение личности преступника. Москва. 1976 г.
8. Ениколопов С.Н. Некоторые проблемы психологии агрессивного поведения // Проблемы борьбы с преступностью. Москва. 1976 г.
9. Агрессия. Учебное пособие для ВУЗов. Бэрн, Роберт, Ричардсон, Дебора. Санкт-Петербург. 1997г.
10. Агрессия (так называемое зло). Лоренц, Конрад. Москва, Прогресс. 1994г.

Поступила в редакцию 18.01.2000 г.

М.П. Косюк

Общественное мнение о милиции в средствах массовой информации

У статті розглядається образ міліції Харківської області, що створюється засобами масової інформації. Шляхом контент-аналізу газет "Слобода" і "Время" аналізується обсяг, наявність оцінок в статтях про міліцію, нагадування про конкретні структури правоохоронних органів. Розглядається необхідність обліку результатуючої взаємодії наявних стереотипів сприйняття образу міліції і актуальність інформації, що подається в засобах масової інформації.

На современном переходном этапе развития общества важным в плане сохранения стабильности как в социальной, так и в экономической области является поддержание правопорядка, что невозможно без сотрудничества населения с милицией. В настоящий момент у населения сформирована установка подозрительности и недоверия в отношении деятельности милиции и ее сотрудников, что препятствует эффективному сотрудничеству мили-

ции с населением и затрудняет поддержание правопорядка. Факторы, влияющие на формирование мнения населения о работе милиции представляются важными в плане понимания, с одной стороны, причин неблагоприятного мнения, а с другой стороны - выявления возможностей его изменения.

Среди указанных факторов можно выделить установки и убеждения, "исторически" бытующие среди населения, часто передающиеся из поколения в поколение и являющиеся отражением стереотипов, сформированных на предыдущих этапах развития общества, конкретно не относящихся к настоящему периоду функционирования милиции. Другим фактором является актуальная информация, поступающая населению по различным каналам: в современных средствах массовой информации (СМИ), в опосредованных контактах (по рассказам близких, различных представителей социального окружения), в непосредственных контактах, из собственного опыта.

Опыт населения (свой и близкого окружения), как правило, ограничен контактами с определенными представителями милиции и не является полным, раскрывающим значение их действий. В этих условиях главным информатором населения о деятельности милиции и других органов правопорядка являются СМИ. Сообщения СМИ о буднях милиции, различных подразделений правоохранительных органов о поведении конкретных сотрудников милиции как в служебной, так и вне служебной обстановки стали распространенными по сравнению с предшествующими периодами, когда существовали запретные темы. Можно рассматривать этот факт как повышенное внимание общества к системе поддержания правопорядка. Особый интерес к теме милиции вызван тем, что население наиболее часто контактирует именно с представителями милиции, являющимися звеном исполнительной власти. Милиция именно та сила, которая призвана защитить рядового члена общества, его близких от преступных посягательств, оказать помощь жертве преступления и т.п. Однако, у населения существуют опасения, связанные с возможностью ущемления прав и законных интересов в сфере быта, труда, политики и др.

Таким образом, при анализе факторов формирования общественного мнения о действиях милиции важно учитывать именно результирующую взаимодействия имеющихся стереотипов и актуальной информации о милиции, поступающей населению.

Согласно социально-психологическим теориям [1] новая информация, поступающая по каналам СМИ усиливает, как правило, те установки и убеждения, которые уже имеются у

людей. Факты же, которые противоречат стабильным установкам, проходят в сознание с трудом. Люди обычно не замечают либо игнорируют их, часто считая их специально предложенными с целью пропаганды. Ш.А.Надирашвили указывает, что большим убеждающим эффектом обладает информация, в которой четко выражена позиция автора, активно защищающего свое мнение. При этом позиция, односторонне освещающая проблему (приводятся аргументы только в "свою пользу"), имеет меньший успех, чем позиция, двусторонне описывающая аргументы "за" и "против" собственной позиции автора [2]. Воспринимая аргументы по поводу неприемлемой для него позиции, человек склонен больше доверять информации, если аргументы рассматриваются всесторонне. Такой вид подачи информации способствует выделению в собственной позиции человека как положительных, так и критических моментов.

Кроме всесторонности освещения материала можно выделить и другие важные моменты, относящиеся к воздействию средств массовой информации на формирование общественного мнения. Так, важной является последовательность рассмотрения аргументов. Эффективным является метод рассмотрения аргументов в следующем порядке: сначала излагаются приемлемые аргументы, а затем критические, неприемлемые, которые анализируются с указанием недостатков, и, наконец, вновь обсуждается приемлемая позиция с привлечением дополнительных аргументов, позволяющих подчеркнуть преимущества приемлемой позиции в сравнении с другой.

При информационном воздействии важным является знак информации: положительная информация оказывает большее влияние при выработке позитивной установки по отношению к какому-либо явлению, чем негативная.

По-разному население воспринимает различные информационные сообщения СМИ о милиции. При анализе разнообразных сообщений об органах правопорядка, на наш взгляд, необходимо выделять 3 потока информации:

Сообщения ведомственных каналов (сообщения пресцентров органов правопорядка, ведомственных газет и журналов и т.п.)

Сообщения областных и всеукраинских печатных изданий, тематические телепередачи всеукраинских каналов.

Сообщения частных СМИ (телепрограммы, газеты, журналы и др.).

Каждый из указанных каналов специфически описывает действия милиции. Доверие населения к этим сообщениям также различно. Так, ведомственные и официальные сообщения городского ОВД или отдельных служб -

это сведения “из первых рук”, но они могут вызывать сомнение в объективности содержания. Как следствие люди обращаются к альтернативным источникам информации, в частности, к тем, которые в меньшей степени зависят от властей.

В данной работе мы поставили задачу выявления конкретного образа милиции, представленного в местных областных изданиях г. Харькова. Нами была разработана конкретная методика контент-анализа (КА) сообщений о милиции, подразделениях органов внутренних дел в газетах (областных и городских), которая включила в себя следующие параметры:

Определение степени общего интереса газеты к городскому ОВД (по отношению к остальным сообщениям);

Определение степени критичности газеты (соотношения положительных, нейтральных и отрицательных материалов) в отношении действий милиции, других подразделений ОВД;

Определение вышеуказанных характеристик для различных категорий упоминаний ОВД.

Определение конкретного образа работника ОВД (упоминание личностных черт при выполнении служебных обязанностей).

Ниже представлены результаты КА двух областных газет, издающихся в г. Харькове - “Слобода” и “Время” за период с июня по январь 1998 г. Обе газеты имеют “официальный”, формализованный язык, традиционных изданий, направленных на взрослую, дееспособную часть населения.

За указанный период общее количество выпусков г. “Слобода” составило - 58, г. “Время” - 46. Из них сведения о действиях подразделений органов внутренних дел представлены в 42 и 37 выпусках соответственно. В среднем за неделю на страницах этих газет появляется 6-8 материалов, касающихся действий различных правоохранительных органов. При этом информация, представлена следующим образом по критерию первостепенности:

Издание	Первые страницы	Средние страницы	Последн. страницы
“Слобода”	30,2 %	61,9%	7,9%
“Время”	73,9 %	13%	13,1%

Таким образом, г. “Время” по сравнению с г. “Слободой” уделяет первостепенное внимание освещению темы работы правоохранительной системы, хотя обе газеты располагают данным материалом в основном на первых и средних страницах, что говорит об относительно высокой значимости его среди других материалов.

Доля оценочных суждений в материалах распределилась следующим образом:

Издание	Положительные	Нейтральные	Отрицательные
“Слобода”	57,5%	32,7%	9,8%
“Время”	62%	24,1%	13,9%

Представленные подсчеты позволяют сделать вывод о достаточно пристрастном отношении изданий к теме правоохранительных органов. Более половины материала (около 60%) за полугодичный интервал описывает их действия исключительно положительно, что может снижать степень доверия населения к изданиям как к объективным источникам информации о действиях правоохранительных органов. Негативные упоминания, как правило безадресны, относятся к правоохранительной сфере в целом, просто к “милиции”.

Среди конкретных упоминаний различных подразделений в большей степени негативные суждения адресованы таким службам, как УБОП, уголовный розыск, следствие, ГАИ. Очень редко, либо практически не упоминаются участковые инспектора милиции, паспортные и разрешительные службы и др. подразделения районных отделов милиции, с которыми граждане чаще всего контактируют по различным вопросам. Не освещена также профилактическая работа криминальной милиции по предотвращению преступлений.

При анализе описаний конкретных действий и личностных проявлений отдельных работников ОВД чаще других в анализируемых изданиях упоминаются такие качества, как профессионализм (в среднем 22,1% всех упоминаний), работоспособность (22,1%), оперативность (14,5%). В качестве критических примеров фиксируются волокита (“Слобода” - 3,4% упоминаний), отсутствие чувства долга (“Время” - 2,8% упоминаний). В целом образ работника представлен по деловому, с минимальным набором упоминаний конкретных индивидуальных примеров деятельности.

Из вышесказанного мы можем сделать вывод о том, что в указанных изданиях за анализируемый период образ милиции представлен, в основном, положительно, размыто, безадресно, что может снижать степень доверия населения к данным источникам информации о деятельности милиции и правоохранительной системы в целом.

В целях укрепления авторитета органов внутренних дел следует использовать информацию, более конкретно, отражающую важность, трудность, опасность и социальную необходимость труда работника ОВД. Негативным фактором при этом будет однобокое опи-

сание деятельности ОВД: либо только положительное, либо только отрицательное.

Учитывая степень влияния СМИ на формирование мнений и оценок населения в отношении органов внутренних дел, необходимо регулярно проводить анализ сообщений различных СМИ о деятельности органов правопорядка, чтобы на основе его результатов вести направленную работу по устранению негативных перекосов в освещении деятельности милиции и ОВД в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аронсон Э. Теория диссонанса: прогресс и проблемы. Современная зарубежная социальная психология. М., 1984, с. 111.
2. Надирашвили Ш.А. Установка и деятельность. Тбилиси, 1987, с.336
3. Малушкина Н.С. Теоретико-правовые основы взаимодействия органов внутренних дел и средств массовой информации. Автореферат, М., 1993

Поступила в редакцию 14.02.2000 г.

В.В.Криводелерев

Психологічне моделювання мнемічних процесів

В статье рассматриваются наиболее известные системные подходы к процессу моделирования мнемических процессов в сфере психологических исследований и предлагаются различные варианты решения данного вопроса.

В данный час у психології проблема пам'яті і теорія мнемічних процесів дуже актуальні [1, 3]. Про це свідчить об'єм наукових праць, що висвітлюють ці питання. Потреби науково-технічного прогресу привели до необхідності вивчення цієї проблеми в електронно-обчислювальній техніці, у фізиці, математиці. Виникли нові галузі знань, такі як кібернетика, синергетика, у яких проблема пам'яті зайняла визначальне положення. Багатогранність і всебічність її вивчення дозволили вирішити багато завдань, одержати обґрунтовані відповіді на питання, поставлені психологією.

У прагненні пізнати сутність мнемічних процесів у будь-якій галузі знань дослідники прийшли до необхідності використання модельних побудов цих процесів. Надалі, сама наука, і психологія в тому числі, стала розглядатися як деяка модель досліджуваного предмета.

Прагнення до спрощення досліджуваного процесу і виділення в ньому найбільш важливих характеристик, що дозволяють зберегти його особливості, привели до формування самостійної області знань - теорії динамічної подібності. Застосування моделювання в психології, у кінцевому рахунку, порушило питання про психологію моделювання [4]. Саме така постановка питання привела до необхідності з'ясування: ступеня подібності між оригіналом і його моделлю, доступності розуміння моделі в залежності від рівня знань реального об'єкта або процесу, динаміки ускладнення моделі і, нарешті, використання моделювання як безпосереднього методу пізнання.

В даний час існують різні види моделювання: логічне, математичне, фізичне, кібернетичне, психологічне. У кожному з цих напрямків є свої форми класифікацій використовуваних моделей. Тому що модель виступає як знакова система відображення реального процесу, то в даному випадку, як і в спеціалізованих наукових мовах, існує знаковий бар'єр взаєморозуміння, що вимагає створення структурної системи динамічних аналогів у моделюванні.

Для побудови моделі природно необхідний визначений рівень формалізації і деякі квазіпростори протікання розглянутих психічних процесів. Ще в 1912 році В. Вундт висловив думку та спробував представити деякий тривимірний простір психічних процесів. Його прагнення ввести формалізацію психічних процесів і уявлення про їх функціонування в деякому просторі істотно випередили час і не знайшли належного розуміння та підтримки. Значно пізніше К. Левін [5] висунув положення про існування поля психічних подій і почав спроби щодо його опису, що природно залучило необхідність використання математичних знань у психології.

