

5. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М.: Прогресс, Универс, 1994. - 480с.
6. Роджерс К. Клиенто-центрированная терапия. - М.: «Рефлбук», К.: «Ваклер», 1997. - 320 с.
7. Satir V. Conjoint marital therapy // The psychotherapies of marital disгарmony. - New York: The free press, 1965. - P. 121-133.

Поступила в редакцию 17.05.99 г.

Р.М. Кричко

Відносність постулату доцільності у контексті соціопсихічної адаптивності

Рассматривается феномен постулата сообразности через призму его составляющих. Произведен анализ отношения «адаптивность - неадаптивность», в результате которого выявлена относительность понятия «адаптивность», определенные конструктивные и негативные аспекты «неадаптивности». В ходе работы подчеркивается, что последняя имеет преимущественно человеческую природу и обуславливает наличие социокультурных отношений.

Поняття адаптивності, означуване як здатність до адаптації, має досить відносний характер, особливо якщо розглядати його на індивідуально-особистісному рівні.

Деякі дослідники намагаються підійти до визначення цього поняття через його протилежність, тобто через категорію неадаптивності, що тлумачиться як «неспівпадання цілей і результатів людських дій» [1;5].

Саме тут і виникає діалектична суперечність між поняттями, коли на перший погляд неадаптивна поведінка є лише особливим проявом адаптації. При цьому відбувається «реалізація і відтворення в діяльності уже наявних у суб'єкта прагнень, спрямованість на здійснення таких дій, доцільність яких була підтверджена попереднім досвідом»...[1;25].

В.А.Петровський, досліджуючи неадаптивну активність, окреслює цікавий факт, за якого суб'єкт може й не знати, які наслідки матимуть ті чи інші дії, але діяти адаптивно за умови, що йому відома мета діяльності [3;25].

Таке розв'язання проблеми адаптивності зовнішньо може нагадувати нібито нелогічну поведінку, коли суб'єкт свідомо не зосереджує уваги на своїх діях, що породжуються недискурсивним, інтуїтивним мисленням. На наш погляд, в даному аспекті слід зазначити про існування думок щодо функціонування безсвідомого, яке вимірюється «іншими логіками»[2;377] діяльності суб'єкта, забезпечуючи відповідний адаптивний ефект. Звичайно, нами не відкидається використання особистістю елементів формальної та діалектичної логік, але ми вважаємо, що ними процес адаптації не обмежується, і підкреслюємо значимість стрижневої ролі безсвідомого, яка є на сьогодні недостатньо з'ясованою і дослідженою.

На нашу думку, саме цей чинник адаптивності - безсвідоме - часто ігнорується під час тлумачення відношення «адаптивність - неадаптивність». На це, зокрема, цілком справедливо звернув увагу О.Г. Асмолов, який пов'язує слабку інтроспекцію у дитини, мозковий штурм, природу інсайту - із «відсутністю протиріччя в неусвідомлених формах психічного віддзеркалення суб'єкта і оточуючої його діяльності. У неусвідомленому психічному віддзеркаленні світ і суб'єкт утворюють одне неподільне ціле» [2;378].

Інакше говорячи, мова йде про уникнення суб'єктом свого Я у процесі пізнання. Отже, якщо робити проєкцію впливу безсвідомого на перебіг адаптивності, то саме тут і виникає згадувана нами суперечність щодо «неадаптивної» поведінки з адаптивними наслідками. При цьому підкреслюється [1;28], що за такого акту адаптації є обов'язковою свідомою мотивація суб'єкта.

Таким чином, це питання ще потребує свого дослідження, в якому акцент повинен робитися на з'ясування підсвідомої установки. Маються на увазі дослідження з проблеми соціальних установок, де наявні факти як перешкоджаючого, так і сприяючого впливу соціальних установок на адаптивну діяльність [3;3].

Як відомо, цілісне уявлення про продуктивну генезу соціальної установки складається як поєднання адаптивної его-захисної, ціннісно-експресивної і пізнавальної функцій [3;5].

Г.Шавердян, у контексті вищезазначених вихідних соціальної установки, розвиває суть її призначення, «що виконує адаптивну функцію завдяки своїй процесуальній природі і виявляє дезадаптивний вплив за наявності у неї константно-результативних тенденцій» [3;5]. Значною мірою, на наш погляд, вибір і використання певного виду соціальної установки вмотивовані постулатом доцільності, тому що переважно установка є раціональним утворенням, якщо говорити про типовий її прояв. Проте, як ми вже зазначали, ще потребує більш детального дослідження значення безсвідомого елемента у витлумаченні постулату доцільності, але на сьогодні це, в основному, галузь психоаналітичних концепцій, які не є предметом нашого обговорення.

Гіпотетичність відносності постулату доцільності виступає саме тим рушієм, який, в принципі, відрізняє людського індивіда від інших біологічних видів. Беручи під сумнів саму адаптивність (у буквальному тлумаченні), можна зазначити, що категорія неадаптивності «означає існування протилежних відношень між метою і результатами функціонування», коли наміри суб'єкта не збігаються з діяльністю, плани не відповідають втіленню. «Це протиріччя є невідворотним, але в ньому - джерело динаміки діяльності, її реалізації і розвитку» [4 ;12]. Такий спосіб вирішення призначення неадаптивної активності дозволяє зробити висновки, що фрустрованість через недосягнення мети спонукає до подальшої діяльності.

Говорячи про відносність постулату доцільності, слід проаналізувати найхарактерніші варіанти його прояву: гомеостатичний, гедоністичний і прагматичний. Щодо концепцій гомеостатичного типу, то його перебіг функціонує у відношенні «індивід-середовище». У даній парадигмі механізм постулату доцільності спрацьовує як вимога до ліквідації конфліктності у взаємовідносинах із середовищем. За такого визначення поведінки індивіда «зводиться до реакції відновлення втраченого балансу» [1; 26]. Саме у контексті цього варіанту діють такі психічні утворення як механізми захисту, які часто мають негативне забарвлення, коли людина самотійно спотворює існуючу реальність, виявляючи суто людські неадаптивні риси. Використовуючи той чи інший вид захисту, скажімо, проєкцію, суб'єкт когнітивно неправильно оцінює себе і своє місце у соціумі.

Другим варіантом зазначеного постулату є, мабуть, один з найдавніших, який згадується ще у мислителів стародавньої Греції, і має назву «гедоністичний». Цей варіант передбачає обумовленість людської поведінки двома принципами, які детерміновані первинними афектами - задоволенням і стражданням. Вся поведінка суб'єкта розглядається як максималізація задоволення і страждання.

Третій складовий елемент постулату доцільності носить назву прагматичного. Ця концепція набула значного розповсюдження у зв'язку зі стрімким розвитком капіталістичних відносин, особливо у Сполучених Штатах, і має досить актуальний характер в економічних умовах, що склалися у нашій державі. На думку соціологів, в сучасному українському соціумі внаслідок руйнації ієрархії статусів прагматичний статус займає домінуючі позиції (О.Донченко, 1994).

Найістотнішим у прагматичній концепції є принцип оптимізації. Як випливає із самої назви, цей тип поведінки передбачає гіперболізацію практичного аспекту: «Якщо даної мети, яка виникла у людини, можна досягнути різними шляхами, то людина намагається використовувати той, який за її уявленням потребує найменшої витрати сил, а на обраному шляху вона витрачає не більше зусиль, ніж, за її уявленнями, необхідно» [5; 23]. Звичайно, що за такого варіанту є небезпека психологічної дисгармонії людини, з одного боку - «автоматизація» життєвих проявів людини, що детально проаналізована Е.Фроммом [6; 424], а з другого - посилення ірраціональних проявів, які стали предметом дослідження ще К.Юнга [7; 269].

Коротко оглянувши основні складові феномена постулату доцільності, не важко помітити дещо однобічний підхід до проблеми адаптивності. Насамперед, привертає увагу біологізаторське тлумачення мотивації людської поведінки. Так, дійсно, якщо перенести концепції постулату доцільності на поведінку тварин, то всі три чинники цілком будуть відповідати тваринному світові, підпадати-муть під інстинктивні мотиви діяльності тварин.

Отже, не вистачає суто людського компонента, а саме «конфліктного» процесу зміни середовища, який є алопластичним поштовхом діяльності людини [8; 173-174]. Зазначений фактор, на нашу думку, є основним у процесі адаптації особистості в соціокультурному контексті.

Саме на цьому акцентує свою увагу В.Петровський, аналізуючи «немотивовані» дії з точки зору інших дослідників, які, так би мовити, «підганяли» відхилення суб'єкта від норми, пояснюючи ці «ненормальні» прояви «непідготовленістю діяльності, дефіцитом інформації, незрілістю... або... дією якогось прихованого мотиву, який поряд з іншими також переслідує завдання забезпечення «гармонії індивіда із зовнішнім середовищем» [1; 28]. Дана цитата розкриває саме штучність пояснення ненормативних дій, недостатню обґрунтованість таких пояснень, головною метою яких є «невідхилення» від тлумачення природи феномена постулату доцільності.

Приміром, в гедоністичній концепції «не вписуються» такі власне людські переживання, як почуття провини, ностальгія, сором, та ін.» [1; 31]. Інакше кажучи, багато явищ людського побуту і діяльності цілком суперечать будь-яким гомеостатичним, гедоністичним чи прагматичним мотивам: «своєрідність відхилень від дії постулату доцільності у поведінці людини полягає в тому, що моменти неадаптивності виступають тут моментом суспільного розвитку, який, на відміну від процесів простого відтворення наявного рівня суспільного буття, може бути зрозумілим як розширене його відтворення» [1; 36]. З цього випливає, що певні неадаптивні дії індивіда є умовою суспільного руху. А це, безумовно, свідчить про роль такої творчої діяльності особистості у загальному, суспільному, культурному поступі. спричиненому деякою мірою його неадаптивною поведінкою: «будь-які спроби звести специфічно людські прояви діяльності до адаптації - самою ж культурою знецінюються і відкидаються» [1; 31].

Якщо проводити паралелі між даними висновками і відносно новими напрямками антропологічної думки, то насамперед слід згадати гуманістичну парадигму А. Маслоу і його концепцію «вищих переживань» («peak experience»). Саме в ній люди поділяються на «peakers» та «non-peakers», тобто тих, хто здатен до переживання як найвищого прояву, даного лише людині, і на тих, які не розвинули в собі цієї властивості. На наш погляд, версія Маслоу згідно з постулатом доцільності носить явно «неадаптивний» характер, бо навіть сам автор, який досліджував життєвий шлях багатьох носіїв «вищих переживань» - переважно видатних суспільних діячів, зазначає, що «peakers» мають частіше проблеми зі здоров'ям на відміну від «non-peakers» [9; 17].

Найхарактернішим конструктивним проявом «неадаптивності» є здатність до творення, яка охоп-

лює будь-які соціокультурні види людської діяльності: наука, мистецтво, виховання тощо. Всі ці прояви людської «неадаптивності», що несуть відбиток непристосованої поведінки, стверджують інший рівень процесу адаптивності: «бути неадаптивним» виступає як умова адаптивності людини до даних видів діяльності, зокрема, її визначення відповідною соціальною групою» [1;38]. Таким чином, всі указані вище явища «неадаптивності» є позитивно-творчими актами людської діяльності, а значить, такими, що вписуються у контекст адаптації.

Звичайно, що неадаптивність може мати як позитивні, так і негативні наслідки. Аналізуючи неадаптивні дії у прямому значенні цього слова, ми маємо на увазі особистісні відносини, що не супроводжуються альтруїстичним або творчим, конструктивним фактором.

Логіка цих проявів така, що за їх наявності у людини відсутня свідомо мета: в даному випадку її безсвідоме діє як деструктивний чинник, зумовлений негативною, невідомою самому суб'єкту, мотивацією. Зокрема, до таких неадаптивних людських рис належать ситуації, коли суб'єкт свідомо знаходить сенс у небезпечних ситуаціях, невідомому. За таких умов «незалежно від того, чи зможе людина у подальшому надати цим імпульсам якийсь раціональний сенс, її дії в даному напрямі будуть носити неадаптивний характер» [1;38].

Дослідивши результати двох основних проявів неадаптивної активності, ми можемо зробити висновки про існування позитивного, корисного і для індивіда, і для суспільства першого виду «неадаптивності», а також наявність другого її наслідку, що не лише ставитиме під сумнів безпечне функціонування суб'єкта, а й повноцінне існування інших членів суспільства. Виявлені результати особливо актуальні в сучасному соціально-психологічному просторі, в якому особистість часто залежна від економічних факторів, що потребують посилення власне індивідуальних способів для досягнення психологічного комфорту. Але ці способи звичайно повинні бути наближеними до творчої «неадаптивності» для повноцінного функціонування всіх членів суспільства.

Підтверджуючи вищесказане, зазначимо, що у деяких дослідників питання «неадаптивності» знаходить своє розв'язання у феномені надситуативної активності суб'єкта, що виступає у їхніх концепціях «ядром особистості, яка розвивається». «Ця вища форма активності» [1;39] може бути досліджена і зрозуміла лише через аналіз діяльності у контексті власного руху і розвитку, що, на нашу думку, є цілком слушним з точки зору діалектичного розуміння суб'єкта і його пізнання в процесі діяльності.

Таким чином, розглянувши і проаналізувавши через категорію адаптивності як складові постулату доцільності, так і самий його феномен, можна зробити наступні висновки: концепція

цього постулату є досить відносною, тому що жоден з трьох складників - гомеостатичний, гедоністичний, прагматичний - не охоплює всіх особистісних імпульсів, а значить не об'єктивно віддзеркалює справжні мотиви індивідуальної поведінки. Таке тлумачення взагалі ставить під сумнів широке застосування цього постулату у визначенні відношення «адаптивність - неадаптивність».

Другим висновком, який випливає з характеристики «неадаптивної активності» індивіда, є можливість детермінації «неадаптивності» як конструктивної, що сприяє суспільному поступові і зміцненню соціокультурних зв'язків, так і деструктивної, спрямованої на саморуйнування і загрозу для інших. Найхарактернішою ознакою цього другого типу неадаптивності, як з'ясувалося під час аналізу, є відсутність свідомої мотивації, що значною мірою зумовлює перебіг і наслідки такого виду неадаптивної активності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. - М., 1992.
2. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. - М., 1996.
3. Шавердян Г.М. Функции социальной установки в процессе адаптации личности: Автореф. дис....канд. психол. наук. - М., 1989.
4. Психология. Словарь/Под ред. А.В.Петровского, Ярошевского. - М., 1990.
5. Ершов П.М. Режиссура как практическая психология. - М., 1972.
6. Психоанализ и культура: Избранные труды Карен Хорни и Эриха Фромма. - М., 1995.
7. Юнг К.Г. Структура психики и процес индивидуализации. - М., 1996.
8. Кривко Р.М. Проблематика модусів психічної адаптивності до середовища в сучасному вимірі на Україні/ / Вісн. Харк. ун-ту. Сер. Психологія. - 1999. - № 432.
9. The Best of Psychology Today/edited by Paul Chance and T George Harris, Mc Craw-Hill, 1990.

Поступила в редакцию 6.05.99 г.

А.П. Крупский

Экспериментальное исследование связи характеристик оперативной памяти с уровнем субъективного контроля

Методами факторного аналізу виявлений зв'язок між рівнем суб'єктивного контролю і характеристиками мнемічної діяльності індивідуума по запам'ятання та відтворенню цифрової інформації.

Изучение механизмов оперативной памяти представляет большой теоретический и практический интерес. Однако в последнее время проявляется тенденция превращения психологии из лаборатор-

ной науки в жизненную, практически значимую. Наблюдается усиление «личностного» подхода к рассмотрению психических процессов и состояний. В психологии памяти эта тенденция обозначилась возникновением проблемы «память-личность». В рамках этой проблемы эффективность памяти определяется мотивационно-потребностными образованиями личности, ее ориентацией на будущее, которая выступает в качестве центрального системообразующего фактора в системе «память-личность» [5].

Оперативная память осуществляет ввод и извлечение информации из долговременной памяти человека. Информация попавшая в оперативную память сохраняется в ней некоторого времени, которое необходимо для решения текущей задачи. Важнейшим фактором, влияющим на эффективность любого вида памяти являются индивидуально-характерологические свойства личности: эмоциональные, волевые, интеллектуальные, свойства темперамента, они влияют на переживаемые субъектом состояния, на произвольную саморегуляцию, на повседневную деятельность, поэтому «при наличии примерно равных показателей содержания, объема, готовности, уровня мотивации кратковременная (оперативная) память конкретных людей проявляет различные возможности в работе...» [1]

Дж. Ротер указывал, что наиболее важные аспекты личности познаются в рамках социального контекста, взаимодействия человека и его окружения (цит. по [6]). Одним из таких аспектов личности по Ротеру является «локус контроля», характеризующий систему представлений человека о возможностях управления жизненными ситуациями и о степени ответственности за их развитие. Выделяют два полярных типа уровня субъективного контроля: экстерналы и интерналы. Экстерналы полагают, что их успехи и неудачи зависят от внешних факторов, например судьба, удача, влияние людей и т. п. Интерналы считают, что успех и поражение определяются их собственными действиями и способностями. Разумеется в рамках проблемы «память-личность» уровень субъективного контроля должен оказывать влияние на характеристики памяти. Целью нашего исследования было выявление с помощью методов факторного анализа связи между характеристиками оперативной памяти и уровнем субъективного контроля активности человека.

В основу выборки вошли респонденты - студенты технических специальностей в возрасте от 18 до 24 лет. Объем выборки составил 214 человек. Эксперимент состоял из двух этапов. На первом выявлялись дифференциально независимые характеристики респондента: пол, возраст, темперамент, экстраверсия (интроверсия, эмоциональное состояние на момент тестирования, интернальность) экстернальность [7]: общая; в области достижений; в области неудач; в семейных отно-

шениях; в межличностных отношениях; в производственных отношениях; в отношении здоровья.

На втором этапе определялись характеристики оперативной памяти. В качестве стимульного материала 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, однако расположение «0» и «1» изменялось с вероятностью 0,5 для каждого знакоместа. В отличие от традиционных исследований, в которых время предъявления стимульного материала фиксировано, 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).

Для факторного анализа в факторное пространство кроме характеристик локус контроля и оперативной памяти мы ввели и дифференциально независимые характеристики: пол, индивидуально-психологические особенности, индивидуально-типологические характеристики, эмоциональное состояние человека. Проводили факторный анализ центроидным методом с варимаксным вращением ковариационной матрицы для трех групп данных принадлежащих: всей выборке, мужчинам и женщинам. Результаты приведены в таблице.

Для выборки состоящей из 214 человек факторное пространство формируется за счет четырех общих и одного характерного фактора. Полученное решение позволяет описать 54,8% суммарной дисперсии. Факторное пространство описывающее данные принадлежащие мужчинам и женщинам сформировано за счет четырех факторов. У мужчин - три общих и один характерный фактор, описывают 56,7% суммарной дисперсии. У женщин - два общих и два характерных фактора, описывают 53,2% суммарной дисперсии. Несмотря на то, что использование методик многомерного статистического анализа приводит к потере некоторой части экспериментально полученной информации [3], в работе И. М. Кондакова и М. Н. Нилопец [2] указывается, что для выдвижения экспериментальной гипотезы достаточным является сохранение более 30% общности.

Фактор 1 в трех рассматриваемых группах преимущественно сформирован за счет показателей, описывающих количество ошибок, допущенных при воспроизведении начала, середины и конца СЦ. Скоррелированность показателей характери-

**Факторные нагрузки, выделенные центроидным методом
с варимаксним вращением ****

Рассматриваемые данные	Номер фактора				
	1	2	3	4	5
ВСЯ ВЫБОРКА (214 человек)					
Возраст				,707	
Пол				,918	
Темперамент					,923
Ошибки, допущенные в начале СЦ	-,805				
Ошибки, допущенные в середине СЦ	-,899				
Ошибки, допущенные в конце СЦ	-,814				
Время запоминания СЦ длиной 7 символов		,723			
Время запоминания СЦ длиной 9 символов		,757			
Общая интернальность			,946		
Интернальность в области достижений			,845		
<i>Собственное значение факторов (вес)</i>	3,326	2,375	2,694	1,536	1,509
МУЖЧИНЫ (90 человек)					
Темперамент				,702	
Ошибки, допущенные в начале СЦ	-,703				
Ошибки, допущенные в середине СЦ	-,891				
Ошибки, допущенные в конце СЦ	-,845				
Время запоминания СЦ длиной 5 символов		,747			
Время запоминания СЦ длиной 7 символов		,741			
Время запоминания СЦ длиной 9 символов		,863			
Время запоминания СЦ длиной 11 символов		,769			
Ошибки, допущенные в СЦ длиной 9 символов	-,742				
Общая интернальность			,943		
Интернальность в области достижений			,849		
<i>Собственное значение факторов (вес)</i>	3,405	3,113	3,135	1,983	
ЖЕНЩИНЫ (124 человека)					
Темперамент				-,725	
Ошибки, допущенные в начале СЦ	,733				
Ошибки, допущенные в середине СЦ	,847				
Ошибки, допущенные в конце СЦ	,943				
Время запоминания СЦ длиной 9 символов			,745		
Общая интернальность		,923			
Интернальность в области достижений		,836			
<i>Собственное значение факторов (вес)</i>	3,648	2,819	2,257	1,107	

** Нули и значения меньше 0,7 опущены.

зующих место возникновения ошибки при воспроизведении СЦ, говорит о том, что частота возникновения ошибки в начале, середине и конце СЦ является индивидуальным показателем личностной надежности оперативной памяти. По своему содержанию фактор 1 описывает качественный аспект надежности оперативной памяти.

Фактор 2 в общей группе и в группе мужчин интерпретируется как скоростной аспект оперативной памяти - характеризует временные аспекты запоминания СЦ длиной 5 и более знаков. Ведущими переменными фактора 2 в группе женщин являются показатели характеризующие общую интернальность респондентов и интернальность в области достижений. Это можно

объяснить тем, что, по-видимому, скорость запоминания стимульного материала у женщин зависит не только от его сложности, но и от уверенности в успешности выполнения мнемической задачи. У мужчин аналогичные переменные вносят наибольший вклад в формирование фактора 3, что свидетельствует о большей зависимости, в данной группе респондентов, скорости запоминания стимульного материала от длины СЦ, чем от уровня субъективного контроля.

Для женщин фактор 3 сформирован временем запоминания СЦ длиной 9 символов - характерный фактор. Показатель времени запоминания 9 символов участвует в формировании факторного пространства во всех рассматриваемых группах. Толь-

ю в групі жінок спостерігається відсутність кореляції між часом запам'ятовування стимулюючого матеріалу різної довжини. Це може свідчити про те, що час запам'ятовування СЦ із 9 символів є визначальним при запам'ятовуванні цифрового, бессмысленного, емоційно неорганізованого матеріалу у жінок.

Четвертим фактором для основної групи є фактор сформований на основі характеристик статі та віку респондентів. П'ятий фактор в цій групі сформований за характеристиками темперамента (за ЕРІ Г. Айзенка [4]). В групах виділених за ознакою «стать» темперамент бере участь у формуванні четвертого фактора, а вік значимо не бере участь у формуванні факторного простору. Ці результати говорять насамперед про проявлення статевих диференцій та вікової диференціації при запам'ятовуванні емоційно індивідуального цифрового стимулюючого матеріалу.

Таким чином отримані результати свідчать про те, що структура мнемічної діяльності індивіда формується якісними, часовими характеристиками процесу запам'ятовування та рівнем суб'єктивного контролю.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бочарова С. П. Память в процессах обучения и профессиональной деятельности.- Тернополь: Астон, 1997.- 352 с.
2. Кондаков И. М., Нилопец М. Н. Экспериментальное исследование структуры и личностного контекста локус контроля // Психологический журнал.- 1995.- №1.- С. 43-51.
3. Окунь Я. Факторный анализ.- М.: Статистика, 1974.- 200 с.
4. Психология личности: Тесты, опросники, методики.- М.: Геликон, 1995.- 236 с.
5. Середа Г. К. Проблема «память и личность» // Вестник Харьковского ун-та.- 1990.- №344: Психология личности и познавательных процессов.- С. 18-22.
6. Хелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение).- СПб.: Питер-Пресс, 1997.- 608 с.
7. Шпалинский В. В. Социальная психология менеджмента.- Харьков: ИВМО «ХК», 1988.- 315 с.

Поступила в редакцию 28.05.99 г.

С.М. Кучеренко

Застосування професіографії для визначення психологічної готовності людини до професійної діяльності

Аналіз професійної діяльності, дозволяє визначити критерії її успішності, розробити структуру психологічної готовності людини.

Дослідження психологічної готовності людини до професійної діяльності включає в себе оцінку

властивостей індивідуальності людини, професійного спрямування, знань вмінь і навичок які вона придбає з спеціальності, аналіз професійної діяльності, рішення питань по її оптимізації. Важливим аспектом є прогнозування успішного виконання професійних функцій людиною. Одна з головних проблем оцінки психологічної готовності - дослідження суттєвості властивостей індивідуальності і співвідношення їх з професійною діяльністю.

Визначення готовності людини виконувати професійні дії, засноване на уявленнях про властивості, якості, риси особистості, сукупності індивідуальних особливостей людини. Аналіз суттєвості індивідуальності має величезне значення для рішення проблеми оцінки психологічної готовності до професійної діяльності. Індивідуальність розглядається як цілісна система, і може бути зрозуміла тільки з позиції діяльнісного підходу (Б. Г. Ананьєв). Індивідуальні властивості, особливості інтегруються в діяльність. А визначення психологічної готовності до професійної діяльності і засноване на оцінці професійно важливих властивостей людини, що виявляються при зіставленні показників властивостей з показниками критеріїв, що визначають успішність професійної діяльності.

Рішення поставленої задачі оцінки психологічної готовності людини базується на аналізі її професійної діяльності. В результаті розробки професіограм і реалізується діяльнісний підхід, коли здійснюється співвідношення дій, операцій, що оцінюються з допомогою певних методик, з діями і операціями що складають професійну діяльність. Аналіз професійної діяльності дозволяє визначити критерії, що визначають її успішність, обґрунтувати і визначити сукупність необхідних методик для оцінки даної діяльності.

Такий аналіз складається з одержання інформації про професійну діяльність, її обробки і узагальнення, укладання професіограм для подальшого використання при визначенні професійної придатності людини, виділенні критеріїв успішності професійної діяльності, підбору методик для її оцінки та інш. Інформація про професійну діяльність одержується при вивченні інструкцій, документів, при проведенні систематичного спостереження за діяльністю фахівців. Спостереження може бути включеним, коли експерт безпосередньо бере участь в трудовому процесі, і не включеним, коли спостереження ведеться з боку. Отримати необхідну інформацію можна також і під час бесіди зі фахівцями, що можуть описати фактори що визначають цілісність професійної діяльності. Бесіди проводяться як індивідуально, так і з групою експертів. Значущу інформацію одержують і при аналізі щоденників фахівців, фотографування робітничого дня, проведенні анкетування та інш.

Професійна діяльність характеризується і вмощами, які пред'являються до індивідуальних особливостей фахівців. Визначається комплекс

властивостей індивідуальності, які оцінюються за допомогою оцінних шкал. Так з цією метою, використовується опитувальник PAQ (Position Analysis Questionnaire), за допомогою якого оцінюється 182 елемента професійної діяльності, які розподілені на 6 категорій: вигляд інформації, що подається, процес її обробки, робітничі дії, взаємодія, спілкування з іншими робітниками, умови праці, інші характеристики професійної діяльності. Виробити раціональний вибір методик для оцінки психологічної готовності до діяльності професійної на основі професіограми можливо при обліку взаємозв'язку особливостей професійної діяльності з властивостями індивідуальності.

Діяльнісний підхід до вивчення індивідуальності визначає те, що аналіз професійної діяльності людини складається в виділенні дій та операцій, які входять в її структуру, виявленні динаміки діяльності, визначенні контролю діяльності, наявності мотивації. Об'єктом аналізу є індивідуальні стилі діяльності, що виявляються в різноманітній організації і послідовності виконання дій і операцій (Мерлін В.С.). Подібний підхід до аналізу професійної діяльності дозволяє обгрунтовано вибрати засоби оцінки психологічної готовності до професійної діяльності.

Аналіз професійної діяльності дозволяє визначити критерії що визначають її успішність, по його результатам можуть бути розроблені контрольні завдання для оцінки професійної підготовки, визначені шляхи вдосконалення професійного навчання. В якості критеріїв, що визначають успішність професійної діяльності використовуються різноманітні показники: ефективність виконання виробничих функцій, адміністративна документація що відображає професійну придатність (нормативні акти, інструкції, накази про заохочення і стягнення та інші), самооцінка ефективності діяльності. Критерії відображають здатність людини придбати професійні знання, вміння і навички, показники діяльності фахівця, його бажання в досягненні мети всім трудовим колективом.

Виявлені критерії повинні задовольняти певним вимогам: бути релевантні - значущі як показники ефективності професійної діяльності, відображати всі сторони професійної діяльності (повнота критерію), надійні, визначати високу і низьку професійну підготовленість фахівців, практичні, забезпечувати простоту і порівняльну невисоку вартість одержання необхідних результатів. В якості критеріїв професійної придатності можуть бути використані результати контрольних іспитів (наприклад: кваліфікація токаря оцінюється по відповідності виконаної ним деталі технологічному процесу, технологічним параметрам та інш.), показники швидкості навчання, рівень професійної підготовки.

Кожний критерій повинен оцінюватися окремо, а висновок про готовність людини виконувати професійні функції повинно бути зроблене на ос-

нові аналізу комплексної оцінки всіх чинників професійної діяльності. У оцінці професійної готовності грає величезну роль облік індивідуальних стилів професійної діяльності, що вимагає застосування різних критеріїв успішності діяльності, а відповідно і різних методик їхньої оцінки. При цьому необхідно враховувати динамічність критеріїв, зв'язану зі змінами в психофізіологічній і психологічній структурі діяльності як у процесі навчання, так і накопиченні професійного досвіду. Отже оцінка психологічної готовності до професійної діяльності в різні періоди навчання і безпосередньо діяльності, здійснюється за допомогою різних методик.

Так, на успішність оволодіння професією значною мірою впливає характер людини, що визначає індивідуальну психологічну своєрідність особистості, що виявляється у відношеннях із людьми, самим собою. Дослідження спрямовані на вивчення характеру людини, показують, що він багато в чому визначає усвідомлені дії людей (В.С. Мерлін), життєву спрямованість і своєрідність способу дій (Б. Г. Ананьєв), особливості спрямованості і волі (Н. Д. Левітов). Визначення таких рис характеру як тривожність, емпатія, агресивність, потреба у встановленні і зберіганні позитивних взаємовідносин з людьми, що переважають емоційний настрій особистості, дозволяє припустити які взаємовідносини в неї (особистості) можуть скластися з навколишніми людьми, і як ці взаємовідносини можуть відбитися на професійній діяльності.

Так із цією ціллю використовується опитувальник самооцінки Т. Лірі «Властивості характеру», по якому оцінюється ступінь виразності наступних 8-ми властивостей: домінування, впевненості в собі, консерватизму (жорстокості), негативізму, поступливості, залежності, конформізму, чуйності. Так само застосовують і методику «намалюємо свій характер», де випробуваному пропонується доповнити зображення, що знаходяться в 12 квадратах. По ступені доповнення здійснюється й інтерпретація отриманих результатів.

Те, наскільки успішно опанувала людина професією багато в чому залежить від її спроможностей, тобто від сукупності властивостей особистості, що відповідають і виявляються у визначеній діяльності і забезпечують високі досягнення в ній. Професійні спроможності безпосередньо зв'язані з професійною діяльністю і розвиваються в процесі навчання і роботи при придбанні особистістю необхідних знань, умінь і навичок, що визначається при проведенні аналізу професійної діяльності.

Рівень успішності професійної техніко-технологічної підготовки багато в чому залежить від ступеня розвитку у тих, що навчаються технічного і технологічного мислення. Вивчення психологічних особливостей і рівнів сформованості технічного мислення проводилося Т. В. Кудрявцевим, І. С. Якіманською і іншими. Відповідно до теоретичної концепції про трикомпонентну

структуру технічного мислення (понятійне, образне, образно-діюче) використовувалися три групи технічних задач - понятійні, образні, образно-діючі, для виділення відповідних компонентів. Група понятійних задач містила в собі п'ять задач, для рішення котрих необхідно зробити перехід від загального до приватного, тобто використовуючи знання загальної закономірності, застосувати його при рішенні конкретної спеціальної задачі. Для виявлення образного компонента технічного мислення застосовувалися три образні задачі, у котрих необхідно було простежити визначений рух і зазначити напрямок переміщення й обертання якогось елемента. У цих задачах, для успішного рішення, і необхідна актуалізація образного компонента. Визначення третього компонента здійснювалося за допомогою образно-діючих задач, при рішеннях котрих необхідно було зробити ряд розумових дій з уявлюваним предметом. Для визначення рівня розвитку технічного мислення використовується також тест Беннета, коли випробуваному пропонується вирішити ряд технічних задач, виконаних у виді малюнків. Конструктивне мислення визначається при використанні методики «конструктивне мислення», коли випробуваному пропонується думкою скласти цілі геометричні фігури (квадрат, прямокутник і т.д.) з окремих елементів зображених на малюнках. Мати гарне аналітичне мислення важливо для людей, що працюють у технічному середовищі. Оцінити рівень розвитку аналітичного мислення можливо за допомогою методики «Числові ряди», коли перед випробуванням ставиться задача визначити закономірність у числових рядах. Всі ці аспекти професійного мислення фахівця визначаються на основі аналізу професійної діяльності, який також дозволяє розробити структуру психологічної готовності людини до виконання спеціальних функцій.

Однак, глобальна оцінка психологічної готовності людини до професійної діяльності, на думку багатьох авторів, недостатньо ефективна, бо показники, що визначають успішність професійної діяльності залежать не від одного, а від комплексу факторів. Тому необхідно здійснити розроблення комплексу методик, які дозволять оцінити ці фактори і дати необхідні відомості про психологічну готовність людини виконувати професійні функції.

Поступила в редакцію 11.05.99 г.

А.Н.Лактионов

Опыт как философско-психологическая проблема: от античности до Нового времени

У статті розглянуті шляхи становлення уявлень про гносеологічний та онтологічний статус досвіду людини у філософських та психологічних вченнях Античності, Середньовіччя, Ренесансу, Нового часу.

При историческом рассмотрении любого вопроса полезно начать с античного наследия: «в Греции все есть».

Действительно, тема опыта стала затрагиваться уже Парменидом (VI в. до н.э.) в контексте размежевания чувственного и теоретического путей познания. Презрительно отзываясь о несовершенстве чувственного познания, Парменид вкладывает в уста богини Дике (Правды) наставление:

«... Пусть многоопытный нрав тебя не принудит на путь сей, -

Темное око использовать и шумящие уши.»

[цит. по 18, с.82].

Многоопытность здесь выступает гарантом способности к разумному рассуждению и обращения в случае его недостаточности к обожествленной Истине. Опыт здесь, как видим, не устраняется, а как бы выводится на уровень метатеоретического критерия познания, возвышающегося и над разумом, и над чувствами.

По-видимому, Демокрит (ок.460-370 до н.э.) разделял предубеждение Парменида относительно гносеологической ущербности чувственного познания и основанного на нем опыта. По свидетельству Галена, он учил: «[Лишь] в общем мнении существует цвет, в мнении - сладкое, в мнении - горькое, в действительности же [существуют только] атомы и пустота» [11, с.330].

Прародитель медицины Гиппократ (VI-V вв. до н.э.) разделял эту установку: «Над всем тем, что ускользает от взора очей, господствует умственный взор». (там же, с.333). В его школе эта мысль варьируется так: «То, что установили люди, никогда не остается тем же, ни правильным, ни неправильным, а все, что установили боги, всегда правильно» [8, с.558]. Но, в отличие от Демокрита, древние медики подчеркивают глубокое уважение к опыту и неприязнь к художочному философствованию на темы врачевания: «Затрудняюсь я понять, каким это образом сторонники ... взгляда, уводящие медицину с древнего эмпирического пути к предположению, собираются лечить людей ... Врачу необходимо знать, ... что есть человек по отношению к еде и питью, а что по отношению к другим [процессам]..., и что приключится каждому от каждого [из них].» [там же, с.565]. Здесь опыт выступает средством правильной ориентации не только в познании, но и в практической деятельности. Он трактуется как жизненная мудрость, залог профессиональной компетентности, приобретенный здравый смысл и практический навык.

По-видимому, этот преподанный медиками урок усвоили даже такие ультратеоретики, как Платон. Так, он вкладывает в уста Сократа, что настоящему врачу, стремящемуся усовершенствоваться в своем искусстве, следовало бы испытать все болезни, которыми он собирается лечить, все случаи и обстоятельства, на основании которых он должен принимать решения (см. «Государство»,

408 d-e) [15]. В общем, он ничего не имеет против опыта, сводя его то в бытовому навыку и сноровке (Там же, Горгий 449с, 462с, 500 b), то к приближенному к современному (хотя и узкому) психологическому смыслу: «Опытность (hexis) - навык души, помогающий нам определять качества людей» (Там же, Определения 414с). Однако в любом случае значение опыта Платоном принижается по сравнению с возвышенным припоминанием вечных образцов и рациональной диалектикой, способствующей этому припоминанию (диалоги «Тетет», «Менон», «Государство», «Тимей» и др.).

Аристотель дает более продвинутой и развернутую характеристику опыта (empeiria).

«...животные пользуются в своей жизни представлениями и воспоминаниями, а опыту причастны мало; человеческий же род пользуется в своей жизни также искусством и рассуждениями. Появляется опыт у людей благодаря памяти; а именно многие воспоминания об одном и том же предмете приобретают значение одного опыта. И опыт кажется почти одинаковым с наукой и искусством. А наука и искусство возникают у людей через опыт. Ибо опыт создал искусство ..., а неопытность - случай. Появляется же искусство тогда, когда на основе приобретенных на опыте мыслей образуется один общий взгляд на сходные предметы. Так, например, считать, что Каллию при такой-то болезни помогло такое-то средство и оно же помогло Сократу и также в отдельности многим, - это дело опыта; а определить, что это средство при такой-то болезни помогает всем таким-то и таким-то людям одного какого-то склада (например, вялым или желчным при сильной лихорадке), - это дело искусства.

В отношении деятельности опыт, по-видимому, ничем не отличается от искусства; мало того, мы видим, что имеющие опыт преуспевают больше, нежели те, кто обладает отвлеченным знанием, но не имеет опыта. Причина этого в том, что опыт есть знание единичного, а искусство - знание общего, всякое же действие и всякое изготовление относится к единичному: ведь врачующий лечит не человека [вообще], ... а Каллия или Сократа или кого-то другого из тех, кто носит какое-то имя, для кого быть человеком есть нечто привходящее. Поэтому если кто обладает отвлеченным знанием, а опыта не имеет и познает общее, но содержащегося в нем единичного не знает, то он часто ошибается в лечении, ибо лечить приходится единичное. Но все же мы полагаем, что знание и понимание относятся больше к искусству, чем к опыту, и считаем владеющих каким-то искусством более мудрыми, чем имеющих опыт, ибо мудрость у каждого больше зависит от знания, и это потому, что первые знают причину, а вторые нет. В самом деле, имеющие опыт знают «что», но не знают «почему»; владеющие же искусством знают «почему, т.е. знают причину.» [2, Т.1., с.66-67].

Поскольку опыт формируется у отдельного человека на основании серии единичных событий, Аристотель отказывает ему в статусе предмета научного изучения: «Предмет научного знания - [это нечто] доказываемое, а [искусство и рассудительность] имеют дело с тем, что может быть и так и иначе.» [3, Т.4., с.180].

Аристотель, конечно прав в том, что теория далеко не всегда согласуется с очевидностью, более того, может даже противоречить повседневному опыту. Но исключать опыт из философского и психологического дискурса он, как видим, совсем не собирался. И все же именно тенденция исключения опыта из серьезного философского обсуждения возобладала в дальнейшей исторической традиции.

На закате античности и пороге Средних веков христианский мыслитель Аврелий Августин (354-430) подкрепил эту тенденцию, сделав ее доминирующей для схоластической философии. «Питается твоя душа ... умозрениями и размышлениями, если может чрез них познать что-нибудь» [1, с.594]. (О жизни блаженной II). Опыт в его теории познания сводится к авторитету тех, кто был удостоен божественного озарения. «Это озарение нашим внутренним очам исходит от одного таинственного солнца. Все то истинное, что говорим мы, от него, даже и в том случае, когда мы еще боимся смело пользоваться и смотреть на все своими или нездоровыми, или только открывшимися глазами» (О жизни блаженной IV) [Там же, с.594]. Вообще, «к изучению наук ведет нас двойкий путь - авторитет и разум. По отношению ко времени первенствует авторитет, а по отношению к существу дела - разум. Ибо первое предпочитается, когда нужно располагать, а другое наиболее ценится при достижении. Итак, хотя авторитет людей добрых представляется полезнее для невежественной толпы, а разум приличнее для ученых, однако так как всякий человек делается образованным из необразованного, а всякий необразованный не может знать того, каким он должен явиться пред людьми учащими и посредством какой жизни может сделаться способным к учению, то для всех желающих учиться великому и сокровенному дверью к этому служит лишь авторитет. Авторитет же бывает частью божественный, частью человеческий; но истинный, прочный и высший авторитет тот, который называется божественным» (О порядке II,9). [Там же, с.594]. В философии Августина нет, собственно, места ни чувственному, ни житейскому опыту даже в античном смысле. Он в принципе не нужен разуму: «Разум есть взор души, которым она сама собою, без посредства тела, созерцает истинное; или он есть то самое созерцание истинного без посредства тела, или он есть то самое истинное, которое созерцается... Все, что мы созерцаем, мы схватываем мыслью или чувством и разумением. Но то, что мы схватываем чувством, мы чувствуем существу-

ющим вне нас и заключенным в пространстве, из которого оно не может быть изъято». [Там же, с.595]. «Все же, что мы знаем, знаем разумом; поэтому никакое чувство не есть знание» (О количестве души XXIX) [Там же, с.597].

Дополнительный оттенок к теме познания вносит акцент на вере как источнике гносеологического комфорта: «Итак, что я разумею, тому и верю; но не все, чему я верю, то и разумею, и все, что я разумею, то я знаю; но не все то знаю, чему верю. Я знаю, как полезно верить многому и такому, чего не знаю» (Об учителе XI) [Там же].

Радикальный переворот в отношении к опыту произошел только на закате Высокого Средневековья у францисканского монаха Роджера Бэкона, алхимика, математика и апологета христианской религии. В «Главном сочинении» («Opus Maius») он утверждал: «Рациональное рассуждение, на котором строились прежние схоластические системы, «подводит нас к заключению, но оно не подтверждает и не устраняет сомнения так, чтобы дух успокоился в созерцании истины, если к истине не приведет нас путь опыта. Ведь многие располагают доказательствами относительно предмета познания, но так как не обладают опытом и пренебрегают им, то не избегают зла и не приобретают блага.

Ибо если какой-нибудь человек, никогда не видавший огня, докажет с помощью веских доводов, что огонь сжигает, повреждает и разрушает вещи, то душа слушающего не успокоится, и он не будет избегать огня до тех пор, пока сам не положит руку или воспламеняющуюся вещь в огонь, чтобы на опыте проверить то, чему учат доводы. Удостоверившись же на опыте в действии огня, дух удовлетворится и успокоится в сиянии истины. Следовательно, доводов недостаточно - необходим опыт». [5, с.873]. Последнее положение справедливо даже для математических наук, построенных на неопровержимых доказательствах. «Но кто располагает, [например], неопровержимым доказательством относительно равнобедренного треугольника, не имея опыта, никогда не приобщит разум к заключению, если не позаботится и пренебрежет тем, что ему дает опыт при пересечении двух кругов, от одной из точек пересечения которых проводятся две линии к крайним точкам данной линии. Только в этом случае человек принимает заключение с полным удовлетворением» [Там же, с.873].

Впрочем, не следует преувеличивать радикализма «коперниканского переворота» Роджера Бэкона в отношении опыта. Чрезмерное усиление роли опыта могло бы увести в сторону от основной задачи религиозного философствования и вообще лишить его смысла. Поэтому Бэкон считает нужным разъяснить, что опыт бывает двойкий. «Один - приобретаемый с помощью внешних чувств. Так мы исследуем небесные явления с помощью изготовленных для этого инструментов, и земные вещи

мы испытываем с помощью зрения. А о том, что отсутствует в тех местах, где мы находимся, мы узнаем от других сведущих людей, знающих это по опыту. Это опыт человеческий и философский, которым может обладать человек благодаря дарованной ему благодати. Но этого опыта недостаточно человеку, ибо он не вполне удостоверяет нас относительно телесных вещей из-за трудностей познания и совсем не касается духовных вещей. Поэтому необходимо, чтобы ум человеческий поспешествовал и по-иному, и поэтому святые отцы и пророки, которые первыми дали миру науки, обрели внутреннее озарение, а не ограничились ощущениями» [Там же, с.874]. Впрочем, может быть, указание на августинианское озарение - всего лишь необходимый теологический реверанс, поскольку дальше Роджер Бэкон говорит о достоинствах, преимуществах, желательности и необходимости опытных наук. «А так как опытная наука совершенно неведома многим учащимся, то я могу убедить в ее пользе, только показав ее достоинства и особенности. Она одна дает совершенное знание того, что может быть сделано природой, что - старательностью искусства, что - обманом, к чему стремятся и о чем грезят заклинания, заговоры, мольбы, молитвы, жертвоприношения, что принадлежит к магии и что с ее помощью совершается, - именно она дает совершенное знание этого, чтобы можно было отбросить всякую ложь и придерживаться одной истины» [Там же, с.874]. Достоинство опытной науки основано на «неотъемлемых от нее свойствах, благодаря которым она помимо других наук выводит тайны природы собственными силами» [Там же, с.877]. Это в равной мере относится и к астрономии, и к практической геометрии (оптике), и к искусству государственного управления. «Истинные науки - те, которые опыт заставил пройти сквозь ощущения и наложил молчание на языки спорщиков. Истинная наука не питает сновидениями своих исследователей, но всегда от первых истинных и доступных познанию начал постепенно продвигается к цели при помощи истинных заключений, как это явствует из первых математических наук, называемых арифметикой и геометрией» [Там же, с.877].