Прагнення ввести математичний апарат для опису психічних процесів, і зокрема мнемічних, не знайшло однозначного розуміння серед психологів. За різних причин математика вкрай повільно завойовувала право громадянства в психології. Спочатку статистичні методи дослідження, потім графічні відображення досліджуваних залежностей, а в наступне встановлення аналітичних закономірностей привело до використання математичного апарата, що істотно розширило можливості психологічних досліджень в області вивчення мнемічних процесів.

Новий метод вивчення психічних процесів привів до принципово нових задач, що полягають у визначенні складності моделі та її наступного ускладнення для усвідомленого розуміння її як відбитку реального процесу. З

однієї сторони модель виступає як деяке узагальнення характерних рис психічного процесу, а з іншої, як засіб більш глибокої його деталізації, чого неможливо досягти в прямих дослідженнях.

Широке використання моделювання, як методу дослідження, привело до розуміння дії загальних принципів, що лежать в основі самої природи модельних відображень і уявленню мнемічних процесів як абстрактної системи моделювання адекватного адаптивного поводження у вигляді визначеної системи енграм. В даний час сам метод моделювання в психологічних дослідженнях представляє предмет вивчення в психології, створивши самостійну проблему вивчення моделювання як психічного процесу.

Вивчення методу моделювання в різних областях знань і насамперед у математиці дозволило довести принципову обґрунтованість даного методу як засобу пізнання навколишнього світу, принципову спільність самого пізнання як моделювання адекватних форм поводження для забезпечення збалансованого стану з зовнішнім середовищем.

Особливої уваги в цьому відношенні заслуговує викладене обґрунтування моделювання на основі аксіоматичного уявлення ряду положень, що визначають взаємозумовленість відношень елементів у деякому просторі. Саме цей підхід, викладений у вищій геометрії є основою для побудов самих різних квазіпросторів, елементами якого можуть бути процеси або цілі їхні класи. Практично будь-яка знакова система відображення реальних процесів може виступати як сукупність елементів простору, а аксіоматичними визначеннями їхніх відношень у усіх випадках повинні бути загальні принципи організації взаємообумовлених відношень.

Співставляючи моделювання в різних галузях знань, і насамперед у психології, стають очевидними загальні принципи організації функціональних систем у динаміці їхніх відношень. До них, насамперед, можна віднести: - зв'язок об'єкта і середовища існування; - опосередкування результату функціональної діяльності як чинника системоутворюючих відношень, цей принцип знімає проблему "парадокса розвитку"; - статистичну природу організації функціональних систем; мультиплікативну структуру забезпечення кінцевого результату; - принцип найменшої дії при досягненні кінцевого результату.

Наявність загальних принципів визначає природу впорядкування процесів самоорганізації, що протікають. Це дозволяє обґрунтовано будувати конкретні простори подій, у межах яких і розглядаються психічні процеси.

Природно, що в залежності від поставлених задач виникає необхідність побудови конкретного простору подій. Різноманіття використовуваних просторів у цілому визначається вибором незалежних характеристик і повнотою їхнього набору для опису класу розглянутих процесів. Використовуючи цей підхід, були розглянуті різні простори, що знайшли своє застосування при описі процесів пам'яті і розробці їхніх фізичних моделей. Саме цей підхід дозволив установити співвідношення різних видів пам'яті і динаміку їхніх відношень у процесі формування способів і уявлень про зовнішнє середовище.

В усіх випадках проведених модельних побудов і просторів їхнього відображення пам'ять представлялася як багаторівневий полімодальний просторово-часовий слід, що зберігається в структурах нервової системи. Практично, класифікації і визначення пам'яті вкрай різноманітні і не можуть бути зведені до одного всеохоплюючого визначення, тому, розглядаючи в кожному конкретному випадку це явище з нових теоретичних позицій, здійснювалися необхідні уточнення та доповнення. Таким чином, спостерігався загальний принцип моделювання, що полягає в наростанні складності уявлень про об'єкт пізнання.

У процесі послідовного ускладнення модельної побудови були використані математичні моделі проточного "культивування" визначених способів із потоку інформації, що надходить. Аналіз цієї моделі за допомогою математичних методів і мультимедійної техніки дозволив одержати динамічну картину відношень визначальних чинників зберігання інформації. Сукупність цих чинників є відбитком індивідуальних особливостей її прояви і може служити об'єктивною діагностичною характеристикою особистості. Неоднозначне визначення кінцевого результату або мультиплікативна його залежність вказує на той факт, що один кінцевий результат може виступати як критерій подоби різних часткових рівнів участі складових його компонентів. Найбільш узагальнена в такому уявленні характеристика кінцевого результату мнемічного процесу виражається як твір обдарованості, зв'язаної з генетичною спадкоємністю, і рівня її розвитку, що зв'язано з впливом середовища, із способом навчання і поточного стану самого організму, що впливає на продуктивність відображення або навчання.

Кожна зі складових має свою теоретичну основу та методи її визначення, але важливою особливістю цього уявлення кінцевого результату є те, що результат виступає у виді ступеневого одночлена, а не суми показників, що характеризують. Саме уявлення у вигляді сту-

пеневого одночлена дозволяє розкрити цілий ряд особливостей поводження моделі, що відображає мнемічний процес і в прямих дослідженнях практично недосяжна для свого виявлення.

Використовуючи статистичний принцип організації пам'яті як функціональної системи і мультиплікативне формування кінцевого результату, мнемічний процес було представлено моделлю Фокера-Планка. Аналіз рішення цієї моделі за допомогою обчислювальної техніки дозволив одержати схематичне уявлення формування (запам'ятовування) способів адаптивного поводження на різних етапах розвитку адекватної поведінки. Це уявлення надає нам інформацію про початковий стан пам'яті або сукупності попереднього об'єму пам'яті про освоєване середовище, швидкості та доступності її освоєння. Остання характеристика відбиває рівень навченості та вказує на можливість організації поведінки визначеної складності.

Підводячи невеликий підсумок, слід зазначити, що моделювання мнемічних процесів дає можливість установити загальні принципи їхньої побудови, а також дозволяє говорити не тільки про моделювання психічних процесів, але також вивчати психологію моделювання як особливу психологічну проблему, вважаючи, що в основі протікання реальних мнемічних процесів лежать ті самі загальні принципи їх організації.

Найбільш характерними загальними принципами, що використовуються при побудові моделей, що відображають самоорганізацію мнемічних процесів, є: - статистична природа побудови функціональних систем; - мультипараметрична організація кінцевого позитивного результату; - опосередкування упредметненого результату функціональної діяльності системоутворюючих чинників її відношень; - ізоморфізм організації різних рівнів функціональної діяльності.

Будь-яка психічна діяльність, у тому числі мнемічні процеси, а також їх моделювання, здійснюється в толерантних просторах, що визначає кінцеву міру складності їхньої організації [2].

ЛІТЕРАТУРА

1. Бочарова С.П. Память в процессах обучения профессиональной деятельности. Тернополь: Изд-во «Астон», 1998.
2. Друзь В.А., Ващенко И.В. Толерантное пространство и психические процессы. Толерантность как культурная универсалия. Материалы международной конференции. Харьков, 1996.
3. Заика Е.В. 70 лет советской психологии памяти: направления исследований, дос-

тижения и упущения// Актуальные проблемы современной психологии. Харьков, 1993. с. 21-27

4. Фридман Л.М. Моделирование в психологии и психология моделирования. "Вопросы психологии", 1977, №2. с. 15-28.
5. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. - М.: 1986. - 390с.

Поступила в редакцию 3.02.2000 г.

И.Г.Кривоногова

Реабилитация и социально-трудовая адаптация детей с детским церебральным параличом

Реабілітація і соціально-трудова адаптація хворих на ДЦП являє собою багатограний процес, успішність якого залежить від урахування особливостей особистості хворого. Дослідження дозволило підібрати оптимальні методики для об'єктивного достовірного дослідження особистості дитини, хворої на ДЦП, та добору методів психокорекції.

Признаки детского церебрального паралича (ДЦП), как правило, обнаруживаются с рождения. Поэтому уже в первые недели жизни нарушается весь ход психического развития ребёнка. В последние десятилетия всё шире внедряется в практику ранняя диагностика ДЦП. Это связано с необходимостью проведения раннего лечения и коррекционно - воспитательной работы с детьми, страдающими ДЦП [3].

Реабилитация и социально - трудовая адаптация больных ДЦП представляет собой комплексный, многогранный процесс, успешность которого в значительной степени зависит от учёта особенностей личности больных.

В последние годы в отечественной психологии всё больше внимания уделяется психологической диагностике личности с помощью многофакторного эксперимента. Этот метод позволяет объединить преимущества целостного подхода, свойственного клиническому методу, с достоинствами метрического подхода, присущего двухмерному эксперименту [4]. Многомерный статистический анализ позволяет также выявить индивидуальные особенности обследуемых по совокупности различных показателей.

При определении уровня интеллекта детей, больных ДЦП не существует специально адаптированных методик, которые с достаточной

степенью надёжности могли бы отграничить детей с задержкой психологического развития от детей с педагогической запущенностью. Это объясняется тем, что органические поражения головного мозга имеют мозаичную структуру, психические функции ребенка развиваются компенсаторным путём и даже нейрорпсихологическое обследование, томография и энцефалограмма не дают ясной картины состояния психических функций. При психолого-педагогических обследованиях, дети, растущие в семьях, где уделяют большое внимание обучению ребёнка, показывают достаточный уровень интеллекта на свой возраст даже по невербальной шкале, так как обучены задачам такого типа, которые предлагаются в тестах. Только длительное психолого-педагогическое наблюдение за такими детьми может показать задержку психического развития. Такие дети проходят возрастные кризисы очень болезненно, т.к. их психика не имея запаса прочности, не справляется с такими нагрузками, которые им предлагают родители, определяя в элитарные школы, скрывая диагноз при лёгкой форме ДЦП. И, наоборот, дети из неблагополучных семей или из отдалённых районов при педагогической запущенности, в условиях стандартного обследования, часто показывают результаты ниже своих возможностей, так как чувствуют себя неуверенно в незнакомой обстановке. Только длительно наблюдая таких детей и проводя коррекционные и развивающие занятия можно определить их интеллектуальный потенциал. Однако это почти невозможно, учитывая краткость пребывания детей в реабилитационных центрах и загруженность школ. Учитывая психологический профиль ребёнка можно подобрать оптимальную программу развития в условиях реабилитационного центра, а также за его пределами, учитывая закономерности развития психики ребёнка, его индивидуальные возрастные периоды развития, а не среднестатистические, как принято на сегодняшний день. Методики определения силы и скорости нервных процессов, в том числе психомоторные тесты, опросники даже не адаптированы к детям с ДЦП, так как не учитывается степень физического поражения при моторных тестах. При определениях этих показателей с помощью опросников не учитывается то, что на многие вопросы дети просто не могут ответить адекватно, так как в силу заболевания не сталкивались с ситуациями, предлагаемыми в опросниках. А ведь определив особенности восприятия времени, по методу разработанному Б.И. Цукановым [5] можно опосредованно и достоверно точно определить врождённые, а не искажённые болезнью особенности протекания нервных процессов, темперамент, т.к. восприятие

времени это процесс, наименее других психических процессов, поддающихся искусственному формированию. Достоверное определение заданных от рождения, а не приобретённых свойств личности является одним из самых актуальных вопросов практической психологии в т.ч. и медицинской сегодня. Нельзя переоценить важность таких методов обследования для детей с ДЦП, чтобы как можно раньше приступить к развитию ребёнка, его успешной социализации, в том числе профессионализации, не ломая его под стандарт массового воспитания и обучения.

Исследования показали, что у больных с ДЦП достоверно более высокие показатели невротизма, чем у здоровых сверстников. Это свидетельствует о неуравновешенности, эмоциональной неустойчивости, легкой возбудимости, повышенной лабильности у больных детей. Более высокие показатели по шкале «лжи» указывают на недостаточно адекватную самооценку у больных с ДЦП. Анализ данных по опроснику Кеттелла показал достоверно более низкие оценки у детей с ДЦП по фактору В, отражающие низкие интеллектуальные возможности, однако это не всегда говорит о задержке психического развития, т.к. дети с ДЦП не получают того объёма знаний к определённому возрасту, который получают их здоровые сверстники, в силу специфики заболевания (основное время родителей уходит на лечение ребёнка, о систематическом воспитательно - педагогическом воздействии не идёт и речи). Много неблагополучных детей, и наоборот, многие родители, достаточно высокого социального уровня, скрывают в школах диагноз ребёнка, если форма заболевания не ярко выражена, определяют детей в престижные школы, в которых дети учатся и развиваются на грани своих врождённых способностей и часто, особенно в кризисные периоды возможны сильные психологические срывы, что чревато и обострением заболевания. Анализ внимания, как важной составной части интеллекта показал достоверно очень низкие значения. Что говорит о том, что в основном у всех детей с ДЦП страдает внимание. Определить врождённые интеллектуальные способности помогает метод воспроизведения длительностей. Сопоставляя результаты с результатами обследования по методу Векслера, Кеттелла, Айзенка, можно определить соотношения врождённых способностей с реальным уровнем развития познавательной сферы ребёнка на данный момент. Такой всесторонний подход позволяет помочь детям реализовать детям сильные стороны интеллекта, развивать познавательную сферу. Достоверно более низкие оценки по фактору F указывают на то, что больные дети отличаются сдержанностью, по-

вышенной озабоченностью, склонностью к пессимизму. У больных детей отмечается также высокая степень фрустрированности (фактор Q4). В ситуациях препятствия преобладают внешнеобвинительные реакции или устранения от решения проблемы. Поэтому таким детям показаны (при проведении групп развития) упражнения на преодоление стереотипов поведения, наработку новых типов поведения. Достоверно более высокие оценки по фактору G, отражающему чувства ответственности, стойкость моральных принципов. Достоверно более низкие оценки по фактору E у больных детей указывают на их повышенную зависимость от окружающих, конформность. В группах развития таким детям показаны упражнения на повышение самооценки, на преодоление чувства неуверенности. По остальным факторам значимых различий между больными и здоровыми детьми не получено. На основании расчётов определено место локализации индивидов с диагнозом ДЦП в сплошном спектре «т - типов», которое соответствует равновесному типу (0,917), что совпадает с результатами обследования по тесту Айзенка. Здесь мы подходим к такой актуальной проблеме, как врождённые и приобретённые личностные характеристики. Например если ребёнок по хронометрической пробе показал $\tau = 0,91$, что соответствует равновесному типу (начало меланхолидной группы), а по опроснику Айзенка, он характеризует себя как представителя другого психологического типа (например, холероидного), можно говорить о формировании ложной личности. Таким детям показаны занятия по развитию и коррекции эмоционально - волевой сферы [2]. У таких детей соскальзывание со своего биологического ритма, что провоцирует наложение психосоматических заболеваний. Здесь показаны занятия психогимнастическими и логоритмическими упражнениями в индивидуально рассчитанном для ребёнка ритме.

Итак по каждому исследованному показателю рассчитаны достоверно доступные значения показателя ($\text{ср} \pm \sigma \pm \text{Д.И.}$), которые можно считать приемлемыми для детей с ДЦП.

Дети у которых показатели по конкретному фактору не попадают на этот отрезок, нуждаются в психокоррекции по данному фактору.

Социально - психологический компонент - это создание в микросреде т.е. в семье и в детском коллективе, нормальной для больного обстановки, с обязательным уважительно - требовательным отношением к нему со стороны родителей и обслуживающего персонала [1]. Психологу необходимо иметь тесный контакт со всеми специалистами, обслуживаю-

щими больного с ДЦП. Изучение личностных особенностей методом многофакторного эксперимента позволяет дифференцированно подходить к психокоррекционной работе с больными ДЦП.

Учитывая в структуре личности большинства больных ДЦП наличие стойких нарушений эмоционально - волевой сферы целесообразно использовать индивидуальные методы психокоррекции. Это психорасслабляющая гимнастика, музыкотерапия, аутогенная тренировка. Занятия проводятся поэтапно. Опыт работы показал, что разработанные занятия смягчают эмоциональный дискомфорт у больного, нейтрализуют страхи, повышают эмоциональный тонус. Для детей, в структуре личности которых наблюдается повышенная зависимость, инактивность, неадекватность самооценки, замкнутость. Используются в занятиях групповые методы психокоррекции, направленные на устранение неадекватных поведенческих реакций, повышение социальной активности больного. Эти занятия проводятся в форме ролевых игр, дискуссий.

Для детей, показывающие низкие показатели интеллектуального развития, показаны группы выравнивания, где в занимательной игровой форме формируются и развиваются такие важные познавательные процессы, как восприятие, внимание, память, воображение, мышление, речь.

Итак, исходя из изложенного выше, можно сделать заключение, что работая с детьми, страдающими ДЦП, очень важно, приступая к психологической коррекции, наметить цели и задачи, которые должны быть решены. Это,

1. Всестороннее изучение личности больного ребёнка, особенностей его эмоционального реагирования, специфики формирования их системы отношений с окружающими;

2. Выявление и изучение этиопатогенных механизмов, способствующих возникновению и сохранению невротической симптоматики;

3. Достижение в процессе психокоррекционного контакта у больных детей и их родителей осознания и понимания причинной связи между особенностями личности больного, системой его отношений с окружающими и заболеванием;

4. Коррекция неадекватных форм реагирования больного и нарушения его поведения;

5. Сглаживание педагогической запущенности, которая часто имеет место, из-за специфики болезни.

Реализация этих задач приводит к ликвидации социальной дезадаптации, прослеживается снижения уровня тревожности, агрессивности. У ребёнка формируется объективная самооценка, что крайне важно для детей, имеющих двигательные поражения, развивается творче-

ский потенциал ребёнок подготавливается к восприятию школьного процесса и т.д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ботта М., Ботта П. Лечебное воспитание детей с двигательными расстройствами церебрального происхождения. М., «Медицина», 1964.
2. Воробьёва О.В. Исследование самооценки у детей с двигательными нарушениями. Л., 1987.
3. Калижнюк Э.С. Психические нарушения при ДЦП, - К., 1987.
4. Мамайчук И.И. Психологическое изучение личностных особенностей детей с заболеваниями опорно-двигательного аппарата. - Л., 1984.
5. Цуканов Б.И. Восприятие времени и психологическая устойчивость личности, М., Одесса, 1984.
6. Элькин Д.Г. Восприятие времени - М., АПН РСФСР, 1962.

Поступила в редакцию 7.02.2000 г.

О.В.Кривоногова

Особенности учебной мотивации у подростков – учащихся общеобразовательных школ

Кардинальні зміни в підлітковому віці відбуваються в багатьох сферах, у т.ч. і в області мотивації, зокрема - навчальної мотивації. Проведене нами дослідження дозволило виявити домінуючі мотиви навчання в підлітків учнів 5-7 класів традиційної загальноосвітньої школи, а також простежити динаміку зміни значимості деяких навчальних мотивів від 5 до 7 класу. Використані нами методики дозволили визначити мотиви найбільше і найменш усвідомлені учнями, мотиви що розуміються і реально діють. Дані дослідження мають практичне значення для викладачів середньої школи, а також для практичних психологів в освіті.

В переходный период происходят преобразования в самых различных сферах психики. Кардинальные изменения касаются мотивации.

Рассмотрим мотивационную сферу относительно учебной деятельности. Учебная деятельность всегда полимотивирована.

В исследовании мы использовали классификацию мотивов учения М. В. Матюхиной [Матюхина М.В., М., «Педагогика», 1984]

Объектом исследования стали подростки - учащиеся 5-7 классов общеобразовательной школы. В школе применяется традиционная система обучения, что, несомненно, также оказывает влияние на развитие мотивации учения.

Целью исследования было установление иерархии мотивов учебной деятельности у подростков - учащихся общеобразовательной школы, а также установление динамики развития мотивов школьников с 5 по 7 класс.

Проводя исследование, мы исходили из положения, что мотивация - многоуровневая система, в которой одни побуждения осознаются лучше, другие хуже, третьи вообще не осознаются. Мы предполагали, что может наблюдаться расхождение мотивов понимаемых и реально действующих. Мы поставили задачу, выявив наиболее и наименее осознаваемые мотивы и изучив соотношение мотивов понимаемых и реально действующих, определить место и роль различных групп мотивов в системе мотивации средних школьников.

Нами использовались две группы методик: одни направлены на установление реально действующих мотивов, другие - понимаемых. Для выявления реально действующих мотивов применялась методика столкновения мотивов. Суть методики в том, что учащиеся оказываются перед фактом выбора одного из нескольких мотивов. Далее мы приведём более подробное описание исследования по данной методике.

Вторая подгруппа методик была направлена на выявление понимаемых мотивов. Исходя из того, что, мотивы могут быть разной степени осознанности, мы использовали несколько подгрупп методик.

Одни методики помогли установить наиболее осознаваемые мотивы, которые проявлялись в свободных высказываниях детей без подсказок, внушения со стороны экспериментатора. В чистом виде сюда можно отнести беседу о том, что побуждает детей учиться, почему они хотят учиться, сочинение на тему «Зачем я учусь». Мотивы, на которые учащиеся указывают в этих случаях, составляют как бы первую зону осознания.

Другие методики предполагали выявить мотивы второй зоны осознания. Сюда можно отнести полупрожективную методику: «Закончи предложение». Эта методика занимает промежуточное положение, примыкая, с одной стороны, к группам прожективных методик (типа ТАТ), а с другой - к вопросам, анкетам. Здесь нет готового перечня мотивов, но материал для восприятия (начало предложения) является стимулом, который включает мотивацию личности. Чем сильнее побуждение, тем чаще оно должно проецироваться.

Начало предложения - неоднозначная стимуляция. Ответ на эту стимуляцию может быть различным у детей в зависимости от внутренних условий, психических особенностей личности. Такая методика даёт возможность изучать личность опосредованно и создаёт благоприятные условия для проявления мотивации. Используемый вариант методики состоял из 10 незаконченных предложений. Испытуемым предлагалось завершить эти предложения.

Наконец, третья подгруппа методик - с готовым перечнем мотивов помогала ребёнку осознать свои мотивы, как бы санкционировала любые ответы ребёнка, давала возможность выявлять наименее осознаваемые мотивы.

Исследование проводилось в трёх пятых, двух шестых и двух седьмых классах; в нём участвовало 58 пятиклассников, 50 шестиклассников и 50 семиклассников.

Результаты обработки методики с заданным перечнем мотивов показывают, что на I месте у учащихся 5-7 классов стоят широкие социальные мотивы самоопределения и самосовершенствования. Причём число указаний на данный мотив возрастает от 5 к 7 классу (5кл. - 26,7%, 6кл. - 39%, 7кл. - 28,4%).

На втором месте у 5 и 6 классов находятся мотивы узколичностные, в частности мотив благополучия (5кл. - 20%, 6кл. - 16,9%). Учащиеся данных классов придают огромное значение отметке, мнению учителя, родителей, товарищей. У 7 классов на второе место выходят мотивы долга и ответственности. Значение этих мотивов для учащихся от 5 к 7 классу возрастает почти вдвое (от 12% до 22,9%).

Узколичностные мотивы включают в себя мотивы благополучия и престижности. Значение узколичностных мотивов значительно снижается к 7 классу: в 5 классе - 14,7%, в 6 - 6,8%, в 7 - 8,1%.

На последнем месте у школьников находятся собственно учебно-познавательные мотивы. Число указаний на данные мотивы к 7 классу уменьшается. То есть у учащихся постепенно пропадает интерес как к содержанию (от 9,3% в 5кл. - до 8,1% в 7кл.), так и к самому процессу учебной деятельности (от 8% в 5кл. - до 4,05% в 7кл.).

После анализа результатов по методике "Незаконченные предложения" акценты разместились несколько иначе. Здесь на первом месте мотивы благополучия (5кл. - 46,2%, 6кл. - 37,04%, 7кл. - 54,02%). Наиболее часто встречающееся утверждение - "Хочу получать хорошие отметки". Т.о. отметка в средних классах выступает как мотив. На мотив престижности, значение мнения учителя в 5 классе указывают 10,3% учащихся; к 7 классу этот процент уменьшается до 8,5%, причём указы-

вается на значимость мнения товарищей, а не педагога.

Мотив самоопределения и самосовершенствования также имеет большое число указаний (5 класс - 21,8%, 6 - 24,7%, 7 - 17,8%). Учащиеся рассуждают так: "Я стремлюсь выучиться и поступить в институт", "Я мечтаю стать моряком", "Я надеюсь стать развитым и культурным человеком". Как видно, широкие социальные мотивы имеют большое значение. Учащиеся понимают, что должны учиться, закончить школу, что знания нужны им для будущего; они хотят стать культурными и развитыми. Однако большинство утверждений связаны с будущим, то есть они не являются реально действующими для школьников сейчас. Это снижает побудительную силу широких социальных мотивов.