Трудно сказать, насколько широко идеи Роджера Бэкона, изложенные в рукописном фолианте, распространились среди современников и ученых ближайших следующих поколений - ссылок на него у них нет. Однако несомненно, что этот францисканец стал выразителем духа наступающей эпохи торжества опытного знания и предтечей философского эмпиризма Возрождения и Нового времени.

Гениальный Леонардо да Винчи (1452-1519) в своих афоризмах всячески превозносит значение опыта во всех сферах человеческой деятельности.

«Астрономия и другие науки невозможны без деятельности рук, хотя первоначально они и начинаются в мысли, подобно живописи, которая

сначала существует в мысли своего созерцателя и без деятельности рук не может достичь своего совершенства».

«Опыт никогда не ошибается, ошибаются только суждения ваши, которые ждут от него вещей, не находящихся в его власти. Несправедливо жалуются люди на опыт, с величайшими упреками виня его в обманчивости. Оставьте его в покое и обратите свои жалобы на собственную нрав, который заставляет вас быть поспешными и, ожидая от опыта в суетных и вздорных желаниях вещей, которые не в его власти, говорить, что он обманчив!»

«Мудрость есть дочь опыта» и т.п.

Впрочем, «Природа полна бесчисленных причин, которые никогда не были в опыте», поэтому «Ни одно человеческое исследование не может называться истинной наукой, если оно не прошло через математические доказательства». Тем не менее, «если ты скажешь, что науки, начинающиеся и кончающиеся в мысли, обладают истиной, то в этом нельзя с тобой согласиться, а следует отвергнуть это по многим причинам, и прежде всего потому, что в таких чисто мысленных рассуждениях не участвует опыт, без которого нет никакой достоверности». [12, с.86].

Говоря о взглядах мыслителей Ренессанса, следует обратиться еще к одной из колоритнейших фигур - Мишелю де Монтеню, создавшему новый жанр мемуарно-дидактической прозы - «Опыты». Успех его книг был таков, что многие выдающиеся ученые не только стали называть «Опытами» свои сочинения, но и стали всерьез интересоваться тем, что же такое опыт в его важнейших философских измерениях. Конечно, Монтень при всей своей блестящей эрудиции неглупок, зато ярок, остроумен и по-житейски мудр. Сквозь эту житейскую мудрость как бы просвечивают контуры дальнейших более развернутых и глубже продуманных мыслителями Нового времени концепций опыта. Более того, чтение Монтеня подводит и современного читателя к мысли о возможном влиянии его непритязательного философствования на некоторые гуманистически ориентированные теории повседневного опыта, возникшие только в XX веке.

XIII глава «Об опыте» заключительной книги сочинения подводит итог тому, что же имел в виду Монтень, назвав свою книгу «Опытами».

«Нет стремления более естественного, чем стремление к знанию. Мы прибегаем к любому средству овладеть им. Когда для этого нам недостает способности мыслить, мы используем жизненный опыт, средство более слабое и менее благородное, но истина сама по себе столь необъятна, что мы не должны пренебрегать никаким способом, могущим к ней привести. Существует столько разнообразных форм мышления, что мы затрудняемся, какую избрать. Столь же многочисленны виды опыта. [14, с.330] Среди всех возмож-

ных видов опыта Монтень выделяет опыт жизнедеятельности, основанный на внимательном наблюдении и в особенности на самонаблюдении. «Тот предмет, который я изучаю больше всякого иного - это я сам. Это моя метафизика, это моя физика» [Там же, с. 339].

Путь к этой практической философии жизни довольно, даже подчеркнуто прост и доступен каждому: «Приучившись с детства созерцать свою жизнь в зеркале других жизней, я приобрел в этом деле опытность и искусство, и когда я думаю над этими вещами, от меня ускользает очень немногое из того, что к ним относится - из человеческого поведения, настроений, речей. Я изучаю все: и то, чего мне надо избегать, и то, чему я должен следовать.» [Там же, с. 343].

Монтеня можно назвать панегиристом здравого смысла и опоры на личный опыт, вполне обходящийся без высокоученой философии. «Природа наделила нас ногами для хождения, она же с умом руководит нами на жизненном пути. Разум ее не столь искусный, тяжеловесный и велеречивый, как тот, что изобрели философы, но зато он легок и благодатен и во всем, что обещает разум философов на словах, хорошо помогает на деле тому, кто, к счастью своему, умеет подчиниться природе бесхитростно и безмятежно, иначе говоря - естественно.

Самый мудрый способ ввериться природе - сделать это как можно более просто. О, какой сладостной, мягкой, удобной подушкой для разумно устроенной головы являются незнание и нежелание знать! Я предпочел бы хорошо понимать самого себя, чем Цицерона. Если я буду прилежным учеником, то мой собственный опыт вполне достаточно умудрит меня» [Там же, с. 340].

Хотя сам Монтень был дворянином, его социальный статус никак не сказывается на его вполне демократичной оценке чужого опыта - кому бы он не принадлежал. «Кто вспоминает о постигавших его бедствиях, о тех, что ему угрожали, о незначительных случайностях, так резко изменивших его жизненные обстоятельства, тот готовится к будущим переменам в своей судьбе и к осознанию своего истинного положения. В жизни Цезаря мы не найдем большего числа поучительных примеров, чем в нашей собственной. И жизнь правителя, и жизнь простолюдина - это всегда человеческая жизнь, полная обычных для нее превратностей» [Там же].

Таким образом, в практической философии Монтеня мы находим первый, и единственный на ближайшие двести лет, пример человеко-центрированной трактовки индивидуального опыта, совершенно непохожей на все предшествующие, как бы боящиеся повседневности ради сохранения теоретической стерильности и подобающей высокой философии систематической учености. Тем не менее, именно отсутствие этой система-

тичности и концептуальности, при всей симпатии к человеческой позиции Монтеня, существенно снижает теоретическую ценность его рассуждений в плане нашего исследования, хотя мы вполне сознаем, что сам этот удалившийся от дел французский офицер и помещик к их теоретической ценности вообще не стремился.

Зато стремился к ней его младший современник, еще более знатный вельможа на другой стороне Ла-Манша - Френсис Бэкон (1561-1626). Этого «второго» Бэкона совершенно не интересует личностный мир и индивидуальный опыт. Главное для него - какую роль играет опыт вообще в процессе познания, поскольку «знание и могущество человека совпадают» [6, с.12]. С вершины своего лорд-канцлерства Бэкон мыслит масштабно и глобально: человечеству необходима новая наука, которая подчинила бы ему самую природу и превратила ее в «царство человека». Для этого наука должна выстроить «в человеческом разуме образец мира таким, каким он оказывается, а не таким, как подскажет каждому его рассудок» [Там же, с. 77]. Средством построения подобной истинной картины мира является опыт, предвещающий ее логико-теоретическую обработку. Опыт должен быть соединен с логикой в едином опытно-индуктивном методе, без которого опыт сам по себе, «смутный опыт ... есть не более чем движение на ощупь и, скорее, притупляет ум людей, чем осведомляет его» [Там же, с.61]. В противоположность такому смутному спорадическому и хаотичному опыту, истинный метод опыта «сначала зажигает свет, потом указывает светом дорогу: он начинает с упорядоченного и систематического опыта, отнюдь не превратного и отклоняющегося в сторону, и выводит из него аксиомы, а из построенных аксиом - новые опыты» [Там же, с.46]. Разделяя со всеми предыдущими мыслителями понимание опыта как совокупности практических знаний, умений и навыков, Бэкон расширяет его, вводя принципиально новую составляющую - опыт как систематически спланированный и критерияльно-значимый эксперимент, не просто предшествующий логической обработке полученных в его результате знаний, но и насыщенный самой логикой его планирования и постановке. Рациональное и чувственное в истинном, научном опыте не противопоставляются, а взаимодействуют и взаимопроникают друг в друга.

Такое понимание опыта развил и радикально усилил другой английский мыслитель, Томас Гоббс (1588-1679). Согласно Гоббсу, «нет ни одного понятия в человеческом уме, которое бы не было порождено первоначально, целиком или частично, в органах ощущения» [10, с.9]. Гоббс вносит существенный с точки зрения и философии и психологии вклад в различение видов опыта: наряду с чувственным, известным всем предшествующим мыслителям, он указывает на языковой опыт - умение правильно пользоваться словами, которое

он связывает с деятельностью индивидуального ума [9, с.524]. Более того, из номиналистических рассуждений Гоббса можно сделать вывод о том, что он близко подходил, но так и не подошел к проблеме индивидуального опыта. Полемизируя с рационалистами, он настаивает на том, что реально существуют только единичные вещи, и «в мире нет ничего более общего, кроме имен, так как каждая из наименованных вещей индивидуальна и единична» [10, с.24]. Раз это так, то и опыт должен быть и изучаться как индивидуальный. Но этого естественного следствия Гоббс, как и многие последующие представители философии Нового времени, не замечает.

Хотя экспириенталистская проблематика затрагивалась еще античными, средневековыми и ренессансными мыслителями (Демокритом, Платоном, Аристотелем, Цицероном, Секстом Эмпириком, Тертуллианом, Августином, Фомой Аквинским, Роджером Бэконом, Леонардо да Винчи и др.), она сводилась к простому противопоставлению практического и умозрительного знания и не достигала уровня систематической рефлексии. Даже у Френсиса Бэкона с его своеобразным панэмпиризмом такой рефлексии нет, и его рассуждения большей частью носят фрагментарно-афористический характер вроде: «Чувство судит об опыте, опыт же - о природе и о самой вещи» [7, с.23]. Поэтому, если отвечать на вопрос - с какого времени начинается история концептуального исследования проблемы человеческого опыта - как в философском, так и психологическом плане - это конец XVII века. В этой связи следует прежде всего указать на фундаментальный труд Джона Локка «Опыт о человеческом разумении» (1690).

Именно с его выходом в свет в философии Нового времени возникает теоретически обоснованное различие двух основных методологических направлений: эмпиризма Локка и рационализма, берущего свое начало от Декарта. Конкуренция и «мирное сосуществование» этих направлений продолжается по сей день.

Центральным понятием локковской теории познания становится человеческий опыт. Развивая представление о генезисе опыта, Дж.Локк писал: «Предположим, что ум есть, так сказать, белая бумага, без всяких знаков и идей. Но каким же образом он получает их?.. Откуда получает он весь материал рассуждения и знания? На это я отвечаю одним словом: из опыта. На опыте основывается все наше знание, от него в конце концов оно происходит» [13, т.1, с.154]. В другом месте Локк добавляет, что опыт - это «единственный путь, которым идеи вещей проникают в разум» [Там же, с.211].

Сенсуализм Дж.Локка заявлен им же самим в рассуждениях об источниках нашего знания: «Первая способность человеческого ума состоит в том, что душа приурочена к тому, чтобы восприни-

мать впечатления, произведенные на нее или внешними объектами через посредство чувств, или ее собственной деятельностью, когда она о ней размышляет. Вот первый шаг к открытию чего бы то ни было и фундамент, на котором строятся все понятия, какие когда-либо приобретает человек... Во всем том огромном пространстве, где блуждает ум, в тех отвлеченных спекуляциях, которые как будто возвышают его, он не продвигается ни на йоту далее идей, предлагаемых его созерцанию чувств или рефлексией» [Там же, с.168].

Существенное место в теоретической модели Локка отводится памяти: «Чувства сперва вводят единичные идеи и заполняют ими еще пустое место, и, по мере того как разум постепенно осваивается с некоторыми из них, они помещаются в памяти и получают имена. Затем, продвигаясь вперед, разум абстрагирует их и постепенно научается употреблению общих имен. Так разум наделяется идеями и словами, материалом для упражнения своей способности рассуждения» [Там же, с.103].

Подобные теоретические посылки, ясные и однозначные по своему смыслу, как правило, почти автоматически вызывают желание возразить, и как раз их однозначность расценивается как односторонность, неполнота и ошибочность исходной гносеологической позиции. Однако в течение всего последующего после Локка времени, вплоть до наших дней, фигура этого английского философа становилась только все более и более крупной благодаря тому, что его оппонентами становились другие выдающиеся мыслители Нового времени, Кант, Гегель, позитивисты, наконец, Маркс и его последователи.

Тезис о том, что познание человека обеспечивается в течение всей его жизни его опытом, не был новым для философии Нового времени, как и для философии вообще. У Ф.Бэкона опыт был поставлен в центр человеческого бытия и познания. Вслед за Бэконом мысль о первичности ощущений по отношению к разуму высказывали уже Гоббс и Гассенди. Но Локк в проблеме опыта пошел значительно дальше. Если можно так выразиться, у Бэкона «опыт» был объектом исследования, а у Локка стал его предметом, поскольку он подверг тщательному исследованию вопросы структуры и генезиса индивидуального опыта.

В истории философии Нового времени английский эмпиризм был первым и, по существу, единственным способом ниспровержения картезианского «диктата разума». Эмпиризм принимает действительность такой, как она есть - естественной, а значит и наиболее соответствующей человеческим возможностям и устремлениям. С его позиций, то, что считается общими понятиями разума, есть не что иное, как привычка, навык или обычай, образующих в своей совокупности человеческий опыт.

Особое место в развитии локковской концепции занимает критика картезианской концепции врожденных идей во всем диапазоне знания - от чувственно-воспринимаемых качеств вещей до морали, идеи Бога и его заповедей. Английский философ считал, что такие концепции противостоят человеческому разуму и опыту. Характерный для Локка способ аргументации, отвергающей наличие врожденных идей на уровне ощущений, представлен следующим образом: «Сколько бы шарики Декарта ни ударялись о сетчатку глаза человека, который ослеп вследствие катаракты, он никогда не получит от идеи света или чего-нибудь близкого к свету, хотя бы он отлично понимал, что такое небольшие шарики и что такое удар о другое тело» [13, т.1, с.481].

Локк подробно рассматривает и последовательно опровергает сложившуюся к тому времени аргументацию якобы априорной данности и очевидности законов логики, математики и других точных наук. Используя данные из области этнопсихологии, детской психологии и медицины, он показывает невозможность выявления врожденных идей у примитивных народов или ситуативно изолированных от общества детей и т.п. Развивая принципы эмпиризма, Локк на уровне методологического анализа отвергает также и саму возможность доказательства врожденности идей по конвенциональному критерию «общего согласия» людей.

Наполняя содержанием собственную теоретическую модель, Локк выделил и детально рассмотрел взаимосвязь первичных и вторичных качеств сознания, что имело важнейшее значение для становления и развития всей последующей психологии, хотя и не стало решающим аргументом против врожденности идей для представителей философии рационализма. Его оппоненты словно поджидали, когда Локк перейдет от трактовки простейших качеств к сложным и столкнется с невозможностью объяснения некоторых феноменов сознания с точки зрения экспириенталистски ориентированного «здорового смысла».

Локк понимал трудности осуществления перехода между предметным миром и миром чувств. Вообще многие проблемы, которые возникают перед Локком, порождены самой его теоретической моделью. На наш взгляд, эта модель представляет типичные примеры то смещения (неразличения) гносеологического и онтологического аспектов в процессе анализа чувств, то, в других случаях - игнорирования незаметных переходов между теоретическим и операциональным уровнями презентации объекта исследования. Противопоставление и синтез чувственного и рационального в психологическом аспекте никаких особых возражений не вызывают. Неправомерен лишь перевод онтологического в ранг гносеологического, поскольку само центральное понятие «идеи» используется Локком то как фиксация данности, то как рефлексии на данность.

Путь к высшим уровням познания у Локка не что иное, как порождение тонких комбинаций идей и логических фигур. Момент чувственного при объяснении этого пути явно «выдыхается» и поэтому чаще как бы декларируется, «приговаривается», ничем не угрожая основным теоретическим построениям картезианства.

Вообще противостояние эмпирического и рационалистического подходов постоянно воспроизводится в мировой истории не только в связи с разными этапами усвершенствования человеческой деятельности. Был бы интересен анализ и личностных особенностей «носителей» противоположных установок на эмпиризм и рационализм, в том числе и в их собственной жизнедеятельности. Данная тема практически не исследована в психологической науке. Сейчас же обратим внимание на другой важный и часто остающийся без исследовательского внимания аспект - аспект взаимной дополнительности и даже некоторого схождения рационализма и эмпиризма.

Хотя Локк и использует в полемике с рационализмом вопросы типа: покажите нам нематериальность души как самоочевидность? [13, т.2, с.19], но это еще не означает принципиальной несовместимости локковского эмпиризма и рационализма Декарта. Отсутствие такой несовместимости наблюдается и при сравнении его теории с гносеологическими представлениями другого видного рационалиста, его современника Лейбница. Можно даже предположить, что учение о неосознаваемом его современник Лейбниц не в последнюю очередь развивал, стремясь найти новые ответы на критические замечания Локка.

Многие исследователи истории философии, следуя традиции, относят Дж.Локка к материалистам, намеренно или нет отвлекаясь от глубоких теистических воззрений английского философа, составляющих неотъемлемую часть разделяемой им вместе с его современниками «картины мира», весьма не похожей на то, что можно назвать мозаикой понимания и восприятия религии в наше время.

С учетом его отношения к Творцу становится понятным, что отвергая учение о врожденных идеях и говоря об опыте как источнике познания, Локк вовсе не отвергает идеализм в современном смысле этого слова, а лишь интерпретирует по-своему путь к познанию, раскрывая возможную часть того, что определено Божественным началом.

Локковский подход к пониманию процессов познания произвел большое впечатление на современных ему и будущих оппонентов прежде всего потому, что он вел дискуссию, так сказать, на территории рационализма, тем самым стимулируя его крупнейших представителей на поиск новых аргументов.

Эмпиризм как философское понятие, производными от которого являются «опыт», «экспериментальное», в отечественной, в том числе и спра-

вочной, литературе трактуется обычно как указание на определенную первоначальную стадию познания, которая предшествует (или противостоит) рациональному, теоретическому способу познания, как более высокому. Наиболее сильно все точки над «i» в этой традиции были расставлены еще Гегелем.

Между тем эмпирическое у Локка противопоставляется вовсе не рациональному, теоретическому, но априорному. В соответствии с исходной семантикой понятия «эмпирический» (т.е. опытный), Локк с самого начала говорит о проблеме достоверности наших знаний, суждений, высказываясь в том смысле, что, вместо того, чтобы говорить о безграничных возможностях человеческого разума, необходимо выяснить его действительные границы на данный момент развития человечества, чтобы иметь возможность двигаться далее в соответствии с возможностями, данными нам Творцом. Деизм Локка не противоречит его критике априоризма, ученый лишь указывает на ошибочность метода исследования познания рационализмом: «Мы начинали не с того конца... в то самое время, как пускали свои мысли в обширный океан бытия, как будто бы все это бесконечное пространство является единственным и несомненным владением нашего разума, в котором ничто не избегает его определений, ничто не ускользает от его понимания» [13, т.1, с.95].

Методологические установки Локка не остались на уровне частных споров и продемонстрировали способность заглядывать в будущее. Уже в наше время, критически относясь к традиции априорного, особенно в немецкой классической философии, К.Поппер пишет: «И кантианцы и гегельянцы совершают одну и ту же ошибку, допуская, что наши исходные предпосылки... не могут ни изменяться по решению, ни опровергаться посредством эксперимента, что они находятся над и вне научных методов проверки теорий, составляя базисные, исходные предпосылки всего, что можно мыслить. Такое допущение является преувеличением, основанным на непонимании отношений между теорией и опытом в науке» [15, с.254-255].

В доказательство того, что эмпирический метод способен сам себя защитить, К.Поппер приводит такое соображение: «Одно из величайших достижений нашей эпохи принадлежит А.Эйнштейну, который установил следующее: опираясь на наш опыт, мы можем задавать вопросы и пересматривать наши предпосылки, относящиеся даже к пространству и времени, т.е. к понятиям, которые должны быть предпосылками всех наук и принадлежать к «категориальному аппарату» науки» [15, с.255].

Локк же поставил перед собой задачу изучить природу человеческого разума и разработал для этого собственный исследовательский подход. У Локка опыт человека выступает не только и не столько как индивидуальное психологическое об-

разование, но прежде всего в качестве общего способа исследования человеческого познания, поэтому именно у него опыт и становится впервые самостоятельным предметом исследования.

Учение Локка, будучи всеобъемлющим и логически завершенным, фундаментальным для своего времени, объективно имело и слабые стороны. Его строгая логизированность, характерная для философов Нового времени, приводит к тому, что опыт из формы анализа превращается в содержательную характеристику самого грандиозного здания локковской эпистемологии. Процесс познания, охватывая огромную феноменологию, в том числе и результаты самонаблюдений ученого, предстает в виде некоей неподвижной структуры, элементы, уровни и взаимосвязи которой подлежат систематической рационализации. В результате опыт человека становится самодостаточным теоретическим конструктом, в котором его генезис и развитие пребывают на втором плане, называются, но не изучаются специально.

Многие исследователи справедливо отмечают, что в поле зрения Локка не попал субъект опыта. Это вполне закономерно. В исходной для Локка деистской парадигме субъект мог лишь в той или иной доступной ему мере обнаруживать предустановленное для него Богом. Такую работу, как один из субъектов, произвел сам Локк. Точно так же и замечание Локка о том, что «деятельность есть самое важное для людей...» [13, т.1, с.343] имеет скорее не категориальный, а декларативный характер.

Ни субъект опыта, ни его активность, жизнедеятельность не могли быть включены существенным образом в принятую Локком формулу: «Высший - природа - человек», где последний выступает в лучшем случае как дешифратор природы. Вообще-то этого «человека» можно разместить и посредине между Богом и Природой, но такая перестановка фактически ничего не прибавляет, в ней лишь содержится намек на то, что локковская модель фундаментально сложна и просто-напросто не поддается линейно-графической интерпретации.

История теоретического оформления проблемы опыта в Новое время, есть не только история противостояния философских систем. В более широком аспекте она отражает историю борьбы мировоззрений в вопросе о природе человеческого бытия, природе деятельных и способных к самосовершенствованию людей. Мировоззрение не есть абстрактная категория. Точно так же, как развитие общественных отношений, производства способно определить мировоззренческие идеалы целой эпохи, сами идеалы и общественные нормы жизни определяют социальный статус отдельного индивида, формируют его опыт.

Теоретическое наследие Локка касается также важного для нас аспекта понимания человеческого

опыта как индивидуального. Отталкиваясь от метафизической «чистой доски», он дает развернутую картину постепенного формирования и развития опыта человека от момента его рождения. Введенный Локком принцип индивидуализации используется им не только как теоретическое средство анализа многообразия духовной активности индивида при продвижении его психики от простого к сложному, но также как методологическая установка на то, что внутренний опыт является целостным самодостаточным образованием данного индивида, определен его активностью, находится внутри него. Тем самым понятие «индивидуальный опыт» приобретает самостоятельный теоретический смысл, одной из характеристик которого является указание на посюсторонность его психологической природы. В последнем случае можно при желании усмотреть «материалистичность» учения Локка, хотя, на наш взгляд, более верным будет считать дуалистической его методологическую позицию в целом.

С именем Локка связано также введение в психологию метода интроспекции. Хотя о познавательном потенциале этого метода ведутся дискуссии и по сей день, нельзя не признать, что под влиянием Локка он стал одним из основных в экспериментах Титченера и Вундта.

Как видим, многие из поставленных и намеченных Локком проблем остаются неразработанными и по сей день. Некоторые структурно-функциональные идеи Локка уже в наше время были успешно эксплицированы когнитивной психологией в рамках «компьютерной метафоры». Однако когнитивная психология перевела на себя и принципиальный изъян его теории - отсутствие методологически должного внимания к субъекту опыта. «Бессубъектный» локковский опыт в координатах психологии выступает как надындивидуальный теоретический конструкт, в котором отсутствуют параметры генезиса, субординации, динамики, так как данные параметры являются характеристиками субъекта опыта, выявляются при анализе субъектности. Между тем, с принятием позиции субъектности ситуация оборачивается: то, что для философии выступает как локковский психологизм, для современной психологии видится как «гносеологизм» учения Локка, иными словами, как раз «психологизма» для психологов в его подходе и не хватает.

Кроме Локка, к представителям английского эмпиризма относятся также Джордж Беркли и Давид Юм, крупнейшие философы XVIII столетия. Именно с их именами больше всего связана дальнейшая судьба изучения проблемы опыта. То, что у Локка рассматривалось как сложное взаимоотношение внешнего и внутреннего опыта, Беркли и Юмом было расценено как непоследовательность, нагромождение противоречий, которые необходимо было устранять. Движение философской мысли было направлено в сторо-

ну субъективизации опыта, тем самым смысл самого понятия существенно изменился. Не вдаваясь в историко-философские подробности, можно в целом констатировать удаление философии как Беркли, так и Юма от собственно психологической проблематики опыта.

Дж.Беркли в основание своей философии положил отрицание существования материи. Для него существуют только ум и его идеи, физический мир отвергается. Полемизируя с Локком, Беркли пишет: «Некоторые делают различие между первичными и вторичными качествами... Они признают, что идеи, которые мы имеем о последних, несходны с чем-либо, существующим вне духа или невоспринятым; но утверждают, что наши идеи первичных качеств суть отпечатки или образы вещей, существующих вне духа в немыслимой субстанции, которую они называют материей» [4, с.174-175].

Беркли твердо убежден, что тайну человеческого опыта и всего познания нужно искать в субъективном, решительно преодолев всякий материализм. В противном случае, «если мы уступим материалистам их внешние тела, то материалисты, по их собственному признанию, также мало будут в состоянии узнать, как производятся наши идеи, так как они сами признают себя неспособными понять, каким образом тело может действовать на дух или как возможно, чтобы идея запечатлевалась в духе» [Там же, с.179].

В подтверждение истинности своей позиции Беркли приводит множество изящных логических построений. Многие из высказанных им аргументов мы узнаем у более поздних авторов, например, у Эрнста Маха или Рихарда Авенариуса.

Однако отрицание материальности мира оказывается не таким простым делом. Здесь Беркли привлекает характерную для метафизического мышления оговорку: «Если необходимо прибавить еще дальнейшие доказательства против существования материи, то я... полагаю, что доказательства а posteriori не необходимы для подтверждения того, что достаточно подтверждается а priori» [Там же, с.180].

Юм начинает свой философский анализ с принятия эмпиризма и сенсуализма, стремясь выявить соответствующую аргументацию из познавательных возможностей наблюдения и опыта. Желая построить по возможности непротиворечивое философское учение, Юм приходит к драматическому для дальнейшей судьбы исследований опыта выводу о том, что посредством опыта и наблюдения ничего познать нельзя. Вершина юмовской философии агностицизма уподобилась вершине горы, движение по которой возможно только лишь в направлении сверху к ее подножию, хотя бы и новыми путями.

Его выводы о месте опыта в человеческом познании, лишенные опоры на экспириентальность,

невозможно было ни принять, ни опровергнуть. Применительно к психологии исходное суждение Юма о том, что только опыт должен дать знание причины и действия, равно как и финальный вывод о том, что ничто нельзя познать путем наблюдения и опыта («Трактат о человеческой природе» [19]), образно говоря, так и остались на бумаге и представляют скорее историко-философский, чем собственно психологический интерес. Вполне справедливо Б.Рассел о Юме писал следующее: «Он развил эмпирическую философию Локка и Беркли до её логического конца и, придав ей внутреннюю последовательность, сделал ее неправдоподобной. Взгляды Юма представляют в конечном смысле тупик в развитии философии; в развитии его взглядов дальше идти невозможно» [17, с.611].

Вовсе не обязательно становиться приверженцем эмпиризма, чтобы оценить по достоинству философскую революцию Нового времени. Эмпиризм, отрицающий врожденные идеи, поставил всех современных и последующих рационалистов и дедуктивистов, вплоть до Гегеля или даже Рассела, в положение, когда самую априорность и в аспекте онтологии и как способ построения философской теории необходимо было доказывать. Эмпиризм сделал открытый вызов метафизике, вынуждая ее направлять мысль на обнаружение собственной критической для ее теории «точки Кузанского». Тем самым метафизика была вынуждена обнаруживать свою внутреннюю парадоксальность. В итоге становилось ясно, что априорные универсалии суть лишь одно из возможных, но не единственных и тем более не достаточных средств изучения процесса человеческого познания и деятельности.

Другой объективно положительный факт состоит в том, что экспириентальный радикализм Локка в сочетании с идеализмом Беркли и Юма обозначил ряд фундаментальных проблем, которые и сейчас не имеют удовлетворительного решения (например, как мы познаем другие объекты, отличные от нас самих, как при этом действует наше собственное мышление).

Непреходящее значение учения одной из главных философских фигур Нового времени - Локка для психологии состоит в том, что он сделал решающий шаг в выделении психологии как теоретической науки, как части общей теории познания, теории психического. Он показал глубокую и естественную взаимосвязь гносеологии, логики и психологии. И если благодаря его работам впоследствии стали говорить о локковском психологизме в философии, то в равной мере было принято представление о наличии у психологии философского фундамента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Августин А. [Фрагменты из сочинений] // Антология мировой философии в 4 т. - М.: Мысль, 1969. - Т.1. - Ч.2. - С.581-605.

2. Аристотель. Метафизика // Соч. в 4 т.- М.: Мысль, 1976.- Т.1.- 550с.
3. Аристотель. Никомахова етика // Соч. в 4т.- М.: Мысль, 1983.- Т.4.- С.53 - 294.
4. Беркли. Сочинения: Пер. с англ.- М.: Мысль, 1978.- 556с.
5. Бэкон Р. [Фрагменты из сочинений] // Антология мировой философии в 4 т.- М.: Мысль, 1969.- Т.1.- Ч.1.- С.862-876.
6. Бэкон Ф. Новый Органон // Соч. в 2 т.- М.: Мысль, 1972.- Т.2.- С.5-222.
7. Бэкон Ф. Сочинения в 2 т.: Пер. с англ.- М.: Мысль, 1977.- Т.2.- 575с.
8. Гиппократ. Фрагменты ранних греческих философов.- М.: Наука, 1989.- Ч.1.- 576с.
9. Гоббс Т. Человеческая природа // Соч. в 2т.- М.: Мысль, 1989.- Т.1.- С.507-573.
10. Гоббс Т. Левиафан или материя, форма и власть государства церковного и гражданского // Соч. в 2 т.- М.: Мысль, 1991.- Т.2.- С.3-590.
11. Демокрит. Антология мировой философии.- М.: Мысль, 1969.- Т.1.- 936с.
12. Леонардо да Винчи. Антология мировой философии.- М.: Мысль, 1970.- Т.2.- 776с.
13. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении // Соч. в 3 т.- М., 1985.- Т.1.- С.77-582;- Т.2.- С.3-201.
14. Монтень М. Опыты.- М.: Голос, 1992.- Кн.3.- 436с.
15. Платон. Государство // Соч. в 3 т.- М.: Мысль, 1971.- Т.3.- Ч.1.- С.89-454.
16. 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.
17. Рассел Б. История западной философии: Пер. с англ.- Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1997.- 815с.
18. Секст Эмпирик. Против ученых // Соч. в 2т.- М.: Мысль, 1976.- Т.1.- 399с.
19. Юм Д. Трактат о человеческой природе: Пер. с англ.- М.: Канон, 1995.- 399с.

Поступила в редакцию 25.05.99 г.

Т.О. Ларіна

Вплив ціннісно-сміслової структури особистості на формування суїцидальної активності у підлітків та юнаків

В статье рассмотрены различные подходы к изучению влияния ценностно-смысловой структуры личности на формирование суицидальной активности подростков.

Дві сили визначають розвиток людини і людства в цілому - це свобода, і віра яка повинна бути теж вільною, тобто передбачати постійне зусилля волі (1). Свобода передбачає можливість вибору.

Особистість постійно вирішує різні життєві проблеми, аналізує сучасні події, здійснює вибір. Для рішення цих проблем людина користується наявними у неї засобами (свідомо або несвідомо) - знаннями, досвідом, навичками та ін.

Життєвий вибір - це вибір засобу самовизначення, самореалізації особистості, в основі якого лежать один або декілька світоглядних принципів, що визначають життєву стратегію суб'єкта (2). Незадоволеність світоглядної потреби у визначенні сенсу життя веде до руйнування особистості, викликає специфічний тип неврозів, «екзистенціальні фрустрації».

В.Франкл вважає, що людина повинна актуалізувати потенційний сенс свого життя, який має бути знайдено скоріше у зовнішньому світі, ніж в самій людині або його психіки. За думкою В.Франкла ціль людського існування не може бути досягнута шляхом самоактуалізації. Самоактуалізація загалом не може бути ціллю, вона не буде досягнута, якщо стане самоціллю, але може бути лише супроводжуваним ефектом самотрансценденції. Світ не слід розглядати як суто інструмент або засіб для досягнення самоактуалізації. У цьому розумінні бачення світу перетворюється в його знецінювання. Автор розглядає сенс життя як такий, що постійно змінюється але ніколи не зникає. Відповідно його положенням ми можемо реалізувати сенс життя трьома різними засобами: 1) через діяльність; 2) через переживання цінностей; 3) через страждання.

Під час кризового переживання психічний стан людини досягає найвищої напруги, що може призвести до повної або часткової втрати сенсу життя, відчуття нереальності виходу з кризи і прагненню вирішити кризову ситуацію і особистісний конфлікт шляхом самогубства, зневажаючи адекватні можливості особистісного вибору. Тобто людина обирає самодеструктивну поведінку, в основі якої, за З.Фрейдом лежить інстинкт смерті. Гіпотеза Фрейда показує, що усередині людини діє дві основні біологічні сили: потяг до життя та потяг до смерті. Коли сила потягу до смерті переважає виникають саморуйнуючі тенденції, що призводять до руйнування особистості.

За визначенням самодеструктивна поведінка - це свідомі акти поведінки, прямо або непрямо, негайно або у віддаленому майбутнім, що призводять людину до гибелі (фізичної, психічної, соціальної). Таку поведінку демонструють наркомани, алкоголіки, різноманітні «гравці з життям», самогубці. Представники цієї групи нерідко уявляють наслідки своєї поведінки однак практично свідомо продовжують зловживати небезпекою.

Така поведінка, за останній час, набуває більш масового характеру і поширюється серед населення. Особливо нас цікавить розповсюдження саморуйнуючої поведінки серед підлітків та юнаків.

Характерна форма суїциду у підлітковому та юнацькому віці - це задуми, думки, спроби. У підлітків суїцидальна поведінка може мати демонстративно-шантажний та імітаційний характер. Однак, наявність психотравмуючої ситуації недостатня умова для прояву суїциду. Друга складова - це особистісні властивості суїцидента. Особистісна незрілість, здатність до навіювання, інфантизм підлітків та юнаків, невміння реально оцінювати свої сили сприяє зниженню адаптаційних можливостей.

Схильність до самогубства виникає на фоні тривалого психотравмуючого переживання. У підлітка знижується толерантність емоційної сфери, підвищується агресивність, виявляється невміння протистояти життєвим труднощам.

Дослідження показують, що у підлітків, схильних до самогубства занижені показники настрою, у порівнянні з іншими дітьми: вони менш задоволені своїм життям, більш стримані у проявленні почуттів, більш уразливі у міжособистісних відношеннях. Їхній настрій дуже тісно пов'язаний зі ступенем свободи, впевненості у собі, задоволеністю від навчання.(3)

Так аутодеструктивна поведінка формується з двох складових: неблагополуччя життєвих обставин і недостатність особистісних ресурсів для їх подолання. Підліток, нажаль не оперує вмінням вирішувати проблеми. Накопичення негативних переживань і досвід неуспішного вирішення можуть створити сприятливе середовище для зриву у підлітків та юнаків. З а даними досліджень негативні переживання у підлітків виникають як відповідь на сімейні конфлікти, часті покарання, незадоволеність батьків друзями дітей (4).

Щоб більш повно уявити особливості підліткових суїцидів ми представимо їх характерні риси:

- суїциду передують короточасні конфлікти у сфері ближнього оточення (у родині, школі, групі);
- конфлікт сприймається як значущий і травмуючий, викликає внутрішню кризу та драматизацію подій;
- суїцидальний вчинок сприймається як романтично-героїчний, як сміливий виклик, як рішуча дія, як мужнє рішення та ін.;
- суїцидальна поведінка демонстративна, вона має ознаки «гри на публіку»;
- суїцидальна поведінка регулюється скоріше афектом ніж конкретними підрахунками;
- засоби самогубства обираються невміло (стрибок з балкона 2-го поверху, малотоксичні речовини, тонка веревка та ін.).

Враховуючи всі ці особливості слід найбільшу увагу приділяти первинній профілактиці самогубств у підлітків та юнаків. У цей період активного формування особистісної структури підліток не завжди розуміє, що з ним відбувається, він не має досвіду самоаналізу і не знає куди звертатися за допомогою. Знаходячись у стані страждання підліток

вважає власні проблеми рідкісними, унікальними. Важливим для цієї стадії є роз'яснювальна робота з підлітками та юнаками, слід пояснити, що такі переживання трапляються з багатьма людьми, що допомога можлива і що вона дає позитивні результати. Нажаль, знаходячись у стані страждання, розвитку деструктивної готовності підліток має дуже мало шансів потрапити до спеціалістів. До них він потрапляє на стадії злому, психологічного зриву у більш тяжкому стані.

Для надання ефективної допомоги необхідно розуміти причини, що призводять до зневаги до життя, до втрати його осмисленості. Необхідно усвідомлювати фундаментальні патерни світогляду особистості і особливості її ціннісно-сислової сфери, її структуру.

У дослідженнях спрямованих на вивчення ціннісно-сислової сфери особистості показано, що кризові переживання (на прикладі людей які перенесли інфаркт міокарда тобто конфронтацію зі смертю) відіграють роль каталізаторів осмислення життя. І сама смерть не тільки не позбавляє життя його сенсу, а навпаки, при усвідомленні її неминучості дає значущий поштовх до осмислення людиною свого існування. Таким чином вивчення особистісних властивостей, установок ціннісних орієнтацій дає ключ до розуміння процесу формування суїцидальної спрямованості особистості підлітка і юнака, а також дає нові можливості проведення профілактичних заходів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Евлампиев И.И. Кирилов и Христос. Самоубийцы Достоевского и проблема бессмертия // Вопросы философии.- 1997.- №3.- С.18-34.
2. Жизненный путь личности: (Вопросы теории и методологии социально-психологических исследований) / Под ред. Л.В.Сохань.- К., 1987.
3. Волкова А.Н. Психолого-педагогическая поддержка детей-суицидентов // Вестник психосоциальной и коррекционной реабилитационной работы.- 1998.- Вып.2.- С.36-43.
4. Аверин В.А. Психология детей и подростков.- СПб, 1994.

Поступила в редакцию 7.05.99 г.

*И.Н. Лукашенко, И.П. Лубянова,
С.А. Вознесенский*

Клинико-психологическое исследование психической адаптивности и особенностей эмоциональной сферы больных хронической профессиональной интоксикацией свинцом в современных условиях

Було виконано клініко-психологічне обстеження 60 хворих (11 чоловіків і 49 жінок) віком від 35 до 63 років з ознаками хронічної про-

фесійної інтоксикації свинцем. У переважній більшості випадків для хворих типовим було значне зниження психічної адаптивності, яке супроводжувалось високим рівнем особистісної та ситуативної тривожності, глибоким зниженням настрою у поєднанні з легким або помірним ступенем вираженості астеничного стану. За допомогою факторного аналізу визначено структуру змін емоційної сфери у хворих. Психологічні особливості повинні братись до уваги при оптимізації психологічної корекції та відновного лікування хворих на хронічну професійну інтоксикацію свинцем.

Во всем мире изучение токсического воздействия металлов является приоритетной проблемой экологии и здоровья человека, в разработке которой свинец занимает одно из центральных мест [4, 9]. Хроническая интоксикация свинцом является наиболее частой профессиональной интоксикацией в Украине в связи с широким применением свинца в промышленности.

Изменения нервной системы при хронической интоксикации свинцом (нейросатурнизм) могут протекать в виде астенического, астеновегетативного синдрома, а также полиневропатии и энцефалопатии различной степени выраженности, на фоне которых достаточно постоянно наблюдаются различные психопатологические нарушения. В ряде работ была показана взаимосвязь между воздействием свинца и нарушением психических функций при относительно низких уровнях воздействия, которые ранее считались безопасными [10-12].

Известно, что психические проявления заболеваний так или иначе зависят от процессов, происходящих в обществе, которые способны не только определить какие-то частности клинической картины, но и изменить течение болезни, придать ей новые свойства и качества [7]. Длительное течение профессиональных заболеваний нередко приводит к изменению социального статуса больного с нарушением отношения к труду, социальной и трудовой дезадаптацией, что в сочетании с несовершенством существующих критериев экспертизы трудоспособности может способствовать развитию психопатологических нарушений [8], особенно в условиях социально-экономического кризиса. Проведенные психологические исследования при ряде профессиональных интоксикаций [1,8] и данные клинических наблюдений указывают на возможность формирования у больных хронической профессиональной интоксикацией свинцом в современных условиях нарушений психической адаптивности и эмоциональной сферы, психологическая структура которых остается практически неизученной.

С целью изучения психической адаптивности и структуры изменений эмоциональной сферы у больных хронической профессиональной интоксикацией свинцом нами было проведено клинико-психологическое обследование 50 больных (11 мужчин и 39 женщин) в возрасте от 35 до 63 лет (средний возраст $47,5 \pm 0,9$ лет), ранее работавших в контакте со свинцом (превышение макси-

мально-разовой ПДК в среднем в 21 ± 6 раз) на протяжении от 9 до 35 лет (в среднем $19,6 \pm 0,8$ лет). Больные находились на обследовании в клинике Института медицины труда АМН Украины.

Психологическое обследование включало интегральную оценку способности испытуемых к психической адаптации с помощью шкалы психической адаптивности, разработанной В.А. Дюком [3, с. 266-274], исследование уровня ситуативной и личностной тревожности с помощью опросника Ч.Д. Спилбергера - Ю.Л. Ханина [6, с. 234-237], степени выраженности астенического состояния с помощью шкалы Л.Д. Малковой, адаптированной Т.Г. Чертовой [6, с. 230-232], и степени выраженности сниженного настроения с помощью шкалы сниженного настроения - субдепрессии (ШСНС) Т.Н. Балашовой, основанной на самооценочной шкале депрессии В. Зунга [6, с. 232-234]. В качестве дублирующей методики использовался тест цветового выбора М. Люшера [2].

Клинически выраженных интеллектуально-мнестических нарушений у обследованных больных, как правило, не наблюдалось, за исключением одного случая с сопутствующей тяжелой дисциркуляторной энцефалопатией на почве церебрального атеросклероза. Средние показатели шкалы психической адаптивности в группе обследованных составили $44,6 \pm 2,2$ балла (колебания от 8 до 80 баллов), что свидетельствует о значительном снижении способности к психической адаптации у данной категории больных. Как показал дополнительный анализ тематики утверждений шкалы адаптивности, составивших выбор каждого из испытуемых, их содержание в большинстве случаев, наряду с жалобами соматического характера, отражало тревожные, депрессивные и астенические черты. Эти данные соответствуют результатам исследования степени выраженности тревожности, сниженного настроения (субдепрессии, депрессии) и астенического состояния в группе испытуемых. Для обследованных больных хронической профессиональной интоксикацией свинцом типичными являлись высокая ситуативная ($53,9 \pm 1,9$ балла) и личностная ($57,6 \pm 1,5$ балла) тревожность, глубокое снижение настроения ($67,9 \pm 1,8$ балла) в сочетании с умеренно выраженным астеническим состоянием ($82,3 \pm 2,6$ балла). Характерно, что частота высокого уровня ситуативной тревожности (45 баллов и более) у больных исследуемой группы (78%) была даже несколько ниже соответствующего показателя для личностной тревожности (88%). Указанное позволяет предположить, что высокий уровень ситуативной (реактивной) тревожности у испытуемых определялся главным образом высоким уровнем личностной тревожности, а не являлся продуктом оценки ими конкретной ситуации исследования как угрожающей.

Почти у половины обследованных больных (46%) степень снижения настроения оценивалась

по ШЧНС как субдепрессия или депрессия, и еще у 30% - как значительное снижение настроения. В то же время выраженная астения (свыше 100 баллов) как один из основных симптомов хронической интоксикации свинцом наблюдалась лишь у 16% больных, в то время как у 80% степень выраженности астенического состояния оценивалась по шкале Л.Д. Малковой - Т.Г. Чертовой как слабая или умеренная.

Результаты исследования с помощью психологических опросников подтверждаются исследованиями с использованием проективной методики цветового выбора М. Люшера: 50% больных отдавали явное предпочтение (1-я - 2-я позиции) дополнительным цветам (№ 5, 6, 7, 0), в 62% цветовых выборов один или несколько основных цветов (№1, 2, 3, 4) отвергались («показатели тревоги»), что свидетельствует о наличии негативного состояния, конфликтов, повышенной тревожности, переживания страха, огорчения, неудовлетворенности из-за неблагоприятных обстоятельств [2]. Наблюдалось также значительное суммарное отклонение цветовых выборов от «аутогенной нормы», составляющее от 6 до 32 баллов (в среднем $18,4 \pm 1,1$ балла), что указывает на высокий уровень тревоги. Наиболее частым компенсирующим мотивом у больных (22,6 %) служила потребность в удовлетворенности, спокойствии, устойчивой положительной привязанности, символизируемая синим цветом. Выбор дополнительных цветов в качестве компенсации (48% случаев) трактуется как показатель негативных мотивов, негативного отношения к окружающей ситуации [2].