Большое место занимают отрицательные мотивы избегания неприятностей. Дети хотят, чтобы их не ругали за плохую учёбу, не хотят получать плохие отметки и т. п. Указания на эту группу мотивов встречаются в 5 классе у 9% учащихся, в 6 классе - у 12,3% и в 7 классе - у 10,2%.

Учебно-познавательные мотивы у учащихся средних классов не занимают ведущего места. Однако внутри этой группы существует своего рода дифференциация. Мотивы, связанные с содержанием учения получают большее количество выборов (5кл. - 7,7 %, 6кл. - 2,5 %, 7кл. - 5,9%). Наименьшее количество выборов получают мотивы, связанные с процессом обучения (5кл. - 1,3%, 6кл. - 4,9 %, 7кл. - 1,7%).

Если сравнить результаты по двум методикам, можно заметить, что во втором случае мотивы широкие социальные и мотивы узколичностные меняются местами. Ранее уже говорилось о том, что методика с заданным перечнем мотивов помогает выявить наименее осознаваемые мотивы. Мотивы, которые определялись по методике "Незаконченные предложения" являются более осознанными. Таким образом, можно говорить о том, что обе данные группы мотивов стоят на первом месте в иерархии учебных мотивов школьников и оказывают наибольшее влияние на отношение к учебной деятельности. Однако мотивы узколичностные более осознаваемы детьми, в то время как мотивы широкие социальные, действие которых, несомненно, не менее значимо, осознаются детьми меньше. В то же время можно предположить, что широкие социальные мотивы сознательно маскируются детьми.

Очевидно, что ведущее место у учащихся средних классов занимают мотивы узколичностные. Здесь первое место занимает мотив "Хочу получать хорошие отметки". У учащихся проявляется тенденция получать хорошие, а не

вообще, отметки. Нами создавались ситуации, когда детям за ответ ставилась явно завышенная отметка. Ни одна из таких отметок не была оспорена детьми. Когда же отметки явно занижались - это вызывало у учащихся реакцию протеста.

В дальнейшем исследовании мы рассматривали отметку как реально действующий мотив. С этой целью использовался приём создания ситуации столкновения мотивов. Суть методики в том, что учащийся оказывается перед фактом выбора одного из двух мотивов. Перед выполнением заданий дети получали инструкцию: «За выполнение задания 1 будет поставлена отметка в журнал. За выполнение задания 2 отметка ставиться не будет. Выполняя его дети тренируются (ситуация столкновения двух мотивов: стремление получить отметку и стремление приобрести умение выполнять сходные задания)».

В результате в 5 классе выбрали задание на отметку 73,5% детей, в 6 классе - 78,04%, в 7 классе - 80,3%. Настораживает, что к 7 классу число указаний на отметку как на мотив не только не снижается, но даже увеличивается.

Для того, чтобы определить, какой смысл имеет отметка для средних школьников, применялась анкета. Дети отвечали на вопросы: как ты понимаешь, что такое отметка? Какое для тебя значение имеет отметка? Почему ты любишь получать хорошие отметки? Хотел бы ты учиться без отметок?

В исследовании принимали участие те же учащиеся 5-7 классов. Проанализировав ответы на первых три вопроса, можно отметить следующее. Желание получать хорошие отметки большинство учащихся связывают с положением в семье, в классе. «Родители радуются, когда я получаю пятёрки», «Мне стыдно перед другими детьми, когда я получаю плохие отметки», «Стараюсь получать хорошие отметки, чтобы не ругала мама» - таково большинство ответов детей. Такое соотношение отметки с социальными мотивами учения наблюдается в 5 классе у 74% учащихся, в 6 классе - у 82% и в 7 классе - у 76%. Как видим, данные по классам довольно близки. Соответственно, отвечая на последний вопрос, очень малое количество детей поддержало идею учиться без отметок. В 5 классе это количество - 12%, в 6 классе - 8%, в 7 - 10%.

Отметка как показатель знаний также рассматривается детьми, но эта функция отметки является для них второстепенной. Учащиеся считают правомочным требовать повышения отметки, мотивируя это тем, например, что родители будут ругать, или не пустят гулять в выходные.

Таким образом можно отметить, что у учащихся преобладают внешние, социальные мо-

тивы учения, они и определяют специфическое отношение к отметке. Чаще дети стремятся к отметке не ради оценки знаний, а ради сохранения и повышения своего престижа. В связи с этим учащиеся могут использовать и неприемлемые пути для получения желаемых отметок (например списывание). Становясь чуть ли не единственным мотивом учения, она не способна развивать познавательные интересы, дети привыкают работать на отметку, не хотят бескорыстно мыслить.

Для определения мотивов наиболее осознаваемых мы предлагали учащимся написать сочинение на тему «Зачем я учусь». Здесь применялась методика свободных высказываний, позволяющая определить первую зону осознания мотивов. Полученные результаты оказались довольно близкими результатам первых двух методик.

Очевидно, что получение хороших отметок является, в обоих случаях, мотивом, имеющим наибольшее количество выборов. Таким образом, этот мотив является не только осознаваемым, но и реально действующим.

Выводы.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать некоторые выводы, касающиеся мотивации учения у подростков.

1). Главным осознаваемым и реально действующим мотивом учения у учащихся 5-7 классов является узколичностный мотив получения хороших отметок. Этот мотив одинаково значим как для учащихся пятых классов, так и для шести- и семиклассников. Данный факт создаёт большие трудности в развитии познавательной мотивации учения. Таким образом можно говорить об ошибочности традиционной системы образования и о необходимости пересмотра и обновления методов и приёмов обучения.

2). Примерно таким же по значимости, но менее осознаваемым мотивом учения является широкий социальный мотив самоопределения и самосовершенствования. Однако, все суждения детей, связанные с этим мотивом, направлены на будущее; то есть в настоящее время этот мотив не является реально действующим.

3). Мотивы наиболее значимые для учебной деятельности и связанные с учебно-познавательной сферой стоят у современных подростков на последнем месте. Причём количество указаний на данную группу мотивов от 5 к 7 классу уменьшается. Это говорит о том, что учащиеся постепенно теряют интерес к учёбе. Данный факт, вероятно, связан с недостаточной удачной программой обучения, а также с ошибками в методике преподавания.

4). Значимость мотива избегания неудач у подростков растёт от 5 к 7 классу. Однако. Если в 5 и 6 классах этот мотив больше касается

поддержания хороших отношений с учителями и родителями, то в 7 классе больше внимания уделяется мнению сверстников. Рост числа указаний на данный мотив с переходом из класса в класс предположительно может быть связан с ростом учебной тревожности у подростков [Дусаевичкий А.К. "Развитие личности в учебной деятельности", М., "Дом педагогики", 1996].

Проведенное нами исследование позволило установить иерархию учебных мотивов у современных подростков - учащихся 5-7 классов.

Сведения, полученные в результате исследования, окажутся интересными и полезными для преподавателей традиционных общеобразовательных школ. Результаты исследования показали необходимость изменения традиционной системы образования и дополнения её новыми методами и приёмами. Можно рекомендовать преподавателям использовать приёмы развивающего обучения, т. к. исследователи мотивации учения у обучающихся по данной системе отмечают гораздо большую её эффективность [Дусаевичкий А.К. "Развитие личности в учебной деятельности", М., "Дом педагогики", 1996].

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. "Проблемы формирования личности", М., "Институт практической психологии", Воронеж, НПО "МОДЭК", 1995.
2. Дусаевичкий А.К. "Развитие личности в учебной деятельности", М., "Дом педагогики", 1996.
3. Маркова А.К. "Формирование мотивации учения в школьном возрасте", М., 1983.
4. Матюхина М.В. "Мотивация учения младших школьников", М., "Педагогика", 1984.
5. Обухова Л.Ф. "Возрастная психология" М., "Роспедагентство", 1996.
6. Эльконин Д.Б. "Психическое развитие в детских возрастах" М., "Институт практической психологии", Воронеж НПО "МОДЭК", 1995.

Поступила в редакцию 7.02.2000 г.

А.П.Крупский

**Некоторые особенности
зависимости эффективности
мнемической деятельности от
уровня субъективного контроля**

В статті розглянуті питання, пов'язані з проблемою мнемічної діяльності. Наведені результати дослідження зв'язку рівня суб'єктивного контролю, темпераменту та емоційного стану з критерієм ефективності мнемічної діяльності індивідуума по запам'ятання та відтворенню цифрової інформації.

Эффективность любой человеческой деятельности зависит от множества факторов. С человеческим темпераментом связаны своеобразие и эффективность процессов, лежащих в основе человеческой деятельности. От эмоционального состояния зависит устойчивость продуктивности любой деятельности. Уровень субъективного контроля характеризует систему представлений человека о возможностях управления жизненными ситуациями и о степени ответственности за их развитие. Разумеется, все выше перечисленные индивидуально-психологические особенности, в рамках проблемы «память-личность» [5], должны оказывать влияние на эффективность мнемической деятельности человека.

С. П. Бочарова в работе [1] пишет, что "при наличии примерно равных показателей содержания, объема, готовности, уровня мотивации кратковременная (оперативная) память конкретных людей проявляет различные возможности в работе...". Поэтому в этой работе мы решили проанализировать зависимость эффективности мнемической деятельности для двух степеней свободы: первая — уровень общей интральности, остается неизменной; вторая — изменяемая: темперамент и эмоциональное состояние.

Объектом исследования были студенты технических специальностей (214 человек; 42% мужчин, 58% женщин. Диагностику интральности проводили по методике определения локуса контроля (Бажин, Голынкина, Эткинд, 1984), разработанной в НИИ им. Бехтерева [7]. Также были определены темперамент (Тест ЕРІ Г. Айзенка [4]) и эмоциональное состояние (8-ми цветовой тест Люшера [3]).

На втором этапе определялись характеристики оперативной памяти. Для запоминания предлагались стимульные цепочки (СЦ) длиной 3, 5, 7, 9, 11 символов, содержащие "0" и "1". Качественные характеристики последовательности были выбраны с целью снижения эмоциональной окраски стимульного материала. Цепочка соответствующей длины трижды предъявлялась для запоминания. Расположение "0" и "1" изменялось с вероятностью 0,5 для каждого знакомого места. В отличие от традиционных исследований [2], в которых время предъявления стимульного материала фикси-

ровано, в используемой нами методике время, необходимое для запоминания, каждый испытуемый выбирал сам в соответствии со своими ощущениями. И только после того, как он принимал решение об успешности своей мнемической деятельности, воспроизводил запомненный материал. Оценивались: время запоминания СЦ длиной 3, 5, 7, 9, 11 символов; количество ошибок при воспроизведении СЦ длиной 3, 5, 7, 9, 11 символов; место возникновения ошибок при воспроизведении СЦ (начало, середина или конец СЦ). После чего для каждого испытуемого вычислялся коэффициент эффективности мнемической деятельности как сумма приведенного времени и приведенного количества ошибок по соответствующим позициям, например, для стимульных цепочек длиной 3, 5, 7, 9, 11 знаков или для всей методики [6].

На рисунке 1 приведена поверхность, описывающая взаимосвязь уровня интернальности и темперамента с критерием качества — коэффициентом эффективности мнемической деятельности (с увеличением значения коэффициента показатель эффективности мнемической деятельности ухудшается).

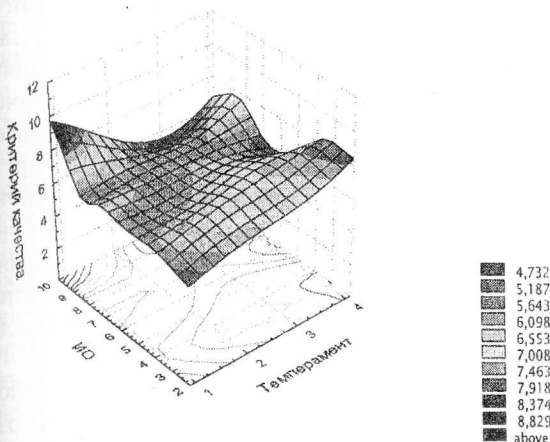


Рис. 1. Зависимость эффективности мнемической деятельности (ось Z: Критерий качества) от уровня интернальности (ось Y: ИО) и темперамента (ось X) для мужчин.

Сокращения: ИО - общая интренальность; Темперамент: 1 - холерики, 2 - сангвиники, 3 - флегматики, 4 - меланхолики.