Наблюдалась достаточно сильная положительная корреляционная связь всех основных исследуемых психологических показателей (уровней личностной и ситуативной тревожности, степени выраженности сниженного настроения и астенического состояния) с показателем шкалы психической адаптивности (точнее - дезадаптации) и между собой ($r = 0,51-0,78$, $p < 0,001$), что соответствует многообразию форм психической дезадаптации, которые способна отражать интегральная шкала психической адаптивности [3, с. 267], а также данным о связи высокого уровня тревожности с другими изменениями в эмоциональной сфере и симптомами невротического круга [5, 7]. Совокупный коэффициент корреляции показателей шкалы психической адаптивности по показателям шкал ситуативной и личностной тревожности, сниженного настроения и астенического состояния составил $R = 0,79$, коэффициент детерминации $d = 0,62$. Еще более тесной оказалась нелинейная связь между показателями шкалы психической адаптивности и четырех других шкал: корреляционное отношение составило $\eta = 0,88-0,92$, индекс детерминации - $\eta_2 = 0,77-0,85$. Таким образом, каждый из четырех вышеуказанных психологических показателей объясняет от 77 до

85% вариации показателей шкалы психической адаптивности в данной группе больных. Однако после устранения косвенного воздействия прочих переменных (их «двойной игры») с помощью вычисления частных коэффициентов корреляции лишь уровень личностной тревожности сохраняет существенное влияние на психическую адаптивность испытуемых ($r = 0,41$). «Чистое» влияние данного показателя на уровень психической адаптивности (в случае прямолинейной связи) составило около 17%, в отличие от чистого влияния каждого из трех оставшихся показателей, которое не превышало 1-4% и было несущественным. В то же время сумма частных коэффициентов детерминации была меньше значения коэффициента множественной детерминации на 0,40 (0,62 - 0,22), что свидетельствует о том, что в комбинации исследуемые факторы действуют значительно сильнее, чем порознь. Полученные результаты согласуются с представлениями о повышенном уровне тревожности как о базисном эмоциональном расстройстве, на основе которого развиваются другие психические нарушения, «кристаллическом пункте для иных симптомов» [5, 7].

Факторный анализ является основой для выбора комплекса психологических признаков, наиболее информативных для разделения групп и понимания механизмов возникновения нарушений при действии на человека токсических веществ [1]. Нами был использован факторный анализ исходного набора признаков, включающего показатели шкал ситуативной и личностной тревожности, сниженного настроения и астенического состояния. Обработка данных велась методом факторного анализа с прямым кватернимильным способом вращения осей. В результате анализа были выделены два фактора, в сумме объясняющие 89% наблюдаемой дисперсии. Ниже приведена краткая характеристика выявленных факторов (их связь с анализируемыми признаками), расположенных в порядке убывания объясняемой этими факторами дисперсии (порог значимости факторных нагрузок был принят равным 0,35).

Фактор 1 (75,6%).

1. Тревожность ситуативная $r = +0,79$.
2. Тревожность личностная $r = +0,93$.
3. Снижение настроения $r = +0,88$.
4. Астеническое состояние $r = +0,88$.

Фактор 2 (13,7%).

1. Тревожность ситуативная $r = -0,59$.
2. Снижение настроения $r = +0,35$.

Фактор 1 тесно коррелирует с показателем психической адаптивности ($r = 0,80 \pm 0,05$, $p < 0,0001$), и с учетом выводов, сделанных по результатам корреляционного анализа, по всей вероятности отражает нарушения психической адаптации, формирующиеся на основе высокой тревожности как базисного эмоционального расстройства у больных хронической профессиональной интоксикацией

свинцом в современных условиях. Фактор 2 связан с наличием у больных клинических (неврологических) признаков органической патологии головного мозга ($r_s = 0,34 \pm 0,12$, $p < 0,02$, $P(\chi^2) = 0,021$) и характеризуется апатическими проявлениями (отрицательная корреляция с ситуативной тревожностью) в сочетании со снижением настроения, что соответствует классическим клиническим описаниям психопатологических нарушений при хронической интоксикации свинцом.

Характерно, что фактор 2 не был связан существенно с наличием у больных клинически выраженного астенического синдрома ($r_s = -0,19 \pm 0,14$, $p > 0,15$), тогда как фактор 1 положительно с ним коррелировал ($r_s = 0,32 \pm 0,13$, $p < 0,025$). Астенический синдром считается характерным (хотя и неспецифическим) проявлением хронической интоксикации свинцом. В то же время, результаты нашего исследования показывают, что в современных условиях истоком астенического состояния у больных хронической профессиональной интоксикацией свинцом в значительной степени является повышение уровня тревоги как облигатного механизма эмоционального стресса [5], постоянно существующего, как показало исследование с помощью методик Ч.Д. Спилбергера и М. Люшера, у обследованных нами больных. Рождение «чувства астении», очевидно, формируется постепенно в связи с воздействием на организм уже дезадаптированного в результате заболевания человека различного рода нагрузок, с которыми больной справляется хуже, чем ранее. В ходе психической дезадаптации возникают фиксация тревоги и формирование ограничительного поведения [5].

Интересно в этой связи, что с фактором 1, связанным с высоким уровнем тревоги, в нашем исследовании существенно коррелировало ($r_s = 0,34 \pm 0,12$, $p < 0,015$) наличие в клиническом диагнозе так называемой генерализованной формы вегетативно-сенсорной полиневропатии, которая встречалась у 60% обследованных больных и характеризовалась жалобами на диффузные боли и парестезии в конечностях, а часто - и во всем теле, неустойчивостью локализации, границ и степени выраженности нарушений поверхностных видов чувствительности, нерезко выраженными вегетативно-сосудистыми нарушениями. Следовательно, в генезе указанной формы патологии, для которой не существует достоверных объективных критериев диагностики, предположительно может иметь значение соматизация повышенного уровня тревожности и связанных с ним эмоциональных нарушений.

Таким образом, проведенное нами исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Для больных хронической профессиональной интоксикацией свинцом в современных условиях в большинстве случаев характерно значительное снижение психической адаптивности, сопровождающееся высоким уровнем личностной и ситуативной

тревожности, глубоким снижением настроения в сочетании с легкой или умеренной степенью выраженности астенического состояния, что подтверждается результатами исследования с помощью психологических опросников и проективных методов.

2. В структуре эмоциональных нарушений у больных хронической профессиональной интоксикацией свинцом выделено два независимых фактора, ведущий из которых связан с высоким уровнем тревожности и зависящих от нее изменений эмоциональной сферы, обуславливает снижение психической адаптивности и формирование астенических проявлений и положительно коррелирует с наличием у части больных специфических соматоформных алгических и вегетативных расстройств, клинически диагностируемых в рамках генерализованной формы вегетативно-сенсорной полиневропатии.

3. Второй фактор в структуре эмоциональных нарушений у больных хронической профессиональной интоксикацией свинцом связан с органическими нарушениями центральной нервной системы, характеризуется апатико-дистимическими проявлениями и не оказывает существенного влияния на психическую адаптивность больных в современных условиях.

4. Определение уровня личностной тревожности, ситуативной тревожности, степени выраженности сниженного настроения и астенического состояния может быть использовано для выбора оптимального психокоррекционного подхода и для оценки эффективности медико-психологической реабилитации больных хронической профессиональной интоксикацией свинцом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Герасименко А.Н., Мусийчук Ю.И., Федотов Д.Д. Психофизиологические изменения при профессиональных заболеваниях химической этиологии // Медицина труда и пром. экология.- 1997.- № 6.- С. 30-34.
2. Джос В.В. Практическое руководство к тесту Люшера.- Кишинев: Периодика, 1990.- 174 с.
3. Дюк В.А. Компьютерная психодиагностика.- СПб.: Братство, 1994.- 364 с.
4. Измеров Н.Ф. К проблеме оценки воздействия свинца на организм человека // Медицина труда и пром. экология.- 1998.- № 12.- С.1-4.
5. Клинико-психологический анализ особенностей больных с астеническим синдромом психогенной и соматогенной природы / В.В. Куликовский, А.И. Ермолаев, К.Н. Жуков, А.И. Шатихин // Журн. неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова.- 1994.- Т. 94, № 1.- С. 73-76.
6. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании.- М.: ВЛАДОС, 1996.- 529с.
7. Сонник Г.Т., Милевский В.М. Чувство страха при невротических расстройствах в условиях социально-экономического кризиса //

- Журн. психиатрии и мед. психологии.- 1996.- № 1.- С. 19-21.
8. Тарасова Л.А., Думкин В.Н., Деларю В.В. Роль психологических исследований в клинике профзаболеваний // Гигиена труда и проф. заболевания.- 1992.- № 1.- С. 31-33.
 9. Трахтенберг И.М. Тяжелые металлы как химические загрязнители производственной и окружающей среды // Довкілля та здоров'я.- 1997.- № 2.- С. 4-7.
 10. Cognitive functioning in lead workers / B.T. Stollery, H.A. Banks, D.E. Broadbent, W.R. Lee // Br J Ind Med.- 1989.- Vol. 46.- P. 698-707.
 11. Psychiatric epidemiological study of occupational lead exposure / D.K. Parkinson, C. Ryan, E.J. Brommet, M.M. Connel // Am J Epidemiol.- 1986.- Vol. 123.- P. 261-269.
 12. Short term prospective study of cognitive functioning in lead workers / B.T. Stollery, D.E. Broadbent, H.A. Banks, W.R. Lee // Br J Ind Med. - 1991. - Vol. 48. - P. 739-749.

Поступила в редакцию 11.05.99 г.

Е.Л. Луценко

Анализ проблемы психологической адаптации личности в условиях переходного периода

У статті розглянуто зміни в психології людини у перехідний період. Подано більше восьми типів психологічної адаптації до трансформації суспільства, та сформульована гіпотеза відносно механізмів психологічної адаптації особистості у перехідний період.

Уже почти целое десятилетие специалисты гуманитарных наук упоминают в неразрывной связи факт переживания нашим обществом переходного кризисного периода и проблему адаптации к нему человека.

Разумеется, это не случайно. А.Н. Лактионов [6] пишет о том, что в период трансформации адаптивные процессы становятся основным феноменом жизнедеятельности. О.Г. Солодухова и В.Л. Солодухов [11] говорят, что адаптация имеет место тогда, когда приобретенные ранее образцы поведения, ценности и представления индивида мешают ему эффективно функционировать в новой среде.

Т.к. понятие адаптации является емким (оно используется в психофизиологии, в возрастной, социальной, патопсихологии и др.), необходимо определить, о чем именно идет речь в связи с переходным периодом (ПП).

Разные исследователи, как это, наверное, и должно быть при изучении нового для общества явления, обсуждают влияние ПП на личность в различной терминологии.

А.Н. Лактионов уделяет внимание тем факторам ПП, которые оказывают наиболее значимое

воздействие на психологическое состояние индивида. Это неустойчивость и дискредитация привычных форм поведения; духовный вакуум, возникший в результате обвала существовавшей идеологии; новая дифференциация членов общества; повышение значимости материального фактора; изменение социального статуса и его связи с возрастом человека.

О том, что во время кризиса людей охватывает состояние социальной неустойчивости, о неспособности человека принять роль, которую ему определяет общество, говорит профессор, психиатр Л. Юрьева. [4]

Некоторые ученые, например, М.В. Мазан [7], не рассматривают адаптацию в непосредственной связи с ПП, однако, на наш взгляд, кризисные жизненные ситуации, о которых они говорят, полностью отвечают условиям, воздействующим на человека во время периода трансформации.

Проф. Ц. П. Короленко [5], рассматривая адаптацию к стрессогенным условиям, говорит о двух видах таких условий. Первый вызывается ситуациями типа депривации, потери, лишения. Второй - ситуациями типа сверхстимуляции.

Л.Д. Гиссен [2], изучая процессы адаптации в спорте, рассматривает факторы, требующие адаптации, в терминах фрустрации, тревоги, стресса. Причем, на наш взгляд, для ПП характерна группа стрессоров, не столько приводящая к острым экстремальным состояниям (в ответ на которые включается адаптационный синдром Ганса Селье), а стрессоры, вызывающие слабое, но длительное воздействие, порождая психотравмирующие ситуации, дезорганизуя личность, вызывающие начальные психопатологические симптомы. Л.Д.Гиссен говорит, что возможны случаи, когда каждый из стрессоров настолько слаб, что не может привести к отрицательным последствиям. Однако при одновременном действии они вместе приводят к заметному изменению состояния.

Таким образом, можно сделать вывод, что адаптационное поведение в условиях кризиса возникает как реакция на фрустрацию (изменение социального статуса, приоритетов между материальной и духовной сферами), на стресс сверхстимуляции или, наоборот, депривации (слишком высокая скорость изменений во всех областях жизни, моральные и материальные потери и др.).

В отличие от физиологической адаптации (при которой возбуждение симпатической или парасимпатической нервных систем вызывает в своих крайних формах только два типа поведения - агрессию, сопровождающуюся эмоциями гнева, или бегство, сопровождающееся эмоциями страха), психологическая адаптация может выражаться в различных формах поведения. Литературные данные и опыт собственных исследований приводят к гипотезе не о бесконечном разнообразии, а о существовании определенного набора стратегий психологической

адаптации. Как подчеркивает Л.Д. Гиссен [2]: «практически важно отметить тенденцию отвечать на сходные стрессовые ситуации одинаковыми и характерными реакциями: однообразие подтверждено и физиологически. Объяснение такого относительного постоянства - выработавшаяся в процессе индивидуального развития система психологических механизмов (в том числе мотивов)».

М.В. Мазан [7] приводит следующую классификацию техник преодоления критических ситуаций (КС): 1) Перестраивающие. Общая характеристика: нацеленность на перестройку КС. Уровни: активная деятельность по преодолению; мобилизация внутренних резервов; концентрация на проблеме и ее осмысление. 2) Приспособительные: мотивация приспособления, нацеленность на изменение собственных характеристик. Уровни: активное приспособление («переоценка ценностей»; анализ своих ошибок); «Раны лечило время» - пассивное приспособление. 3) Помогающие: мотивация самосохранения, нацеленность на борьбу с эмоциональными нарушениями. Уровни: общение; переключение на другой вид деятельности; избегание КС. 4) Религиозные: могут быть свойственны характеристики всех техник; нацеленность на поиск помощи у Высшей силы. Уровни: сознательная (деятельная) вера; «мысленное обращение к Богу»; неосознаваемая вера - тяга к чему-нибудь высшему и абсолютному.

А.А. Налчаджян [10] называет три типа адаптации: 1) преобразование проблемной ситуации или полное ее преодоление (активная незащитная реакция); 2) уход из проблемной ситуации (пассивная, поиск более благоприятных условий для безопасности и удовлетворения потребностей); 3) адаптация с сохранением проблемной ситуации и приспособлением к ней.

Л. Юрьева [4] приводит 4 типа кризисного поведения, выявленного американскими авторами: 1) апатия (когда люди уходят в себя, плывут по течению, ждут перемен - 40%); 2) агрессивнo-деструктивное поведение (озлоблены, участвуют в различных буйных акциях, могут совершить преступление - 12%); пассивный негативизм (постоянно брюзжат, критикуют все подряд - 27%); 4) уход в мистику - 21%.

Короленко и Фролова [5] говорят о том, что в ситуации длительной тревоги, фрустрации, угрозы, т.е. ситуации типа депривации, адаптационное поведение может быть активным (поиск выхода). Если ситуации сложна и привычные логичные действия не приносят облегчения - включаются иррациональные механизмы - используются амулеты, суеверия, нелепые средства защиты, магия. Чрезвычайно тяжелое положение может оказать парализующее влияние - человек становится неспособен что-либо делать, испытывает ощущение безнадежности. В случае интенсивно изменяющихся условий

(сверхстимуляция) - возникает стремление к уходу, избеганию.

На основании изученных физиологических и психологических данных авторы делают вывод, что, во-первых, адаптационные возможности человека ограничены и, во-вторых, перегрузка адаптационных систем приводит к серьезным нарушениям осуществления деятельности.

А.Н. Лактионов [6] говорит о том, что двойственность, амбивалентность оценок человека во время ПП, принятие противоположных явлений и в «старом» и в «новом» опыте является адаптационным механизмом.

В работе Лактионова описаны эксперименты, направленные на выявление связи между личностными характеристиками индивида и стратегиями его поведения в условиях ПП, в частности, роль локуса контроля.

О связи личностных характеристик со способностью к адаптации говорит и А.А. Налчаджян. [10] Он указывает на необходимость наличия устойчивой Я-концепции и высокой самооценки (СО) для успешного сопротивления действию фрустраторов.

По этому поводу Д. Майерс [8] напоминает фразу Паскаля: «одной истины никогда не будет достаточно, потому, что мир сложен». Д. Майерс говорит о двух истинах, о том, что, с одной стороны, высокая СО, оптимизм уменьшают тревогу и являются фактором адаптации. С другой же стороны, высокая СО может снижать адаптивность за счет нереалистичных ожиданий. Он подчеркивает, что депрессивные люди бывают чрезвычайно мудры! Нельзя переоценивать роль СО и позитивного мышления, т.к. тогда причину несчастливого брака, бедности или депрессивности нужно искать только в себе. Искаженная оценка того факта, что трудности иногда отражают деспотичную власть социальных ситуаций может привести к слишком строгой оценке себя и других.

Майерс указывает также на относительность фрустрирующего значения давления материальных проблем. Он приводит данные исследований, которые наглядно показывают, что с ростом благосостояния американцев вдвое, они не стали счастливее. Он утверждает, что только в случае непрерывного роста благосостояния материальный фактор переходит из разряда фрустрирующих в разряд вызывающих удовлетворенность.

Роль информации, изменяющей отношение человека к фрустрирующей ситуации, Майерс иллюстрирует цитатой Алексиса де Токвилля (1856): «Пока бедствия кажутся нам неотвратимыми, мы смиренно претерпеваем их, но при первой же мысли о том, что их можно избежать, они делаются совершенно невыносимыми». Данный феномен подчеркивает значимость мотивационного фактора в изменении уровня адаптационной активности.

На основе рассмотренного материала нам хотелось бы сформулировать собственную гипоте-

у относительно механизмов психологической адаптации личности к условиям ПП, а также предложить технологию проверки этой гипотезы.

Из приведенных классификаций стратегий кризисного поведения наиболее емкой представляется типология М.В. Мазан [7]. Однако, она (как и все остальные) носит скорее феноменологический, описательный характер. Хотелось бы добавить к такому подходу еще один уровень анализа, а именно - структурный. Имеется ввиду, из каких психологических компонентов складываются те или иные адаптационные стратегии.

Таковыми компонентами, на наш взгляд, являются: 1) когнитивный (попытки понять, познать или его противоположность - отказ от познания); 2) деятельностный (активные действия - пассивная бездеятельность); 3) мотивационный (эмоциональная оценка, отношение принятия - непринятия).

В основе когнитивного компонента лежит желание или нежелание понять суть происходящих изменений. По К. Манхейму [цитируется по 9] «для периодов глубоких кризисов характерно ослабление субстанциональной рациональности, т.е. способности человека исходя из данной ситуации выносить суждения и действовать на основании собственного понимания связей в обществе. В кризисной для общества ситуации широкое распространение получает желание людей освободиться от напряжения, необходимого для понимания. Происходит актуализация нерациональных и псевдорациональных компонент сознания».

Об активном освоении изменений, внесенных ПП, свидетельствует ставшее обыденным мнение, что жизнь теперь заставляет больше «крутиться». О распространенности пассивных стратегий говорит факт, что люди продолжают работать там, где им месяцами не платят зарплату.

О принятии рыночных отношений свидетельствует престижность занятости в сфере бизнеса. Непринятие сложившихся отношений «власть-социум» доказывается политической пассивностью электората, особенно по сравнению с первыми годами перестройки.

То есть механизм кризисного поведения базируется на сочетании трех биполярных компонентов, в результате чего возможны 8 стратегий адаптации: 1) Познание + активность + принятие (сфера бизнеса, не-оппозиционная политическая активность, ...); 2) Познание + активность + непринятие (агрессия, политическая оппозиция, ...); 3) отказ от познания + пассивность + непринятие (уход в религиозное сектантство, ...) и т.д.

В качестве технологии проверки данной гипотезы, а также для углубления изучения поставленной проблемы, мы считаем необходимым изучить психосемантику переживания и восприятия ПП обыкновенными людьми (в дополнение к пониманию ПП учеными различных профилей, т.е. экспертному мнению). Мы можем прогнозировать полу-

чение новой информации, как, например, произошло в исследовании психосемантики понятия психотравмирующего события. При последующем ранжировании полученного списка таких событий неожиданным для исследователей оказалась чрезвычайная значимость факта супружеской неверности (исследование проводилось на популяции пожилого населения старше 60-ти лет) и низкая значимость таких событий как уход на пенсию и развал СССР. [3]

Для полноты изучения проблемы мы считаем важным более основательно исследовать критерии эффективной/неэффективной адаптации (например, с применением опросника Нарушений психической адаптации, 1993 г. [1]), а также личностные характеристики, влияющие на эффективность адаптации и выбор индивидуумом той или иной адаптационной стратегии.

В результате реализации такого подхода можно будет получить достаточно полную психологическую картину по такой «злободневной» для нашего общества проблеме как адаптация человека к периоду трансформаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике.- СПб.: Питер Ком, 1999.- 528 с.
2. Гиссен Л.Д. Время стрессов. М.: Физкультура и спорт, 1990.- 192 с.
3. Калын Я.Б. Личностная значимость пережитых жизненных событий для лиц пожилого и старческого возраста // Социальная и клиническая психиатрия.- 1997.- №3.
4. Константинова Т. Будьте внимательны к друзьям, когда им холодно (интервью с проф. Л. Юрьевой) // Сегодня.- 1999.- 23 июня.- С. 7.
5. Короленко Ц.П., Фролова Г.В. Вселенная внутри тебя (Эмоции. Поведение. Адаптация).- Новосибирск.: Наука, Сибирское отделение, 1979.- 204с.
6. Лактионов А. Н. Координаты индивидуального опыта.- Харьков: Бизнес Информ, 1998.- 492 с.
7. Мазан М. В. Вікові та статеві особливості вибору технік подолання критичних ситуацій // Вісник ХДУ.- Серія Психологія, політологія.- 1999.- Вип. 439.- С. 88-90.
8. Майерс Д. Социальная психология: Пер. с англ.- СПб.: Питер Ком, 1998.- 688 с.
9. Назаров М.М. Об особенностях политического сознания в постперестроечный период // Социол. исследования.- 1993.- №8.- С. 374.
10. Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы, стратегии).- Ереван: Изд-во АН АрмССР, 1988.- 262с.
11. Солодухова О.Г., Солодухов В.Л. Психологічні механізми адаптації та соціалізації особистості // Вісник ХДУ.- Серія «Психологія, політологія».- 1999.- Вип. 439.- С. 342-346.

Поступила в редакцию 9.05.99 г.

Р.В. Моляко

Психологічне дослідження «Я-образів»

Рассматривается проблема становления самосознания, в частности, самооценки схемы собственного тела. Выяснялось, в какой степени изменяется Я-концепция личности в зависимости от самооценки схемы тела. Показано, что заниженная самооценка схемы тела приводит к изменению, деформации Я-концепции индивида и психическим нарушениям, что отражается на поведении. Выделены защитные стратегии самосознания.

Добре відомо, що «я-образи відіграють дуже важливу роль у професійному та повсякденному житті людини, так само як вони є органічною складовою різноманітних процесів саморегуляції учнів, включаючи сфери навчання та поведінки в цілому. В деяких випадках конкретні «я-образи», які зокрема пов'язані з власною зовнішністю, стають надзвичайно значущими для суб'єкта. Це має місце на різних вікових рівнях, але особливо гострою стає проблема найчастіше у підлітковому та юнацькому віці. Батькам, педагогам, медикам відомі випадки, коли «я-образ» стає домінуючим фактором у визначенні станів та настроїв дитини на більш чи менш довгому відтинку часу. Поки що будь-яка статистика в цьому напрямку відсутня, але описані факти та свідчення дають підстави стверджувати, що роль цього фактору часом дуже значна. Можна вважати, що вона була такою у всі часи, але в останні роки, коли в наше життя увійшли з усіма їх наслідками телебачення та інші засоби масової інформації, можна говорити про зростаючу роль суб'єктивних «я-образів», зокрема тих, що пов'язані в першу чергу з зовнішніми рисами, з зовнішнім виглядом в цілому, і особливо з суб'єктивним образом власного обличчя; можливо це певною мірою пов'язано й з тим, що кіно та телебачення частіше подають зображення крупним планом - саме обличчя. Фахівці одночасно сходяться на думці про необхідність широкого та довготривалого дослідження цієї проблеми, яке лише на перший погляд може комусь здатися незначною.

Такі дослідження певною мірою прийнято включати в контекст проблеми, що одержала назву «схема тіла» [4,5,6,9,11,15].

В психологічних дослідженнях виділяються стадії, періоди, коли роль «я-образів» є особливо значною, оскільки це пов'язано з іншими моментами загального розвитку дитини. А.Валлон виділяє, зокрема, персоналістську стадію (від 3 до 6 років) та стадію статевого визрівання; у дошкільників вказаного віку спостерігається розвиток незалежності, збагачення «Я»: дитина навчається відрізнити себе від інших, починає більш цілеспрямовано стежити за собою, за своїми діями, наслідує поведінку інших,

що особливо яскраво видно з того, як вибирається певний «герой» і дитина намагається грати роль його героя. Особливо потяг до самостійності, незалежності і виявляється у вказаному підлітковому віці, водночас він пов'язаний з гострими переживаннями підлітками того, як їх сприймають інші, особливо однолітки та старші за віком [3,11,18].

Термін «схема тіла» дуже популярний в зарубіжній психології, особливо у клінічній. Він визначає сприймання індивідом власної зовнішності і зовнішності інших людей. Дослідженнями, які проводилися в останні десятиріччя, встановлено, що головна одиниця сприймання - це когнітивна схема, яка не є копією об'єкта (Р. Аткинсон; Г. Бауер, 1975; Мандлер, 1983, Г.Г. Вучетич; В.П. Зинченко, 1996). Доведено, що в схемі сприйнятого об'єкта представлені найбільш суттєві його параметри.

Здатність до створювання схем вже властива немовлятам. У дітей більш старшого віку формуються когнітивні схеми незнайомого об'єкта після того, як вони розглядають його декілька секунд. При цьому виникає когнітивна схема об'єкта в цілому, а не окремих його частин. Такі цілісні схеми дозволяють індивіду дуже швидко впізнавати родові особливості об'єкта, тобто ті, що властиві всім предметам даного класу, не зважаючи на індивідуальну його своєрідність є ряд аргументів, на користь того що людина створює певну «середню» схему, засновану на загальних характеристиках подібних об'єктів. В залежності від того, які питання ставить вона перед собою в акті сприймання і які її очікування, вона переймається тими характеристиками, які для неї є найбільш значущими. Установки на сприймання певних ознак об'єкта перебудовують модель сприймання і визначають способи інтерпретації одержаної інформації.

Викладені положення лягли в основу нашого дослідження, метою якого було вивчення процесу сприймання і оцінки підлітками і юнаками схеми власного тіла: його будови, пропорційності, відповідальності певним стандартам в першу чергу - обличчя як основної складової схеми тіла.

Така спрямованість дослідження визначається потребою підлітка, юнака пізнати себе як фізичну особу і формулюється у запитаннях: «який я?», «чим схожий на інших?». «чим відрізняюсь?», «чи співпадає мій фізичний вигляд із фізичним виглядом інших людей?». Саме такі запитання виникають у підлітка і часом надзвичайно сильно його хвилюють. Є всі підстави вважати, що значною мірою вони пов'язані з пубертним періодом.

Об'єктом нашого дослідження був процес функціонування самосвідомості, формування самооцінок, а предметом - сприймання фізичного образу «Я» («схема тіла») і його самооцінка у підлітковому та юнацькому віці.

Ми виходили з припущення, що сприймання власного тіла тісно пов'язане з особистісними якостями індивіда і воно є надзвичайно актуаль-

ним саме для підлітка та юнака. Ця загальна гіпотеза була реалізована у часткових, а саме:

1. Когнітивне уявлення власного тіла сприяє формуванню в індивіда почуття власного «Я». Все, що заважає адекватному сприйманню себе, призводить до дифузії особистості як втрати цілісного уявлення про себе.

2. Такі дифузії можуть бути пов'язані з реактивною тривожністю і почуттям незадоволення своєю зовнішністю, що є скороминучим і перехідним явищем.

3. У випадках, коли власна схема тіла сприймається індивідом негативно та пов'язується із зниженою самооцінкою, це призводить до більш глобальних порушень і переростає в особистісну тривожність або стає основою юнацької депресії.

4. Причини таких порушень багатофакторні: це вплив засобів масової інформації, які формують у молоді певні стандарти краси, система родинного виховання (найчастіше авторитарного стилю), а також невротична структура особистості - функціональна чи органічна.

Досягнення мети та перевірка гіпотез передбачало розв'язання наступних завдань:

- Здійснення аналізу існуючих підходів до вивчення проблеми сприймання «схеми власного тіла» і впливу його сприймання на самооцінку.
- Розробка моделі експериментально-діагностичного дослідження сприймання підлітками та юнаками власного тіла із завданнями психокорекції.
- Розробка методичних засобів діагностично-корекційного процесу функціонування такої моделі.
- Визначення особливостей побудови корекційного процесу функціонування такої моделі.

Методологічну основу дослідження складають положення про когнітивно-праксічну єдність психіки (С.Л.Рубінштейн, В.М.М'ясіщев, Л.М.Веккер, Б.Ф.Ломов):

- уявлення про поведінкову реалізацію властивостей особистості в соціальному середовищі і процесі комунікації (О.О.Бодальов, В.Є.Чудновський, Л.Ф.Бурлачук);

- єдність внутрішніх і зовнішніх чинників у формуванні самосвідомості особистості (В.М.М'ясіщев, П.Р.Чамата, М.Й.Боришевський, С.П.Тищенко, Л.В.Долинська).

Здійснений нами аналіз відповідної літератури свідчить про досить значний інтерес психологів до проблеми самосприйняття індивідом образу «Я», своєї зовнішності і зв'язок одержаної схеми тіла із самооцінкою. Ще за давніх часів виникло питання про те, якою мірою зовнішність людини відповідає її внутрішнім якостям.

З розвитком емпіричної психології фізіогноміка займає провідне місце у визначенні питань, пов'язаних із поведінкою людини: «фізіогномічна наука дозволяє з першого погляду підмітити всю сутність ознак, що відрізняє одного індиві-

да від іншого», - стверджував один з провідних представників фізіогноміки Ежен Ледо.

Особливо значущими у розумінні взаємозв'язку між зовнішністю людини і її внутрішніми рисами є той аспект досліджень, в якому розглядається питання психічного здоров'я людини: формування уявлення людини про саму себе і вплив факторів, що деформують це уявлення. Саме такий аспект в наш час є особливо актуальним у зв'язку з цілим рядом соціально значущих обставин. Ці дослідження стосуються формування у людини оцінки власної зовнішності, впливу на цю оцінку інформаційного простору і тих зрушень, які відбуваються у формуванні цілісного «Я» особистості в обставинах вільного впливу інформаційних засобів.

Викладені положення обумовили необхідність створення комплексних методик, за допомогою яких можна діагностувати розуміння підлітками та юнаками образу «Я» - «схему тіла», самооцінку як відношення індивіда до власної зовнішності. Своєчасне виявлення тяжких переживань, пов'язаних із негативною оцінкою своєї зовнішності і подальше психотерапевтичне втручання дозволить запобігти переходу підвищеної збудливості, викликаній низькою самооцінкою, в хронічне невротичне захворювання. Відповідно був розроблений комплекс діагностуючих методик. Він складається з досить відомих методик, розроблених іншими авторами, і тих, що безпосередньо були підготовлені та апробовані нами. Найбільш результативними виявилися такі методики: «Автопортрет-тест», «Пірса-Харріса дитячої Я-концепції шкала», «Семантичний диференціал», «самооцінка Т.Лірі опитувальник», «Тест-вправа Ф.Зімбардо», «Теннесі Я-концепції шкала». Нами був розроблений опитувальник, який включав такі ключові положення: оцінка індивідом власної зовнішності, система виховання в сім'ї та конкретне ставлення батьків до зовнішності дитини; уявна оцінка зовнішності товаришами; потреба у зміні «складових» схеми тіла [1, 2, 7, 8, 17].

З метою з'ясування того, які частини тіла є найбільш значущими, ми використовували адаптовану нами методику С.Фішера - «Питальник тілесного фокусу». Була використана методика «Дембо-Рубінштейна шкала самооцінки», тест «Впевненість у собі». Методика С.Фішера включає назву окремих частин тіла і піддослідний повинен вибрати ту, яка у даний час найбільш яскраво представлена в його свідомості, отже, ставиться завдання виявити «інтерес» до певної зони тіла.

Одержані нами дані свідчать, що переважна більшість підлітків та юнаків хвилює їх зовнішність, навіть у тих випадках, коли вона є відносною нормою. Зовнішність може стати серйозним фактором зміни Я-образу і різного роду деструкції цього образу, особливо у тієї частини молоді, зовнішність якої виходить за межі норми. Це певні вади: ожиріння, нерівні зуби, погане волосся, чорний пушок над губою, товсті ноги, повне обличчя

у дівчаток, низький зріст, невиразна статура у хлопчиків, вузькі плечі, слабкі м'язи і т.ін. Відповідно до конкретної вади та статі можна виділити певні групи підлітків та юнаків.

Кожна з виділених груп має свої специфічні причини виникнення зниженої самооцінки та самоповаги до своєї зовнішності, що напрочуд тісно пов'язано з структурною зміною самосвідомості особистості, її мотиваційних і поведінкових аспектів.

Явні зміни в зовнішності, які виділяють підлітка в середовищі однолітків, такі як ожиріння, непропорційність окремих частин тіла, маленький зріст, навіть невеликі родимі плями на обличчі, великі вуха, руде волосся або непропорційний ніс (великий, маленький, великі ніздрі і т.ін.) суттєво відбивається на загальному емоційному стані молодої людини. Такі індивіди виділяються серед інших і дуже часто вони є об'єктом насмішки ровесників, їм дають прізвиська, вони стають «вигнанцями». Несприятливий вплив соціально-психологічного середовища формує негативну Я-концепцію. Можна виділити такі три категорії: підлітки, які підкорюються оточенню, стають залежними від цього (за нашими даними 38,2%) і ті, що протистоять цій жорстокості, бунтують (21,7%), третю групу (40,1%) складають ті, хто мріє у майбутньому довести, що незважаючи на свої вади, вони досягнуть певних успіхів або виношують ідею шляхом пластичної операції позбутися вад.

Мотиваційні зміни у структурі свідомості підлітка по-різному відбивається на їх поведінці. Та категорія, що скорилася з негативним ставленням до власної зовнішності, намагається якось задобрити однолітків або звикнути до свого прізвиська («жиртрест», «прищ» тощо) і просто не звертають на нього уваги. Друга категорія по-різному шукає вихід із становища: одні стають агресивними, викликають тих, хто їх образив, на двобій; інші відвідують різні спортивні секції, щоб досягти певних результатів і довести, що вони кращі «красенів»; ще інші занурюються у книжки, щоб через інтелектуальні успіхи завоювати повагу однолітків; ще інші стають поліглотами, всезнаючими і цим бажають довести, що вони розумніші; деякі підлітки знаходять себе у творчості (технічній, поетичній, художній тощо). Отже, у свідомості підлітка формується захисний механізм, який допомагає адаптуватися до середовища, реалізувати своє «Я» і потребу у визнанні оточуючих.

Виникає питання: за яких умов у підлітків формується викривлене уявлення свого фізичного образу і негативна самооцінка? Дані, одержані нами за допомогою опитувальника, свідчать, що підлітки (особливо дівчата) соромляться своєї зовнішності, не мають друзів, хоча й мають гостру потребу у близьких і теплих взаємовідносинах з ровесниками. В тесті «Автопортрет» дівчата малюють себе досить привабливими, особливо яскраво вимальовуючи губи, при цьому повні підлітки

взагалі виключають всю фігуру, обмежуючись малюванням голови та обличчя, а якщо малюють усю фігуру, то схематично і умовно, тулуб - трикутник, ноги - палиці. Очевидно, фізична непривабливість стимулює захисні механізми.

Аналіз результатів, одержаних за тестом Дембо-Рубінштейн, свідчить про залежність низької самооцінки підлітками своєї зовнішності від оцінки батьків і ровесників: «у мене некрасиві ноги - і мама так говорить», «у мене дуже повне обличчя - всі так вважають», «мама часто говорить: у тебе прищі». Отже, у підлітка поступово формується негативна установка на свою зовнішність, якщо вона підтримується і підкріплюється оцінкою оточуючих. Вона заважає підлітку протистояти цьому пресінгу оточення. У свідомості підлітка поступово об'єднується когнітивна та афективна адекватна самооцінки: когнітивна спирається на реальність - «так, товсті щокі», «горбатий ніс», «маленькі очі», «тонкі ноги», «товста, як бочка...», а афективна - на уяву: «який дурень зверне на мене увагу?», «жодна дівчина не подивиться в мій бік...». Результатом такого об'єднання є звуження кола спілкування, бездіяльність, пасивність, невпевненість у стосунках, а можливо й депресія.

В цілому можна зробити такі основні висновки:

1. Оцінка підлітком схеми власного тіла є важливим компонентом особистої самооцінки та формування таких якостей, як тривожність і невпевненість. Занижена самооцінка зовнішності призводить і до психічних розладів, які відбиваються на поведінці, особливо у стосунках з оточуючими.

2. Самооцінка «схеми тіла» являє собою єдність, злиття когнітивних конструктів і афективно-мотиваційних факторів. У цій взаємодії вирішальними є адекватно-мотиваційні фактори, когнітивні можуть бути удаваними і не завжди відповідають реальності: досить уявлення про «некрасивість», щоб воно стало джерелом негативних переживань.

3. Оскільки в людини домінує потреба у самозбереженні цінності «Я» і самосприйняття, розвиваються захисні стратегії самосвідомості. Можна виділити такі стратегії: 1) підкорення оточенню, пристосування і адаптація, отже, відсутність будь-якої реакції на свою зовнішність; 2) бунт, агресія, напад на тих, хто ображає, насміхається над зовнішністю; 3) мрія помститися за допомогою фізичної сили і самоствердження себе серед однолітків; 4) занурення у навчальний процес, бажання досягти в ньому успіхів, щоб довести перевагу інтелекту над зовнішністю; 5) занурення у творчість - технічну, поетичну, взагалі надзвичайного інтересу знов-таки з метою довести одноліткам свої переваги; 6) активне прагнення позбутися вади шляхом медичного втручання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анастаси А. Психологическое тестирование. М., 1982. - Т.2. - 295 с.

2. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике.- К., 1989.- 200 с.
3. Зимбадо Ф. Застенчивость.- М., 1991.- 208 с.
4. Кле М. Психология подростка. Психосексуальное развитие.- М., 1991.- 176 с.
5. Кон И.С. Категория «Я» в психологии // Психологический журнал.-1981.-Т.2.-№3.
6. Куница В.Н. Восприятие подростками других людей и себя.- Л., 1972.- 20 с.
7. Маришук В.Л., Блудов Ю.М., Плахтиенко В.А., Серова Л.К. Методики психодиагностики в спорте.- М., 1990.- 256 с.
8. Основы психодиагностики /Под ред. Шмелева А.Г. Ростов-на-Дону, 1996.- 544 с.
9. Петрасинський З. Пізнай себе.- К., 1989.- 192с.
10. Психодиагностические методы (в комплексном лонгитюдном исследовании студентов).- Л., 1976.- 248 с.
11. Психологические особенности самосознания подростка /Под ред. М.И. Боряшевского.- К., 1980.- 168 с.
12. Психология личности. Тесты, опросники, методики / Сост. Н.В.Рябчикова.- М., 1995.- 220с.
13. Познай себя и других /Сост. И.Г. Леонов.- М., 1996.- 400 с.
14. Снегирева Т.В., Платон К.Н. Особенности межличностного восприятия в подростковом и юношеском возрасте.- Кишинев, 1988.- 63 с.
15. Столин В.В. Самосознание личности.- М., 1983.- 286 с.
16. Столин В.В. Исследование эмоционально-ценностного отношения к себе с помощью методики управляемой проекции // Психологический журнал.- 1981.- Т. 2.- № 3.
17. Худик В.А. Психологическая диагностика развития.- К., 1992.- 220 с.
18. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии.- М., 1977.- 144 с.

Поступила в редакцию 10.05.99 г.

О.О. Назаров

Толерантність до нових соціальних умов і адаптаційні механізми особистості

В статье рассмотрены особенности процесса психической адаптации личности к новым социальным условиям с точки зрения единства механизмов алло- и интрапсихической адаптации.

Дослідження адаптації людини до нових соціальних умов набувають останнім часом особливої актуальності у зв'язку зі зростанням інтенсивності дій і збільшенням числа факторів, що посилюють динамічність взаємодії людини і навколишнього середовища й обумовлюють підвищені вимоги до адаптаційних механізмів. Постійні зміни соціального середовища вимагають від людини тих або інших форм

реакцій, що у залежності від характеру адаптації можуть бути більш-менш адекватними. При цьому ефективність процесу адаптації значною мірою визначає успішність діяльності і зберігання фізичного і психічного здоров'я людини.

З цим пов'язана пильна увага, що приділяється розробці різноманітних аспектів адаптації людини [1, 2, 3, 4]. Очевидно, що фактори, що впливають на інтенсивність адаптаційних процесів і підвищують визначальні вимоги до адаптаційних механізмів людини, є в значній мірі, а може бути, і найбільш значущими саме для психічної адаптації, завдяки якій забезпечуються найбільш важливі аспекти взаємовідносин між людиною і її оточенням.

Ця проблема є актуальною сьогодні й в умовах діяльності усієї системи державних органів України, тому що процеси структурних і функціональних перетворень, ротації кадрів супроводжуються змінами в соціальній збалансованості колективів і порушеннями рівноваги «людина-середовище», що, у свою чергу, ініціюють процес психічної адаптації працівників до нових умов державної служби і праці.

Багатогранність і багаторівневість процесу психічної адаптації людини до змін зовнішнього середовища створює певні труднощі в її вивченні, тому що на сучасному етапі не виділені основні функціональні елементи і механізми її протікання. Сьогодні вони розглядаються багатьма дослідниками через призму адаптаційної готовності, емоційної стійкості, стресостійкості, психічної напруги, тривоги і т.п. (Д.Браун, Л.Є.Панін, М.Епплі, Ч.Кофер, Ф.Б.Березін та ін.).

Проте їхні дослідження приводять до висновку, що особливо виражена дестабілізація сформованої системи відношень «людина-середовище», яка виходить за межі повсякденних коливань, викликає істотну напругу адаптаційних механізмів особистості, що виникає при наявності, принаймні, одного з трьох факторів:

- при різкій зміні умов середовища, у результаті якого адаптаційні механізми можуть виявитися недостатніми навіть у тому випадку, якщо раніше вони забезпечували ефективну психічну адаптацію;
- при істотному перетворенні потреб і цілей індивідуума (навіть у стабільному середовищі);
- при значному зменшенні фізичних або психічних ресурсів, яке обумовлює розбіжність між значущими потребами суб'єкта і можливостями їхнього задоволення.

Перший із факторів із найбільшою виразністю виявляється при переміщенні індивідуума в незвичні для нього умови, причому вплив такого переміщення буде то більше вираженим, що в більшій мірі незвичними є нові умови.

Вплив другого фактора є характерним, зокрема, для підліткового і юнацького віку, у якому здійснюється перехід від статусу дитини до статусу дорослого, коли модифікація соціально-

го статусу супроводжується формуванням цілого комплексу нових, звичайно, дуже актуальних потреб і пов'язаних із ними цілей.

Прикладом порушення сформованих відношень між суб'єктом і середовищем у результаті зменшення потенційних ресурсів індивідуума можуть служити ситуації хвороби, у зв'язку з якими знижуються можливості задоволення раніше сформованого комплексу потреб.

Очевидно, що в силу постійної взаємодії людини і середовища поділ цих факторів є умовним.

У цьому зв'язку мова йде не про психічну адаптацію до яких-небудь умов, а про здійснення в них адаптаційного процесу, у ході якого збалансованість системи «людина-середовище» може досягатися за рахунок як зміни умов у результаті впливу на середовище, так і перетворення потреб і цілей індивідуума. Отже, напруженість адаптаційних механізмів визначається не характером умов, що апіорно розцінюються як сприятливі або несприятливі, а ступенем збалансованості системи «людина-середовище». У будь-якому випадку ефективність психічної адаптації буде обумовлюватися адекватністю взаємодії в цій системі.

Водночас, які б фактори ні призводили до зменшення адекватності зазначеної взаємодії в цій системі, його результатом будуть порушення балансу між актуальними потребами і можливостями їхнього задоволення, виникнення й інтенсифікація інтрапсихічних конфліктів, збільшення числа фрустрацій, зміна їхньої виразності, - і відповідно, зростання сумарної фрустраційної напруженості, від ступеня якої залежать і інтенсивність самого адаптаційного процесу, і рівень вимог до адаптаційних механізмів.

Відновлення порушеного балансу в системі «людина-середовище» і відповідно зниження сумарної і співвіднесеної фрустраційної напруженості може бути досягнуте шляхом активного впливу на середовище з метою його реорганізації в бажаному напрямку або за посередництвом виходу з несприятливого середовища і пошуку умов, які в більшій мірі сприятимуть реалізації мотивованої поведінки. Незалежно від того, який із цих варіантів (реорганізація середовища шляхом активного впливу на неї або вихід, тобто зміна середовища) мав місце, психічна адаптація реалізується без зміни потреб і цілей індивідуума. У цьому випадку мова йде про аллопсихічну адаптацію (Р.Маккрал).

В організації аллопсихічної адаптації важливу роль відіграють фактор енергетичного потенціалу, характер і інтенсивність мотивації досягнення, механізми інтеграції поведінки. Проте усунення невідповідності між актуальними потребами і можливістю їхньої реалізації в даній системі «людина-середовище» може бути досягнуте й у стабільному середовищі в результаті реорієнтації особистості. У цьому випадку психічна адаптація визначається включенням механізмів інтрапсихічної адаптації, що відповідає модифікації установок і

ціннісних орієнтацій. Оскільки в цьому випадку адаптаційний процес не зачіпає середовища, а обмежується границями психічної сфери, може йтися про інтрапсихічну адаптацію (Р.Лазарус), при якій, як і у випадку аллопсихічної, психофізіологічні співвідношення визначаються переважаючим адаптаційним механізмом і досягнутим ступенем редукції напруженості психічної сфери особистості.

Проблему алло- та інтрапсихічної адаптації можна розглянути в контексті зростаючої інтенсивності досліджень переборюючої поведінки (coping behavior), тобто форми психічної активності, спрямованої на подолання стресових впливів і оволодіння ситуацією. Ці форми можна оцінити, з одного боку, як відповідь на зовнішню ситуацію, що являє собою свідомо обрані стратегії, а з іншого боку, як адаптивні інтрапсихічні механізми. Таким чином, ефективна переборююча поведінка, що дозволяє досягти змін незадовільних відношень у системі «людина-середовище» й адекватного регулювання емоцій, може реалізуватися в результаті модифікації зовнішньої активності (пошук інформації, що дозволяє структурувати ситуацію; реалізація певних дій або їхнє блокування) або шляхом використання інтрапсихічних механізмів [2,3], що, очевидно, відповідає алло- і інтрапсихічній адаптації.