Анализируя рисунок 1, видим, что наилучшие показатели в рассмотренной выборке имеют меланхолики со средним уровнем интернальности (6), холерики с низким уровнем интернальности (2) и флегматики с высоким уровнем интернальности (9-10). Коэффициент эффективности их мнемической деятельности меньше 5 баллов. У холериков наихудшие показатели уровня эффективности мнемической деятельности (6-9 баллов) наблюдаются при

высоком уровне интернальности (8-10). У сангвиников явно выраженной зависимости от уровня интернальности не наблюдается. Критерий эффективности принадлежит интервалу от 6 до 6,5 баллов. У флегматиков наихудшие показатели критерия (6,5-7 баллов) соответствуют средней интернальности (4-7). У меланхоликов со снижением уровня интернальности с 5 до 2 наблюдается ухудшение критерия эффективности с 5,2 до 10 баллов. При росте уровня интернальности с 7 до 9 наблюдается ухудшение критерия с 5,2 до 7 баллов, а при высоком уровне интернальности 9-10 наблюдается некоторое улучшение критерия качества с 7 до 5,8 баллов.

На рисунке 2 приведена поверхность, описывающая взаимосвязь уровня интернальности и эмоционального состояния человека на момент тестирования с критерием качества — коэффициентом эффективности мнемической деятельности.

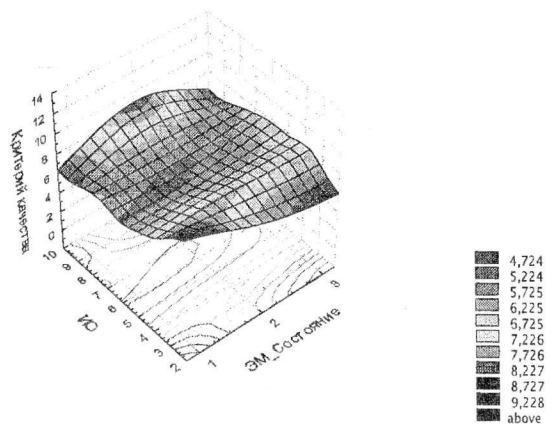


Рис. 2. Зависимость эффективности мнемической деятельности (ось Z: Критерий качества) от уровня интернальности (ось Y: ИО) и эмоционального состояния (ось X: Эм. состояние) для мужчин.

Сокращения: ИО - общая интернальность; Эмоциональные состояния: 1 - напряженное, 2 - неустойчивое, 3 - уравновешенное.

У людей, находящихся, на момент тестирования, в эмоционально напряженном состоянии при интернальности в интервале от 5 до 10, критерий эффективности принимает значения от 4,7 до 5,7 баллов, а при снижении уровня интернальности с 5 до 2 происходит ухудшение критерия качества с 5,7 до 10 баллов. В неустойчивом эмоциональном состоянии критерий качества наилучший (5 баллов) при уровне интернальности выше среднего (6-7), наихудшие показатели наблюдаются при уровне интернальности ниже средней (4-5) — критерий качества 7,5 баллов и при высоком уровне интернальности (10) критерий качества 8 баллов. В неустойчивом эмоциональном со-

стоянии наилучший критерий качества наблюдается при высоком (9-10) и низком (2) уровнях интернальности — 4,5 и 4,2 балла соответственно. Ухудшение критерия эффективности мнемической деятельности с 4,5 до 7,2 баллов происходит при снижении уровня интернальности с 9 до 4.

Анализ данных, приведенных выше, позволяет говорить о следующих тенденциях:

Экстраверты (холерики и сангвиники) демонстрируют более высокие средние показатели эффективности мнемической деятельности (соответственно 5,5 и 5,4), чем интроверты (флегматики - 6,5 и меланхолики - 5,8);

Люди, находящиеся на момент исследования в состоянии эмоционального напряжения, демонстрируют более высокие показатели эффективности мнемической деятельности, чем те, которые находились в состоянии эмоциональной неустойчивости и уравновешенном состоянии (5,5; 5,9 и 6,2 баллов соответственно);

Высокий (8-10) и низкий (1-3) уровни интернальности, при анализе усредненных данных по всей выборке, не способствуют улучшению мнемической деятельности (6 и 6,5 баллов соответственно). При средних показателях интернальности (4-7) критерий качества составляет 5,6 баллов.

Полученные результаты позволяют рассмотреть связь уровня интернальности с эффективностью мнемической деятельности в двух отдельно взятых срезах индивидуально-психологических особенностей человека. Однако комплексную картину подобного взаимодействия можно получить только методами многомерного статистического анализа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочарова С. П. Память в процессах обучения и профессиональной деятельности. - Тернополь: Астон, 1997. - 352 с.
2. Заика Е. В. Экспериментальная психология памяти: Основные методики и результаты исследований. - Харьков: ХГУ, 1992. - 364 с.
3. Люшер М. Цвет вашего характера. - М.: Вече, Персей, АСТ, - 1996. - 400 с.
4. Психология личности: Тесты, опросники, методики. — М.: Геликон, 1995. - 236 с.
5. Середя Г. К. Проблема "память и личность" //Вестник Харьковского ун-та. - 1990. - №344: Психология личности и познавательных процессов. - С. 18-22.
6. Тюрина В. А., Крупский А. П. Исследование особенностей оперативной памяти с помощью компьютеризированной методики //Вісник Харківського ун-ту. - 1999. - №460: Серія психологія. - С. 127-129.

7. Шпалинский В. В. Социальная психология менеджмента. - Харьков: ИВМО "ХК", 1988. - 315с.

Поступила в редакцию 19.01.2000 г.

И.В. Кряж

Образ прошлого, настоящего и будущего в обыденном сознании

У статті наведені результати експериментального дослідження, яке спрямовано на реконструювання образів теперішнього, минулого та майбутнього, що існують у звичайній свідомості. Порівнюються звичайні уявлення про час у людей, що належать до різних статтево-вікових угруповань.

Категория времени занимает в науке одно из ключевых мест. Наше исследование было направлено на изучение времени как социально-психологического феномена. Нашей целью стал анализ представлений обыденного сознания о социальном времени, осуществляемый в контексте типичных событий прошлого, настоящего, будущего. Содержание социального времени определялось не крупными историческими событиями, а тем, какие события повседневной жизни как отдельного человека, так и окружающих его людей, образуют типичную картину данного временного периода (в конкретном случае - периода становления украинской государственности), определяя его специфику и роль в ряду других этапов общественной жизни.

В исследовании приняли участие 104 человека. Распределение респондентов по половозрастным группам отражено в таблице. В младшую возрастную группу (18-22 года) вошли преимущественно студенты ХНУ, в две старшие группы вошли работающие респонденты, из которых почти все имели диплом о высшем образовании.

Таблица.

Половозрастное распределение респондентов

Возраст	Пол	
	Мужчины	Женщины
18-22	20	23
29-38	14	16
40-51	15	16

Исследование проводилось в два этапа. Задачей предварительного этапа стало составление перечня событий, на основе которого возможно было бы реконструировать обыденные представления о прошлом, настоящем и буду-

щем. Эта главная задача – реконструкция событийного образа социального времени – решалась на основном этапе исследования, в ходе которого был применен метод субъективного шкалирования.

При отборе событий решающими были два критерия. Во-первых, события должны были отражать "дух времени" ("Uhrgeist"), т.е. быть достаточно типичными, показательными, и вместе с тем отличительными для характеристики именно данного периода социального времени; они должны были воссоздавать тот социально-исторический контекст, в рамках которого и разворачивались события индивидуальной жизни каждого члена социума. Во-вторых, отбираемые события должны были отражать разные стороны социальной жизни: бытовую, экономическую, политическую, культурную, экологическую. И кроме того, сама экспериментальная процедура налагала ограничения на количество шкалируемых объектов, которыми в данном случае являлись события, а значит, из большого числа самых различных казусов отбирались наиболее "красноречивые".

В предварительном исследовании респондентов просили сказать, какие из событий, происходивших в их жизни, они считают типичными для прошлого, какие – для настоящего, какие, как им кажется, будут типичными в их будущем. Следует подчеркнуть, что при такой постановке вопроса само слово "событие" рассматривалось респондентами не в социальном, а в индивидуально-возрастном контексте. Ими назывались события, типичные для определенного этапа жизненного пути, как то: рождение, учеба в школе и вузе, вступление в брак, рождение детей и т.п. То есть по сути респонденты называли основные – этапные – вехи прожитой и предстоящей жизни. Это можно рассматривать как определенный "временной эгоцентризм", при котором в качестве основных временных ориентиров выступают значимые события личной жизни.

Перейти от событий индивидуальной жизни к явлениям социального времени позволяло глубинное интервью, в ходе которого предлагалось представить обычный день из жизни обычного человека в нашей стране в наше время и описать основные "режимные моменты", их специфику: где этот человек живет, что делает в течение дня, как добирается на работу, где и как делает покупки, с кем, где и что именно обсуждает и т.п. От обычных событий одного дня обсуждение переходило на события недели, месяца, года и т.д. Затем аналогичным образом анализировались типичные события жизни человека в прошлом и в будущем, каким оно видится респонденту.

На основе информации, полученной таким образом, был составлен список из 35 событий.

Сбор данных на основном этапе проводился в январе-июле 1999г.* Респондентам предъявлялся перечень 35 событий, которые могли произойти в жизни обычного человека, и предлагали оценить по четырех бальной шкале степень типичности каждого события (3 – достаточно типично, 2 – вполне возможное, нередкое, 1 – редкое, 0 – практически невозможное) с трех позиций: для настоящего времени, для прошлого и для будущего (как он его представляет). Поскольку исторические границы временных периодов не уточнялись в инструкции, респонденты должны были исходить из собственных представлений о прошлом, настоящем и будущем.

Обработка данных осуществлялась на разных уровнях анализа, что позволяло решать разные задачи.

Во-первых, по усредненным данным для трех возрастных групп строился образ типичного прошлого, настоящего и будущего. С этой целью отбирались события, расцениваемые в группе как типичные (средний балл превышает 2,2), и события, оцениваемые как редкие или невозможные (средний балл меньше, чем 0,8). Затем проводилось сравнение событийной картины времени в разных возрастных группах. С этой целью применялся дисперсионный анализ данных.

Во-вторых, матрица усредненных данных по 35-ти событиям для прошлого, настоящего и будущего, рассчитанных отдельно для 6 половозрастных групп (общий вид матрицы: 18x35), была подвергнута факторному анализу (методом главных осей с Varimax-вращением). При этом преследовалась цель выявить факторную структуру обыденных представлений о социальном времени, определяемых половозрастными характеристиками субъекта обыденного сознания.

1. РЕКОНСТРУКЦИЯ СОБЫТИЙНОЙ КАРТИНЫ СОЦИАЛЬНОГО ВРЕМЕНИ ДЛЯ РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП.

Образ прошлого. Во всех трех возрастных группах в качестве крайне маловероятных для прошлого рассматривались события: "поехал к родственникам за рубеж", "поехал на стажировку за границу", "выехал на ПМЖ за рубеж", "купил квартиру", "был на митинге по проблемам загрязнения среды". Такими же редкими для двух младших групп кажутся события "купил фильтр для воды" и "купил CD с новой программой для своего компьютера".

* Часть исследовательского материала была собрана студенткой 5 курса отделения психологии ХНУ Кривошеенко Т.В. и была представлена в ее дипломной работе "Представления обыденного сознания о прошлом, настоящем и будущем в контексте типичных событий".

В качестве типичных для прошлого во всех трех группах рассматриваются: "подписался на журнал" (средний балл - от 2,7!), "сел в переполненный троллейбус", "простоял час в очереди за молоком". В целом, в двух старших группах вырисовывается схожая картина прошлого, отличная от того, каким его видят в младшей группе. В своей оценке событий прошлого студенты расходятся друг с другом: среди них немало таких, кто связывает прошлое с экономической обеспеченностью и социальной защищенностью, однако их оценки "нейтрализуются" мнением группы право радикально настроенных сверстников. Единодушны эти представители двадцатилетних в том, что кроме трех вышеназванных событий считают типичным еще и "работал все лето на огороде".

Для людей более старшего возраста прошлое предстает более сложным, неоднозначным, включающим как проблему дефицита, так и достаточно обеспеченное существование: "записался в очередь на холодильник", "поехал по профсоюзной путевке в санаторий", "поместил деньги в банк", "записался в спорт секцию", "купил собрание сочинений классика", "купил билет на самолет", "пошел с друзьями на демонстрацию".

Таким образом, хотя во всех трех группах выстраивается образ одного и того же прошлого - последних десятилетий советского "закрытого" (изолированного от капиталистического окружения) образа жизни, двадцатилетние единоклассники прежде всего в негативной его оценке, тогда как для людей более старших прошлое окрашено в разные тона.

Образ настоящего. Для всех трех групп типичной характеристикой настоящего является проблема невыплаты зарплаты в сочетании с таким штрихом, как не вывезенный мусор. Практически невозможными видятся события "записался в очередь на холодильник" (около 0,2 балла), "получил квартиру" (до 0,6 балла) и "пошел с друзьями на демонстрацию".

Во всех группах количество событий, относимых к редким, превышало число казусов, входящих в категорию типичных. Это означает, что для всех групп характерно большее согласование представлений о том, что не является типичным для нашего времени, а мнения о том, какие события определяют суть настоящего, большей частью расходятся.

В целом можно сказать, что образ настоящего имеет скорее негативную окраску, и в наибольшей мере это характерно для людей старшего возраста (40-51 год). Здесь ставшие обычными жизненные трудности (к невыплатам и мусору добавляются работы на огороде) сочетаются с острым осознанием своей экономической несостоятельности (нет реальной

возможности пообедать в ресторане, воспользоваться услугами банка или авиакомпаний, отдохнуть на море).

С этим негативным образом сближаются представления о настоящем в младшей группе. Однако студенты более оптимистичны, так, к типичным они относят событие "провел с друзьями время в кафе". Но еще более важным является то, что именно они считают редким явлением современной жизни. А наряду с уже названными выше, это: "поехал по профсоюзной путевке в санаторий", "напился в лесу воды из реки", "провел отпуск на Средиземном море", "купил билет на самолет", "пошел с друзьями на демонстрацию", "собирая в лесу грибы, увидел лису", "помогал собирать одежду для Красного Креста", "вместе с соседями посадил во дворе деревья", "был на митинге по проблемам загрязнения среды". Таким образом, для студентов в оценке настоящего более важной является социальная пассивность и, в какой-то мере, ухудшение экологической ситуации. Экономические проблемы хотя и отражены в образе настоящего, но не воспринимаются как фатальные.

Наиболее позитивные представления о настоящем отмечаются в группе людей в возрасте 29-38 лет. Здесь шире диапазон типичных событий, к которым добавляются "провел с друзьями время в кафе", "купил квартиру", "записался в спортсекцию". Так же более оптимистично оценивается настоящее со стороны редких событий, к которым относятся не только "поехал по профпутевке в санаторий", но и "вступил в партию", "простоял час в очереди за молоком", "пошел с друзьями на демонстрацию". Представители именно этой возрастной группы наиболее адаптированы к настоящему, поскольку в 90-е годы они вступили как уже сформированные личности (причем их личностное формирование происходило в период относительной социальной стабильности), но сохраняли при этом готовность к социальным переменам и соответствующим личностным изменениям.

Образ будущего. Именно в представлениях о будущем проявляется четкое различие между двумя младшими и старшей возрастными группами. Однако, прежде чем остановиться на этих различиях, хотелось бы отметить общую для всех групп тенденцию, связанную с экологической оценкой будущего. Во всех группах как крайне маловероятное оценивалось событие "напился в лесу воды из реки" и как типичное - "купил фильтр для воды". Последнее событие - единственное, что относилось в старшей группе к типичным для будущего (только женщины еще, в отличие от мужчин, считают типичным "работал все лето на огороде" - 2,5 балла). Набор событий, отно-

симых в этой группе к очень редким для будущего, свидетельствует о признании необратимости распада советской системы распределения (путевка в санаторий, получение квартиры, очередь на холодильник, очередь за молоком, вступление в партию, участие в демонстрации).

Еще более четко этот отказ от прошлого прослеживается в представлениях людей 29-38 лет (как невероятные отвергаются очереди, распределение товаров и услуг). В этой группе будущее связывается с повышением благосостояния: "провел с друзьями время в кафе", "поместил деньги в банк", "купил CD с новой программой для своего компьютера", "купил квартиру". Вместе с тем, как частый оценивается здесь выезд за рубеж на ПМЖ, а это можно рассматривать как тревожный признак, свидетельствующий о неуверенности в том, что желаемый уровень благосостояния может быть достигнут в своей стране.

Студенты в основном расходятся в своих представлениях о том, с какими явлениями социальной жизни им не придется сталкиваться в будущем (за исключением "записался в очередь на холодильник"). Типичные события они, как и более старшее поколение, связывают с повышением благосостояния: посещение кафе, прогулка с семьей в парке, покупка CD, приобретение квартиры. Достаточно высоко оценивается вероятность выезда за рубеж на ПМЖ (2 балла), однако эта оценка значимо ниже, чем во 2-й возрастной группе (2,35 балла).

Если проследить динамику образа социально времени в разных группах, то можно сказать следующее.

В младшей возрастной группе наибольшая согласованность отмечается в мнениях о настоящем времени. По событийному наполнению начало этого периода относится где-то к первой половине 90-х годов и соотносится с окончательным распадом социалистической системы хозяйствования. Прошлое связывается для студентов прежде всего с закрытостью границ и с уже обострившимися бытовыми проблемами, с дефицитом, что указывает на период перестройки и последующего распада Советского Союза. Представления студентов о будущем можно назвать умеренно оптимистичными. Они единодушны в том, что минимально необходимый уровень благосостояния будет реально достижимым; однако их мнения о том, каким образом, за счет каких социальных механизмов эта проблема будет решена, расходятся.

Для старшей группы (40-51 год) ход социального времени связан с ухудшением качества жизни. Прошлое, несмотря на характерную для него изоляцию от внешнего мира, высту-

пает как время наибольших возможностей. Настоящее прежде всего связывается с экономическими проблемами, вызванными с переходом к новым экономическим отношениям; а будущее является неизбежным результатом необратимого развития современных негативных тенденций.

В средней возрастной группе (29-38 лет) настоящее выступает как переходный период от неоднозначного, но скорее позитивного прошлого к позитивному в целом будущему, связанному с отказом от уравнилельно-распределительной системы и открывающему новые возможности.

2. ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗИ МЕЖДУ ОБЫДЕННЫМИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯМИ О ПРОШЛОМ, НАСТОЯЩЕМ И БУДУЩЕМ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПОЛОВОЗРАСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СУБЪЕКТА ОБЫДЕННОГО СОЗНАНИЯ.

По результатам факторного анализа усредненных данных выделились три значимых униполярных фактора. 1-й фактор объяснял 42,2% общей дисперсии и был задан представлениями о настоящем во всех шести половозрастных группах и представлениями о будущем мужчин и женщин в возрасте старше 40 лет. Наименьшие значения по этому фактору получили события "купил билет на самолет", "получил квартиру", "провел отпуск на Средиземном море", "записался в очередь на холодильник"; наибольшие - "обсуждал с сослуживцами невыплаты зарплаты", "подходя к дому, обошел кучу невывезенного мусора", "работал все лето на огороде", "втиснулся в битком набитый троллейбус".

2-й фактор (28,4%) задан представлениями о прошлом во всех шести группах (факторные нагрузки - от 0,9 до 0,96!). Наиболее высоко оценены по этому фактору события "влез в троллейбус", "простоял час в очереди за молоком", "провел с друзьями время в кафе", "записался в спортсекцию", "провел выходной с семьей в парке", "подписался на журнал", "записался в очередь на холодильник", "купил билет на самолет". Этим событиям противопоставлялись невыплаты зарплаты, выезд за рубеж на ПМЖ, поездка к родственникам за границу, брак с иностранцем, покупка CD, загранстажировка, участие в экологическом митинге.

3-й фактор (9,9%) образован представлениями о будущем мужчин и женщин в двух младших группах (возраст до 38 лет) и мужчин старше 40 лет, а также представлениями о настоящем мужчин и женщин в возрасте 29-38 лет. На этой оси события "посещение кафе", "покупка CD", "посещение спортсекции", "помещение денег в банк", "покупка билет на самолет", "покупка фильтра для воды", "обед в ресторане", "выезд за рубеж на ПМЖ" проти-

вопоставлялись событиям "напился в лесу воды из реки", "записался в очередь на холодильник", "вступил в партию", "обсуждал невыплаты зарплаты", "пошел с друзьями на демонстрацию", "встретил в лесу лису", "плохо спал ночью из-за смога на улице", "простоял час в очереди за молоком".

Таким образом, результаты факторного анализа подтверждают сделанные ранее выводы об обусловленности событийной картины социального времени возрастными особенностями субъекта обыденного сознания. Подчеркнем, что решающим при этом является не биографический возраст сам по себе, а переживаемая субъектом ситуация, воспринимаемая в преломлении через его жизненный опыт, социальный статус, жизненные перспективы.

Поступила в редакцию 4.02.2000 г.

Е.И.Кудермина

Особенности инструментального общения волейболистов
молодежных команд

У статті представлено експериментальний аналіз структури інструментального спілкування волейбо-

листів молодіжних команд. Особливості ділового спілкування, що виявлені у статті дозволяють дифенціювати процес загальної та спеціальної підготовки спортсменів та підвищувати ефективність сумісної ігрової діяльності.

Целью спортивной подготовки является достижение максимально возможного для спортсмена уровня технико - тактической, физической и психической подготовленности, обусловленного спецификой вида спорта и требованиями достижения максимально высоких результатов в соревновательной деятельности (В.Н. Платонов, 1996). Спецификой командно - игровых видов спорта является совместный характер действий представителей всей команды. На основе этого, значительно расширяется спектр факторов, обеспечивающих эффективность спортивной деятельности за счет включения в него социально - психологических параметров. Согласование действий игроков в условиях дефицита времени, передача информации, управление их деятельностью и психическим состоянием совершается в рамках инструментального общения (Л.Н. Данилина, 1983). Значительная роль этого вида общения в тренировочном и соревновательном процессе делает его изучение особенно актуальным в молодежных игровых командах. Спортсмены данной квалификации находятся на базовом этапе многолетней подготовки, ко-

Таблица 1

Перцептивный компонент общения игроков молодежных команд

Фактор	Значимость (К зн)		Овладение (К овл)		Реализация (К р)	
	$x \pm \sigma$	$v, \%$	$x \pm \sigma$	$v, \%$	$x \pm \sigma$	$v, \%$
Выполнение технических действий	$0,048 \pm 0,003$	6	$0,968 \pm 0,222$	22,7	$0,278 \pm 0,049$	16,24
Специфика игрового мышления	$0,064 \pm 0,006$	9,45	$0,89 \pm 0,245$	27,5	$0,264 \pm 0,025$	9,39
Особенности физической подготовленности	$0,074 \pm 0,012$	16,42	$0,92 \pm 0,138$	15	$0,207 \pm 0,024$	11,47
Психофизиологические характеристики и специализированные ощущения	$0,086 \pm 0,011$	12,95	$0,793 \pm 0,209$	26,4	$0,135 \pm 0,006$	4,63
Выполнение тактических действий	$0,099 \pm 0,003$	3	$0,799 \pm 0,127$	15,9	$0,15 \pm 0,043$	28,9
Свойства личности	$0,111 \pm 0,017$	14,89	$0,817 \pm 0,137$	15,9	$0,17 \pm 0,028$	16,29

гда закладывается основа технико - тактических умений, формируется структура долгосрочной мотивации спортивной деятельности, складывается определенный профиль общения специфичный для вида спорта т.д (Ю.Д Железняк, 1991). Исходя из этого, нами был проведен экспериментальный анализ структуры инструментального общения волейболистов молодежных команд. Исследования проведены в условиях реального тренировочного и соревновательного процесса при помощи методик А.Н. Лебедева - перцептивный компонент; Т. Лири - интерактивный; метода контролируемого наблюдения (видеосъемка) Ю.Л. Ханина - коммуникативный.

Результаты исследования и их обсуждение.

На первом этапе эмпирического анализа методом экспертных оценок выделены факторы, определяющие успешность деятельности в волейболе: выполнение технических умений, специфика игрового мышления, особенности физической подготовленности, психофизиологические характеристики и специализированные ощущения, выполнение тактических действий и свойства личности спортсменов. В ходе дальнейших исследований перцептивного компонента путем самооценки и оценки партнеров по команде волейболисты определяли уровень значимости, овладения и реализации данными факторами в процессе совместной игровой деятельности. Полученные результаты отражены в табл. 1.

Основываясь на представленных в таблице числовых показателях, можно выделить следующие особенности межличностного восприятия игроков молодежных команд:

1. Характерной особенностью этих спортсменов при оценивании качеств, способностей, умений и навыков своих партнеров по команде является негативный характер взаимооценок (все показатели $K_{овл} < 1$). Ни одна из оцениваемых приоритетных областей не удовлетворяет игроков по степени реализации их в процессе противоборства с соперником ($K_p \rightarrow 0$).