Наведений розподіл являє собою спрощену схему, оскільки психічна адаптація досягається у взаємодії обох зазначених шляхів.

Інтрапсихічна адаптація, що реалізується постійно, чинить істотний вплив на інтенсивність і спрямованість пошуку шляхів активної реорганізації середовища, а також на характер реалізованої в цьому зв'язку поведінки. Водночас, від успішності аллопсихічної адаптації залежать ступінь напруженості інтрапсихічних адаптаційних процесів і їхня значущість в організації поведінки.

Все це обумовлює висновок про те, що слід розглядати механізми психічної адаптації як певні тривкі поведінкові психологічні паттерни, які притаманні особистості для досягнення врівноваженості системи людина-середовище й об'єднують інтрапсихічні й аллопсихічні адаптаційні механізми.

Незалежно від питомої ваги алло- і інтрапсихічної адаптації в адаптаційному процесі при достатній його ефективності досягається психічна рівновага, що забезпечує відчуття психічного комфорту і реалізацію доцільної поведінки.

Підтвердженням вищесказаного можуть слугувати результати дослідження психічної адаптації курсантів 1 курсу Харківського Інституту пожежної безпеки МВС України до умов навчання і служби. Встановлено, що на початковому етапі первинної психічної адаптації переважають інтрапсихічні адаптаційні механізми (захисти), але по мірі поглиблення адаптаційного процесу зростає питома вага аллопсихічних механізмів адаптації.

Так, після вхідного тестування курсантів за методикою К.Леонгарда [5, с. 81-85], була виявлена

група осіб (12%) з підвищеним показником гіпертимності і зниженим рівнем тривожності, застрягаємості, збуджуваності і скептицизмом. Подальше дослідження первинної психічної адаптації курсантів з використанням методики Т.Лірі, Г.Леффорджа, Р.Сазека [5, с. 143-150], восьмикольного тесту М.Люшера [5, с. 47-59] і спостереження показало, що саме в цій групі обстежуваних виявлялося прагнення оволодіти ситуацією, активно будувати міжособові зв'язки в новому соціальному середовищі і в такий спосіб реалізувати головну мету адаптаційного процесу - відновити порушений баланс системи «людина-середовище», знизити фрустраційну напруженість та інтенсивність інтрапсихічних конфліктів без змін у сфері потреб і мотивацій індивіда.

Виділяючи при розгляді міжособових відносин у період первинної психічної адаптації (за методикою Т.Лірі, Г.Леффорджа, Р.Сазека) два головних фактори, а саме домінування - підпорядкування і дружельюбність - агресивність, ми з'ясували, що прояв достатньо високої авторитарності випробуваних у цих відносинах свідчить про їхнє прагнення до ролі лідера в мікросоціальній групі, яка склалася в нових умовах. Все це підтверджує висновок про переважну роль аллопсихічних адаптаційних механізмів, які обумовлюють поведінку цих курсантів у період первинної психічної адаптації протягом перших 7-15 діб.

Проте, як показало це дослідження, для другої групи (до 70%) обстежуваних осіб характерним був початковий прояв дії інтрапсихічних адаптаційних механізмів (захистів), що відбивалося на змінах установок, ціннісних орієнтацій особистості, викликаних невідповідністю між актуальними потребами особистості та можливістю їхньої реалізації в нових соціальних умовах.

Вхідне тестування цієї групи за методикою К.Леонгарда [5, с. 81-85] показало інші співвідношення цих і інших показників, а саме: підвищений рівень тривожності, збуджуваності і дистонічності на фоні менш вираженої гіпертимності і демонстративності. Все це підтверджується і в оцінках за методикою Т.Лірі, Г.Леффорджа, Р.Сазека, які свідчать про високу ступень залежності і підпорядкованості даних осіб.

Разом із цим, по мірі розвитку та поглиблення процесу первинної психічної адаптації (через 15-20 діб) в мотивованій поведінці цих курсантів проявляються й посилюються інтенсивність мотивації досягнення і прагнення змінити незадовільні взаємовідносини в системі «людина-середовище».

Водночас, і в першій, і в другій групах обстежуваних спостерігалось не лише переважання тих або інших (алло- чи інтрапсихічних) адаптаційних механізмів, але й їх взаємозв'язок, а також динамічний характер цього переважання (особливо для другої групи обстежуваних), коли на зміну інтрапсихічним надходять аллопсихічні адаптаційні меха-

нізми, що врешті-решт визначає успішність первинної психічної адаптації до нових соціальних умов.

Аналіз вивченої проблеми дозволяє зробити висновок про те, що розуміння механізмів психічної адаптації, як певних тривких поведінкових психологічних паттернів, що утворилися в індивідуумі для досягнення врівноваженості системи людина-середовище й об'єднують інтрапсихічні й аллопсихічні адаптаційні механізми, дає можливість глибше розібратися в особливостях протікання процесу психічної адаптації людини до нових умов життя та діяльності і в можливостях впливу на вирішення проблеми психічної нестабільності, яка супроводжує зміни в соціальній збалансованості системи «людина-середовище».

ЛІТЕРАТУРА

1. Авцын А.П. Адаптация и дезадаптация с позиции патологии. // Клин. медицина.- 1974.- №5.
2. Березин Ф.Б. Психофизиологическая, собственно психическая и социально-психологическая адаптация как компоненты единого адаптационного процесса / Биологические проблемы.- Севера.- Магадан.-. 1983.
3. Казначеев В.П. Современные аспекты адаптации.- Новосибирск.- 1980.
4. Лебедев В.И. Личность в экстремальных условиях.- Москва.- 1989.
5. Лучшие психологические тесты: Пер. с английского Е.А.Дружининой.- Харьков, 1994.

Поступила в редакцию 20.05.99 г.

В.И. Носков

Проблемы и пути оптимизации физического воспитания в системе непрерывного образования

Провідною думкою статті є обґрунтування актуальності проблеми фізичного виховання та доцільності проектування процесу професійно-кваліфікаційного становлення особистості з урахуванням оздоровчих аспектів.

В условиях образовательных реформ идеологической основной национальной системы физического воспитания детей и молодежи в Украине является «глубокая связь с традициями народа, его жизненными интересами и моральными ценностями, которые базируются на принципах индивидуального и особенного подхода, приоритета оздоровительной направленности...» [9,20]. Однако, современная реализация благоприобретенных намерений содержит ряд неизменных противоречий. А именно, в вышеуказанном документе утверждается что «концепция даст возможность оптимизировать физическое воспитание детей и молодежи» спорно уже только потому, что «дети» и «молодежь» - различны по возрастным потребностям и ожиданиям (И. Кон, 1975: Эрик Эриксон, США, 1959, 1960) [8].

Далее объектом физического воспитания в системе образования «рассматриваются дети дошкольных заведений, учащиеся общеобразовательных школ и профессионально-технических заведений образования, студенты высших учебных заведений всех уровней аккредитации, а также лица, получившие последипломное образование». Из чего следует, что учащиеся не рассматриваются как «субъекты образования», противореча объявленной идеологии физического воспитания на основе «общечеловеческих, гуманитарных ценностей» (Дронова О.О., Аматыева О.П., 1997). [5]. Тем более, что вовлечение в процессе профессионального становления личности требует условий к самопознанию, профессиональному и нравственному самоопределению учащихся, чего к сожалению еще не происходит в значительной части традиционных школ. Весьма своеобразно по этому поводу выразился В. Мегре - автор книг в возрождении нравственных ценностей в России: «Вообще-то мне про школу нашу хотелось русским матом написать». [13].

Известно, что вчерашний школьник менее всего знает себя, но вынужден сам решать «Кем быть?» и «Каким быть?» (Носков В.И., 1992, 1996, 1997, [14, 16, 17], Дубровина И.В., 1997, [19], Смирнова М.М., 1989, [24]). Поэтому учебно-воспитательный процесс нового поколения предполагает «активизировать учебно-оздоровительную деятельность учащихся и развивать их самостоятельность» (О.Я. Савченко, А.М. Гуржий, В.М. Доний и др., 1997, [23] Киричук О.В., 1997, [7]), что повсеместно затруднено.

В «организационно-педагогических основах» указывается на предмет «физическая культура» и учебную дисциплину «физическое воспитание» в целом без учета особенных возрастных и половых различий. В то время как известно, что «физическая культура» - это уровень конкретных достижений личности к определенному возрасту, периоду развития. А воспитание не следует рассматривать как только физическое, так как оно «есть забота о вещественных и нравственных потребностях малолетнего, до возраста его» (В.И.Даль, 1989) [4]. Поэтому воспитание - это скорее процесс обеспечения условий проявления способностей, стремление уберечь ребенка от влияния пагубных пристрастий, как личных, так и от влияния среды. Психологам и врачам известно, что основные ценности личности закладываются на 85% в возрасте до 5 лет и проявляются в определенных достижениях - конкретной культуре поведения. Очевидно, физическое воспитание в традиционном виде не является воздейственным, а в отдельных случаях предъявления необоснованных нагрузок, и небезопасно - может повредить физическому и психическому здоровью учащейся молодежи (Кучерин Н.А., [10] Ловка О.В., 1995) [11]. Для своего времени Л.Н. Толстой писал: «воспитание - умыш-

ленное формирование людей по известным образцам - неплодотворно, незаконно и невозможно» (цитар у С.И. Гессена, 1995) [2], хотя и в нашей действительности такая тенденция не изжита.

Утверждение о важности физического воспитания детей и молодежи в спортивных школах, клубах по интересам, спортивных классах, спортивных отделениях высших учебных заведений, спортивных клубах а также самостоятельных занятий физическими упражнениями безусловно актуально, но без учета состояния здоровья и мотивов деятельности конкретной личности затруднено (Внуков А.П., 1984, [1] Носков В.И., 1992) [15], поэтому продолжает оставаться декларацией.

Программное обеспечение (по количеству отведенных часов и периодов физического воспитания) уже существует, но «дидактические принципы прогностической педагогики» без учета психологии возрастных периодов развития, половых и индивидуальных особенностей личности повсеместно невозможны по ряду известных причин, главная из которых неприменимость средств физической культуры для оздоровления.

«Нормативное обеспечение» физического воспитания в предлагаемых стандартах учебной документации и тестах непосильно для значительной части учащихся, не получивших соответствующего воспитания в семье и школе. Поэтому их повсеместное применение окажется показателем низкой подготовленности учащихся содействуя скорее невротическим проявлениям, чем побуждением к совершенствованию.

«Методическое обеспечение», будь то учебники, телефильмы или публичные состязания не обращенные к мотивам конкретных лиц и не подтвержденные в поведении преподавателей, не может быть побуждающим к выполнению физических упражнений.

«Лингвистическое обеспечение» и «высокая культура речи не в состоянии заменить конкретной практической деятельности учащегося», поскольку слово для большинства студентов и преподавателей не является поступком, т.е. чаще не подтверждается поведением.

«Научное обеспечение» может содействовать вовлечению учащейся молодежи в процессе подготовки как минимум в трех направлениях: поиска мотивирующих предложений для занятий конкретными видами достижения физической и психологической культуры, разработки и применения средств, тренажеров, диагностических приборов с обратной упражнением и актуальной индивидууму информацией, а также повышения престижа здорового, спортивного, приоритетного востребованного, поощряемого обществом и государством специалиста. Без преувеличения можно сказать что учебный процесс еще не является предметом научных изысканий для целей его изменения к лучшему.

«Медицинское обеспечение» затруднено в связи с бесплатным лечением, а также значительным числом лиц с ослабленным здоровьем и отклонениями в физическом и психическом развитии (Раевский Р.Т., 1998) [22].

«Кадровое обеспечение» физического воспитания затруднено бедственным положением преподавателей, своевременно не получающих зарплату, чем и униженных, традиционно авторитарных проведением занятий, определяющим негативное отношение к преподавателю и предмету, отсутствием престижа работника физической культуры.

«Материально-техническое и финансовое обеспечение» отягощено проблемами новых рыночных отношений, а управление базируется на предложении «создать систему государственно-общественного развития физического воспитания и включения ее в критерии аттестации и аккредитации...», что вряд ли улучшит состояние здоровья и изменит мотивы образовательной деятельности студентов и преподавателей (Носков В.И., 1998) [18].

«Международные связи» предлагают «широкую интеграцию в международную систему образования и обмен передовыми зарубежными достижениями, чего в настоящее время не может быть в массовом масштабе, поскольку такой обмен нередко осуществляется среди односторонне заинтересованных, а, нередко, и случайных лиц».

Перечень ключевых терминов и понятий также остается неизменным, подчеркивая незыблемость традиционной системы «физвоспитания».

Таким образом, существующая позиция может быть скорректирована на соответствие закону Украины «об образовании» и повышенным требованиям реформ с тем, чтобы от «планирования и контроля» перейти к содержательному изменению учебного процесса в целях подготовки профессионально зрелых и здоровых, телесно и нравственно, специалистов.

Приоритет «оздоровительной направленности» профессионально-квалификационного становления личности обуславливает прикладную значимость физической культуры и массового спорта учащейся молодежи, что требует систематического изучения намерений и поведения студентов и преподавателей в целях изменения учебного процесса к лучшему.

Многолетние исследования мотивов образовательной деятельности и состояния здоровья студентов высшей школы убеждают в их взаимозависимости. Поэтому профессионально подготовленный, но нездоровый специалист не может быть устойчиво мотивированным в конкретной деятельности, что очевидно во внешнем виде претендента на рабочее место и должность. В службах отделов кадров уже появляются специалисты-психологи по профориентации и профотбору, способные по лицу, внешнему виду, осанке и речи определить уровень соответствия намерений и по-

ведения личности, способность к активной деятельности или фрустрирующему состоянию. Физическое и психическое в состоянии и поведении личности нераздельно и взаимно связано. Вместе с тем по странной традиции в «теории и практике физического воспитания» эти качества разведены. Всем известно, что мысль человека разумного предвзвешивает движения в достижении цели. В то же время движения лично неосмысленные, т.е. предлагаемые со стороны в виде команд приказов или призывов типа «будь здоров», «все на старт», или «на зачет» не содержат мотивирующий потенциал и потому неэффективны. Любое целесообразное движение можно рассматривать как психофизическое, психической частью которого может быть побуждение, физический, видимый, осязаемый факт движения, действия который зависит от пола, состояния здоровья, индивидуальных особенностей личности. Психофизика как наука о функциональных отношениях между сознанием и телесным миром человека основана немецким психологом Г.Фехнером (1860 г.) [3]. В психологической лаборатории немецкого физиолога и психолога В.Вундта (1879) на основе экспериментальных исследований воздействия цветом, у испытуемых фиксировались возникающие при этом ощущения, например, тепла или холода, которые можно измерить. Рассматривая такие воздействия, как раздражители, мы также ощущаем симпатии и антипатии к различным лицам, комфортные или дискомфортные состояния, привлекательные или непривлекательные виды деятельности. Так, в процессе непринудительных физических упражнений в поле или спортплощадке можно ощутить состояние «разлитого по всему телу» удовольствия - «мышечной радости» (по Павлову И.П.), испытать чувство гордости за победу отечественной команды, лично осознать позор поражения на экзаменах, ощутить сердцебиение или разочарование от содеянного. Эти и многие другие движения по природе своей являются непсихофизическими. Поэтому «физическая культура» как уровень конкретных достижений личности, не может рассматриваться только с точки зрения физического. Это выражение неточно, если речь идет о характеристике личности.

Поэтому содержательно и по форме психофизическое отражает конкретное поведение личности от момента ощущения как физического, данного в реакции организма на раздражение, и психического, т.е. обнаруженного в результате формирования представления о таком раздражении. Попытку проследить единство физического и психического можно на многих житейских примерах. Так, во время жары сосуды в коже (или любом другом участке тела) расширяются, обнаруживая покраснение поверхности тела (лица). Такое состояние ощущается и оценивается индивидуумом как привлекательное (во время намеренного загара) или дискомфорт-

ное во время высокой температуры при заболевании. При этом физическое осознается психически, и оно суть психофизическое. Так же мы можем ощутить изменение частоты сердечных сокращений, дыхательных движений, напряженность, силу или выносливость мышц, готовность действовать определенным образом. Однако действие психофизическое не может быть сведено к только самоощущению. Оно во всяком случае связано и с самооценкой своего поведения. Так, если мы краснеем от стыда за содеянное, что видимо проявляется у людей совестливых, то такое проявление происходит из нравственных побуждений личности с высоким уровнем самооценки своего поведения. Нравственное чувство, как волна добродетельной силы «подступает нам к горлу» как комок радости жизнеощущения или сопереживания конкретному горестному состоянию другого, чаще родного, близкого нам человека.

Нравственное чувство противоположного знака - чувство возмущения, сопровождающее личный дурной поступок, или возмутительное поведение других людей угнетает совестливого человека.

Безнравственный может или постарается не допустить душевных волнений, пройдет рядом с радостью или горем другого человека. Внешне в хладнокровном поведении такой личности обнаруживаются невозмутимость, поведение человека, которого не касаются душевные волнения. Он не протянет руку тонущему, не бросится, «очертя голову», в огонь или омут, как недвижимый внутренним побуждением и внешне, как сказал поэт: «... не повернув головы качан и чувств никаких не изведав...». Примеры самоощущения своего поведения многообразны как неисчислимы жизненные ситуации, но суть их одна - это психофизические проявления и они могут быть индивидуально оценены, будь то телесное или душевное движение.

Поэтому воспитание физических качеств, лишённое психического осмысления, т.е. не связанного с мотивами и интересами самих студентов и преподавателей - неэффективно. Психологи знают, что потребность «сделать что-то самому» отчетливо проявляется у детей в 5-7-летнем возрасте, которую и следует удовлетворять, внимательно присматриваясь к особенностям поведения ребенка и учитывая запросы общества. При этом исключительно важным является вовлечение ребенка в процесс ненавязчивого самопознания, наиболее благоприятное в игровом возрасте, когда уровень его доверия высок, а стремление к познанию связано с удивлением тому, что происходит с ним и окружающим его миром. Наблюдая за детьми, можно заметить, что ребенок «привязывается большей частью к людям, непосредственно удовлетворяющим его нужды» (Эрик Берн, 1995) [25], которые в игровой форме могут быть трансформированы в профориентационные, социальные или нравственные ценности личности...

Самоощущение своего состояния - первый признак самостоятельной психодиагностики, изначальная информация к самоуправлению. Телесные, организменные состояния оцениваются психологически, т.е. осознаются как благоприятные или неблагоприятные. На этой же основе мы предпочитаем, или отвергаем выбор цвета, животных, людей, проявляем характерные черты поведения, обнаруживаем склонность к профессии или видам двигательной активности. Поэтому, удовлетворяя свои личные потребности и получая признание или поощрение со стороны, можно быть частью общества, оставаясь самим собой.

Очевидно, такой самостоятельности следует содействовать проявлениями доверия, за которым следует и стимулируется личная ответственность. Причем, если вопрос «Кем быть?» более связан с выбором профессии, то следующий вопрос «Каким быть?» - предполагает и более высокий уровень - нравственной ответственности личности за результаты своей деятельности.

В природе возрастания ребенка существуют периоды принятия и непринятия предложений извне. По мнению педагогов существуют три периода отношения личности к предложениям, правилам, законам общества, семьи: антиномия - непринятие законов в возрасте до 12 лет; гетеронмия - подчинение им от 12 лет, и автономия - период нравственного возвышения над законами государства, выполняемые по убеждению и вере в высшие нравственные христианские ценности личности, до которых доходят далеко не все люди, живущие на земле.

Из общечеловеческих ценностей известно, что «человека нельзя заставить быть образованным», равно как и здоровым. Поэтому первым требованием нравственного образования считают не принужденность к деятельности, а доверие, на основе которого может возникнуть личная ответственность за конкретное поведение. (С.И. Гессен, 1995) [2]. Так свободное посещение занятий, при неотвратимо объективном контроле результатов побуждает к дисциплинирующему поведению и безусловной личной ответственности, поскольку результаты будут свидетельствовать о положительных, или отрицательных изменениях в состоянии здоровья или образовательном опыте учащегося.

По мнению зарубежных психологов необходимо помнить «о неизбежности дисциплины, лишений, разочарований, страданий и трагедий». Пока эти ощущения обнажают, питают и реализуют нашу внутреннюю природу, они остаются желательными ощущениями. Все яснее становится, что эти ощущения каким-то образом связаны с чувством удовлетворения и силой ЭГО, стало быть с чувством здорового самоуважения к себе. Личность, которой не пришлось «побеждать», «преодолевать» или «отражать натиск», продолжает сомневаться в том, что она «может» все это

совершить. Здесь речь идет также об умении контролировать и укрощать свои собственные нравы, умении не бояться их. [12]

Вместе с тем, обретая конкретные качества по образовательной программе, проявить их можно двояко: разумно, т.е. уклоняясь от зла, или в целях личной выгоды, не думая о последствиях для других. Эти два полюсных свойства или состояния личности сопровождают человека всю его жизнь, однако, формируются они в значительной части задолго до зрелого возраста.

В книге «Психология бытия» американский психолог А. Маслоу указывает, что «Очень важно, чтобы каждый человек хорошо усвоил горькую истину: любое отступление от родовых добродетелей, любое преступление против собственной природы, любое злодеяние (все без исключения) откладываются в нашем бессознательном и заставляет презирать самих себя. Сознательные и бессознательные действия (последние долгое время не признавались в СССР из идеологических соображений) взаимосвязаны.

Цитируя Карен Хорни, А. Маслоу напоминает, что бессознательное «регистрирует». Если мы совершаем постыдный поступок, оно «заносят» его в графу «позор», а если мы делаем что-то честное, благородное или доброе, то оно «заносят» его в графу «почет».

Свободный человек сам выбирает сам свой путь, принимая ответственность на себя, как за свое состояние (например «Быть здоровым»), так и поведение (например «Быть разумным»). Несвободный подстраивается под мнение других, постепенно становясь похожим на них, обретая лицо общественное и теряя свою индивидуальность.

Как известно, «гармоническое развитие личности» в отдельно взятой, нам известной стране, не свершилось возможно и потому, что идеологи его пытались тренировать тело, абстрагируясь от души. Современное образование пытается найти путь к духовному опыту личности, накопленному в общечеловеческих ценностях теологии, богословии, религии (Зинченко В.П., 1995).[6].

Многолетние исследования состояния здоровья и мотивов образовательной деятельности студентов ДонГУ, ДИУ и ряда других вузов Украины и зарубежья свидетельствуют о непринятии большинством из них «традиционного физического воспитания» [15].

Физическое воспитание, как и нравственное, тем воздейственнее, чем раньше начато. Недаром в народе говорят о «воспитании смолodu». В возрасте же 17 - 25 лет основные ценности уже сформированы в семье и школе. И, если довузовское воспитание не состоялось, то и отношение к нему в вузе будет непривычным. Поэтому физические нагрузки в традиционной форме «уроков физического воспитания» для большинства студентов непривлекательны.

Кроме того, непривлекательность физических упражнений в вузовском периоде становления личности объясняется отсутствием навыков, опыта двигательной активности, неравноценной значимостью физического воспитания среди других профессиональных предметов, отсутствием возможности выбора предпочитаемых видов двигательной активности, неудовлетворительной диагностикой психо-физиологических состояний первокурсников, применением традиционных, лишенных дидактических побуждений, методов ведения занятий.

Новым подходом к решению проблемы активизации процесса обучения в вузе является утверждение прикладной значимости оздоровительной функции психофизической подготовки, обоснование мотивированной деятельности с конкретными примерами реальной полезности конкретных упражнений. Предлагаемые упражнения должны быть дифференцированы в зависимости от состояния здоровья, физического и психического развития, профессионально-оздоровительной ориентации в семье и школе, адаптации к условиям вуза.

На основании экспериментальных данных вместо губительных условий гипокинезии учебного труда необходим охранительно-тренирующий активный образ жизни и деятельности студента.

В соответствии с «Программой оптимизации учебного процесса средствами физического самовоспитания», утвержденной Учебно-методическим Кабинетом по высшему образованию Украины в 1990 «современной задачей высшей школы должно быть не физическое воспитание (оно уже было ли не состоялось в семье и школе смолodu), а оздоровительно-спортивная и профессионально направленная психофизическая подготовка, основанная на современной концепции «психофизического параллелизма непривлекательной полезности физических упражнений» [20]. Поэтому, в ВУЗе, прежде всего, должны быть созданы разнообразные условия для повышения психофизической культуры как следствия «воспитания смолodu» и свободного, обоснованного выбора ежедневной двигательной активности, от простых, общедоступных (бег, ходьба, комплексы гимнастических или лечебных упражнений) до занятий в спортивных секциях, овладения профессионально направленными психофизическими навыками, военно-прикладными видами спорта, в зависимости от состояния здоровья и наклонностей студентов.

В деятельности преподавателей значимыми могут быть только научно обоснованные побуждения студентов к выполнению психофизических упражнений, целесообразность назначений, ненавязчивый контроль за соблюдением рационального образа жизни, приобщение к самовоспитанию и объективная оценка конкретных результатов.

От студентов требуется стремление понять, принять мотивированные психофизические упражнения и заниматься самостоятельно, формируя свой

стиль профессионально зрелого, здорового, ответственного и, востребованного обществом, специалиста.

От общества желательны ожидания здоровых и надежных его членов, и, на этой основе, престижных, поощряемых и предпочитаемых при профессиональном самоопределении личности.

А воспитание телесное и нравственное должно занять свое естественное и законное место и время, т.е. осуществляться в семье и школе.

ЛИТЕРАТУРА

- Внуков А.П. Мотивационный аспект учебно-воспитательного процесса // Методические материалы коммунистического воспитания студентов. - Даугавпилс. - 1984. - С. 9-11.
- Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. - М.: «Школа-Пресс», 1995. - 448 с.
- Годфруа Ж. Что такое психология: в 2-х томах. Т.1: Пер. с французского. - М.: Мир. - 1992. - 496 с.
- Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. - Том 1. - М.: Русский язык, 1989.
- Дронова О.О., Аматыева О.П. Деякі аспекти фахівця з дошкільної освіти до професійної діяльності в умовах сучасної особисто-орієнтованої освітньої парадигми // Проблеми освіти науково-методичний збірник. - Т.10. - Київ, 1997. - С.200-206.
- Зинченко В.П. Аффекты и интеллект в образовании. - М.: Тривола. - 1995. - 64 с.
- Киричук О.В. Філософія освіти і проблеми виховання // Філософія освіти в сучасній Україні: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. - К.: ІЗМ, 1997. - С.116-121.
- Кон И.С. Психология ранней юности. - М., 1989.
- Концепція фізичного виховання в системі Освіти України (додаток до рішення колегії Міністерства Освіти України від 23.04.97 р., прот. №7/6-18, с.2).
- Кучерин Н.А. Экономические аспекты заболеваемости и производительности труда. - Л.: Медицина. - 1978. - 276 с.
- Ловка О.В. «Диагностика психических состояний и особенностей личности». - Киев: «Национальная парламентская библиотека». - 1995.
- Маслоу А. Психология бытия. - «Рефл-бук» «Ваклер», 1997. - С.26-27.
- Мегре В. Пространство любви. Книга третья. - М.: Московская типография 11, 1998. - С.172-173.
- Носков В.И. К вопросу учета психолого-физиологических качеств в образовании профессионально зрелых и здоровых специалистов. Всесоюзная научно-практическая конференция «Психологи - перестройке народного образования» // Тезисы докладов. - М.: МГУ. - 1989. - С.42.
- Носков В.И. Некоторые секреты психофизической самоподготовки менеджера. Учебное пособие. - Донецк: ИЭП АН Украины, 1992. - 100 с.
- Носков В.И., Бурдаков А.С., Мирошниченко О.В. Проблемы и пути духовного становления личности. / Структура освіти в регіоні: проблеми оптимізації (матеріали міжнародної науково-практичної конференції). - Харків: Авеста, 1996. - С.154-155.
- Носков В.И. Особенности направленности личности студентов частного вуза // 36. Всеукраїнської науково-практичної конференції. - ХГІ НАУ. - Міністерства Освіти України. - 1997. - С.98-111.
- Носков В.И. Оздоровительно-физкультурные мотивы повышения качества подготовки в вузе // II Всеукраїнська науково-практична конференція. «Актуальні проблеми фізичного виховання в вузі». - Донецьк, ДонДМУ ім. М. Горького, 1998. - С.75-79.
- Практическая психология образования (Под ред. И.В. Дубровиной: Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений. - М.: ТЦ «Сфера», 1997. 528 с.
- Программа оптимизации учебного процесса средствами физического самовоспитания / Сост. В.И.Носков. - Киев: УМК ПО ВО, 1990. - 72 с.
- Про державні тести і нормативні оцінки фізичної підготовленості населення України. - Постанова КМУ від 15 січня 1996 р.
- Раевский Р.Т. Пути решения актуальных проблем физического воспитания в вузах Украины // II Всеукраїнська науково-практична конференція. - Актуальні проблеми фізичного виховання в вузі. - Донецьк, ДонДМУ ім. М. Горького, 1998. - С. 36-42.
- Савченко О.Я., Гуржий А.М., Доний В.М. Концепція створення засобів навчання нового покоління для середніх закладів вищої освіти України // Пробл.Осв.Наук.Збірн. - Т.10. - Київ, 1997. - С.207-218.
- Смирнова М.М. Проявление личностных характеристик интроверсии и экстраверсии и экстернальности-интернальности в (общей структуре) учебной деятельности студента // Психология студента как субъекта учебной деятельности. - М.: Б.И., 1989. - 105 с.
- Эрик Берн. Введение в психологию и психоанализ для непосвященных: Пер.с англ. А.И. Федорова. - С.-Петербург: Талисман, 1994. - 432 с.

Поступила в редакцию 3.05.99 г.

Ю.І. Погорілий

Роль феномену ідентифікації у проблемі групового лідерства

В статье освящается вопрос феномена идентификации относительно проблемы группового лидерства. Дается анализ того, какой смысл вкладывают в понятие идентификации современные ее исследователи. На основании этого делается сопоставление процесса идентификации в групповом и политическом лидерстве. Раскрываются общие и совершенно новые моменты в процессе идентификации.

ции с политическим лидером. Подчеркивается важность проверки этих положений на практике с помощью эмпирических фактов.

Процес глибоких змін, що розгорнулися в Україні після проголошення незалежності, охопив всі сфери суспільства, всі структури життєдіяльності людини. Мало хто міг уявити тоді, що цей процес триватиме так довго і буде носити досить драматичний характер. Переоцінка стартових можливостей України і ряд інших об'єктивних факторів ускладнили процес трансформації суспільства, що привело до глибокої кризи, яка охопила нині всі сфери суспільного життя. Стан суспільної кризи створює унікальну психологічну ситуацію, коли великі маси людей змушені одночасно адаптуватися до мінливої і фруструючої їх реальності. Українське суспільство трансформується вельми динамічно. Зміни мають не поступовий, а різкий, інколи драматичний характер. Особливо це стосується політичної та ідеологічної сфери.

В умовах розпаду, розшарування суспільства, розвалу традиційних в т.ч. навіть виробничих структур, особистість просто приречена звертатися до особливого авторитету - авторитету політичних лідерів. Як результат подібної ситуації - прагнення людей потрапити під опіку. Люди, а впершу чергу молодь, починають звільнятися від нездійснених надій в підтримці суспільства, колективів, і навіть сім'ї. Вони не приймають «общинної психології». Молодь намагається знайти підтримку у конкретної і впливової особистості, котра вільна (на її погляд) від необхідності підкорятися будь-яким формам і методам знеособлено-колективних рішень.

Приблизно половина молоді вимагає втручання в політику знаючої, вмілої, компетентної людини.

З іншого боку, невиразність, неоформленість ідеологічних кредо, програмних вимог нових політичних партій, принципова схожість їх діяльності, примушує людей звертатися не до партій, а до конкретних особистостей. Суспільство, молодь втомилися від невмілості, бездарності законодавчої і виконавчої влади, безнадійного суперництва по суті ідентичних тоталітарному типу партій, і тому не без підставно чекає змін від нових лідерів.

Все це дало новий поштовх для розвитку політичної психології і особливо того її напрямку, що займається питанням політичного лідерства.

Проблема політичного лідерства - одна з центральних проблем сучасної політичної психології. Головне питання тут - що саме, які психологічні механізми спонукають або змушують людей в одній людині визнавати лідера і сліпо довіряти їй, а іншій - відмовляти у такому праві і подібних привілеях. І тому головною проблемою тут є уміння формувати образ політичного лідера, або, як його прийнято називати тепер - імідж.

Імідж - це набір певних якостей, які люди співвідносять з конкретною індивідуальністю.

Отже, тепер перед політиком постає завдання створення оптимального публічного «Я - образу». Створюваний імідж повинен відображувати особистісні якості лідера і по можливості лише ті з них, які привертають публіку, народні маси.

Досліджуючи проблему психологічних механізмів формування іміджу політичного лідера, було виявлено, що основним з них є механізм ідентифікації.

Проблема особистісної ідентифікації є однією з центральних в теорії особистості. Сучасна «стратегічна теорія» соціальної ідентичності, поєднує різні підходи, розглядаючи соціальну ідентичність як єдність усвідомлення, відчуття та переживання своєї належності до різних соціальних спільностей в умовах сучасного суспільства, коли розпалась більш-менш усталена колишня система соціальних груп, як об'єктів ідентифікації. Йдеться також і про отождоження суб'єктом своєї ціннісної системи з системою суспільних ідеалів. Така постановка питання є специфічною саме для перехідного періоду, коли у картині життєвого світу людей співіснують образи різних суспільств: хаотичного сучасного, втраченого минулого і неясного майбутнього. Раніше особистість ідентифікувала себе з суспільно заданими ідеалами, які насаджувалися в «Я - концепцію» особистості зовні. Сьогодні ж в період соціальної кризи, відбувається і криза індивідуальної ідентичності, яка спричинена усвідомленням особистістю того, що загальні норми, дотримання яких було необхідним і соціально бажаним, видаються тепер хибними, а їхнє визнання кваліфікується як особистісна і колективна помилка.

Соціальна ідентифікація особистості в нестабільному кризовому суспільстві потрапила під вплив неочікуваних і незвичних факторів. Серед яких: мінливість соціальних зв'язків, функцій основних соціальних інститутів, плюралізм культур та ідеологій, протиріччя корпоративних інтересів. Євген Євтушенко писав: «Ми народжуємося знову, а знову народжуватися ще важче». Жити в такому суспільстві складно, але досить цікаво, з'являється унікальна можливість працювати в умовах «природного експерименту» (11).

Серед найбільш небезпечних наслідків таких криз, називають втрату передбачуваної поведінки суб'єктів, зростання пасивності, або навпаки гарячкової активності, що є закономірним результатом стану дезорієнтації, в якому знаходиться людина (10).

Одночасно з індивідуальною відбувається і криза колективної ідентичності, сутністю якої є зменшення ідентифікації індивідів з колективною реальністю, яку вони раніше підтримували.

Перед тим як зупинитися на роботах, що нас цікавлять, потрібно уточнити зміст самого поняття ідентифікації, що саме розуміють під цим поняттям сучасні її дослідники.

Поняття ідентифікації було введено в психологію З. Фрейдом (1896р.) і є одним з ключо-

вих і одночасно найбільш складним для інтерпретації поняттям його психоаналітичної теорії.

Цей феномен інтенсивно вивчався і в наступні десятиріччя представниками самих різних галузей психологічної науки. Виконані роботи можна умовно поділити на дві далеко не рівні між собою групи. До першої з них, що включає більшість досліджень ідентифікації, відносяться роботи, що стосуються тих чи інших аспектів проблеми соціалізації особистості (це перш за все проблема ідентифікації дітей з батьками та іншими значущими дорослими). Інша частина досліджень, поки що дуже незначна, пов'язана з аналізом процесів міжособистісного впливу одного індивіда на іншого, який здійснюється під час їхнього спілкування, а також членами тих чи інших людських груп (маються на увазі ті роботи, що присвячені головним чином ролі ідентифікації у спілкуванні в середині групи). Саме ці дослідження і цікавлять нас.

Аналіз літератури показує, що погляди на цей феномен у різних авторів різні. Так, А. Бандура, спираючись на матеріали великої кількості робіт, вважає, що ідентифікація відноситься до процесу копіювання суб'єктом думок, почуттів або дій іншої особи, що служить моделлю.

На думку Д. Гевіртца, ідентифікація - це запозичення або засвоєння цінностей, ідеалів, ролей і моральних якостей значущої іншої особи (моделі), в особливості батьків. Згідно з визначенням Р. Адамса і Є. Дейгера, коли один суб'єкт ідентифікується з іншим (моделлю), він (суб'єкт ідентифікації) розглядає модель як значимого іншого, проявляє до моделі почуття симпатії, засвоює її норми і цінності, сприймає прямий контроль моделі над собою як норму. М. Герберт розглядає ідентифікацію як процес, з допомогою якого один суб'єкт уподібнюється іншому, переймаючи цінності, погляди, установки і навіть життєвий досвід моделі, а також її специфічні форми поведінки. Терміном «уподібнення» стосовно ідентифікації оперує і Б. Д. Паригін. Він розуміє під ідентифікацією взаємне уподібнення людей одна одній (8).

Ряд авторів інтерпритує ідентифікацію як процес ототожнення суб'єкта з іншою особою. При цьому або підкреслюється необхідність існування емоційних зв'язків між учасниками спілкування як важливої умови ідентифікації (2), або ж сам феномен ідентифікації описується переважно як емоційний (7). Крайнім виразом такого розуміння ідентифікації є віднесення її Н. Н. Авдеевою до розряду феноменів, що мають виражену емпатичну природу, наприклад, таку як співчуття. Так, Н. Н. Авдеева відмічає: «Ми розуміємо ідентифікацію як встановлення, в процесі відображення об'єктом зовнішнього світу, специфічного емоційного зв'язку між суб'єктом і відображуваним об'єктом, змістом якого є безпосереднє переживання суб'єктом того чи іншого рівня свого ототожнення з об'єктом (1).

На думку Г. Гібша і М. Форверга ідентифікація - це свідоме наслідування (3). Проблемою співвідношення «ідентифікації» і «наслідування» займалися багато дослідників і їх погляди далеко не однозначні по данному питанню. Але більшість авторів пропонує розрізняти ці поняття. І основні положення за якими ці поняття відрізняються між собою наступні: по-перше, ідентифікація виступає як генералізований і поширюваний на різні ситуації процес, при якому різноманітні типи поведінки і ролей відтворюються в багатьох ситуаціях. Наслідування ж характеризується відтворенням лише специфічного типу поведінки у специфічних ситуаціях; по-друге, ідентифікація - це постійний процес, що має місце і при відсутності моделі, чого не можна сказати про наслідування; по-третє, змодельована поведінка в ідентифікації, як вважають, спонукається внутрішніми мотивами індивіда, в той час як наслідування спонукається зовнішніми стимулами; по-четверте, в ідентифікації підкреслюється свідомий характер моделювання поведінки іншої особи (або, ж в усякому разі, здатність суб'єкту ідентифікації усвідомлювати відтворювані дії іншої особи). В той же час наслідування розглядається як неусвідомлене, спонтанне наслідок; по-п'яте, на відміну від наслідування, що зводиться до простого копіювання поведінки моделі, ідентифікація передбачає відтворення таких типів поведінки, що являють собою символічні еквіваленти тієї поведінки, яку демонструє модель. Ідентифікація характеризується не сліпим копіюванням поведінки, а засвоєнням мотивації вчинків моделі. Це означає, що, навіть не будучи тотожними, дії суб'єкту ідентифікації і моделі є між собою «співзвучними по настрою». З усього цього видно, що ідентифікація і наслідування мають ряд суттєвих відмінностей. Але крапку в данному питанні ставити ще рано, це можна буде зробити тільки після того, як теоретичні роздуми авторів будуть підтверджені реальними емпіричними фактами.

Не дивлячись на різноманітність точок зору, що до визначення поняття ідентифікації, всі вони мають багато спільного, оскільки в них чітко виступає момент міжособистісного впливу індивідів, що спілкуються між собою. Уподібнення значимому іншому, ототожнення з ним, запозичення важливих його характеристик, згода на контроль з його боку і т.і. - все це є не що інше, як результат впливу, який здійснює значимий інший на партнерів по спілкуванню. І тут ми погоджуємося з визначенням поняття ідентифікації, що пропонують Р. Кричевський і Є. Дубовська. Операціонально ідентифікація розглядається як наслідування поведінковим або особистісним характеристикам іншої особи, як реальне їх відтворення чи в подібних поведінкових актах, чи в символічних еквівалентах поведінки (4).

Початок робіт пов'язаних з аналізом ідентифікації у внутрішньогруповому спілкуванні, а звідси, і з питанням групового лідерства було започатко-

вано теоретичними дослідженнями З. Фрейда. Він розглядав ідентифікацію в якості вирішальної і універсальної умови групоутворення. Причому, згідно Фрейду, первинним моментом створення групи виступає ідентифікація її членів (по сучасній термінології - «послідовників») з лідером, а вже потім, через опосередковану спільністю «Я - ідеалу», - і одного з одним. Він одним з перших, показав дуже важливий напрямок міжособистісного впливу в групі, який, якщо користуватися соціально-психологічними термінами, можна виразити схемою «лідер - послідовники», тобто мається на увазі, що вплив лідера на послідовників реалізується в їх ідентифікації з ним. Насправді, слід відмітити, що адекватного наукового пояснення даному фактові З. Фрейд так і не дав: його аналіз звівся переважно до спекулятивних роздумів, що базувалися на міфології знаменитого едіпового комплексу (9).

Подальше вивчення ідентифікації в контексті дослідження проблем групової психології найбільш активно проводилось представниками психоаналітичного напрямку. Частково, в роботі Ф. Редла прослідковується зв'язок між ідентифікацією і лідерством. Лідер розглядається як головний об'єкт ідентифікації в групі, як найважливіше джерело міжособистісного впливу («центральна фігура» - по термінології автора). Ще одна з робіт в якій прослідковується взаємозв'язок між ідентифікацією і лідерством є робота Г. Гібша і М. Форверга. Вони розглядають ряд функцій керівництва (лідерства), відзначаючи, що функція управління випадає на долю таких особистостей, котрі можуть слугувати об'єктом для ідентифікації (3). Згідно їх точки зору, ідентифікація стимулюється не загальнолюдськими зразками поведінки чи особистісними якостями об'єкту ідентифікації, а більш загальними суспільно-історичними факторами. «Підходить той чи інший керівник для того, щоб члени групи ідентифікували себе з ним (а це означає також: переносили на нього свої бажання, потреби і очікування), в першу чергу, - відзначають автори, - залежить від «уявлення» про лідера, від того, наскільки це уявлення властиво ідеології історичної епохи» (3). На думку авторів, слід враховувати і роль індивідуального досвіду суб'єкту ідентифікації, наприклад в тих випадках, коли люди (підсвідомо) сприймають як об'єкт ідентифікації людину, що має якості їх батьків або керівника, відомого їм з минулого досвіду.

Підхід Г. Гібша і М. Форверга цікавий ще й тим, що основний акцент в ньому робиться на сприйманні лідера послідовниками. Це сприйняття детерміноване певними суспільними і індивідуальними уявленнями про лідера, що наявні у членів даної групи. Подібні уявлення в кінцевому рахунку і визначають процес ідентифікації з лідером. В цій концепції заслуговує на увагу момент, де ідентифікація розглядається через призму процесу міжособистісної перцепції.

В деякій мірі подібну точку зору на питання, що обговорюється, висловлюють Е. Холландер і Дж. Джуліан. Вони вважають, що ідентифікація з лідером базується на процесі перцепції послідовників, який детермінує прийняття чи неприйняття певного члена групи в якості її лідера. Автори вважають також, що ідентифікація послідовників з лідером передбачає наявність важливих психологічних зв'язків між ними, суттєво впливаючих на здатність лідера здійснювати вплив (4).

Аналіз робіт закордонних авторів, доводить, що всі вони сфокусовані на тому аспекті вивчення ідентифікації, що пов'язаний саме з груповим лідерством. Але всі вони носять переважно теоретичний характер, конкретні емпіричні факти в них, як правило, відсутні.

З вітчизняних авторів цікавими є роботи виконані Р. Кричевським, Е. Дубовською, які досліджували роль ідентифікації у внутрішньогруповому спілкуванні, а в більш вузькому плані - в аналізі функції ідентифікації в процесі групового лідерства. Їм, на прикладі юнацьких груп, вдалося показати, що ті їх члени, які мають найбільш високий серед інших однолітків груповий статус, частіше за інших виступають в ролі об'єктів ідентифікації (4). «Як і очікувалось, об'єктом ідентифікації виступають або друзі (особливо це характерно для сільських школярів), або лідери. Останні, як показав аналіз творів, є більш бажаними об'єктами ідентифікації», - відмічає Р. Кричевський (5). Крім того, їхні дослідження дали змогу виявити певні відмінні між собою рівні ідентифікації суб'єктів, наприклад, часткову чи парціальну, тобто по окремих значущих якостях особистості іншого, і тотальну чи абсолютну, тобто повне отождолення з іншим.

Проведені Р. Кричевським, Е. Дубовською дослідження дали змогу їм зробити наступні висновки: по-перше, саме лідери переважають як об'єкти ідентифікації; по-друге, процес ідентифікації носить ступінчатий характер, а степені розрізняються між собою глибиною і широтою отождолення суб'єкту з об'єктом (4).

Дослідження, що проводилися, дають можливість думати, що саме за допомогою процесу ідентифікації відбувається міжособистісний вплив учасників групового спілкування, а особливо переважаючий вплив лідерів на партнерів. Це дає змогу розглядати ідентифікацію, як своєрідний соціально-психологічний механізм впливу в лідерстві, а лідера як найбільш яскравий об'єкт для ідентифікації в групі.

Проведений аналіз дозволяє висловити такі припущення: 1) лідер є найбільш яскравим об'єктом ідентифікації в групі; 2) однією з умов ідентифікації є наявність у послідовників певних уявлень про лідера, лідерські функції; 3) ідентифікація з лідером може посилюватися за рахунок встановлення між ними та його послідовниками тісних психологічних зв'язків.