2. Наиболее важными для достижения высокого результата волейболисты считают свойства личности спортсменов ($K_{зн} = 0,111$), умение выполнять тактические комбинации ($K_{зн} = 0,099$) и проявление психофизиологических особенностей ($K_{зн} = 0,086$). Выбор данных факторов как основных объектов межличностного восприятия игроками друг друга вызван недостаточной степенью их развития в процессе тренировочного процесса, а также неполной реализацией в сложных игровых ситуациях. Выделение в качестве основного объекта конкретно - инструментального отражения фактора личностных свойств волейболистов объясняется возрастными особенностями обследуемых: подростки отличаются особым

вниманием к личностным проявлениям своего ближайшего социального окружения. Игроки прежде всего оценивают "какой личностью" является их партнер по команде в рамках делового общения, какими качествами он обладает и как эти качества проявляются в конкретной игровой ситуации (И.Ф. Харламов, 1997).

3. Меньше ($K_{зн} = 0,048$) игроки молодежных команд стремятся овладеть умениями и навыками, составляющими арсенал технических приемов. Это вызвано присвоением высокого статуса фактору овладения техническим мастерством и наивысшей по сравнению с другими факторами оценкой реализации комплекса специальных приемов и способов, необходимых для успешного участия в игре.

В основу исследования интерактивного компонента структуры инструментального общения волейболистов положено изучение поведенческого уровня данного компонента. Этот уровень включает в себя глубинные, сугубо личностные предпосылки видимого социального поведения спортсменов. Показателем данного компонента является распределение приоритетного использования основных стилей взаимодействия, реализуемых игроками в процессе делового общения.

Для выделения тенденции к оптимизации интерактивной составляющей общения, кроме оценки настоящего образа, т.е. образа актуального, реального "Я", в задачи исследований был включен анализ образа, к которому стремятся спортсмены и который они считают наиболее эффективным при взаимодействии в процессе инструментального общения - образ идеального "Я" (табл. 2).

Таблица 2

Распределение показателей по основным стилям взаимодействия, реализуемым спортсменами в процессе делового общения с партнерами по команде

Стиль взаимодействия	х	
	Актуальное "Я"	Идеальное "Я"
Властно – лидирующий	1,89	2,74
Независимо – доминирующий	2,15	2,56
Прямолинейно – агрессивный	1,7	1,78
Недоверчивый – скептический	1,04	0,85
Покорно – застенчивый	1,48	0,89
Зависимый – послушный	1,22	0,96
Сотрудничающий – конвенциональный	2,63	2,96

Ответственно – великодушный	1,93	2,78
--------------------------------	------	------

Представленные данные позволяют констатировать:

1. Игрокам этой квалификации наиболее присущий сотрудничающий- конвенциональный (2,63) стиль взаимодействия, который характеризуется дружелюбным отношением к партнерам по команде, выраженной ориентацией на окружающих, склонностью к сотрудничеству, компромиссностью при решении проблем, иногда сознательной конформностью (данная характеристика объясняется признанием приоритетности совместной игровой деятельности, командных целей и задач - перед личными). При в оценивании образа "Я" идеального показатель по данному компоненту еще более выражен (2,96).

2. Наименее выраженными при оценке себя спортсмены считают качества, которые относятся к 4 - му октанту (недоверчиво - скептический), хотя он находится в пределах, свидетельствующих о частичных его проявлениях в процессе игрового взаимодействия (1,04). Это говорит об объективности оценки поступков и суждений спортсменов, не склонности их к обидчивости, а также недоверии к спортсменам своей команды.

3. В характеристиках образа "Я" идеального, дающего представление о видении спортсменами стиля взаимодействия, наиболее оптимального для эффективной совместной деятельности, наблюдаются низкие значения по 4 - му (0,85), 5 - му (0,89) и 6 - му (0,96) октантам. Спортсмены считают, что такие качества, как послушание и беспрекословное выполнение указаний, робость, эмоциональная сдержанность, не должны быть в арсенале волейболиста. Необходимо отметить, что нежелание беспрекословно подчиняться другим сочетается у игроков с таким характерным проявлением, как не критичность, например, к выбору тактической схемы действия со стороны игрока, выполняющего функции связующего.

4. Компромисс - наиболее часто применяемый стиль поведения в ситуации противоборства и столкновения интересов. В то же время следует отметить, что игроки в своем социальном поведении допускают черты, присущие стилю соперничества ($K_{пов} = 1,083$). Указанная особенность объясняется возрастом волейболистов - 15 - 16 лет. Это - подростковый период со свойственными данному возрасту проявлениями характера и социальными свойствами: стремление к авторитетности, формирование индивидуальной позиции, "юношеский максимализм" (И.Ю. Кулагина, 1998).

Исследование коммуникативного компонента структуры инструментального общения волейболистов основывался на анализе видеозаписей соревновательной деятельности игроков с последующим заполнением схемы контролируемого наблюдения. Использование данного метода дало возможность проанализировать одну из важнейших психологических характеристик любого межличностного контакта - содержание обращений. Выделенные категории позволяют фиксировать содержательные характеристики (отражающие особенности психической деятельности волейболистов в интеллектуальной, волевой и эмоциональных сферах) делового общения, а также результативность деятельности по соотношению успешных и неуспешных действий игроков (табл. 3).

Таблица 3

Коммуникативный компонент делового общения игроков молодежных команд

Категория обращений	Доля в деловом общении, %		
	положительные	отрицательные	Всего
Ориентирующая	22,29	5,14	27,43
Стимулирующая	19,43	4,57	24
Оценочно – экспрессивная	37,14	4,57	41,71
Иррелевантная	6,86	0	6,86
Операционально – манипулятивная	63,41	35,59	100

Полученные результаты свидетельствуют о том, что:

1. В общем потоке обращений преобладает оценочно - экспрессивная категория (41,71 %). Исходя из этого, можно предположить, что молодые волейболисты на игровые действия своих партнеров реагирует прежде всего эмоциональными проявлениями. Оценочные реакции являются первичными, не требующими сложного мыслительного анализа соревновательной ситуации. Оценочно - экспрессивная категория чаще всего используется после игрового момента, поскольку конечный результат совместных действий оценивается и сравнивается с запланированным и ожидаемым. Спортсмены в процессе общения в подавляющем большинстве обращений данной категории используют положительные оценки, т.е. действия и поведение партнеров по команде вызывают с их стороны одобрение, похвалу, позитивные эмоции.

2. Сравнительно высокий процент ориентирующих обращений в общем объеме коммуникации (27,43 %) указывает на желание подстраховать партнеров по команде, предложить более результативный, по мнению молодых

волейболистов, тактический ход. При этом они с уважением относятся к действиям, выбранным другими игроками, что подтверждается высоким показателем продуктивности обращений данной категории.

3. Низкий процент посторонних разговоров, не имеющих отношения к решению инструментальных задач (6,86 %), свидетельствует о концентрации внимания спортсменов на постоянно меняющихся игровых ситуациях, а также о высокой заинтересованности волейболистов в конечном результате (это подтверждают результаты исследования перцептивного компонента структуры делового общения).

4. Собственно индивидуальные и групповые взаимодействия игроков молодежных команд, относящиеся к операционально - манипулятивной категории обращений, носят в большинстве своем продуктивный характер (63,41%), что положительно влияет на эффективность совместной деятельности.

Учет выявленных в ходе исследований особенностей инструментального общения волейболистов молодежных команд позволяет тренерскому составу дифференцированно подходить к общей и специальной психологической подготовке спортсменов. Знание отличительных особенностей интерперсонального поведения, межличностного восприятия, содержания и продуктивности инструментального общения игроков может помочь педагогическому составу, спортивным психологам в оптимизации совместной деятельности волейболистов в ходе подготовки молодежных команд к достижению высокого результата в спортивной деятельности.

Поступила в редакцию 14.02.2000 г.

О.М.Лактіонов

Унікальність як статистичний феномен

В статье анализируется понятие статистической уникальности как суммы вероятностей отличий субъекта от других. Рассматривается личностный обменный фонд в структуре группового взаимодействия.

Проблема унікального, як і поняття «унікальності», «неповторності», найчастіше є предметом розгляду феноменології, екзистенціалізму і деяких гілок гуманістичної психології, де унікальне виступає у ролі фундаментальної характеристики духовного в людині. Тому у психологічній літературі прак-

тично не описані будь-які систематичні спроби операціоналізації даного поняття. Дійсно, неповторність за власним сенсом не може бути розглянута у якості деякої фіксованої форми, «повторена» і, тим більш, каталогізована у вигляді зміряної величини. Яким же може бути теоретично обґрунтований шлях до її хоча б часткової операціоналізації?

Будемо мати на увазі, що йдеться про унікальне у відношенні до людської екзистенції, що у контексті нашого дослідження порівняно з категорією життєдіяльності. Таку унікальність можна охарактеризувати як частково задану самою життєдіяльністю. Але тоді унікальне може бути певною стороною співвіднесене і з досвідом, як фіксованою формою життєдіяльності. Тут ми вже маємо справу з тією частиною унікального, що є накопиченою у досвіді унікальністю, як цілком операціональною спроможністю індивіда щодо виділення себе з оточення у власному міжперсональному просторі.

Звичайно, при вживанні поняття «унікальне» акцент робиться на виділенні у деякого члена співтовариства такої риси, що визнається соціумом тільки у даного суб'єкта і самим суб'єктом теж усвідомлюється як унікальна. Насправді, добре відомо, як впливає на формування особистості перемога у спортивному змаганні, найкращі показники по професії, рідкісний фізичний недолік тощо. Таку унікальність можна назвати номінативною («перемога в номінації» - стандартний приклад). Так виглядає задана зовнішнім чином унікальність обраних [2].

Унікальність іншого роду, що є складовою соціального досвіду кожного індивіда, має статистичну природу, її психологічним джерелом є спроможність суб'єкту усвідомлювати себе як відмінного від інших. Завдяки тому, що ця унікальність притаманна кожному і реалізується не в критичних ситуаціях, а в повсякденному житті, то її можна назвати статистичною унікальністю.

Такий тип унікальності задається зсередини і відбиває сукупність інтерпретацій індивідом себе як відмінного від інших за всім переліком характеристик індивіда у соціумі. При цьому суб'єктивні оцінки носять ймовірнісний характер, відбиваючи різний ступінь виділення себе всередині конкретних соціальних груп. В цьому місці необхідно зробити ще одне уточнення. Можна було б вважати, що йдеться про вивчення індивідуальних особливостей особистості в рамках традиційних задач диференціальної психології. Але це не так. З точки зору суб'єктності, у досвіді індивіда накопичуються не самі по собі об'єктивні відокремлені особливості, а суб'єктивне уяв-

лення індивіда про себе як унікального; у цьому напрямку відбувається інтегрування оцінок себе як відмінного від інших. При цьому об'єктивна міра «цілеспрямованості» або наявності «почуття гумору» відходить на другий план у порівнянні з тим, як про себе думає сам індивід – опираючись зовнішнім оцінкам, він відстоює суверенність власних інтерпретацій.

Між номінативною і статистичною унікальностями немає відношень протиріччя, кожна з них продовжує іншу у просторі соціальних взаємодій. Номінативна унікальність є найважливішою характеристикою соціального досвіду індивіда, здатною вирішальним образом модифікувати його життєдіяльність. Добре відомо, як відразу міняються кількісні і якісні параметри міжперсонального простору людини в ситуація: «прокинутися знаменитим», «отримати високу посаду», «потерпіти крах» тощо.

Статистична унікальність є первинною у відношенні до номінативної, тому що у ній закладена можливість суб'єктивного відрізнєння себе від іншого (одиниця унікальності). На єдиній шкалі унікального номінативна унікальність визначає її масштаб, статистична – семантику.

Статистична унікальність розуміється як деякий інтерпретаційний комплекс оцінок, думок, суджень про себе у порівнянні з іншими. Оцінка себе як відмінного від інших є ані чим іншим, як сумою імовірностей відмінностей суб'єкту від інших за тими параметрами, що є цінними і актуальними для того соціуму, де здійснюється життєдіяльність даного суб'єкту.

Нагадаємо, що перелік стереотипів, які входять до складу соціального досвіду, навпаки, визначає параметри соціальної схожості індивіда з іншими людьми.

Параметри стереотипності і унікальності є основними оціночними смисловими характеристиками міжперсонального простору досвіду. Оцінки інших, у тому числі і засоби таких оцінювань, входять до складу соціального досвіду. На їх основі формується можливість оцінки себе як схожого з іншими (стереотипність) і відмінного від інших (унікальність). Стереотипне і унікальне як протилежності необхідні друг другу, породжуючи ціле, у якому кожна з сторін є засобом відкриття в іншому «свого іншого».

Так само, як і для стереотипів, в основі унікального лежать ціннісні характеристики життєдіяльності. Феноменологію такого зв'язку описує К.Поппер: «Більшість людей, наприклад, відчувають – те, заради чого варто жити, буде ґрунтовно зруйноване, якщо вони і їхнє життя перестануть бути у чомусь унікальними і стануть у кожному випадку ти-

повими для певного класу людей, тобто стануть повторенням абсолютно всіх дій та досвіду інших людей, що належать до одного із ними класу. В цьому сенсі те, заради чого варто жити, є унікальність нашого досвіду, унікальність враження від пейзажу, від заходу сонця, від виразу обличчя людини» [5].

Уявлення про неповторний, такий, що швидко змінюється, індивідуальний ансамбль психологічних властивостей і станів створює проблеми для реалізації статистичного підходу до вивчення унікального. Той же Поппер заявляє: «Універсальне, типово – це не просто сфера розуму, але в значному ступені і його твір, а саме в тому ступені, в якому воно являє собою продукт наукової абстракції. Окрема ж людина, її унікальні дії, досвід та відношення з іншими людьми ніколи не можуть бути цілком раціоналізовані» [5].

Цілком погоджуючись з К.Поппером у загальнофілософському плані, спробуємо знайти можливе для цього випадку компромісне рішення.

Нескінченна в абстракції, унікальність індивіда перестає бути такою з позиції самого суб'єкту унікального. В реальності для суб'єкту унікальність існує і використовується їм як деяка якість, що впливає на характер взаємовідносин індивіда з навколишнім світом.

Як і стереотип, унікальне являє собою двохарову структуру, презентовану на зовнішньому рівні сукупністю інтерпретацій себе як відмінного від інших, на внутрішньому – якістю власної унікальності, яка погано піддається рефлексії.

Прагнучи забезпечити для себе статус унікального, людина безупинно впродовж життя накопичує суб'єктивну статистику оцінок себе у порівнянні з іншими. В основі такого порівняння знаходиться взаємодія з соціумом передусім в межах міжперсонального простору, а не взагалі з людством. (Ось чому пересічні учасники телевізійних передач так сильно прагнуть з екрану «передати привіт своїм» і зовсім інакше у психологічному сенсі ведуть себе телевізійні зірки – номінанти.)

Суб'єктивна статистика цих взаємовідносин така, що в результаті у соціальному досвіді індивіда інтегрується кінцеве число інтерпретацій себе як відмінного від інших. Останній факт вже є підставою для здійснення виміру. Інше діло, що кожна окрема оцінка – інтерпретація (наприклад, «я сильніше (добріше, багатше) за всіх», або «я сильніше багатше», або «я не слабкіше за інших» тощо) сама по собі носить суб'єктивно-ймовірнісний характер, і це сильно ускладнює для піддослідного задачу кількісної оцінки себе як

відмінного від інших. У величезній різноманітності можливих оцінок криється одна з причин того, чому так погано усвідомлюється і часто не піддається раціоналізації уявлення про власну унікальність індивіда.

Перед дослідниками унікального виникає цілий ряд проблем: яким психологічним засобом індивід виявляє свою відмінність від інших; як і коли у онтогенезі таке уявлення про себе визріває у особистості, що формується. Нарешті, яке місце у структурі соціального досвіду займає номінативна і статистична унікальність. Останнє і стало предметом нашого експериментального дослідження.

Як вже підкреслювалось, складність методичного рішення проблеми полягає в тому, що у повсякденності унікальність у відношенні себе слабо рефлектується або навіть зовсім не усвідомлюється суб'єктом життєдіяльності. З'являється спеціальне завдання розробки таких експериментальних процедур, що дозволяють виявити і зміряти статистичну унікальність.

Виникає питання про те, що входить до змісту статистичної унікальності окремого індивіда, а також яку функцію унікальне кожного виконує в процесі міжперсональної взаємодії.

До основи експерименту було покладене уявлення про те, що колектив є зібрання індивідуальностей і характер взаємовідносин в ньому, визначений співвідношенням їхньої схожості і відмінності однієї від другої. У процесі повсякденної взаємодії у групі параметр схожості-відмінності стає умовою і передумовою формування статистичної унікальності – базової характеристики соціального досвіду.

Завдання дослідження полягало у вивченні того, яким засобом статистична унікальність регулює соціально-рольову взаємодію у групі.

Зрозуміло, що не всі якості статистичної унікальності, якими володіє і що приписує собі особистість, є важливими для конкретної взаємодії, ціннісні орієнтації члена групи зовсім не обов'язково повинні співпадати з цінностями цієї групи. Але, незалежно від цього, групова взаємодія, виконання певної ролі є цінним для індивіда в його прагненні адекватно вести себе у групі, що є актуальною частиною його міжперсонального простору.

Будь-яка характеристика окремого індивіда, яка зримо відрізняє його від інших членів групи, незалежно від рівня її усвідомлення самим індивідом, так чи інакше впливає на розподіл соціометричних статусів у всій групі. Таке підтверджується хоча б фактом перерозподілу статусів кожного разу при входженні у групу

нової людини, рівно як і виходу будь-кого з неї. Звідси, між іншим, витікає, що статистична унікальність на відмінність від номінативної є більш динамічною характеристикою соціального досвіду.

Виникає питання про те, за якими законами такий розподіл відбувається, у якій формі реалізує себе унікальність.

Ми припустили, що у процесі групової взаємодії безпосередньо реалізується той набір складових статистичної унікальності індивіда, що на даний момент представляє цінність для групи. Цінність тієї чи іншої складової визначається передусім її новизною. Набуваючи за рахунок даного члена групи до того відсутню в ній якість, група завдяки цьому розширює можливості свого функціонування. Можливості індивіда, увійшовшого до групи, також поширюються за рахунок компенсації невистачаючих в особистісному багажі унікального інших членів групи. У такому випадку усяке унікальне набуває якості вартості, а суб'єкт унікального стає володарем деякого індивідуального обмінного фонду, рівного сумі унікальних для групи якостей індивіда.

Конкретна гіпотеза дослідження зводилася до того, що величина індивідуального обмінного фонду впливає на характер взаємовідносин індивіда в групі, його поведінка, вибрану роль, самооцінку, що, врешті решт, знаходить відображення в його соціометричному статусі: більший обмінний фонд відповідає більшому статусу.

Була розроблена спеціальна процедура для виявлення набору унікальних якостей суб'єкта у відношенні до його групової взаємодії, тобто індивідуального обмінного фонду окремого члена групи. Опитувальник отримав назву «Особистісний обмінний фонд» (ООФ).

Ми вважали, що ООФ є частиною набору унікальних якостей індивіда, має властивість релятивності, змінюється при переході у який-небудь інший соціум або при зміні даного.

У відповідності із завданням дослідження для проведення експерименту більше за все підходили фіксовані групи. Експеримент проводився у студентських групах.

У попередній бесіді з кожним піддослідним був виявлений і створений сукупний список цінних для членів даної групи якостей у кількості біля 150. В результаті процедури оцінки схожості і дублювання виділених якостей список був скорочений до 40. В подальшому цей список був покладений до основи процедури визначення ООФ кожного члена групи.

Піддослідним пропонувався бланк із набором якостей, що в свою чергу поділялися на чотири категорії: особистісні, міжособистісні, поведінкові, конституціональні.

Піддослідні повинні були тричі оцінити свою можливу перевагу по кожній якості у наступних опозиціях: «Я – мій друг», «Я – наш лідер групи», «Я – більшість у моїй групі».

Піддослідному отримували бали за ті якості, за якими він у будь-якій з опозицій віддавав перевагу собі. Сукупність цих характеристик складала індивідуально-обмінний фонд піддослідного.

Заздалегідь проведена у групі соціометрія дозволила визначити соціометричний статус кожного члена групи. Розподіл статусів був типовим для такого роду вимірів, були виділені лідери, люди, від яких усі відшуралися, мідл.

З метою з'ясування можливих зв'язків між показниками ООФ і соціометрії був проведений кореляційний аналіз. Виявився цілком певний позитивний зв'язок соціометричного статусу із величиною ООФ, що дозволяє прийти до висновку, що індивідуальний обмінний фонд у процесі групової взаємодії є психологічною характеристикою, яка впливає на соціометричний статус окремого члена групи. Більш високі значення соціометричного статусу одержують ті з групи, хто є носіями більшої кількості (обсягу) таких якостей, що виділяють даного індивіда з більшості.

Експеримент підтвердив гіпотезу про те, що статистична унікальність є психологічним чинником, регулюючим соціально-рольові взаємодії у групі засобом обміну унікальними якостями членів групи.

Основне смислове навантаження в понятті особистісного обмінного фонду у контексті соціального досвіду несе слово «обмінний».

В нинішній час психологічний механізм обміну залишається не цілком ясним. Е.Фромм говорить про канали обміну на рівні несвідомого: «Наявність загального досвіду є своєрідною основою будь-якого психологічного розуміння: якщо хтось розуміє несвідоме іншої людини, те це означає, що він має доступ до несвідомих пластів своєї власної особистості і тому виявляється можливим обмін досвідом» [6].

У теорії обміну Дж.Хоманса будь-яка діяльність розглядається у зв'язку із потребою у винагороді. У якості параметрів оцінки соціальної взаємодії виступають вкладення, прибутки, витрати, справедливий розподіл, схвалення – несхвалення, симпатія – антипатія тощо. [4].

Напрошуються аналогії з інформаційним обміном в ситуації спогадів в умовах спілкування. Раніше нами та іншими дослідниками було показано, що колективно розподілена пам'ять за обсягом є багатшою за індивідуальну [1, 3]. Однак вхідна інформація при цьому тоді збагачує пам'ять, коли вона не

є ані надлишковою, ані малозначущою, а знаходиться у «зоні мнемічного збагачування». Аналогії тим більш доречні, якщо ми вважаємо, що колективно розподілена пам'ять є когнитивною основою процесів особистого обміну у процесі групової взаємодії, завдяки чому здійснюється інтеграція соціального досвіду індивіда. Увійшовши до групи зі своїми унікальними знаннями, вміннями, минулим досвідом індивід об'єктивно стає цінним для даної групи, у якій відразу запускається процес взаємозбагачення.

Якщо взяти більш загальне поняття статистичної унікальності, то воно відбиває сукупність унікальних характеристик індивіда в цілому. При зустрічі з тією чи іншою групою індивід не може автоматично використати свій ресурс унікального, він зобов'язаний входити у групу і бути у ній з урахуванням ціннісних орієнтацій даної групи.

У даному випадку важливо уникнути спрощень, розмірковуючи таким чином, що цінності групи є щось наперед задане. Інакше проблема перетворюється у завдання адаптації новачка до «статуту чужого монастиря». При більш широкому розгляді групова взаємодія є процес безперервного «створювання цінностей», коли кожний член групи виступає водночас і рівноправно як суб'єкт і об'єкт взаємодії. Для цього повинен існувати соціально-психологічний процес більш універсальний ніж «адаптація індивіду» або «груповий тиск». Таким процесом виявляється процес обміну можливостями і досягненнями, якостями особистості, що стають цінними для групи завдяки їх унікальності. Саме у цьому випадку групова взаємодія виглядає як взаємозбагачення кожного індивіда і групи в цілому. Феноменально «обмін» є реальний динамічний процес безперервного «з'ясування відношень», конкуренції якостей. Важливо помітити, що конкуренція виникає не завдяки прагненню до домінування (останнє завжди характерно лише для частини членів групи), а завдяки прагненню до відмінності від інших.

Звичайно, знаходячись у групі, індивід природним чином тяжіє до даної спільноти, примірюючись до неї у відповідності з тим же груповим тиском, а також із наявним у індивіда соціальним досвідом.

Що набувається схожість думок, правил поведінки – це передусім слідство процесу взаємного пристосування. Виникаюча при цьому стереотипізація поведінки є необхідною опозицією унікальному: завдяки стереотипам, встановленим правилами групової поведінки унікальне набуває виміру відмінності, а також здобуває власне ім'я.

Гіпотеза про наявність у членів групи ООФ, а значить потенційного спрямування на

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

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

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

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

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

ЛІТЕРАТУРА

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

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

Поступила в редакцию 12.01.2000 г.

В.Л.Лапшина

Про деякі особливості формування професійних якостей правоохоронців

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

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

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