Все це відкриває нові перспективи для дослідження цього питання в політичній психології і особливо в рамках того її напрямку, що займається проблемою політичного лідерства. І саме тут постає проблема виявлення тих умов ідентифікації, що дали б змогу політичному лідеру здобути підтримку послідовників. А це означає, що потрібно виявити якраз ті уявлення про лідера, які наявні у послідовників на даному етапі розвитку нашого суспільства. Володіючи такими знаннями лідер повинен зробити все можливе, щоб відповісти цим уявленням, щоб процес ідентифікації почав працювати в потрібному напрямку. Інтегруючою складовою цього складного процесу якраз і виступає імідж лідера. Всі ці припущення носять переважно теоретичний характер і потребують проведення конкретних емпіричних досліджень саме в сфері політичної психології.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авдеева Н. Н. Понятие идентификации и его применение к проблеме понимания человека человеком // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания друг друга.- Краснодар, 1975.
2. Басин Е.З., Насиновская Е.Е. Роль идентификации в формировании альтруистических установок личности // Вестник МГУ.- Серия 14. Психология.- 1977.- №4.
3. Гибш Г., Форвер М., Введение в марксистскую социальную психологию.- М., 1972.
4. Дубовская Е.М., Кричевский Р.Л. Феномен идентификации в групповом лидерстве // Вестник МГУ.- Серия 14. Психология.- 1980.- №2.
5. Кричевский Р.Л. О некоторых механизмах лидерства в коллективах старшеклассников // Новые исследования в психологии.- М., Педагогика.- 1977.- №1-2.
6. Кричевский Р.Л. Исследование восприятия членами малой группы своего партнера как лидера // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания друг друга.- Краснодар, 1975.
7. Петровский А.В. Эмоциональная идентификация в группе и способ ее выявления // К вопросу о диагностике личности в группе.- М., 1973.
8. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории.- М., 1971.
9. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого «Я».- М., 1925.
10. Хесле В. Кризис индивидуальной и коллективной идентичности // Вопросы философии.- 1994, №10.
11. Ядов В.А. Социальная идентификация в кризисном обществе // Социологический журнал.- 1994, №1.

Поступила в редакцию 10.05.99 г.

Г.В. Рагуліна

Деякі роздуми про місце історичної психології в психологічній системі знань

В данном сообщении предпринята попытка показать место исторической психологии в психологической системе знаний. Дается обзор отечественной литературы в хронологической последовательности. Рассматриваются вопросы о статусе исторической психологии, определяются цели, задачи, предмет исследования и методы этой науки.

Історична психологія - наука нова. Джерела її містяться в працях з культурно-історичної теорії Л.С. Вигодського, психології розвитку О.М. Леонтьєва, які стали фундаментальними розробками загальної теорії розвитку психіки. Їхня загальнопсихологічна спрямованість допомогла формуванню самостійного розділу психологічної науки - психології розвитку. До цього напрямку належить і сфера інтересів історичної психології як науки про взаємозв'язки процесу суспільного розвитку та психічних явищ. Проте зазначені праці не акцентували питання теорії історичної психології. Так поняття і термін «історична психологія» потрапили до наукового обігу, на жаль, на недовгий час.

Відродження інтересу до історичної психології спостерігається на протязі останнього десятиріччя. Це, безумовно, пов'язано з проблемами модернізації сучасного суспільства, що привернули увагу до нашої історії й одночасно до особистості як провідної структурної одиниці суспільства. Актуальними, таким чином, стали питання зв'язку між історичними подіями і психічними явищами. Дослідники почали присвячувати історичній психології статті і навіть монографії. Проаналізувавши літературу, що певною мірою висвітлює проблеми історичної психології, можна виділити такі категорії:

- спеціальна література, безпосередньо їй присвячена;
- література з загальних питань розвитку психіки, яка стосується проблем історичної психології;
- література методологічного характеру, пов'язана з цими проблемами;
- література споріднених наук, дані яких цікавлять історичну психологію.

Спеціальна література надто нечисленна і представлена, головним чином, монографіями наполегливо і плідно працюючого В.О. Шкуратова. У 1982 році вийшла у співавторстві з І.Г. Білявським його книга «Проблеми історичної психології» [1], в якій на підставі широкого огляду вітчизняних та західних джерел простежується становлення історичної психології, її орієнтовна структура, визначені задачі і зв'язки з іншими науками. Наступна книга В.О. Шкуратова [6] присвячена

проблемам культурно-історичної психології (ментальність знаково-символічних систем) і соціально-історичної (ментальність соціальних груп і їхня взаємодія). У книзі узагальнені досягнення в галузі вивчення нової науки.

На початку 90-х років з'явилися наукові статті, автори яких намагалися поєднати історію і психологію [2,4]. Але на жаль, ці спроби подальшого розвитку не набули. Тому появу у 1997 році праці В.О. Шкуратова «Історична психологія» [7] слід вважати подією знаменною. Згадана робота описує мету, предмет, методи дослідження, статус історичної психології. Автор визначає історичну психологію в загальному і спеціальному розумінні, розглядає напрями психолого-історичної думки, характеризує.

Серед літератури другої категорії слід відзначити «Основи психології» за загальною редакцією О.В. Киричука і Р.А. Роменця [5]. Цей підручник є винятком серед йому подібних: він відокремлює історичну психологію як галузь психологічної науки і визначає її предмет.

Щодо літератури методологічного характеру, то багато хто з вчених займався розробкою методологічних основ психології, на яких базуються всі психологічні дисципліни, у тому числі і історична психологія. Як результат, сформульовано принципи психології, провідними серед яких є принципи розвитку та історизму. У зв'язку з цим слід назвати статтю В.Т. Кудрявцева [3].

Існує безліч літератури з суміжних наук, що містить корисні для історичної психології відомості. Це - природне явище, тому що сфера інтересів історичної психології передбачає велику кількість зв'язків з іншими науками: психологією, історією, соціологією, філософією, етнографією, тощо. Таке становище ускладнює визначення місця і предмету історичної психології.

Наприкінці загальної характеристики стану історичної психології у вітчизняній науці підкреслимо, що жоден психологічний словник і довідник такої категорії не мають. Не згадують про історичну психологію і останні праці узагальнюючого характеру.

Вищевикладене свідчить, що питання про статус історичної психології не визначене. Панує точка зору: історична психологія є розділом соціальної психології. До її складу включена історична психологія згідно бібліотечно-бібліографічної класифікації. Підставою такої позиції є розгляд людини обома науками крізь призму її включення в соціальні групи, а прояви людської психіки вивчаються опосередковано крізь діяльність і поведінку. Проте область інтересів історичної психології дещо ширша, ніж соціальної психології, тому що поряд з проблемами особистості, спілкування і взаємодії людей історична психологія цікавиться проблемами розвитку психічних процесів та властивостей і психічних станів, які виникають на їхньому ґрунті.

Деякі дослідники вважають, що предмет історичної психології поступово поглинає етнічна психологія, яка інтенсивно розвивається.

Третя точка зору полягає у віднесенні історичної психології до групи історичних, але не психологічних наук. Іноді навіть поєднують поняття «історична психологія» і «історія психології».

І нарешті, В.В. Нікандров [4], В.О. Шкуратов [7] та автори «Основ психології» [5], як зазначалося вище, вважають історичну психологію самостійною галуззю психологічної науки.

Загальновизнано, що самостійність наукової дисципліни залежить від наявності власних мети, задачі, предмета, об'єкта і методів дослідження. Спробуємо стисло висвітлити кожний із згаданих елементів стосовно історичної психології і тим самим довести її статус самостійної галузі психологічної науки.

Мета і задачі історичної психології впливають як із потреб суспільного життя, так і із аналізу відповідної літератури. Мета - вивчення взаємозв'язків між історичним процесом та психічними явищами. Задачі:

- дослідження генезису і розвитку психіки людини;
- вивчення прояву психіки в історичному процесі;
- дослідження впливу психологічних факторів на соціально-історичні умови;
- розкриття соціально-психологічних механізмів змінювання людини в історичному процесі;
- прогнозування соціально-психологічних тенденцій та конкретних ситуацій.

Названі задачі, певно, не вичерпують можливостей історичної психології. Розширення і конкретизація їх - справа майбутнього.

Що стосується предмету дослідження, то тут ситуація значно складніша. Як вже зазначалося, чітких визначень небагато. Мабуть, слід погодитися з В.В. Нікандровим: «Предметом дослідження історичної психології є історичні закономірності розвитку свідомості (індивідуальної та колективної) і формування особистості» [4].

Специфіка предмету дослідження значно обмежує об'єкти дослідження. Звичайно, ми не в змозі вивчити носіїв свідомості далекого минулого, тому дослідник повинен звертатися до посередніх даних, головними серед яких є:

- археологічні джерела, предмети побуту, знаряддя праці, зброя та ін.;
- усна народна творчість, твори мистецтва, пам'ятники релігійних і культових уявлень, збережені обряди та звичаї, тощо;
- різні документи минулих епох, літературні твори, письмові свідчення очевидців минулих подій, переписка, біографії героїв та історичних осіб та ін.

Питання про методи історичної психології, мабуть, найбільш складне, що пов'язане з труднощами вибору об'єкта дослідження та несталими поглядами на її предмет. Тому попереду ще

цілеспрямована робота з класифікації методів історичної психології.

Поки що можна перелічити деякі з них:

- метод реконструкції і як його конкретизація - опосередковане вивчення психіки людини за результатами її творчої діяльності;
- біографічний метод;
- генетичний метод (застосовується в соціології та психології);
- методи соціальної психології, історії, соціології, тощо.

При обробці даних, звичайно, можуть застосовуватися методи інших наук (математики, статистики).

Треба підкреслити, що історична психологія формується складніше і повільніше, ніж суміжні дисципліни (історична демографія, історична соціологія, соціальна психологія та ін.). Це обумовлено тим, що:

- психологія має багато течій та шкіл, які по-своєму використовують історичний матеріал;
- зустрічні інтереси історичних наук і психології також різноманітні та відмінні;
- об'єкти досліджень, методи роботи у історика та психолога різні.

Наприкінці все ж хотілося б висловити надію, що з часом історична психологія займе належне їй місце у системі психологічних наук.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белявский И.Г., Шкуратов В. А. Проблемы исторической психологии.- Ростов н/Д, 1982.
2. Гуревич А.Я. История и психология.- Психологический журнал.- 1991.- №4.- Т.12.
3. Кудрявцев В.Т. Историзм в психологии развития: от принципа - к проблеме.- Психологический журнал,- 1996.- №1.- Т.17.
4. Никандров В.В. Историческая психология как самостоятельная научная дисциплина.- Вестник Ленинградского университета.- 1991.- Вып.1.- Серия 6.
5. Основи психології: Підручник /За заг. ред. О.В. Киричука, Р.А. Роменця.- К., 1996.
6. Шкуратов В. А. Психика. Культура. История.- Ростов н/Д, 1990.
7. Шкуратов В. А. Историческая психология.- М., 1997.

Поступила в редакцию 19.05.99 г.

Т.Е. Сахацкая

Проблемы развития творческого мышления подростков на уроках изобразительного искусства в школе

Про ведучу роль фактора креативності у розвитку пізнавальних процесів та можливості проведення кореляційно-розвиваючої роботи з підлітками на уроках образотворчого мистецтва в школі.

Исследование посвящено проблеме развития творческого мышления подростков в процессе школьно-

го обучения (в частности, на уроках изобразительного искусства). Такая постановка вопроса является продолжением исследовательской традиции изучения проблемы детской одаренности, начало которой положили работы психологов и педагогов-новаторов: Волкова И.П., Выготского Л.С. (1), Гильбух Ю.З. (2), Кириенко В.И., Лабунской Г.И., Лейтес Н.С., Лунева А., Матюшкина А.М., Мухиной В.С., Рубинштейна С.Л., Теплова Б.М., Текек К. (5), Холодной М.А., Штерна В., Шумаковой Н.Б., Щеплановой С.И., Экземпларского В.М. и др.

В то же время до сих пор недостаточно исследованы вопросы о путях развития и воспитания одаренных детей в учебной и во внеучебной деятельности, практически отсутствуют специальные предметные (альтернативные) программы для таких детей и учебники по конкретным школьным дисциплинам.

С учетом сказанного выше предметом нашего исследования был избран поиск форм развития творческого мышления подростков в процессе обучения.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить формы развития творческого мышления подростков в процессе обучения.

Материал исследования: обследованы 60 учащихся 5-х классов (30 мальчиков и 30 девочек).

Методы и методики исследования: фигурный тест творческого мышления П.Торранса, методики «Тест квадратов» и «Изучение оперативного мышления», предлагаемые школьной психолого-диагностической службой Польши, методика «Спрятанная форма» (изучение воображения), методика КНОП-1, методика одномоментного предъявления невербального стимульного материала, ШТУР-1.

Результаты исследования.

Исследование проводилось на базе 5-х классов СШ с модульным обучением №4 г.Алчевска Луганской области. Были выбраны контрольный (5а) и экспериментальный (5г) классы, учащиеся которых (согласно результатам теста ШТУР-1) продемонстрировали примерно одинаковый уровень развития познавательной сферы.

Исследование включало в себя два этапа: констатирующий и формирующий эксперименты. Изучались изменения уровня креативности и влияние их на развитие познавательных процессов младших школьников.

В ходе формирующего эксперимента с экспериментальным классом в течении полугодия проводились занятия по авторской программе развития творческого мышления учащихся, включающей как оригинальные, так и модифицированные задания и упражнения.

Результаты формирующего эксперимента представлены в таблицах 1 и 2.

Таким образом, есть основание говорить как о качественном росте основных показателей

Таблица 1

Основные показатели уровня развития творческого мышления (по тесту П.Торренса)

		1 субтест				2 субтест			
		беглость	оригинальность	гибкость	элаборация	беглость	оригинальность	гибкость	элаборация
5 А контр.	до экспер.	258	534	210	467	333	184	252	1031
	После экспер.	294	584	224	581	501	192	289	1018
5 Г эксп.	до экспер.	247	440	217	551	284	215	258	850
	После экспер.	281	590	220	686	361	361	331	1105

Таблица 2

Основные показатели развития познавательных процессов

Тест "КНОП-1"				
5а		5г		
до эксперимента	после эксперимента	до ксперимента	после эксперимента	
2130 0,676	2147 0,681	M (сумма полученных баллов) K (средний оценочный коэффициент) уровни проявления КНОП -1	2198 0,697	2328 0,739
количество учащихся данного уровня	количество учащихся данного уровня	количество учащихся данного уровня		количество учащихся данного уровня
21 (70%) 9 (30%) -	19 (63 %) 9 (30 %) 2 (6,6 %)	низкий ниже среднего средний высокий	22 (73,3%) 4 (13 ,3%) 4 (13 , %)	15(50%) 9(30%) 4(13,3%) 2(6,6%)
17054 183 93,19 1,07	17801 208 85,58 1,168	Тест "Корректирующая проба". So (общая сумма букв) Sm (общая сумма ошибок) качества ошибки (каждый № ... буква ошибочная) % ошибок	17739 243 73 1,37	18099 187 96,78 1,0332
582 182 31,2 68,8	556 197 35,43 64,57	Тест квадратов общее количество данных ответов количество правильных ответов % правильных ответов % ошибок	612 201 32,8 67,2	596 338 56,71 43,29
Тест "Оперативное мышление"				
1722 197 8,4 11,44	1881 1809 205 9,84 10,89	общее количество данных ответов количество ошибок качество ошибки (каждый №... соответствующая ошибка) % ошибки	1896 95 19,95 9,09 11	1896 95 19,95 5,01
99 3,3 низкий 89 2,96 низкий	89 102 2,9 низкий 80 26,6 низкий	Тест "Кратковременной памяти" задание 1 общая сумма запоминаемых цифр средний балл, уровень КП задание 2 общая сумма запоминаемых знаков средний балл, уровень КП	3,4 низкий 2,93 низкий	130 4,3 средний 118 3,93 средний
192 52 27,08	186 164 55 29,56	Тест "Воображение". беглость оригинальность % оригинальности	52 31,7	208 87 41,826

творческого мышления, так и об улучшении уровня развития познавательных процессов в экспериментальном классе. В контрольном же классе указанные показатели практически остались без изменения. Мы провели также факторный анализ полученных данных (метод «Varimax»).

В результате выделились следующие факторы:

1. Фактор креативности, включающий беглость, оригинальность и элаборацию по субтесту «Завершение рисунка», беглость и оригинальность в тесте «Спрятанная форма», оригинальность в субтесте «Фигуры которые повторяются».

2. Фактор оперативного мышления, предполагающий отсутствие ошибок и общее количество ответов (беглость) в тесте «Оперативное мышление».

3. Фактор наглядно-образной памяти, включающий коэффициент наглядно-образной памяти в тесте КНОП-1.

4. Фактор концентрации внимания: показатели количества ошибок в методике «Коррекционная проба».

Таким образом, значимость креативности для развития познавательных процессов у младших подростков подтверждается.

Иными словами можно говорить о возможности эффективного влияния на развитие и формирование у учащихся как основных составляющих творческого мышления, так и - опосредованно - основных показателей уровня развития познавательной сферы при помощи соответствующего коррекционно-развивающего воздействия (на уроках эстетического цикла).

При этом учителям рисования в школах целесообразно учитывать, что:

1) каждый ребенок имеет свой творческий потенциал и взгляд на окружающий мир;

2) на уроках ИЗО необходимо обязательно уделять внимание развитию творческого мышления учащихся, что значительно влияет и на развитие познавательных процессов;

3) развивать творческое мышление подростков на уроках ИЗО можно при помощи специальных коррекционно-развивающих программ.

Приводим примерный вариант такой программы рассчитанный на 18 учебных часов:

Тема 1: Какое настроение у времени суток.

Цель: развитие образного и пространственного мышления учащихся, введение понятия «образ» в изобразительном искусстве, развитие навыка стилизации формы.

Приводятся упражнения на формирование представлений о цветовых сочетаниях каждого времени суток, упражнения на развитие пространственного мышления.

Тема 2: Декоративно прикладное искусство. Стилизация.

Цель: развитие образного и пространственного мышления, переход от сложных реальных предметов к упрощенной передаче их формы через простые геометрические фигуры.

Тема 3: Найди знакомый образ.

Цель: развитие образного мышления учащихся (мышление пятнами), расширение знаний детей о возможностях использования акварельных красок.

Изучается техника «монотипия».

Тема 4: Я рисую музыку.

Цель: развитие образного мышления учащихся.

Рисунки после прослушивания знакомых детям музыкальных произведений по известным сказкам например, опера Римского-Корсакова «Садко».

Тема 5: Художественный диктант «Не так как у всех».

Цель: развитие гибкости мышления учащихся, поиск путей ухода от шаблонного решения изобразительных задач, развитие внимания, образных мышления и памяти учащихся.

Тема 6: Я - художник - оформитель своей самой любимой книжки. Книжки какой еще не было.

Цель: ознакомление учащихся с принципами работы художника - оформителя над детскими книжками, активизировать мотивацию учащихся как средства достижения оригинальности выполнения задания, развитие долговременной памяти и гибкости мышления детей.

Тема 7: Продолжение темы. Форзац.

Цель: активизация мотивации, развития познавательных процессов учащихся: внимания, долговременной памяти, образности, гибкости и оригинальности мышления, процесса припоминания.

Тема 8: Продолжение темы. Титул, шмуцтитул.

Цель: активизация мотивации направленная на выполнение неординарного решения задания, развитие памяти, внимания и творческого мышления учащихся.

Тема 9: Продолжение темы. Начало, концовка.

Цель: активизация мотивации направленная на выполнение неординарного решения задания, развитие памяти, внимания, оригинальности и гибкости мышления учащихся.

Тема 10: Продолжение темы. Иллюстрация.

Цель: активизация мотивации направленная на выполнение неординарного решения задания, развитие памяти, внимания, оригинальности и гибкости мышления учащихся.

Тема 11: Продолжение темы. Макет.

Цель: активизация мотивации направленная на выполнение неординарного решения задания, развитие моторики, памяти, внимания, оригинальности и гибкости мышления учащихся.

Тема 12: Украинская народная игрушка.

Цель: развитие гибкости и оригинальности мышления, концентрации внимания, зрительной памяти.

Работа над изображением украинской народной игрушки с учетом ее характерных особенностей, повторение понятия «стиль».

Тема 13: Украинская вышивка.

Цель: развитие гибкости и оригинальности мышления, образной памяти, концентрации внимания, зрительной памяти.

Тема 14: Танец циркуля.

Цель: развитие познавательных процессов учащихся: гибкости и оригинальности мышления, концентрации образной памяти и внимания.

Тема 15: Подарок к Новому году.

Цель: развитие гибкости, оригинальности и образности мышления учащихся.

Работа над изображением чайного сервиза на тему «Сервиз какого еще не было».

Тема 16: Готовимся к Новому году.

Цель: развитие психических процессов учащихся: гибкости и оригинальности мышления, концентрации образной памяти и внимания.

Работа над изображением елочной игрушки какой еще не было.

Тема 17: Фантастическое животное.

Цель: развитие фантазии гибкости и образности мышления у учащихся.

Тема 18: Кляксография.

Цель: развитие гибкости, образности мышления, образной памяти учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте.- М., 1991.
2. Гильбух Ю.З. Внимание: одаренные дети.- М., 1991.
3. Заика Е.В. Комплекс игр для развития воображения// Вопросы психологии., 1993, № 2.
4. Краткий тест творческого мышления (фигурная форма; пособие для школьных психологов).-М., 1995.
5. Одаренные дети./Под ред. К.Текекс, М.Карне.- М., 1991.
6. Падалко А.Е. Задачи и упражнения по развитию творческой фантазии учащихся.- М.: Просвещение, 1985.
7. Программа для средней общеобразовательной школы. Изобразительное искусство 1-4 классы.-Киев: «Перун», 1996.
8. Программа «одаренный ребенок».- Основные положения.- М.,1995.
9. Психология одаренности детей и подростков.- М.,1996.

Поступила в редакцию 9.05.99 г.

И.М. Соколова

Многопараметрическая модель статистических оценок, применяемых для психологического анализа адаптационных возможностей личности

Обґрунтовано застосування запропонованої багатопараметричної моделі оцінок для психологічного аналізу адаптаційних можливостей студентів до учбової діяльності, яка дозволяє оцінити рівень адаптованості особистості та визначити вірогідність порушення психологічної адаптації, а також здійснити їх ранню діаг-

ностику з метою уточнення об'єкта та напрямків мір профілактики.

В настоящее время методы психологической диагностики все шире внедряются в профессиональный отбор и расстановку кадров, для контроля психического развития личности и оптимизации процесса обучения, прогнозирования поведения, изучение личности в медицинских и экспертных целях и т.д. В настоящее время все более трудной становится задача структурной интерпретации результатов. Приходится иметь дело с большими массивами информации и, следовательно, строить свои суждения в условиях неопределенности. Нельзя не согласиться с тем, что применение методов теории вероятностей и математической статистики, наук, накопивших большой опыт построения выводов в ситуациях неполной информации весьма полезно для любой науки. Однако и сейчас этот тезис иногда понимается однобоко: предполагается, что применение вероятностных методов является только инструментом получения выводов из экспериментальных данных. На самом же деле эти методы давно перестали быть внешними, а все больше становятся способом описания психологических систем.

Серьезным препятствием при психологическом анализе адаптационных возможностей личности является сложная взаимозависимость между полученными показателями, а так же трудности при их статистической обработке. Решение данного вопроса требует не только знание, того, как по измеренным результатам определить истинные результаты, но и первичных статистических параметров рассматриваемых случайных величин. Без этого тестовые оценки ничего не скажут о степени выраженности исследуемой характеристики и о вероятности появления конкретного ее значения. Вместе с этим эта информация особенно интересует экспериментаторов, поскольку чаще всего тестовые обследования проводятся для сравнения испытуемых по исследуемой психологической характеристике. По исходным оценкам мы можем судить только о том, что чем выше оценка, тем больше выражена соответствующая характеристика, а о том, какова она по отношению к среднему значению этого свойства в популяции мы ничего сказать не можем.

В существующей литературе, посвященной применению статистических методов в психологии и медицине, а так же большое количество монографий в различных областях науки и техники содержат исчерпывающий материал по статистической обработке экспериментальных результатов. Однако подходы к анализу статистических данных могут быть различны.

В настоящее время принято анализировать с требуемым уровнем значимости два статистических момента: первый начальный - среднее значение, обозначим через α ; второй центральный момент - дисперсия (σ - стандартное отклонение). Нами предлагается многопараметрическая модель стати-

стических оценок, включающая в себя помимо перечисленных выше первого начального σ и второго центрального момента σ , коэффициент асимметрии (А), показатель эксцесса (Э), которые относятся к оценкам типа распределения результатов. Наряду с моментами исследовалось отношение α/σ - которое характеризует уровень стабильности показателей шкал при наличии «фона» - σ .

В данной статье предлагается восполнить имеющийся пробел в обработке результатов исследования и на основании собственных данных построить многопараметрическую модель статистических оценок для психологического анализа адаптационных возможностей личности.

С этой целью нами было проведено массовое исследование студентов обоего пола, в возрасте 18-24 лет, обучающихся на первом и втором курсах (1200 человек) Медицинского университета в условиях естественного эксперимента направленного на изучение психологических особенностей личности методом СМОЛ. Отметим, что нами определялись стабильные психологические свойства личности студентов обоего пола, а принципом интерпретации полученных результатов была оценка профиля с точки зрения адаптированности личности или нарушения адаптации.

Анализируя полученные данные в отношении пределов изменения показателей шкал можно отметить, что максимальные значения показателей основных шкал для студенток снижаются на втором курсе по сравнению с первым, за исключением шкалы истерии (3). Что касается оценочных шкал, то снижения по шкале лжи (L) не происходит (78 - 78), а существенное снижение происходит по шкале достоверности (F) (116 - 84) и по шкале коррекции (K) (80-76). Очевидно, в данном случае высокого положительного показателя F-K речь идет о своеобразном механизме психологической защиты, который может быть обозначен как предсимуляция. Минимальный уровень показателей шкал у студенток почти не изменился от первого курса ко второму и соответственно диапазон изменения показателей шкал снизился в основном за счет снижения максимальных значений.

Что касается студентов мужского пола, то так же как и у студенток происходит снижение максимальных показателей шкал при переходе на второй курс. Однако, так же происходит снижение и минимальных показателей, чего не происходит у студенток. При этом диапазон изменения показателей уменьшился для всех шкал кроме шкалы истерии и психастении, что говорит о увеличении у студентов ко второму классу склонности к реакциям тревоги и страха, неуверенности в себе. А так же говорит об усилении механизмов психологической защиты по типу вытеснения.

Анализируя усредненные профили студентов мужского и женского пола на первом и втором курсах, можно установить снижение общего ха-

рактера усредненного профиля ко второму курсу при сохранении пиков по шкалам психопатия, импульсивность (4) и гипомания, оптимизм и активность (9), что свидетельствует об особенностях психологической адаптации в процессе обучения у студенток. Для них сохраняется характерная импульсивность, реализация эмоциональной напряженности в непосредственном поведении, оптимизм и активность (отреагирование тревоги).

Для студентов так же характерно общее снижение усредненного профиля ко второму курсу. Однако, у них на первом курсе можно выделить пики по шкалам ипохондрии (1) и истерии (3), что относится к невротической триаде и не наблюдалось у студенток. Ко второму курсу так же как и у студенток отмечаются пики по шкалам психопатии и гипомании. Это свидетельствует о том, что процесс адаптации у студентов мужского пола происходит иначе, чем у студенток. В результате ко второму курсу и у студентов обоего пола наблюдается схожие процессы психологической адаптации за счет реализации эмоциональной напряженности в непосредственном поведении. Необходимо отметить, на первом курсе более сглаженный профиль у студентов по сравнению со студентками объясняется тем, что первые стараются быть более социально нормативными за счет вытеснения факторов вызывающих тревогу, сверх контроля и соматизации тревоги, а вторые приспосабливаются к социальным нормам за счет импульсивности и отрицания тревоги.

Сравнение разброса полученных результатов для студентов мужского и женского пола первого и второго курсов позволяет сделать вывод о том, что для студенток на первом курсе характерны пики по шкалам психопатии, паранойи и психастении, а наименьший разброс результатов по шкалам ипохондрии, депрессии и истерии. Ко второму курсу профиль снижается при сохранении этих пиков. Характер поведения студенток становится более стабильным.

Для студентов на первом курсе характерны пики по шкалам паранойи, психопатии и психастении и наименьшие значения разброса результатов по шкале ипохондрии. На втором курсе пик по шкале психопатии сохраняется при значительном снижении имеющегося пика по шкале паранойи (снижение ригидности аффекта), что свидетельствует о повышении способности к отреагированию эмоций. Сравнение разброса результатов студентов обоего пола подтверждает наш вывод о том, что процесс психологической адаптации у студентов протекает иначе, чем у студенток.

Что касается анализа коэффициентов стабильности (α/σ) полученных результатов, то можно сказать, что все полученные результаты стабильны и достоверны.

Результаты анализа коэффициентов асимметрии и эксцесса свидетельствуют о трансформации распределений результатов относительно нормального закона распределения.

Для студенток первого курса наибольшая асимметрия (смещение результатов в сторону меньших значений) в распределении результатов наблюдается по шкалам паранойи и шизоидности. На втором - наибольшая асимметрия по шкалам ипохондрии, гипомании и паранойи, при общем приближении профиля к нормальному распределению. Для студентов 1-го курса максимальная асимметрия по шкале депрессии, минимальная - по шкале психастении. Ко второму курсу у студентов наблюдается общее приближение профиля к нормальному распределению. Однако отрицательная асимметрия по шкале психопатии и психастении свидетельствует о смещении распределения результатов в область высоких значений.

Для студенток 1-го курса значения эксцесса практически по всем шкалам близки к нулю, кроме шкалы шизоидности и свидетельствуют об отсутствии областей концентрации результатов. Значения эксцесса по шкале шизоидности положительны, что говорит об обострении кривой распределения, а следовательно можно говорить об увеличении показателя индивидуальности у студенток. Другими словами увеличивается вероятность появления больших показателей по данной шкале. Ко второму курсу - обострения кривых не наблюдается и значения эксцесса близки к нулю по всем шкалам.

Для студентов на 1-ом курсе по шкале депрессии наблюдается обострение кривой распределения. Учитывая, что и значения асимметрии так же максимальны по этой шкале, то можно ожидать увеличения плотности вероятности в области сильных значений.

Напомним, что нами анализировались усредненные значения для критерия хи-квадрат. Общий вывод для полученных значений хи-квадрат сводится к тому, что экспериментально наблюдаемые случайные распределения можно отнести к типу нормальных распределений, однако для шкал L и F имеет место некоторое превышение критерия хи-квадрат допустимого уровня. Такие незначительные превышения наблюдались в основном на первом курсе у студентов обоего пола. Для второго курса хи-квадрат приближается к допустимым значениям, однако по шкале паранойяльности, ригидности аффекта для студентов второго курса имеет место максимальное значение хи-квадрат, в то время как для студенток ситуация близка к нормальной. Это подтверждает вывод о том, что ко второму курсу у студентов невысокая вероятность проявления этих качеств, а для студенток можно предположить большую определенность в проявлении этих качеств.

Наибольшая вероятность соответствия критерия хи-квадрат нормальному закону наблюдается у студентов по шкалам коррекции, ипохондрии, депрессии, истерии, психопатии, паранойи и шизоидности, а для студенток по шкалам коррекции, ипохондрии, психопатии, паранойи, психастении,

шизоидности и гипомании. Особое различие между студентами мужского и женского пола по шкале гипомании, отрицание тревоги. Расхождения по шкале гипомании означают, что у студенток характеристики данного качества выражены более определенно и проявляются с большей вероятностью, а у студентов ощущение себя «я-личность» можно оценить с меньшей определенностью.

Обобщая сказанное выше, можно сделать вывод о том, что фиксировать подвижные и нечетко определенные границы психологических адаптационных возможностей представляется возможным с помощью предлагаемой многопараметрической модели статистических оценок.

Различия, наблюдаемые между студентами мужского и женского пола по всем исследуемым параметрам, позволяют выявить психологические особенности адаптации студентов к учебной деятельности. Во-первых, процесс психологической адаптации у студентов женского пола происходит за счет снижения максимальных показателей, в то время, как минимальные показатели сохраняют свое первоначальное значение; у студентов мужского пола при снижении максимальных значений повышается так же и предел минимальных показателей. Во-вторых, ко второму курсу у студентов преобладают психологические особенности, описываемые шкалами ипохондрии, паранойи и гипомании, а у студентов - ипохондрии, депрессии, истерии и паранойи. Можно предположить, что у студентов обоего пола одинаково повышено чувствительны ко всему, что затрагивает их личность; малейшим неудачам придается первостепенное значение, а удаchi переоцениваются; постоянная готовность аффективно реагировать на любое реальное или мнимое действие по отношению к личности. При этом студентки достаточно неприятны и хорошо переносят привычные трудности и заботятся о своем здоровье. Студенты ко второму курсу добросовестны, высокоморальны и обязательны, однако при принятии какого-либо решения самостоятельно колеблются в себе и неуверенны, склонны к невротическим защитным реакциям и отвергают импульсивность и реализацию эмоционального напряжения в поведении.

Таким образом, многопараметрическая модель статистических оценок применяемая при психологическом анализе адаптационных возможностей студентов к учебной деятельности позволяет оценить уровень адаптированности личности и определить вероятность нарушения психологической адаптации, а так же осуществить их раннюю диагностику с целью уточнения объема и направления мероприятий профилактики таких нарушений и разработки коррекционных мероприятий.

Поступила в редакцию 18.05.99 г.

Д.В. Сутрін

Проблема формування статево-рольових стереотипів

В статті здійснена попытка ретроспективного аналізу проблеми формування поло-ролевих стереотипів починаючи з часів античності. Указується, що психологія з самого початку свого існування як самостійної науки, стала теоретичним базисом для оправдання дискримінації жінки. В сучасне час рішення даної проблеми являється однією з найважливіших задач психології.

Твердження того, що жінка є такою ж особистістю як і чоловік і повинна мати ті ж права, може здатись занадто очевидним. Тим не менш ця точка зору поділяється далеко не всіма як на побутовому рівні, так і в науці. З гендерною проблемою, від вирішення якої в значній мірі залежить її майбутній розвиток, віч-на-віч зіткнулась і сучасна психологія.

Як відомо, скільки існує цивілізація, стільки і існує міф відносно неповноцінності жінки і переваг чоловіка. І хоча представники мистецьких кіл, здебільшого поети і художники, зазвичай величали жінку, наділяючи її всілякими чеснотами і створюючи ідеал чистоти і цнотливості, з іншого боку сприйняття жінки у патріархальних суспільствах було наскрізь пронизане негативізмом і скепсисом, провідником чого була перш за все філософська думка ще з часів античності.

Так, давньогрецький мислитель Платон стверджував, що «чесноти чоловіка полягають в тому, щоб займатись державними справами... Чесноти жінки полягають в тому, щоб добре вести домашнє господарство, залишаючись слухняною чоловіку» (4; 371). Аристотель також був переконаний, що і в сім'ї, і в суспільстві влада повинна належати чоловіку, тому що саме він за своєю природою більше підходить до керівної ролі. (1; 398).

Але найбільшого розмаху дискримінація жінки досягає в епоху розквіту світових релігій, пророки яких Ісус, Будда і Мухаммед, а також їх попередник Моїсей, були чоловіками, які і внесли ідеї маскулінізації у Біблію, Трипітаку і Коран. Так виникає концепція вторинності жінки, де головними її чеснотами вважались саме незаперечна покірність чоловіку і здатність народжувати дітей. Виникає навіть нова моральна антитеза: благочестивий чоловік - нечеслива жінка. (2;5).

Звичайно, сучасні дослідники Біблії намагаються довести, нібито в ній проповідується рівність статей. Але насправді, якщо досконало вивчити цю пам'ятку історії, починаючи ще з «Яхвісту» та «Кодексу жерців», то не виникне сумніву, що саме з подання Біблії жінки на протязі останніх двох тисяч років і навіть більше того - незмінно розгля-

дались як стать підлегла. Варто лише прочитати велику епічну поему Мільтона «Втрачений рай» і перед нами постане чоловічий шовінізм в усій своїй наготі та безсоромності.

Справжню революцію в поглядах на доісторичне минуле людства взагалі і становище жінки, зокрема, справила праця американського етнографа Льюїса Моргана «Стародавнє суспільство». Хоч не всі вчені поділяють цю позицію, але місце багаточисельних, але бездоказових гіпотез, відносно споконвічного існування патріархальної родини з абсолютною владою чоловіка та батька і повною залежністю жінки від чоловіка, зайняло логічне, обгрунтоване величезним фактичним матеріалом вчення, в якому знайшов реальне відтворення розвиток людства. Вчений довів первинність існування материнсько-правового роду як стадії, яка передувала батьківсько-правовому роду культурних народів. (3;39).

Серед перших послідовників ідеї існування матриархату можна назвати Дж.Мак-Леннона, І.Бахофена і Ф.Енгельса. Останній узагальнив весь накопичений матеріал в своїй праці «Походження сім'ї, приватної власності та держави», де зазначив, що подальший розвиток продуктивних сил неодмінно вів до зміни виробничих відносин і всього суспільства, в тому числі форм шлюбу та сім'ї. Розвиток землеробства, скотарства і обміну привів до того, що домашнє господарство втратило свою провідну роль в житті суспільства, разом з тим втратила своє високе суспільне становище і жінка: «Домашня робота жінки втратила тепер своє значення порівняно з промисловою працею чоловіка; його праця була всім, її робота - незначним додатком.» (9;29).

Так виникає справжня трагедія жінки, коли ізольована лише світом сім'ї, приречена лише на виконання ролей дружини і матері, вона без сумніву, на протязі тисячоліть зазнавала на собі весь дискримінаційний гніт. Тому в сучасній американській літературі навіть виникла така історична паралель: життєвий шлях чорних рабів в Америці і жіночий життєвий досвід.

Звичайно, кожне явище потребує обгрунтування. А така глобальна проблема, як поневолення половини людства за ознакою статевої належності, тим паче вимагала теоретичного осмислення і наукового підґрунтя, яке б могло виправдати дискримінацію однієї людини іншою.

З самого початку існування психології як самостійної науки, в ній також панує міф про чоловічі переваги. І як не дивно, він базується на теорії Ч.Дарвіна відносно варіабельності ознак у самців. Вчений стверджував, що у багатьох видів тварин самці володіють значно більшою змінністю фізичних рис і здібностей ніж самки, характеристики яких в основному ґрунтуються навколо деяких середніх величин. На підставі цієї тенденції до усереднення був зроблений вис-

новок про те, що жінки менш здібні до навчання, а тому не слід чекати від них особливих досягнень в інтелектуальній і творчій сферах. Деякі дослідники навіть стверджували, що освіта взагалі іде жінкам тільки на шкоду, що вона приводить навіть до порушень менструального циклу і ослаблює їх материнські інстинкти. «Якщо вже чомусь і вчити жінок, - писав Г.Холл, - так це вчити їх бути матір'ю». (8;503). Під подібними твердженнями могли б поставити свій підпис більшість визначних психологів кінця XIX - поч. XX століття, в тому числі Ф.Гальтон, Г. Мюррей, Е.Торндайк, З.Фрейд та ін.

Одним із спірних аспектів, який викликає найбільший потік критики від моменту свого зародження до сьогодення, є концепція жіночої природи, висунута основоположником психоаналізу З.Фрейдом. Значну увагу він приділяв комплексу кастрації, концепція якого базувалась на твердженні К.Абрахама, що більшість жінок в дитинстві, а часто і в зрілому віці, відчувають свою неповноцінність, пов'язану з відсутністю у них пенісу. Саме в усвідомленні своєї «обділеності» З.Фрейд вбачав критичний момент в розвитку жінки, і що саме ця «вада» фізичної конституції жінки призводить до формування в неї фемінних якостей, які постають перед нами абсолютно непривабливими: висока ступінь нарцисизму, фізична погорда, пасивність, заздрість, відсутність почуття справедливості, слабкі соціальні інтереси та здібності до сублімації. І навіть жіночу сором'язливість він вважає намаганням приховати дефект геніталій. (6).

В межах психоаналітичного вчення намагаються ввести соціалізований підхід до проблеми А.Адлера, К.Юнга, К.Хорні, Г.Салівен. Так, К.Хорні, визнаючи в принципі біологічні мотиви існування у жінок комплексу кастрації та Едипова комплексу, вважає недопустимим стверджувати, що половина людства почуває себе неповноцінною саме з за своїх статевих органів і наголошує на недостатній увазі до проблеми реальної дискримінації жінок у суспільстві. Вона пише: «Завдяки тому, що наша цивілізація до сих пір носила чисто чоловічий характер, жінці набагато важче досягти сублімації, яка реально задовольняла б її ество, тому що всі звичайні професії завжди були розраховані на чоловіків. Це поглиблювало її почуття неповноцінності, так як вона, звичайно, не могла досягти того ж, що і чоловік, і їй починало здаватися, що це і є реальна основа для її дискримінації. Важко оцінити, до якого ступеню позасвідомі мотиви втечі від жіночності обумовлюються реальною соціальною нерівністю». (7;39).

Важливе місце дослідження маскулінності/фемінінності посідає в аналітичній психології К.Юнга. Архетипи Аніми і Анімуса відтворюють уявлення вченого, що кожна людина несе в собі певні психологічні характеристики протилежної статі. Аніма - традиційно визнані стереотипи жіно-

чих рис: здатність до передчуття, емоційні прояви, розвинута уява, м'якість характеру, а разом з тим підозрілість, погорда, дратівливість тощо - у чоловічому характері. Анімус - маскулінні прагнення влади, впертість, агресивність, аналітичний склад розуму, здібність до комерційної діяльності, політики, науки, техніки тощо - у жіночому. (10) В ідентифікації людини зі своїми Анімою і Анімусом Юнг вбачає прояви такої поведінки, яка висвітлює стереотипи недоліків протилежної статі. І якщо жінкою володіє Анімус, її можна розглядати як «погане видання чоловіка», і навпаки. (5;338).

Однак погляди Юнга на природу маскулінності і фемінінності заплутані і містять багато протиріч. Так в його думці відносно того, що в людській культурі і психології є фундаментальна дихотомія, проявами якої є «Логос» (раціональність, логіка, інтелект...) і «Ерос» (пасивність, емоційність, покора...), які доступні обом статям і конструктивні лише у партнерстві, можна побачити майже прояви сучасного фемінізму.

Звичайно, на концепції Юнга і навіть більш пізніх авторів, в тому числі і жінок-аналітиків безпосередньо вплинуло культурне оточення і існуючі суспільні стереотипи. Так, Хардінг, розглядаючи питання про жінок та працю, говорить, що жінка може працювати лише володіючи в більшій мірі чоловічими рисами, і що навіть це не повинно занадто сильно заважати життю дружини і матері, котра відповідає її жіночим і біологічним потребам. Єдиний виняток вона робить тоді, коли жінка працює, щоб платити за навчання чоловіка.

А Вольфф визначила чотири структурні форми жіночої психіки і дала їм назви: мати, гетера (чи подруга), амазонка і середня жінка. Усі вони є моделями, які співвідносяться з чоловіками, чи бодай з іншими; матері - з дітьми і чоловіком; гетери - з партнером; амазонки - з зовнішньою метою, і психологічно не залежні від чоловіка, але схожі на нього; середні жінки являють собою персоніфікацію Аніми (чоловіка). (5;344)

У XX ст. з'являється і багато психологів, які відійшли від позиції розглядати певні жіночі і чоловічі якості як вроджені. Першу в історії психології спробу експериментально дослідити відому дарвінівську тезу про біологічну обумовленість переваг чоловіків, зробила Х.Вулі. Вона провела серію тестів з 25 досліджуваними чоловіками і 25 жінками. Результати дослідження показали відсутність різниць між статями по емоційним характеристикам і лише незначні - по інтелектуальним здібностям. В той же час дослідження довели деяку перевагу жінок по таким характеристикам, як пам'ять і сенсорні можливості. Інтерпретуючи одержані результати, Вулі здійснила безпрецедентний крок: віднесла існуючі різниці за рахунок соціальних факторів і різниць в характері виховання, а також за рахунок різних очікувань суспільства по відношенню до хлопчиків і дівчаток. Біологічні ж детермінанти з її точки зору,

Широкомасштабні емпіричні дослідження по перевірці гіпотези про неспроможність жінки до освіти і професійної кар'єри, проводила Л. Холлінгворт. Одержані нею результати повністю спростували уяву про жіночу неповноцінність. Також вона дослідила поняття «врожденного материнського інстинкту» і довела, що існуючі у той час поняття, що жінка може самореалізуватись лише шляхом дітонародження, що її намагання реалізуватись у якій-небудь іншій сфері є позаприродним і хворобливим, абсолютно вигадані. Саме соціальні і культурні передумови, а зовсім не біологічні фактори заважають жінці стати повноцінним членом суспільства. (8;509)

Огляд досліджень маскулінності/фемінінності (на жаль у переважній більшості іноземних) міг би скласти зміст великої кількості монографій. Дискусія про статеві різниці і пов'язані з ними проблеми виконання рольових функцій не втрачає своєї гостроти і сьогодні.

Концепція людського ества як універсальної категорії в традиційних підходах і в наш час залишається виключно чоловічою. Жінку зазвичай розглядають як деяке абстрактне відхилення від цього еталону людства. Вона уявляється частиною чоловіка, його негативним віддзеркаленням, об'єктом задоволення потреб, як би це не підносилося, відверто чи мимоволі, що є причиною виникнення і укріплення певних жіночих стереотипів. Для того, щоб розірвати це вузьке коло, необхідно з позицій нового мислення змалювати притаманні жінці якості, які потрібно розглядати не як відхилення від «чоловічих норм», чи заперечення їх, а як модель людської реакції на певні обставини. І тоді мужність і жіночність стануть усього лише різними людськими якостями, які склались в процесі історичного розвитку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аристотель. Сочинения: В 4-х т.- М.:Мысль, 1983.- Т.4.- 830с.
2. Женщина в мифах и легендах: Энциклопедический словарь.- Ташкент, 1992.- 214с.
3. Морган Льюис. Древнее общество.- Л.: Изд. Института народов Севера ЦИК СССР, 1934.- 488с.
4. Платон. Сочинения: В 3-х т.- М.:Мысль, 1968.- Т.1.- 623с.
5. Самуэлс Э.Юнг и постъюнгианцы: Курс юнгианского психоанализа.- М.:Че Ро, 1997.- 416с.
6. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции.- М.:Наука, 1989.- 455с.
7. Хорни К. Женская психология. СПб.:Евразия, 1993.- 222с.
8. Шульц Д.П., Шульц С.Э. История современной психологии. СПб.:Евразия, 1998.- 528с.
9. Энгельс Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства.- М.:Политиздат, 1980.- 238с.
10. Юнг Карл. Алхимия снов.- СПб.:Тимошка, 1997.- 352 с.

Поступила в редакцию 27.05.99 г.

Г.В. Суходольский

Оценка значимости, сходства или различия мер линейной корреляции

У поданій статті проаналізовані можливості використання кореляційних та коваріаційних матриць для аналізу інструментальної помилки психологічного тесту або анкети. Розглядається засіб перевірки статистичних гіпотез через порівняння кореляційних та коваріаційних матриць. Демонструється обмеженість можливостей t-критерію Стюдента для розв'язання завдань оцінювання значущості подібності та різниці між лінійної кореляції (а також їхніх заміників). Пропонується використовувати для перевірки значущості кореляцій замість t-критерію Стюдента - F-критерій Снедекора-Фішера у випадку парних порівнянь і G-критерій Кохрана у випадку множинних порівнянь та таким чином обґрунтовується математична процедура.

В психологических исследованиях широко используется в качестве мер линейной корреляции: ковариация -

$$\text{cov}_{xy} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i y_i - M_x M_y,$$

где x_i, y_i - значения коррелируемых случайных переменных, M_x, M_y - их средние арифметические значения; и коэффициент корреляции Бравэ-Пирсона -

$$r_{xy} = \frac{\text{cov}_{xy}}{\sqrt{D_x D_y}} = \frac{\text{cov}_{xy}}{\sigma_x \sigma_y},$$

где D_x, D_y - дисперсии, а σ_x, σ_y - стандартные отклонения; который представляет ковариацию в стандартном масштабе:

$$-1 \leq r_{xy} \leq 1, \quad 0 \leq |r_{xy}| \leq 1.$$

Ковариации и коэффициенты корреляции характеризуют совместную изменчивость результатов психологических измерений, а также их воспроизводимость разными выборками в различных условиях. При этом сложные объекты исследования, например, результаты тестирования, отображаются ковариационными (R), а чаще - корреляционными (K) квадратными симметричными матрицами. К примеру, для трех переменных:

$$R = \begin{pmatrix} 1 & \text{cov}_{12} & \text{cov}_{13} \\ \text{cov}_{12} & 1 & \text{cov}_{23} \\ \text{cov}_{13} & \text{cov}_{23} & 1 \end{pmatrix}, \quad K = \begin{pmatrix} 1 & r_{12} & r_{13} \\ & 1 & r_{23} \\ & & 1 \end{pmatrix};$$

в корреляционной матрице из-за симметрии обычно заполняется одна из треугольных подматриц.

При выборочных исследованиях ковариации и корреляции, по отдельности и в матрицах, представляют собой особые случайные величины. Поэтому возникают задачи статистической оценки их значимости, их сходства или различия между собой в одной и той же либо в разных выборках.

Проверка значимости корреляции означает проверку статистической гипотезы об отличии коэффициентов корреляции от нуля в зависимости от числа измерений. Эту гипотезу обычно проверяют по t -критерию Стьюдента, разделяя коэффициент на его случайную погрешность. Таким путем рассчитывают таблицы значимости коэффициентов корреляции на 5%-м, 1%-м и других уровнях значимости в зависимости от объемов выборок.

Однако меры линейной (как и нелинейной) корреляции суть меры дисперсионного типа, а t -критерий не пригоден для таких мер. Для них следует применять F -критерий Снедекора-Фишера в случае парных сравнений и G -критерий Кохана в случае сравнений множественных.

Так как сумма дисперсии условных средних и средней из условных дисперсий равна общей дисперсии, то в нормированном виде сумма квадратов линейного коэффициента корреляции и коэффициента корреляции равна единице:

$$r_{xy}^2 + \bar{r}_{xy}^2 = 1, \quad \text{откуда} \quad \bar{r}_{xy}^2 = 1 - r_{xy}^2,$$

что рассматривается как остаточная, или случайная дисперсия коэффициента корреляции.

Учитывая известную формулу эмпирического значения F -критерия из дисперсионного анализа, можем записать эквивалентную формулу F -критерия для оценки значимости коэффициента корреляции:

$$F_s = \frac{nD_\phi + D_o}{D_o} \Leftrightarrow F_s = \frac{n r_{xy}^2 + 1 - r_{xy}^2}{1 - r_{xy}^2},$$

где n — объем выборки.

Проверим по этой формуле значимость коэффициента корреляции, равного -0.157 при $n=50$ (исследование М. А. Гулиной):

$$F_s = \frac{50 \cdot 0.157^2 + 1 - 0.157^2}{1 - 0.157^2} = \frac{2.207}{0.975} = 2.26.$$

Это больше, чем теоретический квантиль F -критерия, равный 2.13 при $V_1/V_2 = 50/50$ и доверительной вероятности 0.995. Так что указанный коэффициент высоко значим — на 0.5%-м уровне.

Для оценки значимости коэффициентов из большой корреляционной матрицы необходимо по объему выборки, из которого исчислена матрица, определить критическое значение значимого коэффициента по формуле (получена из предыдущей):

$$r_{kp} = \sqrt{\frac{F_T - 1}{n + (F_T - 1)}} > 0,$$

где F_T — теоретический квантиль из таблиц F -критерия для подходящей доверительной вероятности $(1 - \alpha)$ и отношения степеней свободы $V_1/V_2 = n/n$, где n — объем выборки. Например, при $n=50$ и $1 - \alpha = 0.995$ теоретический квантиль $F_T = 2.13$. Следовательно:

$$r_{kp} = \sqrt{\frac{2.13 - 1}{50 + 2.13 - 1}} = \sqrt{0.022} = \pm 0.149.$$

Для удобства читателей, не имеющих под рукой хороших таблиц F_T -критерия, ниже приведена небольшая таблица, содержащая объемы выборок, теоретические квантили (F_T) и критические значения коэффициентов линейной корреляции, вычисленные по F и по t критериям (возможные знаки коэффициентов опущены).

n	F_T	r_{kp}/F	r_{kp}/t
5	5.05	0.669	0.878
10	2.98	0.406	0.632
15	2.40	0.292	0.514
20	2.12	0.230	0.444
25	1.96	0.192	0.396
30	1.84	0.165	0.361
40	1.69	0.130	0.310
60	1.53	0.094	0.253
120	1.35	0.029	0.180

Сравнивая два последних столбца, можно видеть, что F -критерий отклоняет гипотезу о сходстве корреляции с нулем тогда, когда t -критерий ее принимает. Следовательно, в данной задаче F -критерий, действительно мощнее, чем t -критерий, и при этом значимыми оказываются чуть ли не вдвое меньшие (по абсолютной величине) коэффициенты.

Весьма актуальным в психологии является статистическое сравнение сходства или различия корреляционных и ковариационных матриц, полученных из разных выборок. Для сравнения в качестве наиболее мощных следует использовать F и G критерии.

Корреляционные матрицы сравниваются с помощью суммы квадратов коэффициентов корреляции в треугольных подматрицах сравниваемых матриц. При этом сравнение двух простейших двумерных корреляционных матриц, что эквивалентно сравнению двух коэффициентов, сводится к сравнению двух квадратов этих коэффициентов по F -критерию, а сравнение $S > 2$ таких матриц сводится к сравнению компонентов вектора из S квадратов коэффициентов корреляции по G -критерию:

$$F_3 = \frac{r_s^2}{r_m^2}, \quad G_3 = \frac{r_{\max}^2}{\sum_{i=1}^S r_i^2}, \quad i = \overline{1, S}.$$

Пусть, к примеру, получены 3 выборочные корреляционные матрицы при объеме выборок $n=10$:

$$R_1 = \begin{pmatrix} 1 & 0.3 \\ & 1 \end{pmatrix}, R_2 = \begin{pmatrix} 1 & 0.4 \\ & 1 \end{pmatrix}, R_3 = \begin{pmatrix} 1 & 0.5 \\ & 1 \end{pmatrix}.$$

Возведя коэффициенты в квадрат и суммируя, получим:

$$r_1^2 = 0.09, r_2^2 = 0.16, r_3^2 = 0.25; \sum_3 r_i^2 = 0.5.$$

Сравнивая R_1 и R_3 вычисляем:

$$F_3 = 0.25 : 0.09 = 2.78;$$

это меньше, чем теоретический квантиль $F_T = 2.98$ при $v_1/v_2 = 10/10$ и $1 - \alpha = 0.95$. Следовательно, коэффициенты корреляции 0.3 и 0.5 при столь малом объеме выборок статистически не различаются.

Сравниваем все 3 коэффициента:

$$G_3 = 0.25 : 0.5 = 0.5;$$

это тоже меньше, чем теоретическое значение G -критерия при $n=10$, $m=3$ и $1 - \alpha = 0.95$. Значит, вектор из трех коэффициентов можно признать однородным, а соответствующие матрицы статистически сходными.

Несколько усложним задачу, сравнивая матрицы порядка $m > 2$. Тогда в каждой треугольной матрице вычисляются суммы квадратов коэффициентов корреляции; затем, сравнивая пару матриц, большую сумму делим на меньшую (F -критерий), а сравнивая несколько матриц (G -критерий), максимальную сумму делим на сумму сумм:

$$F_3 = \frac{\left(\sum_i r_i^2\right)B}{\left(\sum_i r_i^2\right)M}, \quad G_3 = \frac{\left(\sum_i r_i^2\right)\max}{\sum_{j=1}^s \left(\sum_i r_i^2\right)}.$$

Например, сравним 3 корреляционные матрицы третьего порядка, полученные при $n=10$. Соответствующие коэффициенты корреляции, их квадраты и суммы квадратов записаны в следующей таблице:

r_{ij}	R_1	R_2	R_3	r_1^2	r_2^2	r_3^2
r_{12}	0.3	0.4	0.5	0.09	0.16	0.25
r_{13}	0.4	0.5	0.6	0.16	0.25	0.36
r_{23}	0.5	0.6	0.7	0.25	0.36	0.49
Суммы				0.5	0.77	1.10

Сравним наиболее различающиеся матрицы R_1 и R_3 : $F_3 = 1.10 : 0.5 = 2.2$; это меньше, чем $F_T = 2.98$ при $n=10$ и 5%-м уровне значимости; значит матрицы R_1 и R_3 статистически не различаются.

Сравним все 3 корреляционные матрицы: $G_3 = 1.10 : (0.50 + 0.77 + 1.10) = 0.464$; это меньше, чем теоретический квантиль G -критерия при

$n=10$, $m=3$ и $\alpha=0.05$, т.е. 5%-м уровне значимости; следовательно и все три эти матрицы приходится считать статистически сходными.

Отмечу, что такими же способами в больших корреляционных матрицах, полученных по тесту или анкете на разных выборках, можно сравнивать отдельные выборочные столбцы корреляций для выявления сходных или различных результатов по отдельным субтестам или вопросам.

Ковариационные матрицы в психологии практически не используются и не выводятся на печать компьютерными программами; их не приводят и в руководствах по тестам. А без этих матриц нельзя оценить инструментальную погрешность теста или анкеты, в которых суммируются в итоговые оценки результаты по субтестам или вопросам анкеты.

Дело в том, что инструментальная погрешность определяется через отношение дисперсии суммы к объему стандартизирующей выборки. А эта дисперсия равна сумме элементов ковариационной матрицы теста. Следовательно, возникает статистическая задача оценки сходства или различия ковариационных матриц параллельных тестов, при оценке надежности и по другим причинам.

Учитывая, что сумма элементов ковариационной матрицы ($\sum \text{эл.} K$) является дисперсией, для сравнения двух таких матриц используется F -критерий, а трех и более – G -критерий:

$$F_3 = \frac{(\sum \text{эл.} K)B}{(\sum \text{эл.} K)M}, \quad G_3 = \frac{(\sum \text{эл.} K_i)\max}{\sum_{i=1}^s (\sum \text{эл.} K_i)},$$

Пусть, например, в трех выборках по 20 измерений получены 3 ковариационные матрицы:

$$K_1 = \begin{pmatrix} 7 & 2.38 \\ 2.38 & 9 \end{pmatrix}, K_2 = \begin{pmatrix} 9 & 5.10 \\ 5.10 & 18 \end{pmatrix}, K_3 = \begin{pmatrix} 6 & 4.24 \\ 4.24 & 12 \end{pmatrix}.$$

Суммируя их элементы, а потом суммы, получаем:

$$\sum \text{эл.} K_1 = 20.76; \quad \sum \text{эл.} K_2 = 37.20; \quad \sum \text{эл.} K_3 = 26.48; \quad \sum_{i=1}^3 (\sum \text{эл.} K_i) = 84.44.$$

Сравнивая максимальную сумму с минимальной по F -критерию, находим: $F_3 = 37.20 : 20.76 = 1.79$; это меньше, чем $F_T = 2.13$ при $n=20$ и $\alpha=0.05$, следовательно матрицы K_1 и K_3 статистически не различаются на 5%-м уровне значимости.

Сравним теперь максимальную сумму с общей суммой элементов трех матриц: $G_3 = 37.20 : 84.44 = 0.440$; это тоже меньше, чем теоретический квантиль $G_T = 0.526$ при $n=20$, $m=3$ и $\alpha=0.05$. Следовательно и все три ковариационные матрицы статистически сходны (замечу, при данном объеме выборок $n=20$).

В заключение хочу еще раз подчеркнуть, что для оценки значимости, сходства или различия мер

нейной корреляции (а также их заменителей) следует применять не t или χ^2 критерии, а более мощные F-критерий Снедекора-Фишера и G-критерий Кохрана, которые отклоняют гипотезу о сходстве, в то время как другие критерии ее принимают.

Поступила в редакцию 7.05.99 г.

Н.Н.Терещенко

Субъективный образ тела у женщин: структурные особенности восприятия и взаимосвязь со спецификой семейной социализации

У статті дається отримана в результаті експериментальних досліджень модель структури суб'єктивного сприйняття власного тіла жінками у віці від 18 до 25 років. Показується, що такі чинники, як емоційне прийняття батьками та структура сімейної влади є визначаючими актуальну оцінку образу та рівень прийняття тіла.

Одной из актуальных проблем современной психологии пола является изучение такого важнейшего компонента самосознания личности, как субъективный образ тела [4, 9]. Особую важность в рамках этих исследований приобретает круг вопросов, касающихся структуры, функций, механизмов формирования и изменения на всех этапах жизненного цикла субъективного образа тела у женщин [1]. Как отмечается в литературе [8], именно позитивность восприятия образа тела и высокий уровень его принятия являются одним из главных показателей не только психического, но и соматического здоровья женщины.

Анализ имеющихся экспериментальных исследований в этой области показывает, что до сих пор наименее исследованными и наиболее дискуссионными остаются вопросы различной ценности некоторых частей тела для субъективного представления о своей внешности в целом, а так же взаимосвязи определенных частей и зон тела с самооценкой [6]. Нами было предположено, что восприятие собственного тела имеет определенную структуру, в которой отдельные части и зоны тела обладают различным представительством и смысловой нагрузкой.

Кроме того, наиболее перспективным, по мнению большинства авторов, представляется исследование взаимосвязи особенностей субъективного образа тела и специфики семейной социализации [2, 12]. Однако необходимо отметить, что достаточно малое количество имеющихся в этой области данных получено, преимущественно, в результате эмпирического обобщения психотерапевтической практики и не имеют экспериментального подтверждения [7, 11].

В связи с этим цель нашего исследования состояла в выявлении структурных особенностей субъективного восприятия собственного тела у женщин и изучении влияния особенностей семейной социализации на уровень принятия и психосемантику субъективного образа тела.

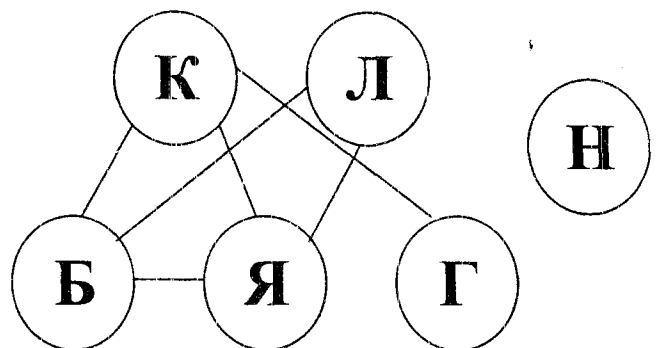
Нами были обследованы 26 женщин в возрасте 18-25 лет, студенток 2-5 курсов харьковских ВУЗов. В качестве методики исследования уровня принятия тела использовалась модифицированная методика самооценки Дембо-Рубинштейн, представляющая собой 6 шкал от 0 до 100%, на которых исследуемым предлагалось отметить уровень удовлетворенности такими частями и зонами своего тела, как лицо, грудь, ноги, бедра, ягодицы, кожа. Валентность психосемантики субъективного образа тела определялась методом семантического дифференциала. При этом позитивность субъективного образа тела соответствовала семантической близости с такими личностными конструктами как «любовь», «счастье», «радость», а негативность - с понятиями «страх», «болезнь», «грязь» и т.п. Для анализа особенностей родительской семьи была разработана оригинальная анкета, включающая в себя 30 вопросов, направленных на выявление актуальной структуры семейной власти и реконструкцию процесса семейной социализации, например, «Кто лидер в Вашей семье, отец или мать?», «С кем Вам легче общаться: с отцом или с матерью?», «Когда Вы были ребенком, Ваша мать обнимала, целовала Вас?» и т.п.

Полученные по всем методикам данные были подвергнуты статистической обработке (корреляционный и факторный анализ) с помощью стандартизированного компьютерного пакета программ «SPSS 8.0».

В результате нами была выделена структура (корреляционная плеяда) субъективного восприятия собственного тела женщинами, представленная на рис. 1.

Использованы следующие обозначения: К - оценка удовлетворенности кожей; Л - оценка удовлетворенности лицом; Б - оценка удовлетворенности бедрами; Я - оценка удовлетворенности ягодицами; Г - оценка удовлетворенности грудью; Н - оценка удовлетворенности ногами; _ - положительная корреляционная связь.

Рисунок 1
Структура субъективного восприятия собственного тела женщинами



Таким образом, структура субъективного восприятия собственного тела женщинами характеризуется следующими особенностями:

- 1) большинство частей и зон тела воспринимаются в целостности;
- 2) оценка ног обособлена в общей структуре;
- 3) наибольшую смысловую нагрузку несут оценка кожи и лица (характеризуются положительной корреляцией с оценками бедер, ягодиц и груди, не связанных между собой).

Полученную структуру подтверждает выделенный в результате факторизации фактор принятия тела (см. табл. 1), в котором наибольшую факторную нагрузку несут оценки лица и кожи, в то время как оценка ног не достигает значимой факторной нагрузки.

Таблица 1

Матрица значимых переменных по фактору уровня принятия тела

Оценка удовлетворенности лицом	0,727
Оценка удовлетворенности грудью	0,589
Оценка удовлетворенности бедрами	0,621
Оценка удовлетворенности ягодицами	0,655
Оценка удовлетворенности кожей	0,780
Оценка удовлетворенности здоровьем	0,521
Оценка удовлетворенности сексуальной жизнью	0,674
Семантическое расстояние «тело - радость»	-0,420

При этом необходимо отметить, что высокие оценки удовлетворенности отдельными частями тела сочетаются с высоким уровнем удовлетворенности здоровьем и сексуальной жизнью, а так же со сближением в личностном психосемантическом пространстве понятий «тело» и «радость».

Нами так же была подтверждена правомерность постановки основного акцента в изучении детерминирующих факторов формирования образа телесного Я у женщины на эмоциональном взаимодействии «мать - дочь». Данные факторного анализа показателя эмоционального принятия матерью представлены в виде матрицы значимых переменных на табл. 2.

Таблица 2

Матрица значимых переменных по фактору эмоционального принятия матерью

Эмоциональное принятие матерью	- 0,393
Оценка удовлетворенности здоровьем	- 0,429
Оценка удовлетворенности сексуальной жизнью	- 0,489
Семантическое расстояние «тело» - «счастье»	0,493
Семантическое расстояние «тело» - «болезнь»	- 0,603
Семантическое расстояние «тело» - «страх»	- 0,580
Семантическое расстояние «тело» - «грязь»	- 0,601
Семантическое расстояние «тело» - «любовь»	0,534

Как следует из полученных результатов, отсутствие эмоционального принятия матерью (например, когда дочь не получала в детстве проявлений материнской любви в виде ласк, поцелуев, похвал и т.п.), предполагает снижение удовлетворенности здоровьем и сексуальной жизнью во взрослой жизни, а так же формирование негативной психосемантики субъективного образа тела. В частности, в психосемантическом пространстве личности увеличиваются семантические расстояния между понятием «тело» и позитивными конструктами («счастье», «любовь»), в то время как понятия «тело» и «страх», «болезнь», «грязь», наоборот, сближаются.

Негативные психосемантические представления о собственном теле у женщин наблюдаются и при отсутствии эмоционального общения с матерью. (см. табл. 3).

Таблица 3

Матрица значимых переменных по фактору эмоционального общения с матерью

Эмоциональное общение с матерью	- 0,516
Семантическое расстояние «тело» - «счастье»	0,594
Семантическое расстояние «тело» - «любовь»	0,445
Семантическое расстояние «тело» - «радость»	0,391

Значение структуры семейной власти в родительской семье было подтверждено выделением следующих двух факторов, представленных в табл. 4. Значительный интерес в свете выделенных выше структурных особенностей восприятия собственного тела представляют собой итоги сравнения структуры семейной власти и оценки удовлетворенности женщиной такими частями своего тела как грудь и ноги.

Таблица 4

Матрица значимых переменных по половому фактору

1		2	
Отец - лидер	- 0,613	Отец - лидер	0,419
Эмоциональное принятие матерью	- 0,440	Оценка удовлетворенности ногами	0,447
Оценка удовлетворенности грудью	0,417		

Представленные данные могут служить экспериментальным подтверждением гипотезы школы объектных отношений о том, что при доминировании «холодной» матери у девочек возникают сложности идентификации со своим полом, что приводит к снижению принятия своей груди, являющейся, символом материнства и женской сексуальности [3].

Значительно труднее дать интерпретацию факту увеличения удовлетворенности ногами при та-

кой структуре семейной власти, когда лидером является отец. Исходя из психоаналитического положения о том, что руки и ноги возможно символически приравнять к фаллосу [10], мы предполагаем, что усиление значения ног, как части тела, связано с Эго-защитной маскулинизацией [5], вероятно связанной с определенными биоэнергетическими типами характера.

Таким образом, такие особенности семейной социализации, как эмоциональное принятие родителями и структура семейной власти являются одними из факторов, детерминирующих формирование субъективного образа тела у женщин и в значительной мере определяющих его структуру. Полученные предварительные результаты открывают широкие перспективы для дальнейших исследований, прежде всего направленных на изучение психосемантической динамики отдельных частей и зон тела и влияющих на ее изменения факторов на разных этапах жизненного цикла женщины, а так же сравнительный анализ субъективного образа тела при разного рода нарушениях нормального функционирования женщины и создание соответствующих психокоррекционных программ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Джонсон Р.А. Она: Глубинные аспекты женской психологии. М., 1996.
2. Дружинин В.Н. Психология семьи. М., 1996.
3. Кляйн М. Зависть и благодарность. Исследование бессознательных источников. СПб., 1997.
4. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М., 1984.
5. Кочарян А.С. Личность и половая роль: симптомокомплекс феминности/маскулинности в норме и патологии. - Харьков, 1996.
6. Междисциплинарные исследования проблемы телесности. М., 1990.
7. Пайнз Д. Бессознательное использование своего тела женщиной. СПб., 1997.
8. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М., 1989.
9. Столин В.В. Самосознание личности. М., 1983.
10. Тайсон Р., Тайсон Ф. Психоаналитические теории развития. Екатеринбург, 1998.
11. Хорни К. Женская психология. СПб., 1993.
12. Эриксон Э. Детство и общество. СПб., 1996.

Поступила в редакцию 19.05.99 г.

В.В. Тимошенко

Диагностическая и конструктивная функция анализа жизненного пути личности в управленческом консультировании

В статті розглядається сучасний стан такої області психології, як психологія консультування по роботі з персоналом та кадровий консалтинг. Визначаються проблеми, які заперечують

подальшому розвитку цієї галузі. Перераховуються задачі, які стоять перед психологами, та намічаються шляхи розробки методів досліджень на основі аналізу життєвого шляху людини для використання в галузі консультування по роботі з персоналом.

В связи с развитием предпринимательства в Украине возникла необходимость в консультативных услугах по подбору, оценке и развитию персонала, и в специалистах-практиках, обладающих соответствующими знаниями и опытом. Такая ситуация привела к всплеску предложений услуг по трудоустройству, кадровому консалтингу, поиску и подбору персонала от консультативных фирм, рекрутинговых, кадровых и информационных агентств. Правда, пока в большинстве случаев эти услуги сводятся к простому сбору и передаче анкет клиенту, иногда сопровождаемой «экспертным заключением». Первое время такое положение дел вполне удовлетворяло заказчиков, и данный вид услуг стал быстроразвивающейся отраслью бизнеса (по нашим данным, только в Киеве насчитывается более 80 фирм, которые в той или иной форме предлагают подобные услуги).

Однако усиление конкуренции, «августовский» экономический кризис и повысившиеся требования клиентов постепенно приводят к осознанию недостаточности простого «анкетного» отбора. В современной ситуации требуется кардинальное улучшение качества услуг по подбору и оценке персонала, проведению организационных исследований и прогнозу эффективности деятельности как отдельных сотрудников, так и организации в целом. В этих условиях появляется реальный практический запрос на технологические психологические знания, в частности, в области психодиагностики. Однако на пути эффективного использования психологических тестов возникает ряд препятствий.

Во-первых, имеющиеся в распоряжении отечественных психологов немногочисленные методики заимствованы за рубежом, а их адаптация в подавляющем числе случаев свелась к простому переводу. В результате методики, которые еще как-то можно использовать в исследовательских целях, не соответствуют основным психометрическим требованиям, которые предъявляются к подобным инструментам в области промышленной и организационной психологии на Западе, и не могут применяться для практических целей. Весьма существенным моментом, затрудняющим решение психодиагностических задач психологом-консультантом, является отсутствие адекватных нормативных данных к методикам, что не позволяет корректно интерпретировать полученные испытуемым «сырые» баллы.

Вторым серьезным препятствием на пути использования современной психологической диагностики в практике профессионального отбора является низкий уровень психометрической культуры как руководителей организаций-заказчиков,

мих психологов. Низкая эффективность психологической диагностики приводит к падению престижа научного знания, и в результате освободившаяся ниша заполняется астрологами, социониками, людьми, которые аттестуют себя психологами, не имея элементарных представлений о психологии.

Третьей причиной сложившегося положения дел, на мой взгляд, является отсутствие соответствующей инфраструктуры, обеспечивающей психологов качественным инструментарием. В нашей стране нет издателей тестов, что обуславливается высокой стоимостью соответствующих исследований и нерешённостью в Украине вопросов с правами на интеллектуальную собственность. Публикация психологических методик в общедоступных изданиях, пиратское копирование программного обеспечения психологической диагностики наносят реальный вред как самими же психологам, так и делу становления отечественной индустрии разработки тестов.

С моей точки зрения, необходимо появление на рынке профессионального психодиагностического инструментария и стандартов его использования. Хорошо, что психодиагностические тесты вышли из исследовательских лабораторий, стали популярными среди специалистов по работе с персоналом, однако они должны пройти полную процедуру перевода, адаптации и стандартизации, чтобы удовлетворять требованиям практического применения. Следовательно, возникает потребность в компаниях, которые будут заниматься адаптацией зарубежных и разработкой отечественных методик, изданием и распространением тестов, будут нести ответственность за качество инструментария, контролировать профессиональный допуск к использованию.

Во-вторых, назрела необходимость в создании профессиональной ассоциации психологов-консультантов, в задачу которой входило бы объединение специалистов соответствующей области. Функцией ассоциации должно стать продвижение новых знаний, распространение отечественного и зарубежного опыта, выработка единых требований к предоставлению психологических услуг, юридическое регулирование консультативной деятельности, проведение сертификации и аттестации специалистов с целью обеспечения надлежащего качества работы профессиональных психологов.

Однако, даже соблюдения этих условий недостаточно для того, чтобы достичь высокого уровня консультативных психологических услуг по работе с персоналом. Это позволит лишь воспроизвести ситуацию, сложившуюся на Западе: хорошо организованная профессиональная инфраструктура, регламентированная деятельность, огромный ассортимент стандартизованных психологических тестов.

Но проблема и потребность в знаниях о человеке остается, практическая работа с персоналом требует поиска новых подходов, разра-

ботки дополнительного инструментария и методов, в большей мере отвечающих специфике анализа предмета - единичной целостной личности.

Как показывает практика консультирования по управлению персоналом, консультанту или менеджеру по персоналу в первую очередь приходится иметь дело с информацией о жизни человека, о предыдущих событиях, возможностях, мотивах, установках, его способности адаптироваться на переходных этапах. Необходимо также уделять особое внимание профессиональному становлению и достижениям человека, эта информация является наиболее интересной для консультанта и позволяет на основе анализа данных этих прогнозировать, адекватные возможностям человека, модели дальнейшего развития жизненного сценария, его способность осознания ситуации и возможностей, готовность принять на переходном этапе новые условия и адаптироваться к ним.

Психологу-консультанту помимо традиционных стандартизованных тестов необходимы инструменты и подходы, которые основаны на принципах целостности, диахронности и экологической валидности.

Таким подходом, в частности, является анализ жизненного пути личности. Интерес к этой проблеме в последнее время постепенно усиливается - как со стороны отечественных методологов, так и со стороны западных коллег.

Одной из первых к проблеме теоретического изучения проблемы жизненного пути обратилась Ш. Бюлер. Она пыталась объединить биологическое, психологическое и историческое время жизни в биографической системе координат, но ей не удалось выявить личностных образований, соответствующих жизненному пути личности. В отечественной психологии разработке проблемы жизненного пути личности одним из первых большое внимание уделял С.Л.Рубинштейн. Он указывал на необходимость разработки методологического подхода к жизненному пути личности на основе социальной обусловленности деятельности и жизнедеятельности человека, а также накопление опыта и выработку адекватных стратегий исследований. Он разрабатывает концепцию личности как субъекта жизни, в которой указывает не только зависимость личности от жизни и обстоятельств, но и зависимость жизни от личности как активного субъекта, который организует и структурирует свою жизнь, регулирует ее ход, выбирает и осуществляет избранное направление. В дальнейшем, теоретико - эмпирическим исследованием жизненного пути занимался Б.Г. Ананьев. Он разработал понятие возраста как основу периодизации жизненного пути личности и обосновал категории познания деятельности и общения, через которые необходимо изучать личность. Однако, как указывает К.А. Абульханова - Славская, «ему не удалось выявить связь личностных структур и структур

жизненного пути, рассмотреть саму личность как основание периодизации жизненного пути, раскрыть зависимость жизненного пути от личности» [1]. Последователем идей С.Л. Рубинштейна по изучению жизненного пути личности стала К.А. Абульханова - Славская. В своих работах она изучала типы активности личности, ее притязания, способы, которыми люди выражают себя, стратегии жизни, которые они вырабатывают. Она уделяла особое внимание анализу качеств, которые формируются у личности как субъекта жизни [2].

Методические аспекты исследования жизненного пути разрабатывались такими известными специалистами как Н.А. Логинова, А.А. Кроник, Е.Ю. Коржова. Предложенные этими исследователями инструментальные средства по праву входят в арсенал отечественных психологов.

Помимо теоретических и методологических подходов, американскими специалистами так же были проведены эмпирические исследования, и на основе собранных биографических данных была разработана типология жизненных прототипов [3], а также разработаны новые биографические методы исследований жизненного пути [4; 5; 6].

Более того, сдвиг интереса в эту область изучения человека наблюдается не только в психологии, но и в социологических исследованиях. По словам Пола Томпсона, «для социологов, разочарованных голым массовым эмпиризмом, которые абстрагированы от своих источников, ...история жизни предлагает информацию связную и уходящую корнями в реальность социальный опыт». Он указывает, что для построения теоретически более правдивой и аргументированной социологии необходимо использовать методы историй жизни [7].

Сам метод анализа жизненного пути не нов и достаточно широко, в том или ином виде, используется практиками при клиническом, семейном и детском консультировании. Эта традиция соответствует «наивному» представлению практиков о большей адекватности глубинных (клинических) интервью и качественных методов анализа, и их преимуществом над тестами и количественными методами. Биографические опросники, дающие информацию об истории жизни человека, доказали свою валидность для прогноза эффективности деятельности в различных сферах.

Однако, эти методы и знания разрозненны. Очевидно, что необходимо создание инструментов, которые позволят эксплицировать основания субъективных выводов практиков, кумулятивно наращивать опыт экспертов и повышать качество диагностики и принятия решения. Необходимо также создание средств информационной поддержки анализа жизненного пути, которые бы накапливали и объединяли данные об экономических и политических условиях, междисциплинарные знания и достижения в социальной психологии, психологии труда, психоло-

гии управления, данные о специфике отдельных видов деятельности.

Таким образом, речь идет о создании экспертных систем, по изучению человека в различных областях психологии на основе подхода изучения жизненного пути, которые отвечали бы требованиям надежности, стабильности, согласованности и валидности. Психодиагностические методы, отвечающие требованиям, о которых мы говорили выше, должны выполнять лишь вспомогательную роль по отношению к такой экспертной системе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова - Славская К.А., Брушлинский А.В., Философско - психологическая концепция С.Л. Рубинштейна. - М.: наука, 1989.
2. Абульханова - Славская К.А. Стратегия жизни. - М., 1991.
3. Stokes, G. S., Mumford, M. D., Owens, W. A., Life History Prototypes in the Study of Human Individuality // Journal of Personality, June 1989.
4. Alexander, I. E., Demorest, A. P., Affective Scripts // Journal of Personality, September 1992.
5. Alexander, I. E., Personality, psychological assessment, and psychobiography // Journal of Personality, 1988.
6. Bertaux D. (Ed.), Biography and society: The life history approach in the social sciences. Beverly Hills, CA: Sage, 1981.
7. Томпсон Пол, История жизни и анализ социальных изменений // Вопросы социологии, 1993. № 1-2.

Поступила в редакцию 4.05.99 г.

О.Е. Фальова

Експериментальне дослідження розвитку логічного мислення школярів

В статье приводятся некоторые данные, полученные в результате проведения эксперимента по развитию логического мышления у школьников средних классов. Приводятся также результаты математической статистики.

На сучасному етапі розвитку суспільства, переосмислення цінностей, а також соціальних перетворень у суспільстві, ускладнюються і проблеми освіти.

Провідним видом діяльності для школярів є навчання, тому слід шукати можливості підвищення його ефективності, що буде сприяти не тільки поліпшенню якості загальноосвітньої підготовки учнів, а й формуванню активної якості загальноосвітньої підготовки учнів, а й формуванню активної особливості.

Використовування логічних дій (розв'язання логічних вузлів, цілковите усвідомлення механізмів логічного мислення, свідоме використання їх та інш.) є необхідним при засвоєнні всіх шкільних дисциплін, корисне будь-якій людині на

всіх етапах її життя, у багатьох видах професійної діяльності.

Крім того, важливо питання логічного мислення розглядати у процесі учбової, пізнавальної діяльності, що визначається необхідністю пошуку ефективних шляхів керівництва і стимуляції розумової діяльності підлітків з метою її активізації.

Проблема розвитку мислення, логічного мислення висвітлюється в працях багатьох психологів. Цією проблемою займалися Г.Ю.Айзенк, А.Анастасі, В.М.Блезхер, П.П.Блонський, О.В.Брушлинський, Д. Векслер, Л.С.Виготський, Дж. Гілфорд, Р.М. Грановська, О.К.Дусавицький, Д.Б. Ельконін, Є.В. Заїка, А.З.Зак, Л.В.Занков, В.П. Зінченко, П. Іванов, Н.С.Лейтес, А.Н. Леонтьєв, А.Р. Лурія, В.Я. Ляудіс, Ж.Піаже, С.Л. Рубінштейн, К.А. Славська, Р. Смалліан, Н.Ф. Талізін, В.В. Шпалінський, В. Штерн та інші.

Багато праць присвячено вивченню мислення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (О.В. Запорожець, П. Іванов, О.М. Матюшкін, Н.О. Менчинська, М.М. Скаткін та інші.).

Але не дивлячись на ґрунтовну розробку проблеми, деякі її аспекти ще й досі виявляються мало дослідженими, зокрема питання розвитку логічного мислення молодших підлітків.

Наше дослідження було проведено на базі середньої школи № 51 м. Харкова.

Метою дослідження було - здійснити теоретико-методологічне обґрунтування ефективності управління розвитком логічного мислення дітей середнього шкільного віку та перевірити технологію реалізації.

Було припущено, що:

1. Для формування логічних прийомів необхідно і достатньо одержання знань при них від того, хто навчає. Таким чином, можуть бути засвоєні прийоми не тільки частково сформовані в стихійному досвіді, але і не сформовані.

2. Використання системи занять по розвитку логічного мислення та інтелекту взагалі, буде позитивно впливати на формування у дітей середнього шкільного віку довільності, самостійності в діях, на формування та розвиток понятійного мислення, здатності об'єднувати об'єкти в групи, виявляти взаємозв'язки, порівнювати об'єкти між собою та протиставляти один одному, робити логічні висновки та виносити судження за таких умов:

- урахування вікових та індивідуальних особливостей;
- розробка системи перспективної спрямованості;
- дотримання принципів систематичності та послідовності.

Методи дослідження: із теоретичних методів основними були: аналіз, зіставлення, систематизація та узагальнення теоретичних та експериментальних даних. Методами емпіричного дослідження

були спостереження, констатуючий, формульний та контрольний експерименти.

Випробуваними були 40 школярів 6-х класів. Експериментальну групу склали 15 дітей, із якими проводилися розвивальні, коригувальні заняття. Контрольна група складалася з 25 чоловік.

У формулюючому експерименті заняття з дітьми проводилися за методикою, розробленою колективом авторів, наукових співробітників НДІ ОПП, що розробили шкільний тест розумового розвитку (ШТРР) і програму корекції розумового розвитку. Крім того, фрагментарно використовувалась розвиваюча програма, складена нами.

У констатуючому та контрольному експериментах використовувались ШТРР та тест Равена.

ШТРР. Тест орієнтований на школу 2 і 3 рівня. Його зміст складається з трьох навчальних циклів: природничого, гуманітарного, фізико-математичного. ШТРР включає шість субтестів, які систематично характеризують вербальний інтелект.

Індивідуальний кількісним показником розумового розвитку учня є сума балів, здобута після виконання усіх шести субтестів. Потім виводиться середній бал та будується профіль розумового розвитку учня або групи учнів.

В результаті ми отримуємо дві кривих: зверху - нормативну, яка вказує на ідеальний розумовий розвиток учня по всіх шести субтестах, внизу - реальну, яка відображає актуальний рівень цього розвитку. Такі графіки і, насамперед, співвідношення між ними наочно ілюструють інтелектуальний потенціал і перспективи розвитку пізнавальних можливостей учней, а також дають змогу проводити якісний аналіз одержаних даних.

Прогресивні матриці Равена.

Середній бал усієї групи (40 учнів) складає 37,1. Завдання виконані на 61,8%. Середній бал експериментальної групи - 39,8. Виконання завдань - 66,3%. Середній бал контрольної групи - 35,3. Виконання завдань - 58,8%.

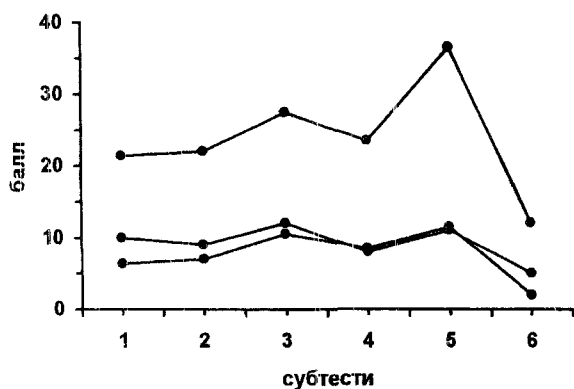
Для того, щоб визначити ефективність корекційних впливів на розвиток деяких розумових дій школярів, проводився вимір їхнього розвитку за допомогою прогресивних матриць Равена і ШТРР до розвиваючих занять і після них. Але оскільки коригувальні заняття проводилися тільки по розвитку вербального інтелекту, ми в цій роботі не будемо докладно зупинятися на тесті Равена. Скажемо тільки, що результати повторного тестування показали, що середній бал по групі з 37,1 упав до 29,3. Тобто він став менше на 7,8 бала. По експериментальній групі зменшився на 7, по контрольній групі - на 8 балів.

Більш докладно ми зупинимось на результатах тестування по ШТРР.

На основі одержаних даних були побудовані зведенні графіки профілю розумового розвитку 2-х груп до і після проведення корекційної програми (мал. 1,2).

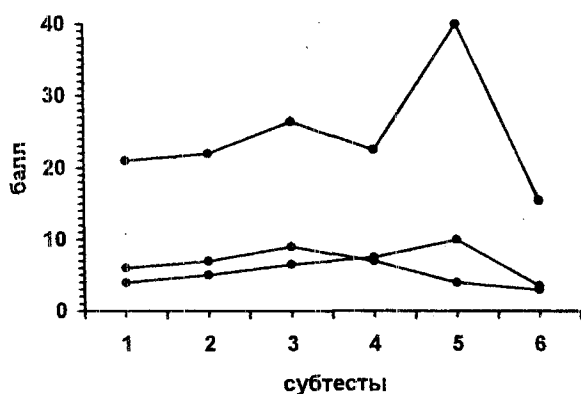
Мал. 1

Графік профілю розумового розвитку експериментальної групи



Мал. 2

Графік профілю розумового розвитку контрольної групи



Результати роботи показали, що учні, чий початковий рівень розумового розвитку (за даними ШТРР) був високий, швидко розуміли інструкції, прагнули працювати без підказок, правильно реагували на труднощі, що зустрічалися в роботі, швидко виправляли допущені помилки. Школярі, чий початковий рівень показав середні і низкі результати, інструкцію розуміли не завжди з першого разу, прагнули одержати підказку при роботі з важкими завданнями. Але на них добре впливала ситуація діалогової суперечки при рішенні логічних задач. Слухаючи міркування і спор «сильних» учнів, «слабкі» діти мимоволі включалися в загальне обговорення. Зацікавленість у результаті в них підвищувалися. У цілому після проведення корекційної програми їхні результати по тесту ШТРР поліпшилися.

У середньому показники в експериментальній групі поліпшилися на 10,6 бала.

У той же час контрольна група показала розкид результатів. З 25 дітей: 12 поліпшили свої результати, у 11 результати стали гірше й у 2 чоловік результати залишилися без зміни. У середньому поліпшення показників у контрольній групі відбулося на 3,1 бали.

Для перевірки використовувались методи математичної статистики.

$$t_{\text{емп}} = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{\frac{\sum(x_i - \bar{x})^2 + \sum(y_i - \bar{y})^2}{n(n-1)}}}$$

t - критерій Ст'юдента.

темп = 1,9.

Для ймовірності припустимої помилки 0,05 для ступеня свободи $n_1 + n_2 - 2 = 28$ ткр = 2,05, тобто темп (ткр. отже, гіпотеза про те, що вибіркові середні арифметичні (у нашому випадку рівні 51,2 і 61,3) статистично вірогідно відрізняються друг від друга, не підтвердилася на 100%, хоча на перший погляд здавалося, що такі розодження існують.

Проте, оскільки різниця між темп і ткр складає усього 0,15, то можна говорити про зрушення в кращу сторону на рівні тенденції. Під час другого експерименту втрутилися об'єктивні зовнішні чинники, що перешкоджали дітям дійсно показати рівень свого інтелекту і логічного мислення: кінець навчального року, вікові особливості характеру - навіщо ще раз робити тести та інші.

Крім того був проведений кореляційний аналіз Пірсона для лінійних залежностей.

$$r_{xy} = \frac{n \sum x_i y_i - (\sum x_i)(\sum y_i)}{\sqrt{[n \sum x_i^2 - (\sum x_i)^2] \cdot [n \sum y_i^2 - (\sum y_i)^2]}}$$

$r = 0,51$.

При ймовірності припустимої помилки 0,05 критичне значення коефіцієнта кореляції для ступеня свободи $n-2 = 13$ дорівнює 0,5139. Ми можемо говорити про кореляцію вербального і невербального мислення. Чим вище вербальний інтелект, тим вище невербальний.

За результатами тестування побудовані діаграми розсіювання експериментальної та контрольної груп. (мал. 3,4).

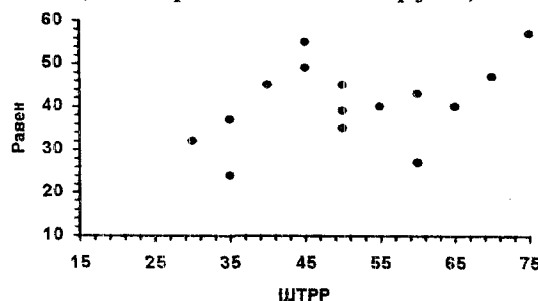
Для контрольної групи $r = 0,38$.

При ймовірності припустимої помилки 0,05 критичне значення коефіцієнта кореляції для ступеня свободи $n-2=23$ дорівнює 0,3961.

Виходячи з даних кореляційного аналізу, ми можемо зробити висновок про те, що в експериментальній групі залежність вербального і невербального інтелекту вище, ніж у контрольній групі.

Мал. 3

Діаграма розсіювання (експериментальна група)



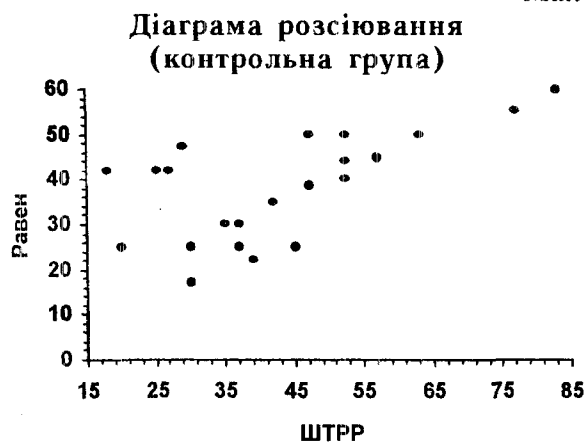
Аналіз результатів дослідження дозволяє сформулювати такі висновки:

1. Експериментальні дослідження показали, що в цілому діти середнього шкільного віку мають відповідні можливості розвитку логічного мислення, але цей розвиток може відбуватися при умові цілеспрямованного формування логічних прийомів, при передачі і засвоєнні знань про об'єкти, діях із ними, логічних відношеннях і операціях при спілкуванні і навчанні.

2. Одним із психологічних умов розвитку логічних операцій є наявність діалогу, наявність спілкування з зацікавленим партнером, у результаті якого відбувається спільне рішення інтелектуальних, логічних задач.

3. Але ж одночасно виявилось, що пряма лінійна залежність вербального та невербального інтелекту, знижується, якщо займатись розвитком тільки вербального мислення. З нашої думки це питання потребує подальших досліджень.

Мал. 4



Разом з тим, висновки, до яких ми дійшли та впроваджена нами система навчання дітей основам логічного мислення, може знайти успішне практичне втілення, що дуже важливо для загального розумового розвитку дитини, для всієї системи навчання, для самостійної праці учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д.Б. Психологические основы интеллектуальной активности: Автореф. докторс. дис... - М., 1987
2. Дусаицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. - М.: Дом педагогики, 1996. - 208 с.
3. Кудрина Т.С. Развитие логического мышления в диалоге: Автореф. канд. дис. - М., 1987
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М.: МГУ, 1972
5. Познавательные процессы и способности в обучении / Под ред. В.Ф. Шадрикова. - М.: Просвещение, 1990. - 142 с.
6. Тихомиров О.К. Психология мышления. - М.: МГУ, 1984. - 270 с.
7. Тихомирова Л.Ф. Развитие познавательных способностей детей. - Ярославль: «Академия развития», 1997. - 240 с.

8. Фурман А.В. Психодиагностика интеллекта в системе дифференциации навчання. - К.: Освіта, 1993. - 224 с.

Поступила в редакцию 14.05.99 г.

В.М. Фомичева

Понятие эталона в социальной перцепции

Розкривається місце та роль еталона у соціально-перцептивних процесах. Показана відмінність між соціально-психологічним та загально-психологічним підходом до визначення змісту та функцій еталона. Виявлені різні підходи до аналізу еталонних структур у міжособистісному сприйманні.

Одной из непосредственных детерминант различных характеристик социальной перцепции в психологии принято рассматривать содержание и структуру когнитивной сферы субъекта восприятия. В западной психологии при анализе когнитивной сферы применяется понятие когнитивной структуры, которая в рамках исследований межличностного восприятия описывается как совокупность связей между оцениваемыми качествами. Отечественная психология, характеризуя особенности когнитивной сферы субъекта в социально-перцептивных процессах, обращается прежде всего, к понятию «эталон восприятия».

С точки зрения формальной логики эталон - это средство установления отношений эквивалентности между элементами некоторого множества; эталон содержит совокупность некоторых признаков, которые есть релевантны некоторой ситуации. Объекты, которые соответствуют данному эталону считаются эквивалентными по отношению к данной ситуации (6). Экспериментальная психология рассматривает эталон как некоторый стимул, с которыми соотносят другие стимулы для установления сходства или различия (5).

Особое внимание роли эталона в перцептивных процессах было уделено в рамках теории перцептивного действия, развитой Запорожцем и его сотрудниками. Представления об эталонах восприятия использовались для раскрытия социальной обусловленности хода психического развития: «В результате многовекового опыта деятельности, человечество выделило из всего многообразия воспринимаемой действительности системы «сенсорных» качеств окружающих вещей как наиболее важные для достижения своих практических и познавательных целей, и определенным образом их словесно обозначило. Отдельный индивид на протяжении детства усваивает подобного рода системы и научается ими пользоваться как системами чувственных мерок или эталонов для анализа окружающего и для систематизации своего сенсорного опыта» (2). Таким образом роль эталонов рассматривается в организации перцептивных дей-

ствий. Содержание сенсорных эталонов соответствует общественно выработанным образцам, а их форма зависит от уровня развития эталонного представления.

В социально-психологической литературе социальные эталоны наряду со стереотипами, стандартами, нормами, обычаями и традициями характеризуются как стабилизирующие и алгоритмизирующие факторы социальной психики (3). В частности, в социальной перцепции, эталоны рассматриваются как «субъективные представления человека о социально-психологических качествах, которыми должна обладать личность при выполнении той или иной общественной деятельности» (1). Человек, вынося оценку особенностям личности другого постоянно опирается на обобщения, сформировавшиеся у него при познании других людей. Также, существуют эталоны, которые отражают сложившиеся требования к людям, выполняющим определенные функции (ролевые требования).

Введение понятия эталона межличностного восприятия в категориальный аппарат социальной перцепции дало возможность сформулировать ряд положений, касающихся структуры межличностного оценивания, ориентировало ряд эмпирических исследований процессов познания людьми друг друга. Эталоны рассматриваются как личностные образования, где накоплена «прединформация» о значимых аспектах окружающего мира, они обеспечивают выделение доз информации, их распознавание и оценку, позволяет проникать за пределы непосредственной информации. Социально-психологические эталоны считаются критериями отражения, которые актуализируются в процессе восприятия в зависимости от соотношения характеристик объекта и субъекта межличностного восприятия и условий, в которых происходит их взаимодействие.

Среди факторов, что влияют на содержание эталонов выделяют такие: деятельность и общение, социальные нормы и ценности. Исследования содержания эталонных представлений и их роли в регуляции межличностного взаимодействия выявили некоторые особенности, отличающие эталоны межличностного восприятия от сенсорных эталонов.

Во-первых, эти виды эталонов отличаются по своим функциям. Оба вида эталонов служат для распознавания и оценки объектов. Но именно функция оценки объекта приобретает доминирующее значение для эталона межличностного восприятия, в то же время функция различения отходит на задний план и практически не исследуется.

Во-вторых, дифференцировать эталоны можно и по линии их социальной детерминации. И тот, и другой эталон в своих содержательных и функциональных аспектах является общественно детерминированным продуктом развития человека в ходе онто- и филогенеза. Вместе с тем, характер социальной обусловленности эталонов межличностно-

го восприятия намного сложнее, что связано с двойной представленностью влияния общностей в процессе познания одного человека другим: с одной стороны, субъект межличностного восприятия производит оценку как представитель определенной общности и ориентируется, прежде всего, на нормы и ценности принятые в ней, с другой - объект оценки воспринимается с точки зрения успешности выполнения им социальных функций, соответствия ролевым требованиям.

Необходимость разработки проблемы эталона для социальной перцепции очевидна. И, в первую очередь, это касается исследования адекватности межличностного восприятия. Концепция эталонных представлений в проблеме точности восприятия отражена в двух подходах. В первом из них акцент делается на анализе понятийного содержания эталонных представлений, то есть на системе понятийных признаков, по наличию которых можно судить о степени выраженности в объекте восприятия того или иного качества, задаваемого эталоном.

Другой из подходов акцентирует внимание на структурных характеристиках эталонов межличностного восприятия. Структурный анализ эталонных представлений в связи с точностью межличностного восприятия представлен в ряде работ А.Кроника. В соответствии с «установочной моделью межличностного оценивания» им предлагается субъективная шкала, по которой производится оценка тех или иных свойств личности. Эта шкала в качестве одного из своих компонентов имеет эталон. В рамках указанной модели эталон выполняет функцию установки, которая опосредует оценку отдельных качеств личности (4).

А.Кроник выделяет четыре вида эталонов межличностного оценивания: нормативные, ценностные, социоцентрические и эгоцентрические. При нормативном оценивании функцию установки выполняют социальные нормы; межличностное оценивание, основанное на сравнениях с идеалами и антиидеалами называется ценностными. При социоцентрическом оценивании за точку отсчета принимается сложившееся мнение субъекта об оцениваемом им индивиде. Межличностное оценивание, основанное на представлениях и суждениях индивида о самом себе обозначено как эгоцентрическое. В каждом конкретном случае оценивания предполагается наличие лишь одной эталонной точки (4).

На основании установочной модели оказалось возможным дать теоретическую интерпретацию ряда феноменов, полученных в ходе исследований самооценок и взаимооценок социометрического статуса. Кроме того, данная модель позволила предсказать ряд результатов, говорящих о закономерной связи характера смещения оценок с некоторыми психологическими чертами оценщиков и уровнем развития группы.

Концепция эталонных представлений позволяет вычленивать новые аспекты проблемы адек-

затності межличностного восприятия. В первую очередь это относится к исследованиям точности восприятия личностных свойств, где использование понятия эталона позволит получить ряд новых теоретически интерпретируемых фактов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодалев А.А. О разработке психологии познания людьми друг друга.- Психологический журнал.- Т.1.- №1, 1980.
2. Запорожец А.В. Некоторые психологические вопросы сенсорного воспитания в раннем и дошкольном возрасте // Сенсорное воспитание дошкольников.- М., 1963.
3. Коломинский Я.Л. Социальные эталоны как стабилизирующие факторы социальной психики.- Вопросы психологии.- 1972.- №1.
4. Кроник А.А. Установки и эталоны межличностного оценивания // Социальная психология личности.- М., 1979.
5. Пиаже Ж. Избранные психологические труды.- М., 1994.
6. Шрейдер Ю.А. Равенство, сходство, порядок.- М., 1996.

Поступила в редакцию 11.05.99 г.

Т.Б. Хомуленко

Онтогенез вищих форм пам'яті: динаміка та методи дослідження

В работе предлагается описание комплекса методов исследования высших форм памяти. Анализируются результаты его лонгитюдной апробации.

Результаты теоретичного аналізу проблем, пов'язаних з визначенням специфіки вищих форм функціонування пам'яті і особливостей їх онтогенезу доводять, що у процесі розвитку пам'ять набуває ряд нових якостей. Огляд робіт більшості дослідників пам'яті продемонстрував, що пам'ять у процесі розвитку здобуває такі характеристики вищих форм її функціонування як опосередкованість і саморегульованість. Про високу міру розвитку цих характеристик може говорити цілий ряд показників, що одержуються в результаті вивчення ремінісценції (Ж.Пиаже, Б.Інельдер, Х.Синклер та ін.), реконструкції матеріалу в пам'яті (Ф.Барлетт, П.П.Блонський, В.Я.Ляудіс, Я.В.Большунов, І.Хофман), вибіркової відтворення (В.Я.Ляудіс, О.В.Землянська, Є.В.Заїка), еталонів довготривалої пам'яті (С.П.Бочарова), латентного періоду побудови розумової моделі об'єкта запам'ятовування (В.Я.Ляудіс, О.В.Землянська), змін ефективності пам'яті при збільшенні навантаження чи перешкодах (В.Я.Ляудіс).

Структура констатуючого дослідження складалась з таких етапів:

1. Опис та обґрунтування комплексу показників розвитку вищих форм пам'яті у школярів.

2. Створення комплексу методик діагностики вищих форм пам'яті у школярів.
3. Застосування комплексу методик до різних вікових груп.
4. Кількісний та якісний аналіз результатів застосування комплексу методик.

5. Формування досліджених закономірностей та обґрунтування доцільності і можливості цілеспрямованого формування вищих форм пам'яті.

Комплексна методика констатуючого дослідження особливостей розвитку вищих форм пам'яті у школярів складалась із таких компонентів:

1. Методика дослідження ремінісценції.

При проведенні дослідження ремінісценції нами використовувались учні 1, 3, 6, 9, 11 класів по 30 чоловік у кожному (по три паралелі).

Матеріалом дослідження були тексти, підбрані з урахуванням вікових можливостей учнів (кількість смислових одиниць відповідала вимогам методичних рекомендацій для написання переказів) і з урахуванням інтересу та доступності.

Хід дослідження включав спочатку запам'ятовування, потім безпосереднє відтворення, далі відстрочене відтворення.

Кількісний аналіз результатів включав такі етапи:

1. Підрахунок показників повноти та логічності безпосереднього відтворення.
2. Підрахунок повноти і логічності відстроченого відтворення тексту.
3. Визначення учнів, у яких покращились показники повноти і логічності відтворення.
4. Визначення серед відміченої групи учнів тих, у яких показники повноти і логічності при безпосередньому і відстроченому відтворенні статистично значимо відрізняються (за критерієм Манна-Уїтні).
5. Визначення % виділених учнів від загальної їх кількості в класі і графічне зображення одержаних результатів.

Таблиця 1

Показники вікової динаміки ремінісценції (кількість учнів, у яких було відмічено статистично значиме покращання показників відстроченого відтворення у порівнянні з безпосереднім) в %

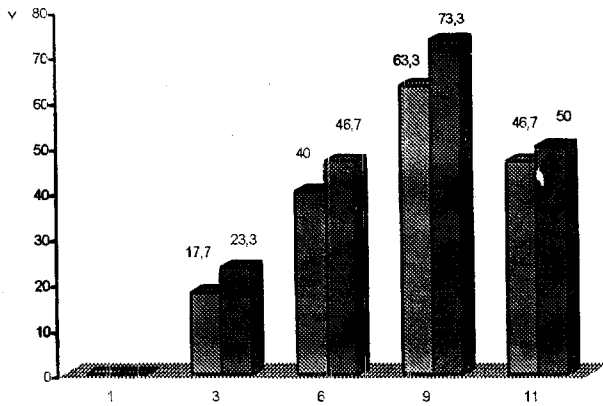
Показники запам'ятовування	Класи				
	1	3	6	9	11
Повнота	—	17,7	40	63,3	46,7
Логічність	—	23,3	46,7	73,3	50

Кількісний та якісний аналіз результатів дав можливість підвести такі підсумки:

- ефект ремінісценції з'являється в кінці молодшого шкільного віку і його питома вага зростає від 3 класу до 9 класу. Це пояснюється мнемічною активністю в період від безпосереднього до відстроченого відтворення, яка забезпечує вдосконалення розумової моделі об'єкта запам'ятовування;

Р и с. 1

Показники вікової динаміки ремінісценції



X - номер класу

Y - кількість учнів у %

■ - повнота запам'ятовування

■ - логічність запам'ятовування

- у більшості першокласників відмічається відсутність ефекту ремінісценції через погіршення показників відстроченого відтворення у порівнянні з безпосереднім;

- ті учні, у яких у 9 класі був помічений ефект ремінісценції, а в 11 класі - ні (63,3% - 46,7% = 16,6%), мали однаково високі показники запам'ятовування як відстроченого так і безпосереднього.

2. Методика дослідження реконструкції матеріалу в пам'яті.

В якості досліджуваних, як і в попередній методиці, нами використовувались учні 1, 3, 6, 9, 11 класів по 30 чоловік у кожному (по три паралелі).

Текстові матеріали, використані в дослідженні, відповідали віковим можливостям учнів, інтересу та доступності.

Хід дослідження включав запам'ятовування, відтворення та подальший кількісний і якісний аналіз результатів.

Аналіз результатів складався з таких етапів:

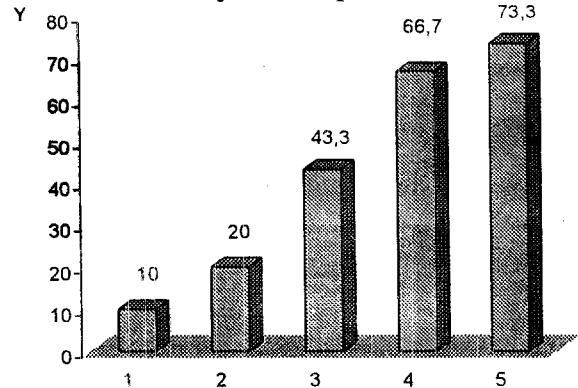
1. Пошук у відтворених текстах реконструкції оригіналу.
2. Визначення кількості учнів, у яких відмічені будь-які прояви реконструкції (рис. 2).
3. Визначення видів реконструкції, які зустрічаються найчастіше у відтворюваних текстах (табл. 2).
4. Якісна характеристика різних видів реконструкції матеріалу при відтворенні (табл. 2)
5. Визначення вікової динаміки прояву різних видів реконструкції відтворюваних текстів (табл. 2, рис. 3).

Кількісний та якісний аналіз результатів дав можливість підвести такі підсумки:

- традиційно поява смислових одиниць, що відсутні у вихідному тексті, називалась помилкою пам'яті. Ці помилки відображались на показнику точності і, в результаті, на показнику ефективності пам'яті. Але поява нових смислових одиниць може бути пов'язана не з «поганою» роботою пам'яті, а з активною

Р и с. 2

Вікова динаміка проявів реконструкції у школярів

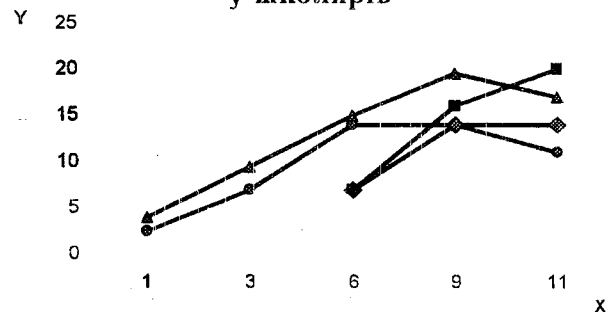


X - номер класу

Y - кількість учнів у %

Р и с. 3

Вікова динаміка видів реконструкції у школярів



Види реконструкції:

○ узагальнення

◆ конкретизація

■ трансформація

▲ аналізація

X - номер класу

Y - кількість учнів у %

смисловою обробкою текстового матеріалу і проявляться у вигляді реконструкції матеріалу;

- найбільш частими видами реконструкції відтворюваного матеріалу є узагальнення, конкретизація, трансформація, аналогізація;

- прояви різних видів реконструкції мають вікову специфіку. Послідовність появи видів реконструкції у школярів різних вікових груп така: узагальнення, аналогізація, конкретизація та трансформація;

- відмінності за показниками реконструкції статистично значимі між віковими періодами (1-6 кл., 1-11 кл., 3-6 кл., 3-9 кл., 3-11 кл., 6-9 кл., 6-11 кл.), але в межах молодшого шкільного віку (1-3 кл.) і в межах старшого шкільного віку (9-11 кл.) статистично не значимі (значимість різниці на рівні $p = 0,05$ за параметром Манна-Уїтні). Це може пояснюватися сповільненням функціонального розвитку в ці вікові періоди, а сповільнення, в свою чергу, може бути пов'язане з перебудовою в системі пам'яті.

Таблиця 2

Якісна та кількісна характеристика видів реконструкції

Види реконструкції	Узагальнення	Конкретизація	Трансформація	Аналогізація
Загальна характеристика	декілька смислових одиниць замінено однією смисловою одиницею, рівнозначною за змістом	одна смислова одиниця розпадається на декілька більш дрібних ланок, рівнозначних за змістом	змінюється послідовність смислових одиниць при збереженні змісту	одна смислова одиниця замінюється іншою, рівнозначною за змістом
Зміни кількості смислових одиниць	зменшення кількості смислових одиниць	збільшення кількості смислових одиниць	збереження кількості смислових одиниць	збереження кількості смислових одиниць
Вік, у якому зустрічається даний вид реконструкції	1 клас 3 клас 6 клас	6 клас 9 клас 11 клас	6 клас 9 клас 11 клас	3 клас 6 клас 9 клас

3. Методика дослідження здатності до вибіркового відтворення.

В якості досліджуваних, як і в попередній методиці, нами використовувались учні 1, 3, 6, 9, 11 класів по 30 чоловік у кожному (по три паралелі).

Було підбрано тексти такої міри складності, при аналізі результатів відтворення яких була можлива диференціація за показником точності відтворення. Показник точності розглядався за мірою повноти та надлишковості відтворюваної текстової інформації. Перевірка швидкості вибіркового відтворення показала (на підготовчому етапі дослідження), що відслідкування його динаміки є можливим лише в межах мікрівікових періодів. Тому вікова динаміка здатності до вибіркового відтворення у школярів перевірялась нами за показниками точності (при диференційованому його розгляді, тобто розгляді повноти та надлишковості відтворення).

Хід дослідження включав запам'ятовування, серія вибірових відтворень (переважно фактологічної, переважно теоретичної, переважно рефлексивної інформації) та подальший кількісний та якісний аналіз результатів.

Аналіз результатів складався з таких етапів:

1. Диференціація відповідей учнів за показниками повноти та надлишковості (див. табл. 3).

2. Визначення вікової динаміки у показниках вибіркового відтворення у школярів (див. табл. 3).

3. Диференціація відповідей учнів на групи з успішним вибіровим відтворенням фактологічної, теоретичної та рефлексивної інформації.

4. Визначення вікової динаміки успішності вибіркового відтворення фактологічної, теоретичної та рефлексивної інформації.

5. Якісна характеристика закономірностей, виявлених при використанні методики.

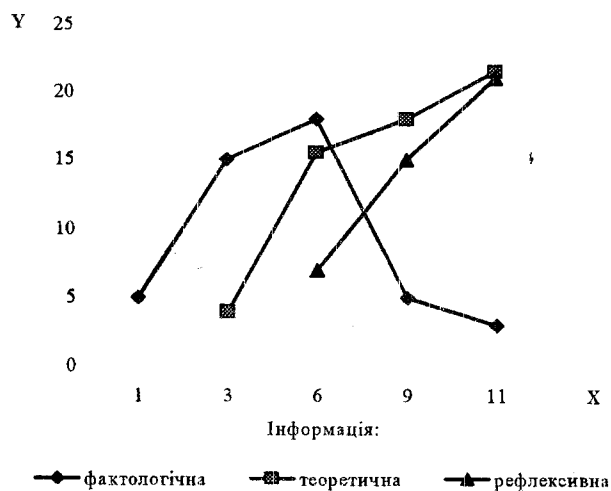
Таблиця 3

Показники вікової динаміки вибіркового відтворення (повнота та надлишковість) в %

Показники відтворення	Класи				
	1	3	6	9	11
повне і ненадлишкове	13,3	20,0	33,3	43,3	70,0
неповне і ненадлишкове	10,0	6,7	13,3	6,7	6,7
повне і надлишкове	16,7	23,3	30,0	43,3	20,0
неповне і надлишкове	46,7	36,7	13,3	6,7	3,3
неадекватне	13,3	13,3	10,0	—	—

Рис. 4

Показники вікової динаміки вибіркового відтворення фактологічної, теоретичної та рефлексивної інформації



X - номер класу

Y - кількість учнів у %

Кількісний та якісний аналіз результатів дав можливість підвести такі підсумки:

- здатність до повного ненадлишкового відтворення притаманна більшості учнів 11 класу. Що стосується учнів 1, 3, 6, 9 класів, то можна відмітити, що ця здатність має тенденцію до розвитку. Статистично значимі відмінності відмічено між 1-6 кл., 3-9 кл., 6-9 кл., 9-11 кл. Найбільш активне зростання здійснюється в період з 9 по 11 клас;

- відповіді неповні ненадлишкові є короткими, схожими з неадекватними. Вони зустрічались в усіх вікових періодах, але таких відповідей була незначна кількість. Це говорить про неінформативність показників по цих відповідях для цілей нашого дослідження;

- відповіді повні, але з надлишковою інформацією мають тенденцію до зростання від молодшого шкільного віку до підліткового. Їх кількість знижується за рахунок зменшення кількості надлишкової інформації, збільшення кількості відповідей повних і ненадлишкових;

- відповіді неповні надлишкові найбільш притаманні учням молодшого шкільного віку і мають тенденцію до скорочення впродовж всіх вікових періодів. Відмінності статистично значимі між 1-6 кл., 3-6 кл., 3-9 кл., 3-11 кл.;

- відповіді неадекватні частіше зустрічаються у молодшому шкільному віці і на початку підліткового віку, але їх незначна кількість. До кінця підліткового віку і в старшому шкільному віці такий тип відповідей зникає.

4. Методика дослідження еталонів довгочасної пам'яті.

В якості досліджуваних, як і в попередній методиці, нами використовувались учні 1, 3, 6, 9, 11 класів по 30 чоловік у кожному (по три паралелі).

На кожному віковому етапі нами були використані тексти з різною кількістю смислових одиниць (кількістю, адекватною віковим можливостям). Різні об'єктивні дані вихідних текстів заважають можливості порівняння повноти і логічності за традиційними формулами підрахунку. Тому ці формули не могли бути нами використані при вивченні вікової динаміки показників запам'ятовування (з 1 по 11 клас).

У зв'язку з вищезазначеним, ми використовували таку тактику кількісного аналізу:

1. В кожному досліджуваному класі ми визначали кількість учнів, які відтворювали від 80 до 100% смислових одиниць (повнота) і кількість учнів, які відтворювали від 80 до 100% зв'язків між смисловими одиницями.

2. Далі нами відслідковувалась динаміка росту кількості учнів з високими показниками повноти і логічності відстроченого відтворення (табл. 4, рис. 5).

3. Учні пропонувалось для роботи декілька текстів різної складності. Можливість прослідкувати вікову динаміку ми одержали тільки при

аналізі показників відтворення текстів складності «нижче середнього» (з чіткою структурою). При відтворенні текстів середньої складності і вище - показники відтворення істотно знижувались.

Т а б л и ц я 4

Показники відстроченого відтворення тексту при мимовільному запам'ятовуванні (в умовах виконання пізнавального завдання) в %

Показники запам'ятовування	Класи				
	1	3	6	9	11
Повнота	13,3	20,0	36,7	46,7	70,0
Логічність	16,7	23,3	40,0	53,3	17,3

Кількісний та якісний аналіз результатів дав можливість підвести такі підсумки:

- падіння показників відтворення при ускладненні тексту говорить:

- а) про недостатню сформованість структурних орієнтирів текстової інформації,

- б) про недостатню міцність розумової моделі об'єкта запам'ятовування, що формується на основі структурних орієнтирів;

- у зв'язку з одержаними результатами можна припустити, що при певних навчальних впливах показники відтворення можуть не падати, а зберігатися. Але ця гіпотеза буде предметом нашої перевірки у формуючому експерименті.

5. Методика дослідження латентного періоду побудови розумової моделі об'єкта запам'ятовування.

В якості досліджуваних нами використовувались учні 1-11 класів по 30 чоловік у кожному (по три паралелі).

Складність демонстрації вікової динаміки параметру, який перевірявся, полягала в таких причинах:

- 1) необхідність користуватися одним і тим же за складністю та обсягом матеріалом (а він для кожного вікового періоду різний);

- 2) відмінності в обсязі, структурі і змісті матеріалу не дають можливості повноцінного порівняння;

- 3) для старших вікових періодів розумова модель учбових текстів виявляється складнішою і вимагає для своєї побудови більше часу.

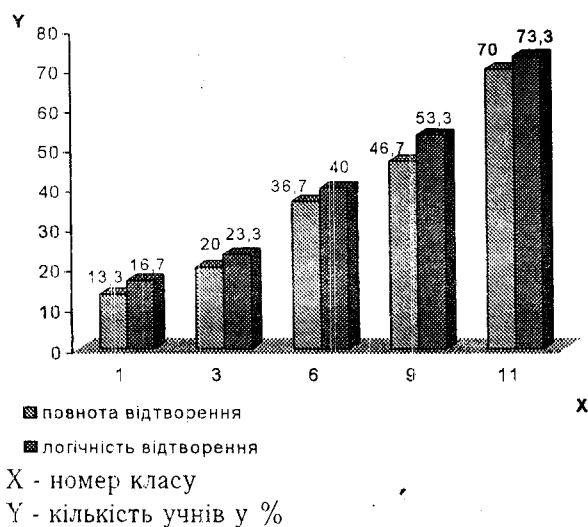
За цими причинами кількісний та якісний аналіз динаміки змін латентного періоду побудови розумової моделі об'єкта запам'ятовування є найбільш зручним в межах мікрівікових періодів (1-2 кл., 3-5 кл., 6-7 кл., 8-9 кл., 10-11 кл.). Крім того, це дає можливість використовувати в дослідженні одних і тих же досліджуваних (тобто використовувати в якості організаційного методу поздовжні зрізи в межах кожного поперечного зрізу).

Кількісний та якісний аналіз результатів дав можливість підвести такі підсумки:

- темп запам'ятовування у молодших класах сповільнюється, і причиною цього може бути перебудова в системі пам'яті;

Рис. 5

Вікова динаміка показників відстроченого відтворення тексту при мимовільному запам'ятовуванні



Таблиця 5

Показники вікової динаміки латентного періоду побудови розумової моделі об'єкта запам'ятовування (кількість учнів у %)

Темп запам'ятовування (кількість повторів і час)	Класи				
	1 - 2	3 - 5	6 - 7	8 - 9	10 - 11
збільшується	-	53,3	66,7	83,3	23,3
зменшується	66,7	-	-	-	-
незмінний	33,3	46,7	33,3	17,7	76,7

- темп запам'ятовування у середніх класах збільшується за рахунок зменшення кількості повторів і загального часу на всі повтори. Але при цьому середній час на один повтор збільшується. Це може говорити про те, що ефективність результатів запам'ятовування тепер досягається за рахунок збільшення якості кожного повтору;

- темп запам'ятовування у більшості старшокласників залишається незмінним, у деяких учнів збільшується (у тих, в кого він був незмінним у середніх класах). Ми припускаємо, що причиною цього є те, що способи смислової обробки, які могли бути засвоєні школярами стихійно і за рахунок яких збільшується темп запам'ятовування, до старшого шкільного віку вже вичерпалися.

Поступила в редакцію 20.05.99 г.

Л.Чебан

Социально-психологический тренинг как метод формирования личностно-профессиональных черт обучаемого

Соціально-психологічний тренінг (СПТ) може виступати як метод, активізуючий процес професійної підготовки особистості майбутнього фахівця. Засобами СПТ (групової взаємодії, імітації професійних ситуацій, різноманітних ігро-

вих прийомів) посилюється процес формування особистісно-професійних рис в короткий час, завдяки створенню необхідних психологічних умов для здійснення самопізнання, самоусвідомлення та самокорекції особистості.

Процес формування особистісно-професійних рис учасника СПТ має основу - особистісно-професійний ідеал (ОПІ). В ході СПТ ОПІ стверджується, коректується, перетворюється до рівня особистісних професійних надбань. Тобто завдяки СПТ особистість досягає необхідного рівня розвитку навчально-професійних рис. Сформовані навчально-професійні риси, в ході подальших занять з СПТ, стануть засобом досягнення більш високої особистісної мети - оволодіння особистісно-професійними рисами.

СПТ - метод навчання, який сприяє, по-перше, процесу розвитку «Я» особистості шляхом наближення його до ОПІ (процес професійної самоідентифікації), по-друге, процесу активізації навчально-професійної діяльності особистості (процес самореалізації).

Изучение социально-психологического тренинга (СПТ) как метода, способствующего формированию личности обучаемого, обусловлено теорией психосоциологии, исследующей психологические и социологические проблемы личности в контексте ролевого поведения; исследованиями известных специалистов-психологов по теории СПТ: Г.Н.Андреевой, В.В.Петрусинского, Л.А.Петровской, А.С.Прутченкова, В.П.Хрящевой, Г.И.Марасанова, Э.Н.Егоровой, Г.В.Поповой, а также научно-исследовательской работой специалистов НИО НПВО ХВУ (научно-исследовательского отдела научных проблем военного образования Харьковского военного университета), проведенной в 1997-1998 учебном году по теме: «Система воспитания курсантов ВВУЗа МО Украины». [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7].

Основной целью СПТ, как метода формирования необходимых личностно-профессиональных черт, на наш взгляд, является обучение участников СПТ овладению социальными и профессиональными ситуациями, умениями и навыками; формирование таких черт личности, которые на практике уже сегодня становятся неотъемлемым ее достижением. Эта цель предполагает, прежде всего, осуществление реализации личностного подхода в учебно-воспитательном процессе ВУЗа, а также включение самой личности в процесс ее профессиональной подготовки, обуславливая тем самым ее дальнейшее общее развитие.

В военной сфере процесс профессиональной подготовки будущих специалистов, на наш взгляд, требует применения СПТ как метода, непосредственно связанного с требованиями экстремальности военной профессиональной деятельности к личности военного, задачами работы с личным составом и управлением военными подразделениями в военных условиях. Посредством метода группового взаимодействия, имитации профессиональных ситуаций и разнообразных игровых приемов СПТ, в силу создания в рамках СПТ психологических условий, способствующих осуществлению самопознания,

самосознания, самокоррекции личности, на наш взгляд, активизируется процесс формирования личностно-профессиональных черт обучаемого.

Практическое применение СПТ в учебно-воспитательном процессе ХВУ (Харьковского военного университета в рамках спецкурса «Основы адаптации и психогигиены личности курсанта») потребовало видоизменения ранее признанной технологии проведения СПТ, т.е. возникла необходимость в специально-созданном СПТ.

Анализ результативности процесса специально-созданного СПТ побудил к дальнейшему изучению СПТ как метода формирования личностно-профессиональных черт обучаемого.

Исследование проводилось среди курсантов 1-2-х курсов Харьковского военного университета в 1997-1998 учебном году (первый этап исследования) и в 1998-1999 учебном году (второй этап исследования). Охвачено исследованием 75 (3 учебные группы) курсантов.

Задачами исследования стали:

1. Определение уровня адекватности самооценки личности курсанта-участника СПТ.
2. Определение уровня развития учебно-профессиональных черт личности курсанта.
3. Определение уровня сформированности личностно-профессиональных черт курсанта-участника СПТ.

Методической основой исследования стали методики: Р.Кеттелла (16-факторный опросник), личностного дифференциала (методика адаптирована в НИИ им. В.М.Бехтерева), «Определения ориентации на реальную службу», метод наблюдения, анализ результатов учебно-воспитательного процесса в данных обследуемых группах, а также личные сочинения-отзывы курсантов, охваченных исследованием.

Занятия специально-созданного СПТ в процессе проводимого исследования предполагали несколько назначений:

1. Способствовать активизации внутриличностных преобразований курсанта, в частности: утверждению и корректированию созданного им ЛПИ, осуществлению процесса его профессионального становления.

2. Осуществить психологическую коррекцию личности курсанта со стороны группы, способствовать процессу развития личности посредством повышения адекватности её самооценки, самосознания и реализации ее потребности в самоактуализации.

3. Создать практические условия для укрепления профессиональных личностных приобретений, т.е. выработки и отрефлексирования отдельных профессиональных навыков и умений, необходимых в экстремальных условиях военной профессиональной деятельности.

В результате проводимого исследования было выявлено, что процесс формирования личностно-

но-профессиональных черт у курсантов является неоднозначным процессом, т.е. у каждой личности он происходит по-разному. Поэтому необходимо было в процессе исследования произвести контрольные замеры в трех этапах: до проведения СПТ, в ходе проведения СПТ, после проведения СПТ (см. таблицу № 1).

Путем соотношения показателей уровня развития личностно-профессиональных черт по методике личностного дифференциала, опросника «Определения ориентации на реальную службу» (представляемое «Я») с результатами тестирования обследуемых курсантов по методике Р.Кеттелла (реальное «Я») удалось выявить следующее:

1. В ответах некоторых курсантов в период до проведения СПТ отмечалось, что их ЛПИ включает в себя такие личностно-профессиональные черты как: сила, целеустремленность, трудолюбие, уверенность, коммуникативность. При том, обследуемые отмечали, чаще всего, такие же черты и у себя. Хотя результаты тестирования по методике Р.Кеттелла подтверждают, что почти у каждого из них выявлен определенный уровень развития только отдельных из названных черт, например: общительность (фактор «А» - 5-6 баллов), сдержанность (фактор «Q4» - 1-2 балла), работоспособность (фактор «С» - 4-5 баллов).

В целом, объем перечисленных курсантами личностно-профессиональных черт включает качества, учебно-профессиональной направленности (целеустремленность, вдумчивость, старательность), что свидетельствует о наличии у них необходимого уровня сформированности мотивации к учебно-службе в ВВНЗе.

В ходе проведения СПТ, курсанты - участники СПТ отмечают в своем ЛПИ такие черты как: смелость, ответственность, требовательность, честность, решительность, строгость, осознанность. У себя же они отмечают, чаще всего, наличие вдумчивости, силы, рассудительности.

Интерес представляет тот факт, что во многих ответах курсантов - участников СПТ отдается предпочтение качествам личности, направленным на коллективную деятельность (дипломатичный, общительный, верный, рассудительный), что может выступать фактом устремления отдельных личностей оптимально строить взаимоотношения в коллективе.

Результаты тестирования курсантов - участников СПТ по методике Р.Кеттелла, о чем свидетельствуют показатели факторов «С» от 4 до 5 баллов, «N» 5-6 баллов, подтверждают, что у отдельных курсантов такие личностно-профессиональные черты как: рассудительность, проницательность, дипломатичность со временем достигли более высокого уровня развития.

Если до проведения СПТ отдельные личностно-профессиональные черты как: целеустремленность, трудолюбие, сила, коммуникабельность для курсан-

**Таблица соотношения результатов опросника
"Определения ориентации на реальную службу"
и тестирования курсантов экспериментальной группы по методике Р.Кеттелла**

До проведения СПТ					В ходе проведения СПТ					После проведения СПТ				
Проф.-знач. черты (ЛПИ)		Проф.-знач. черты (реальное "Я")	Показатели факторов		Проф.-знач. черты (ЛПИ)	Проф.-знач. черты (реальное "Я")	Показатели факторов		Проф.-знач. черты (ЛПИ)	Проф.-знач. черты (реальное "Я")	Показатели факторов			
			A, C, B, G, N, Q3, Q4	F4			A, C, B, G, N, Q3, Q4	F4			A, C, B, G, N, Q3, Q4	F4		
1.	Сильный, трудолюб. коллективист	Коммуникативный, настороженный, воинственный	A-5, C-4, B-4, G-4, N-2, Q3-3, Q4-2	5,0	Сильный, смелый, ответственный	Сильный, вдумчивый, дипломатичный	A-4, C-4, B-4, G-4, N-3, Q3-4, Q4-2	5,3	Дисциплинированный, ответственный, самообладающий	Сдержанный, ответственный, самоанализирующий	A-6, C-5, B-6, G-4, N-5, Q3-4, Q4-6	5,3		
2.	Уверенный, решительный, упрямый	Целеустремленный, трудолюбивый, аудучивый	A-4, C-5, B-3, G-3, N-2, Q3-5, Q4-1	5,6	Дисциплинированный, честный, с чувством достоинства	Уверенный, самостоятельный, деятельный	A-6, C-4, B-3, G-4, N-6, Q3-3, Q4-2	5,2	Сдержанный, выносливый, решительный	Ответственный, самоотверженный, оперативный	A-4, C-5, B-4, G-4, N-4, Q3-6, Q4-6	5,9		
3.	Целеустремлен- ный, интеллекту- альный, трудолюбивый	Целеустремленный, старательный, дружелюбный	A-4, C-5, B-3, G-3, N-3, Q3-2, Q4-1	5,7	Честный, строгий, опрятный	Искренний, разговорчивый, сильный	A-4, C-4, B-3, G-3, N-3, Q3-3, Q4-2	5,8	Дисциплинированный, общительный, самоорганизованный	Дружелюбный, строгий, "понимаю себя"	A-9, C-6, B-6, G-4, N-4, Q3-3, Q4-5	4,3		
4.	Образованный, обеспеченный, компетентный	Целеустремленный, старательный, честный	A-6, C-4, B-3, G-4, N-2, Q3-4, Q4-2	5,2	Сильный, понимающий, требовательный	Целеустремленный, трудолюбивый, общительный	A-6, C-4, B-3, G-4, N-4, Q3-2, Q4-2	5,8	Целеустремленный, выносливый, рассудительный	Смелый, анализирующий, коммуникабельный	A-6, C-7, B-6, G-4, N-4, Q3-6, Q4-6	5,3		
5.	Верный, дружелюбный, целеустремлен- ный	Дружелюбный, целеустремленный, работоспособный	A-6, C-4, B-2, G-5, N-0, Q3-5, Q4-2	5,3	Понимающий, решительный, честный	Жесткий, решительный, верный	A-6, C-5, B-2, G-5, N-0, Q3-5, Q4-2	5,1	Дисциплинированный, собранный, интеллектуальный	Компетентный, решительный, командные качества	A-7, C-4, B-3, G-5, N-3, Q3-4, Q4-4	6,3		
6.	Надежный, обеспеченный, настойчивый	Решительный, искренний, борющийся с собой	A-6, C-4, B-3, G-3, N-4, Q3-3, Q4-1	5,2	Требовательный, строгий, сознательный	Хладнокровный, собранный, волевой	A-6, C-4, B-3, G-3, N-5, Q3-4, Q4-1	5,2	Требовательный, собранный, решительный	Рассудительный, волевой, упрямый	A-7, C-6, B-4, G-3, N-5, Q3-4, Q4-2	5,3		
7.	Трудолюбивый, надежный, готов к защите	Трудолюбивый, целеустремленный, думающий о будущем	A-5, C-4, B-2, G-3, N-4, Q3-3, Q4-2	5,0	Понимающий, сильный, добрый	Сильный, добрый, рассудительный	A-5, C-4, B-3, G-5, N-4, Q3-3, Q4-2	5,6	Сильный, интеллектуальный, мобильный	Самоосознанный, собранный, коммуникабельный	A-9, C-7, B-5, G-6, N-5, Q3-4, Q4-6	5,1		
8.	Знающий, смелый, целеустремлен- ный	Познающий, целеустремленный, красивый	A-4, C-3, B-2, G-4, N-5, Q3-3, Q4-2	6,0	Сообразительный, решительный, сильный	Познающий, сильный, смелый	A-3, C-3, B-2, G-4, N-6, Q3-3, Q4-3	6,3	Интеллектуальный, решительный, волевой	Ответственный, решительный, контактный	A-6, C-6, B-4, G-5, N-5, Q3-4, Q4-7	6,1		
9.	Дружелюбный, работоспособ- ный, творец	Самоорганизован- ный, рассудитель- ный, умеющий убеждать	A-4, C-5, B-5, G-6, N-3, Q3-5, Q4-3	5,6	Дипломатичный, интеллектуальный, смелый	Дипломатичный, рассудительный, обаятельный	A-6, C-5, B-5, G-5, N-5, Q3-6, Q4-4	5,1	Самоорганизован- ный, решительный, мобильный	Смелый, собранный, решительный,	A-7, C-5, B-6, G-7, N-4, Q3-5, Q4-5	5,9		
10.	Сильный, добрый, целеустремлен- ный	Обаятельный, добросовестный, трудолюбивый	A-7, C-6, B-2, G-5, N-3, Q3-4, Q4-1	4,6	Справедливый, честный, настойчивый	Адаптированный, дипломатичный, целеустремленный	A-8, C-6, B-2, G-4, N-4, Q3-4, Q4-2	4,2	Справедливый, решительный, собранный	Решительный, ответственный, командные качества	A-8, C-6, B-7, G-4, N-5, Q3-3, Q4-7	5,8		

тов составляли цель, то есть входили в ЛПИ как ориентир, то в ходе проведения СПТ, для многих из них эти черты стали их же профессионально-личностным приобретением и одновременно способом дальнейших профессионально-личностных достижений - овладения более высоким уровнем развития отдельных личностно-профессиональных черт.

На втором этапе исследования к основным личностно-профессиональным чертам курсанты - участники СПТ относят такие черты как: «решительность», «собранность», «самообладание», «организованность», «интеллектуальность». У себя же они отмечают, в первую очередь, «ответственность», затем «самоосознанность» («понимаю себя») и только затем «решительность» и отдельные «командные качества».

Результаты тестирования по методике Р.Кеттелла, в процессе проведения дальнейших занятий по СПТ, подтверждают факт повышения уровня «ответственности и решительности» у курсантов-участников СПТ (фактор «Q» от 4 до 7 баллов), эмоциональной устойчивости и выдержанности (фактор «С» от 5 до 7 баллов), собранности (фактор «Q4» от 4 до 6 баллов), решительности (фактор «Q» от 4 до 5 баллов), осознанности (фактор «Q3» от 4 до 6 баллов). До проведения СПТ эти показатели составляли от 3 до 5 баллов.

Анализ результатов тестирования свидетельствует о том, что отдельные личностно-профессиональные черты курсантов-участников СПТ такие как: ответственность, решительность, коммуникативность, организованность в большей степени сформированы. А тот факт, что курсанты в конце второго этапа исследования выделяют «самоосознанность» как реальную черту личности свидетельствует, на наш взгляд, о повышении адекватности самооценки отдельных личностей и их способности к самовоспитанию.

Сочетание показателей по фактору «А» (добродота, сердечность, общительность) и фактора «Q4» (собранность, энергичность, активность) представляет здесь особый интерес. До проведения СПТ показатель фактора «А» составлял диапазон от 3 до 7 баллов, показатель фактора «Q4» - от 1 до 3 баллов. В ходе проведения СПТ показатель фактора «А» составлял от 4 до 7 баллов, фактора «Q4» - от 2 до 4 баллов, а после проведения СПТ показатель фактора «А» изменился, он составил от 4 до 9 баллов, а фактор «Q4» - от 4 до 7 баллов.

Особое место как факт результативности проведения исследования, занимает показатель фактора «F4» (по методике Р.Кеттелла), который свидетельствует о наличии таких качеств у испытуемых как: независимость, смелость, хваткость, сообразительность (сообразительность здесь рассматривается как умение быстро принимать решения). До проведения исследования этот показатель составлял от 5,0 до 5,7 балла, а после проведения эксперимента он изменился от 4,3 до 6,3 балла, что свидетельствует о повышении уровня развития

вышеназванных качеств в процессе рефлексирования отдельных профессионально-ролевых реакций, действий и поступков.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Определенный уровень развития учебно-профессиональных черт является способом формирования личностно-профессиональных черт курсанта-участника СПТ.

2. Уровень сформированности личностно-профессиональных черт зависит от уровня адекватности самооценки личности курсанта.

3. СПТ, методологическим назначением которого является ориентация личности на активное участие в процессе ее профессионального становления, способствует формированию личностно-профессиональных черт и стабилизации личности обучаемого в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г. Социально-психологический тренинг как способ оптимизации перцептивных процессов в группе // Межличностное восприятие в группе / Под ред. Андреевой и Донцова. - М.: МГУ, 1984.
2. Петрусинский В. Обучение. Тренинг. Досуг. - Кн. 4. - 1994.
3. Петровская Л. Теоретические и методологические механизмы социально-психологического тренинга. - М.: МГУ, 1982.
4. Прутченков А. Социально-психологический тренинг межличностного общения. - М.: Знание, 1991.
5. Захаров В., Хрящева Н. Социально-психологический тренинг. - Л.: ЛГУ, 1994.
6. Марасанов Г. Методы моделирования и анализа ситуаций в социально-психологическом тренинге. - Киров, 1994.
7. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Э.Эрикссон, К.Юнг, К.Роджерс). - С-Петербург-Москва-Харьков-Минск, 1997.
8. Выготский Л. Собр.соч. в томах. - Т.4. - Динамика и структура личности подростка. - М.: Педагогика, 1984.
9. Леонтьев А. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1975.
10. Кон И. Открытие «Я». - М., 1978.

Поступила в редакцию 7.05.99 г.

О.И. Чорноморець

Емоційні сигнали особистості

В статье раскрывается понятие сигналов личности, их общая характеристика и особенности. Уделяется внимание рассмотрению механизмов эмоциональных сигналов, их зависимости и связи с устойчивыми характеристиками личности, а также акцентируется внимание на роли эмоциональных сигналов в межличностных отношениях и гармоничном росте личности в процессе ее развития.

В функціональних своїх проявах емоції виступають специфічним, порівняно обособленим класом явищ. Саме прояв емоцій в діяльності, їх функціональні особливості (а саме сигнальна функція) і призначення утворюють центральну проблему їх психологічного вивчення. Емоції являють собою одну із форм існування особистісного смислу: «зв'язок подій з мотивами, їх особистісний смисл безпосередньо сигналізується емоційними переживаннями, що виникають» (В.К.Вілюнас).

Емоційні переживання являючи собою суб'єктивну форму існування потреби, виступають із іншої сторони як спосіб існування відображуваного змісту в індивідуальній психіці.

В феноменології людини ми не знаходимо нічого, що, з однієї сторони, безпосередньо виражало б смисл природньо значимих явищ і впливів, а з іншої - не було б в той же час емоційним переживанням.

Інакше кажучи емоційні переживання являють собою конкретно-суб'єктивну форму існування біологічного смислу.

Якщо емоційні переживання являють собою суб'єктивну форму існування потреби і відображають об'єктивний зміст в індивідуальній психіці, при цьому виконуючи через спонукаючу та оцінюючу функції - сигнальну, то доречно говорити, що сигнальна функція емоцій відбувається через емоційні сигнали, які сигналізують, інформують навколишнє середовище про внутрішні потреби людини, про те як саме вона відображає об'єктивний зміст.

Емоційні сигнали є компонентом емоційної сфери людської психіки. Це і обумовило основні напрямки дослідження емоційних сигналів в психології. Емоційні сигнали досліджувались в трьох основних напрямках - як компонент структури особистості (М.Люшер, Е.Кречмер) і як безпосередній прояв емоційного стану (розглядався стан напруженості) людини (Н.В.Вітт, Е.Л.Носенко, В.Д.Трусов), а також у процесі взаємодії людей (А.А.Бодальов, В.Н.Панферов, В.А.Лабунська).

Всі автори, що досліджували емоційні сигнали не розглядали їх як компонент емоційності, хоча всі дослідження ґрунтувались на сигнальній функції емоцій. Ми розглядаємо емоційні сигнали як невід'ємний компонент емоційності, що є стійкою характеристикою особистості, враховуючи те, що через емоційні сигнали реалізується сигнальна функція емоцій. Ця особливість авторами лише згадувалась чи мались на увазі, але вона не були центальною в дослідженнях.

До того ж, в наш час термін емоційні сигнали ще не набув усталеного психологічного статусу, він не є загальновизнаним. В роботах вітчизняних психологів (Панферов, Лабунська) вони визначались як зовнішній вираз (прояви) емоцій, невербальна поведінка, і розглядались лише як прояви ситуативних емоцій, що переживаються особистістю. Емоційні сигнали не пов'язувались із стійкими характеристиками особистості.

На нашу думку емоційні явища представлені актуальними емоціями і стійкою схильністю до переживань емоцій визначеної модальності, а саме емоційністю. Компонентом емоційності є емоційні сигнали, які свідчать як про стійку схильність до переживань емоцій даної модальності, так і про актуальне переживання.

Через емоційні сигнали особистістю передається інформація про себе, про свій внутрішній стан, актуальну емоцію - вони є важливими для людини при представленні себе іншим (демонстрації себе). Емоційні сигнали є відповіддю на вплив об'єкта сприймання, а кожен процес сприймання обов'язково в якійсь мірі забарвлений емоційно - саме через емоційні сигнали людина інформує оточуючий світ про своє емоційне відношення до нього.

Сигнал - (від лат. *signum* - знак), знак, фізичний процес чи явище, яке несе повідомлення про якусь подію, стан об'єкта чи передає команди управління, повідомлення і т.і. Через сукупність сигналів можна в більшій чи меншій мірі пред'явити будь-яку, складну подію чи процес.

В психології вперше поняття «сигнал» був вжитий Максом Люшером, в контексті особистісних характеристик - він говорив про «особистісні сигнали».

Отже, можна говорити про те, що зовнішній вираз емоцій в багатьох своїх проявах є емоційним сигналом. На наш погляд емоційний сигнал є більш ширшим ніж експресія, так як емоційні сигнали можуть свідчити не лише про актуальну емоційну ситуацію, що переживається тут і зараз, а й про стійкі характеристики особистості, в тому числі і емоційні, про це говорив М. Люшер, частково згадувала про це явище Лабунська В.Н.

Особливості, що утворюють зовнішній вигляд і поведінку людини різноманітні і всі вони для інших людей можуть виступати носіями визначеної інформації і відігравати роль сигналів.

Аналіз літератури дозволяє зробити висновок, що емоційними сигналами ми називаємо ті динамічні ознаки зовнішності з яких можливо зробити висновок про внутрішній стан особистості, актуальну емоцію, яку вона переживає в даний час, а також про деякі стійкі емоційні особистісні характеристики.

Основними емоційними сигналами є вираз обличчя, погляд, жести, поза, хода, мова та голос (функціональні емоційні сигнали). Соціальні ознаки зовнішності також є емоційними сигналами, але вони в більшій мірі сигналізують про стійкі характеристики особистості ніж про ситуативні характеристики. До соціальних емоційних сигналів відносять елементи оформлення зовнішності в вигляді одягу, прикрас, косметики, ті що виражаються речами, що оточують людину в повсякденному житті (порода собаки, марка автомобіля, будинок, меблі що ними обставлено кімнати і т.п.), музичний стиль і хоббі, якими захоплюється людина.

На нашу думку емоційні сигнали мають розглядатися як певне співвідношення стійких і ситуативних характеристик особистості і саме це співвідношення виконує регулюючу функцію в побудові міжособистісних зв'язків.

В результаті дослідження нами були виділені емоційні типи такі як «радісники» і «спокійні» і досліджені особливості прояву емоційних сигналів при переживанні чотирьох базальних емоцій (гнів, радість, печаль, страх). Характерним для типу «радісників» є те, що на життєві ситуації вони реагують скоріше за все емоцією радості - саме ця емоція виникає у них найшвидше і найлегше. Найбільш інформативним і часто виникаючим емоційним сигналом у «радісників» є вираз обличчя, тільки при переживанні емоції гніву для них жести є найбільш виразними.

У «спокійних» обличчя, погляд хода і голос є більш інформативними і виразними.

Можна сказати, що тип «спокійних» є найменш прогнозуємим у актуальних емоційних ситуаціях, в яких виникає актуальне переживання, що спонукає до більш детального вивчення особливостей цього типу, до пошуку факторів, які впливають на їх поведінку, на прояв емоційних сигналів, які одночасно допомогли б прогнозувати поведінку в емоційно значимих ситуаціях для типу «спокійних». Врахування емоційних типів є важливим моментом в процесі виховання, навчання та спілкування. В особливості слід враховувати непередбачену поведінку типу «спокійних» в емоційно значимих для них ситуаціях в цих процесах взаємодії людей.

Окрім дослідження механізмів емоційних сигналів, їх залежності і зв'язку із емоційністю особистості для психологічної науки становить інтерес дослідження ролі емоційних сигналів у міжособистісних зв'язках, етапів їх формування і розвитку, специфіки взаємодії ситуативних і стійких емоційних сигналів. Актуальність цієї проблематики визначена значущістю проблеми розвитку гармонійної особистості яка самореалізується в відносинах з оточуючим, а також можливістю врахування механізмів емоційних сигналів в професійному та особистісному спілкуванні з метою його гармонізації, та для особистісного росту та гармонізації самої особистості та її взаємодії з оточуючим.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодальов А.А. Восприятие и понимание человека человеком.- М., 1982.- 199 с.
2. Бодальов А.А. Личность и общение.- М., 1995.- 178 с.
3. Бодальов А.А. Психология воздействия.- М., 1989.- 159 с.
4. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений.- М.: Изд-во МГУ, 1976.- 142 с.
5. Витт Н.В. Эмоции и их выражение // Вопросы психологии, 1954.- №3.- С. 32-38.

6. Витт Н.В. Информация об эмоциональных состояниях в речевой интонации // Вопросы психологии, 1965.- №3.- С. 28-34.
7. Витт Н.В. Речь и критическая ситуация // Предварительные материалы экспериментальных исследований по психолингвистике.- М., 1974.- С. 124-130.
8. Кречмер Э. Строение тела и характер.- М.: Гозиздат, 1930.- 304 с.
9. Лабунская В.А. Невербальное поведение.- Ростов, 1986.- 204 с.
10. Лабунская В.А. О семантике выразительных движений в общении // Вопросы психологии общения и познания людьми друг друга.- Краснодар, 1981.- С.129-138.
11. Лабунская В.А. Психология экспресивного поведения.- М., 1989.- 105 с.
12. Люшер М. Сигналы личности. Ролевые игры и их мотивы.- Воронеж, 1993.- 176 с.
13. Носенко Е.Л. Речь и эмоции. Материалы симпозиума.- 11-14 ноября 1974., Л.- 1975.- С. 24-25.
14. Носенко Э.Л. Эмоциональное состояние и речь.- К., 1981.-196 с.
15. Панферов В.Н. Восприятие и интерпретация внешности людей // Вопросы психологии, 1974.- №2.- С. 65-70.
16. Панферов В.Н. Когнитивные эталоны и стереотипы взаимопонимания людей // Вопросы психологии, 1982.- №5.- С. 139-141.
17. Санникова О.П. Эмоциональность в структуре личности.- Одесса, 1995.- 336 с.

Поступила в редакцию 28.05.99 г.

В.М. Шмаргун

Когнітивна диференційованість як предиктор розумового розвитку дітей

В статті излагаются результаты исследования связи когнитивной дифференцированности с умственными способностями детей младшего школьного возраста. Указывается на важность этого компонента психической деятельности для диагностики и профилактики трудностей обучения детей.

Висвітлення цього питання становить один із аспектів наших досліджень місця та ролі спеціалізованих занять фізичними вправами в корекції затримки психічного розвитку (ЗПР) дітей молодшого шкільного віку.

Припущення, що здібності точно розрізняти і швидко реагувати лежать в основі високих розумових досягнень людини, були висунуті ще засновником психометрики Ф.Гальтоном. На сьогодні існує достатньо досліджень, в яких виявлені статистично вірогідні зв'язки між показниками швидкості різних реакцій вибору і розумовими здібностями, оцінюваними тими чи іншими інтелектуальними тестами [1,4,6,7,8 і ін.]

Такі дослідники, як Г.Айзенк, П.Стернбер взагалі відстоюють позицію, згідно якої швидкість

інтелектуальних операцій є основною складовою частиною інтелекту. Айзенк стверджує, що в основі інтелекту, як універсальної психічної здібності, лежить генетично детермінована якість нервової системи, яка визначає швидкість і точність переробки інформації.

Не заперечуючи, в цілому, залежності ефективності дій від швидкості переробки інформації, В.М.Дружинін визначає цей зв'язок, як «здатність до багатомірного явлення», диференційованості індивідуального досвіду. Вказується, що кожному об'єктивно визначеному рівню складності відповідає певний фактор диференційованості індивідуального досвіду, який і обумовлює виконання завдань. Тобто, не тільки швидкістю переробки інформації центральною нервовою системою може визначатись інтелект, як здібність, але і диференціацією індивідуальної психіки [3].

Невипадково П.Я.Гальперін, розвиваючи теорію та уявлення відносно параметрів розумових дій, виділяв в їхній структурі поруч з рівнем виконання дій, повнотою їх ланок, ще і диференціювання, темп та ритм дії [2]. При цьому диференціювання ототожнювалась з поняттям «переключення» і в розумінні автора складає передумови для більш легкого переключення на різні типи матеріалу, а в подальшому і на інші дії. Синонімом переключення (переключаємості) для П.Я.Гальперіна була гнучкість, якою, в свою чергу, визначався рівень розумових здібностей дитини. По Гальперіну, диференціювання - умова створення розумових дій.

В цих та інших дослідженнях відмічається, що чим складніші реакції і чим більш часу вони займають, тим більша різниця в швидкості реагування та кількості помилок між більш та менш здібними досліджуваними. Отже, метод виявлення швидкості диференціювання сигналів, в комплексі з іншими методами дослідження інтелектуальних здібностей дітей, вибраний нами на основі теоретичних передумов, які вказували на тісний зв'язок «ментальної швидкості» з інтелектом.

Методика дослідження:

В дослідженні прийняли участь 105 учнів початкових класів загальноосвітніх шкіл № 3, 19, 32 м. Чернігова (66 хлопців та 39 дівчат). Серед них 70 осіб (44 хл. та 26 дів.) були кваліфіковані медико-психолого-педагогічною комісією як такі, що мають навчатися в спеціальних класах вирівнювання, оскільки відзначалися ЗПР.

При формуванні вибіркової сукупності вказані групи були вирівняні по кількості дітей в них, статеві-віковими характеристиками, а діти з ЗПР, крім того, ще по показниках психічного та фізичного розвитку. В дослідженні був використаний метод швидкісної класифікації для визначення швидкості диференціювання сигналів та кількості помилок, зроблених дітьми при цьому. Метод не потребує апаратури і набув широкого застосування в вітчизняних та зарубіжних дослідженнях.

Досліджуваний отримував послідовно чотири групи карток з намальованими на них відображеннями чи написаними буквами та словами і розкладав кожну з груп на дві якомога швидше.

Були розроблені три типи завдань на класифікацію:

1. Перцептивні диференціювання геометричних фігур.
2. Встановлення тотожності або різниці пар фігур та букв, які були на кожній карті (класифікація фігур різної форми, розміру та кольору). Фігури однакові по формі були різні по одній чи двох ірревалентних ознаках. Фігури різні за формою, були навпаки, однакові по одній або двох ірревалентних ознаках, тобто чи по кольору, чи по розміру. Класифікація пар букв як тотожних, або різних, по їх значенню.
3. Семантичні диференціювання слів по їх категоріальним значенням (диференціювання по категоріальній належності слів близьких за змістом).

Кожна група складалася із 32 карток. При обробці результатів час усереднювався по кожному із завдань, а також по всіх завданнях у цілому.

Вимір показників інтелекту здійснювався за методикою Д.Векслера.

Результати та обговорення:

Аналіз результатів дослідження показує, що швидкість всіх чотирьох класифікацій окремо, а також середній час їх виконання в цілому, в значній мірі залежить від показників інтелекту дітей. Це характерно як для звичайних дітей, так і для дітей з ЗПР. Кореляційний аналіз вказує на досить тісний зв'язок вербальних (ВП), невербальних (НП), та загальних інтелектуальних показників (ЗП) з показниками швидкості диференціювання та кількості помилок, допущених при цьому (табл.1). Коефіцієнти кореляції мають знак «-» оскільки більш високим показникам інтелекту відповідає більш короткий час швидкісної класифікації та менше число помилок.

Як видно із табл.1 більш високий ступінь цього зв'язку між швидкісними характеристиками та інтелектом, в порівнянні з коефіцієнтами «помилки-інтелект».

Виявлено також, що у групи дітей з ЗПР рівень взаємозв'язку інтелектуальних показників з швидкістю диференціювання більш високий, ніж у групах звичайних дітей. Якщо для перших він знаходиться в межах, що характеризують коефіцієнти кореляції як високі, то у звичайних дітей цей зв'язок середнього рівня.

На основі результатів дослідження можливі також припущення відносно того, що у дітей вказаного віку зв'язок когнітивної диференційованості і інтелекту зменшується з віком. Цей зв'язок більш тісний у дітей першого класу в порівнянні з групою дітей 2-х та 3-х класів. Разом з тим, дослідження показують, що швидкість диференціювання сигналів завжди залишається в певній мірі пов'язаною з інтелектом.

Таблиця 1

Коефіцієнти кореляції між показниками інтелекту та когнітивної диференційованості звичайних дітей та дітей з ЗПР

Показники	Стать	n	Група	Показники інтелекту		
				ВІП	НІП	ЗІП
Звичайні діти						
Час (сек.)	X	7	1 класи	-0,550	-0,602	-0,597
	Д	5		-0,544	-0,561	-0,545
Помилки	X			-0,434	-0,569	-0,545
	Д			-0,243	-0,429	-0,345
Час (сек.)	X	15	2-3 класи	-0,116	-0,320	-0,419
	Д	8		-0,314	-0,356	-0,377
Помилки	Ч			-0,247	-0,109	-0,040
	Д			-0,525	-0,174	-0,213
Діти з ЗПР						
Час (сек.)	X	7	1 класи	-0,793	-0,376	-0,810
	Д	5		-0,748	-0,760	-0,761
Помилки	X			-0,698	-0,787	-0,730
	Д			-0,547	-0,504	-0,747
Час (сек.)	X	15	2-3 класи	-0,626	-0,274	-0,754
	Д	8		-0,275	-0,325	-0,497
Помилки	X			-0,504	-0,303	-0,620
	Д			-0,180	-0,090	-0,168

На тісний зв'язок швидкості переробки інформації з інтелектом вказують і результати дисперсійного аналізу дітей всієї вибірки. Відмічена вірогідна різниця між показниками когнітивних диференціровок звичайних дітей та дітей з ЗПР (табл.2).

Таблиця 2

Вірогідність різниці між показниками когнітивних диференціровок звичайних дітей та дітей з ЗПР

Показники	Стать	Група	n	Величина різниці	F	P
Час (сек.)	Х	1 класи	21	60,24	24,23	0,00009
	Д		15	163,18	8,583	0,012
Помилки	Х			5,90	8,056	0,010
	Д			10,90	5,508	0,035
Час (сек.)	Х	2-3 класи	45	119,01	16,980	0,000017
	Д		24	98,81	230,860	0,000006
Помилки	Ч			7,30	16,100	0,0002
	Д			5,50	9,683	0,005

Примітка: ** - $p < 0,005$

* - $p < 0,05$

Таким чином, в механізмах реагування на сигнали згруповуються багаточисельні системні інтегративні аспекти діяльності мозку, і швидкість реагування виступає не просто елементарною його якістю. Це системна якість, і залежить вона від сформованості та удосконаленості всієї просторової системи, яка забезпечує переробку інформації. Саме це і обумовлює зв'язок цієї якості з показниками інтелекту і розумовими здібностями дітей.

Отже, методи швидкісної диференціації сигналів можуть мати досить вагоме прогностичне значення у діагностиці психічних затримок розвитку дітей,

виступати як предиктори їх розумового розвитку. З іншого боку, можливе і таке гіпотетичне припущення: оскільки мова йде в цілому про швидкість і ефективність здійснення нервовою системою безпомилкового «вірного» проведення імпульсів які визиваються сенсорними системами, та їх безпомилкове «вірне» зіставлення з енграми пам'яті, то може мати місце певна «тренованість», удосконалення даної функції, функціональної системи в цілому в процесі спеціалізованих занять з дітьми.

Одним з таких напрямків, на наш погляд, можуть бути впливи на центральний апарат побудови рухів, руховий аналізатор, який на думку О.Р.Лурія, є найбільш складним і найбільш загальним із всіх механізмів аналізу і синтезу [5]. Диференціровки, що формуються в процесі рухових дій, можуть мати переносне значення і впливати на здібності когнітивних структур до диференціації сигналів, а також диференціації своїх власних елементів і рівнів, що є базовою основою розумових здібностей.

Саме дослідження цих питань дасть змогу переосмислення абстрактних розумів предметних рухових дій людини, прийняття більш гуманістичної точки зору відносно самоцінності рухових дій в формуванні психіки, в пізнанні, оцінці і перетворенні предметного і соціального середовища, а отже і самої людини.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии.- 1995.- №1.- С.111-131.

2. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме «формирования умственных действий и понятий». - М., 1965.
3. Дружинин В.Н. Психология интеллекта // Педагогика. - 1998. - №2. - С.32-37.
4. Зырянова Н.М. Межвозрастные связи обобщенных когнитивных характеристик близнецов / Вопросы психологии. - 1998. - №3. - С. 43-49.
5. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. - М.: Изд-во МГУ, 1969. - 504 с.
6. Талызина Н.Ф. Новые подходы к диагностике интеллекта // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. - 1998. - №2. - С.8-13.
7. Hunt E. Intelligence as an information-processing concept // Brit.J of Psychol. - 1980.71. - Pt.4. - P.449-474.
8. Sternberg P. Mechanisms of cognitive development: A componential Approach // Sternberg P.J.(ed) Mechanisms of cognitive development. N.Y., 1984. P.163-186.

Поступила в редакцию 25.05.99 г.

М.Я. Штокало

Про психологічну сутність рефлексії

Анализируя большое количество работ по рефлексии, отмечается недостаточность ее понимания в сугубо психологическом аспекте, поскольку данное явление рассматривается преимущественно в философском плане. Рассматриваются концепции и подходы изучения рефлексии Зака А.З., Семенова И.Н. и Степанова С.Ю. Предлагается изучать личностную рефлексию в функциональном и структурном контексте самосознания.

До недавнього часу рефлексія розглядалася лише як пояснювальний принцип психічних процесів, або використовувалася як категоріальний засіб для пояснення теоретичних концепцій психічного розвитку в роботах Б.Г. Ананьева, П.П. Блонського, Л.С.Виготського, О.М. Леонтьева, С.Л. Рубінштейна та інш. Проте А. Бузман (1925) уперше запропонував виділити дослідження по рефлексії в особливу область, яку він назвав «Психологія рефлексії», наділяючи при цьому рефлексію специфічними ознаками і тлумачив її як «... будь - яке перенесення переживання із зовнішнього світу на самого себе.» (6). Однак непопулярність інтроспекції певним чином вплинула на вивчення рефлексії, оскільки часом - густо вони ототожнювалися.

На сьогоднішній день існує окрема область дослідження психологічної науки - психологія рефлексії, де є певні доробки відносно методології та методів дослідження. Але, на жаль, рефлексія тлумачиться в основному в рамках філософських уявлень: 1) як здатність розуму звертати свою активність на себе; 2) мислення про мислення; 3) аналіз знання з метою одержання нового знання чи перетворення неявного знання в явне; 4) самоспостереження за станом розуму чи душі; 5) вихід із поглинаючої

життєдіяльності; 6) дослідницький акт, направлений людиною на саму себе; 7) переусвідомлення та перебудова суб'єктом змісту своєї свідомості, своєї діяльності як цілісного відношення до світу (1).

Намагаючись подолати такі психологічно - абстрактні уявлення рефлексії, А.З. Зак пропонує розглядати рефлексію з точки зору діяльнісного підходу: «Рефлексію можна, за нашою думкою, класифікувати з психологічної точки зору, як дію, тобто як такий психологічний процес, який направляється уявленням про результат (метою - пр. М.Ш.)» (3, ст. 8). Від звичайних дій, які складають зміст певної діяльності, і які називає А.З. Зак флексивними (тобто такі, що мають перетворюючий характер та направлені на об'єкти діяльності), рефлексивні дії відрізняються тим, що їх об'єкти миступають ті ж флексивні дії.

Мета рефлексивної дії теж інша - це «внутрішня логіка здійснення флексивної дії». Слід відмітити, що класифікація дій на рефлексивні та флексивні є суто відносна: вона кожний раз потребує співвідношення мети розглядуваної дії з мотивом тієї діяльності, яку ця дія реалізує. Пояснимо це на прикладі: розгортається деяка професійна діяльність А, яка має мотив - Ма, ціль - Ца та складається із дій - а. В процесі виконання цієї діяльності, із тих, чи інших причин стає неможливим здійснити деяку дію - ап, тоді може виникнути інша діяльність - В, яка направлена на вияснення основ способу виконання дії - ап (основи способу виконання дії А.З.Зак розуміє як суттєві та загальні орієнтири, слідує яким цю дію можна виконати успішно в різних умовах). Зрозуміло, що діяльність В породжується мотивом - Мв, орієнтована на ціль - Цв, та складається із дій - в. Дії ж в по відношенню до мотиву Ма є рефлексивними, об'єктами цих дій є дії а. А ось ці ж самі дії в по відношенню до мотиву Мв є просто флексивними діями, такими ж як і дії а по відношенню до мотиву Ма. Така модель є продуктивною для диференціації таких понять як усвідомлення та рефлексія. Усвідомлення є свого роду «... довільна чи недовільна актуалізація, репрезентація людиною собі змісту власної дії, конкретного складу операцій, реального способу його виконання, тобто того, що визначається об'єктивно предметними умовами досягнення мети дії і те, що змінюється із зміною цих умов» (3). Так, відносно особистісної рефлексії, презентація в свідомості суб'єкта особливостей його переживання, емоційного стану та особливостей особистості в цілому - це все є усвідомлення. А при особистісній рефлексії розкриваються «основи способу вирішення» цих переживань, стану та особистісних характеристик. Правда, незовсім зрозуміло, що мається на увазі під «основами способу вирішення» у випадку особистісної рефлексії, оскільки предметна рефлексія (зовнішня) діяльність та переживання як особлива діяльність (2) мають суттєві відмінності, які, безумовно, проявляються при вивченні рефлексії.

Однак, А.З. Зак наполягає на тому, щоб «... не вважати рефлексію людини при пізнанні нею світу предметів та рефлексію при пізнанні свого внутрішнього світу як дві різні сутності, а звести їх до єдиної основи, єдинної психічної реальності - рефлексивної дії, яка при направленості людиною пізнання на саму себе, на свій внутрішній світ, психічні якості та стани, виступає в конкретно - психологічному плані суб'єктивною умовою та засобом теоретичного вирішення завдань самопізнання» (3, с. 1.).

Експериментально А.З. Зак досліджує рефлексію слідуючим чином: 1 етап - пропонується вирішити три задачі: а) Ваня веселіший ніж Катя, Катя веселіша Міші. Хто самий сумніший? б) Петя добріший ніж Маша, Коля добріший Маші. Хто самий злий? в) Вітя розумніший Свети, Света розумніша Володі. Хто самий дурніший? 2 етап - пропонується класифікувати ці задачі. Очевидно, що задачі а) та в) відрізняються від задачі б) за критерієм основ способу вирішення, хоча спосіб усюди однаковий - порівняння. Отже, виконання завдання 2 етапу свідчить про наявність рефлексії, як це стверджує А.З. Зак (3).

Семенов І.Н. та Степанов С.Ю. критикують таку модель дослідження рефлексії. «Ця метадіяльнісна модель рефлексії неявно передбачає у своїй основі припущення про те, що суб'єкт вирішує виникнувши перед ним проблеми завжди наче репродуктивно, тобто через пошук та реалізацію вже наявних у соціокультурному контексті засобів або через їх усвідомлення в процесі діяльності. Творчі можливості обмежуються їх комбінацією» (5, с.36). Крім того, така метадіяльнісна модель побудована шляхом абстрагування від смислової обумовленості тієї ж діяльності, а це значно звужує пояснювальний потенціал такої моделі та не розкриває специфіки особистісної рефлексії. Убачаючи в особистісній рефлексії основне джерело виникнення психічних новоутворень як особистісного так і інтелектуального характеру (5), вони пропонують таке визначення рефлексії: «... переусвідомлення та перебудова суб'єктом своєї свідомості, своєї діяльності, спілкування, тобто своєї поведінки як цілісного відношення до оточуючого світу» (5, с.37), взявши за основу концепцію рефлексії А.Г.Спіркіна «... форма активного особистісного переосмислення людиною змісту того чи іншого змісту своєї індивідуальної свідомості для успішного здійснення своєї діяльності» (БСЭ), автори не далеко пішли від цього філософського тлумачення.

На жаль, рефлексія розглядається на абстрактно - психологічному рівні і в даному випадку виправдовується зауваження Б.Д. Ельконіна «Однак, на наш погляд, притягнення рефлексії для пояснення механізмів діяльності та поведінки часто відбувається нерелексивно. Рефлексія привноситься в психологію як готовий «об'єкт» загальний смисл якого, вже відомий ... «самоорганізація»,

«усвідомлення себе», «спостереження за своїми діями», розуміються як уже готові, наявні (чи відсутні) у індивіда механізми». «Таке пряме перенесення філософського поняття в психологію може призвести лише до його знецінення та перетворення у псевдопоняття. Вирване із свого контексту та перенесене у інший без внутрішньої переробки, воно стає штампом, нічого не даючим ні філософії, ні психології» (4, с. 49).

Семенов І.Н. та Степанов С.Ю. у своїх теоретичних та експериментальних дослідженнях рефлексію вивчають в контексті творчого мислення, де особистісна рефлексія виступає як особистісна обумовленість творчого мислення в процесі дискурсивного вирішення творчих задач (особистісні включення в творчому процесі).

На нашу думку, більш адекватне та продуктивне вивчення особистісної рефлексії повинно реалізовуватися в функціональному та структурному контексті самосвідомості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берлянд И.Е. К постановке проблемы рефлексии как проблемы общения // Методологические проблемы психологии личности. - Москва, 1981.
2. Василюк Ф.Е. Психология переживания. - Москва: МГУ, 1981.
3. Проблемы рефлексии в научном познании. - Куйбышев, 1983.
4. Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования. - Новосибирск, 1987.
5. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности // Вопросы психологии. - № 2. - 1983. - С. 35-42.
6. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии // Вопросы психологии, № 3, 1985, с. 31 - 40.

Поступила в редакцию 4.05.99 г.

С.В. Яремчук, Л.В. Долинська

Самопізнання як засіб активізації інтересу до психологічних знань у студентів-педагогів

На основе разработанного и апробированного спецкурса «Введение в психологию» обосновывается целесообразность введения самопознания, которое является не только основным средством формирования профессионально-психологической направленности на начальном этапе учебы в вузе, но и личностного возрастания будущего педагога в целом.

Без сумніву, у житті кожної людини, а надто вчителя, виникають ситуації, які потребують належного рівня застосування психологічних знань. Про важливість і необхідність їх надбання може розказати студент-педагог будь-якого курсу. Проте в реальному навчально-виховному процесі існує

парадокс: знати - знаємо, але вчити «не хочемо», «не можемо», «не розуміємо», «не цікаво» та ін. [2]. Свідомо не будемо вдаватися до аналізу причин цього, оскільки про них неодноразово говорилося у публікаціях В.А.Семиченко [8], О.Ф.Явоненка, В.Ф.Савченка [9] та інших, як, до речі, і в наших попередніх розвідках. Тому скажемо коротко: проблема існує і потребує рішення.

У пошуках конкретних засобів формування професійно-психологічної спрямованості (ППС) особистості студента педвузу ми зупинилися на самопізнанні.

Обґрунтуємо свою позицію.

Наше розуміння самопізнання базується на концептуальних ідеях вчених-психологів [1], [4], [5], [6], [7], [10], які розглядають його структурним компонентом самосвідомості.

К.Роджерс стверджував, що глибинне ядро людської натури за своєю сутністю є позитивним, а сама людина - це суспільна, розумна і реалістична істота, яка постійно розвивається [6, с. 90 - 92].

До складових «Я-концепції» К.Роджерс включає такі елементи: уява про свої характеристики і здібності; уява про себе стосовно інших людей і оточуючого середовища; цінності, що приписуються тим чи іншим предметам або досвіду; цілі й ідеали, що мають позитивну чи негативну валентність. Він вважає, що на формування самооцінки особистості великий вплив має свідомість та емоційна оцінка [3, с. 117].

За А.Маслоу, потреба особистості в самоактуалізації призводить до актуалізації адекватного сприймання оточуючих людей і середовища. Правильне сприймання навколишнього світу допомагає особистості усвідомити і себе саму [3, с. 117].

На основі цих теоретичних підходів А.Роше розробляє власну структуру особистості, яка містить п'ять психологічних реалій, що виконують роль основних центрів, тобто тих місць, де беруть початок наші дії. В якості таких компонентів він виділяє: нашу сутність, наше «Я» (інтелект, свобода, воля), сприйнятливість, тіло і совість. Окремо А.Роше розглядає роль інших людей у нашому зростанні та вплив довкілля, матеріального середовища й обґрунтовує необхідність взяття до уваги всіх перерахованих реалій, якщо ми хочемо реалізувати свої можливості і стати такими, якими ми можемо стати.

Такої ж думки притримуються і російські вчені Б.Г.Ананьев [1], О.М.Леонтьев [4], С.Л.Рубінштейн [7], В.О.Якунін [10] та ін. З їхньої точки зору, самооцінка - це підсумок розвитку самосвідомості, емоційно-ціннісного ставлення до себе і оточуючого середовища.

Перетворення здатності людини усвідомлювати і оцінювати себе з певних об'єктивних позицій на усталену рису характеру, на особистісну властивість відбувається завдяки рефлексивним процесам. Вони змінюють старі погляди й уявлення суб'єкта, народжують нове бачення проблеми, сприяють само-

розвитку людини, «виходу» за межі власного попереднього досвіду, його аналізу й переосмисленню, активізації інтелектуальних, емоційних та вольових потенцій особистості [1, с. 314]. «Звичка до інтроспекції і рефлексії підвищує об'єктивність самовивчення [8, с. 38]».

«У структурному відношенні самосвідомість являє собою єдність трьох сторін: пізнавальної (самопізнання), емоційної (самовідношення) та дієво-вольової (саморегуляція)» [5, с. 330].

Такий розподіл структури самосвідомості, як зазначає В.О.Якунін [10], є загальновизнаним і з незначними варіаціями зустрічається в більшості наукових праць із даної проблеми.

До пізнавальної форми самосвідомості відносять, як правило, самовідчуття, самоспостереження, самоаналіз, тобто ті знання людини, що є недоліком її споглядання самої себе, на основі якого виникає загальне поняття про власне «Я».

Емоційна форма самосвідомості - це ставлення до себе, своїх досягнень у різних видах діяльності, особистісних цінностей, їх порівняння з оцінками інших людей тощо. Змістовою складовою цієї ланки самосвідомості є система моральних якостей. Головна функція цих якостей полягає у створенні внутрішніх умов для регуляції поведінки і діяльності суб'єкта.

До складових вольової форми самосвідомості відносять самокритичність, навички володіння собою, самоконтроль, готовність до самотворення.

Наведена інтерпретація структури самосвідомості показує, що регулююча функція належить її когнітивному компоненту - самопізнанню.

У пошуках конкретних засобів формування ППС, базуючись на викладених вище теоретичних засадах та структурі цього психологічного утворення ми ввели на початковому етапі навчання студента у вищому педагогічному закладі (ВПЗ) системоутворюючий фактор самопізнання як провідний компонент інтеграції психологічних знань у свідомості майбутнього вчителя, на основі якого відбувається перенесення в психології смислів і значень на дії, вчинки інших людей.

Ми виходили з того, що процес актуалізації у студентів інтересу до психологічних знань і структурних компонентів ППС особистості майбутнього вчителя (когнітивного, емоційно-оцінного та поведінкового) буде більш ефективним за умов розвитку такого компоненту самосвідомості як самопізнання.

На основі цього підходу нами було розроблено й апробовано в Мелітопольському державному педагогічному інституті та Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова (м.Київ) спецсеминар для студентів, умовно названий «Вступ до психології».

Курс розраховано на 30 годин. У силу специфіки змісту роботи заняття проводились у підгрупах (не більше 13 - 15 осіб). Семінар вклю-

чав теоретичну та практичну частини. Для виявлення найбільш оптимальних умов роботи групи працювали в різному часовому режимі: одні по чотири години на тиждень протягом двох місяців, інші - у формі інтенсивного тренінгу протягом тижня щоденно.

Теоретична частина включала обговорення таких питань, як розвиток освіти в Україні в період реформування, системи освіти в інших країнах світу, система навчання у ВПЗ і, зокрема, курси та завдання психології, її зв'язок з іншими предметами та значення в педагогічній діяльності; особливості роботи вчителя, професіограма вчителя, поняття про педагогічні здібності, покликання, талант, педмайстерність; суб'єктивне та об'єктивне бачення «еталонного рівня» особистості педагога, особистісне та професійне зростання.

В основу практичної частини нашого семінару були покладені концептуальні ідеї особистісного зростання, які базуються на поглядах представників гуманістичної психології, зокрема, К.Роджерса і А.Роше.

Основні завдання даного семінару були такі:

- допомогти майбутньому вчителю познайомитись із собою, з тим, що по суті він собою являє, тобто з тим, що утворює стійке ядро його особистості, яка дає можливість розвиватись і будувати таку особистість, якою вона може стати;
- допомогти студентові структурувати свою особистість, виділити в ній основні елементи з тим, щоб він міг краще розібратись у собі та зрозуміти себе, побачити, як ці елементи з'єднуються в єдине ціле і як це ціле має ефективніше функціонувати, оскільки усвідомлення ядра своєї особистості та механізмів її зростання дозволяє в кінцевому результаті керувати своїм життям;
- активізація інтересу студентів до набуття психологічних знань як базового компонента формування ППС майбутнього вчителя.

Зміст курсу:

I частина. Важливі психологічні реалії

1. Ознайомлення з власним «образом - Я» та тим, як він впливає на наше особистісно-професійне зростання.

2. Виявлення впливу на наше життя та наш саморозвиток інших людей, які присутні в нашій свідомості і можуть як сприяти нашому особистісному зростанню, так і бути перешкодою на цьому шляху.

3. Усвідомлення особливостей прояву ядра нашої особистості, нашої сутності, яка відкривається нам у глибині нашої душі і є тим фундаментом, на якому ми будуємо ту особистість, якою ми можемо стати.

4. Стосунки між «Я» та сутністю.

5. Особливості нашої сприйнятливості як вияву нашої чутливості, здатності реагувати на те, що відбувається.

6. Звертання до нашого тіла як джерела енергії та структурної складової нашої особистості.

II частина. Як розвиватись?

У цій частині курсу студентам пропонується чотири психологічні установки, які сприяють процесу зростання: воля до самопізнання; відкритість внутрішньому світові; бажання знати про себе правду; прийняття того, що ми про себе дізнались.

Окрім того, вони навчаються: довіряти своїй інтуїції; приймати рішення, узгоджені зі своєю совістю.

Основним методичним прийомом таких занять є керований самоаналіз, який дозволяє аналізувати та методично досліджувати відповідні психологічні реалії на матеріалі власного досвіду.

Після кожної вправи студентам на добровільних засадах діляться з іншими учасниками своїми відкриттями чи ставлять запитання, які виникли під час самоаналізу.

Обмін досвідом, думками, сумнівами є важливим елементом навчального курсу, оскільки чужий досвід може значно розширити власний. Обмін супроводжується коментаріями викладача-психолога, його поясненнями, допомогою. Попередньо студентам дається установка, що вони при необхідності можуть звертатися до викладача індивідуально з тим, щоб обговорити з ним свої особисті проблеми.

На підсумковому занятті студенти відповідали на запитання:

- Яку користь я отримав від цього курсу?

- Що мені необхідно зробити в майбутньому?

Результати заключної анкети відображені в таблиці 1.

Цінність цього семінару полягає в тому, що він за своїм змістом доступний кожній дорослій людині незалежно від рівня її освіти, підготовленості та роду занять. Це дуже важливо, оскільки студенти першого курсу ще не вивчали психологію, але цілком можуть включитись у практичну роботу по самопізнанню, яка їй буде сприяти як формуванню їх ППС, так і особистісному зростанню в цілому.

Під час проведення спецсемінару, для досягнення поставленої мети - формування й розвитку ППС особистості майбутнього вчителя, було використано такі педагогічні прийоми: створення особливого мікроклімату в групі; робота з різними напрямками самоаналізу; груповий обмін досвідом; коментарі викладача-психолога; вільний час; бесіди зі студентами в позааудиторний час; індивідуальні бесіди з психологом; час, присвячений своїй сутності.

Результати дослідження показали, що студенти в цілому чи частково досягли поставлених на спецсемінарі завдань, основним з яких ми вважаємо активізацію інтересу до психологічних знань як засобу формування ППС особистості майбутнього вчителя. Те, що знання психології важливі як для особистісного зростання, так і

Таблиця 1

Якісно-кількісна характеристика результатів спецсемінару

Мета	Вдалось досягти:				
	повністю	у цілому	частково	майже не вдалось	абсолютно не вдалось
Розуміти самого себе	1	6	21	2	-
Знати особливості кожного з компонентів своєї особистості (сутності, "Я", сприйнятливості, тіла, совісті)	-	23	7	-	-
Довіряти своїй сутності	-	6	24	-	-
Довіряти власній інтуїції	-	1	25	4	-
Бути внутрішньо вільним	-	4	18	8	-
Розуміти та приймати інших	-	23	7	-	-
Набути знань та умінь управління своєю поведінкою, прийняття рішень	-	-	30	-	-
Набуття знань та умінь подолання конфліктів у міжособових стосунках	-	2	27	1	-
Набуття знань та умінь досягати поставлених цілей	-	6	24	-	-
Розуміння значення самоусвідомлення для майбутньої діяльності	-	2	26	2	1
Усвідомлення значення психології для реалізації всіх названих цілей	30	-	-	-	-

професійного становлення, відзначали всі студенти, які брали участь у спецсемінарі.

По закінченню спецсемінару в контрольних й експериментальних групах було проведено повторне дослідження основних показників та рівнів професійно-психологічної спрямованості особистості майбутнього вчителя. Узагальнення результатів представлено в таблиці 2.

Як бачимо, проведена робота дала значні зрушення у сформованості ППС у студентів обох експериментальних груп. Оскільки значних відмінностей у групах (2 x 15), які працювали в

різному часовому режимі, не виявлено, то в таблиці представлено сумарні дані. Якщо в контрольних групах, які відразу приступили до вивчення теоретичного курсу «Загальна психологія», співвідношення рівнів ППС практично не змінилось, то в експериментальних групах кількість студентів з високим рівнем збільшилась у 3 рази, з середнім - у 2 рази і низький - зафіксовано лише у двох студентів (6,6%). Причому, зміни простежуються за всіма критеріями і, насамперед, в усвідомленні своїх особистих та професійних якостей, спрямованості навчально-професійної

Таблиця 2

Рівні	До експерименту				Після експерименту			
	Контрольна група		Експериментальна		Контрольна група		Експериментальна	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Високий	4	13,3	3	10	4	13,3	12	40
Середній	8	26,7	8	26,7	9	30	16	53,3
Низький	18	60	19	63,3	17	56,7	2	6,7

діяльності та наявності інтересу до психології як засобу підвищення професійної компетентності.

Висновки

1. Засобом активізації у студентів інтересу до психолого-педагогічних знань та рушійною силою формування ППС особистості майбутнього вчителя є самопізнання, яке є передумовою особистісного зростання індивіда та необхідною умовою формування педагогічної рефлексії й професійного самовдосконалення.

2. Оптимальною формою самопізнання є групова робота, яка забезпечує включеність когнітивної та емоційної сфер кожного студента, зворотній зв'язок, виробляє прийняття себе та інших, толерантність.

3. Отримані кількісні дані дозволяють розглядати цілеспрямовану організацію самопізнання як провідний фактор формування ППС на початковому етапі навчання у ВПЗ.

Разом з тим, ми розглядаємо введений спецкурс «Вступ до психології» лише як перший крок у системі роботи з формування ППС - стійкого утворення особистості майбутнього вчителя, яке повинно пронизувати всю його подальшу професійну підготовку у ВПЗ. Створення системи такої роботи та її апробація в навчально-виховному процесі - предмет подальших наукових пошуків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Проблемы интеллектуального и культурного развития студенчества. Человек и общество.- Л., 1973.
2. Долинська Л.В., Яремчук С.В. Усвідомлення студентами педвузу завдань і вимог професійного вибору // Психологія: Зб.н.пр.- К.: НПУ, 1998.- Вип.1.
3. Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии.- М., 1982.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.- М., 1975.
5. Meyerson R. The sociology of popular culture /Locking Back - wards and Feawards // Communication Research/ - 1988/ - vol.5 - №3. - P. 330-339.
6. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. Под общ. ред. Исениной Е.И.- М.,1994.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии (Мастера психологии).- Питер, 1999.
8. Семиченко В.А. Використання психології у навчально-виховному процесі вищої школи // Педагогіка і психологія. - К., 1996.- №3.
9. Явоненко О.Ф.,Савченко В.Ф. Комплексний підхід до розв'язання проблеми фахової підготовки студентів педвузу // Педагог. і психол. -1996. - № 4.
10. Якунин В.А. Обучение как процесс управления: психологические аспекты.- Л., 1983.

Поступила в редакцию 11.05.99 г.

С.В. Яремчук

Особенности прояву професійно-психологічної спрямованості в імітованих педагогічних ситуаціях

На основе результатов исследования количественно и качественно обосновываются особенности поведенческого проявления будущими учителями уровня сформированности профессионально-психологической направленности при решении искусственно созданных, сложных педагогических ситуаций.

У наукових публікаціях останніх років все частіше обґрунтовується необхідність оцінювати підготовку студентів-педагогів, насамперед по тому, наскільки успішно вони оволоділи «технологією» роботи з учнями. Проте рівень підготовки студентів-випускників все ще оцінюється сумою отриманих у вищому педагогічному навчальному закладі (ВПНЗ) знань.

Центрованість сучасного освітнього процесу на особистості дитини зумовлює посилення, за висловом О.Я.Савченко, «культуротворчих складових у моделі педагога, зокрема, діяльнісних, особистісно-характерних» [4,с.3]. Особистісно-орієнтований тип навчання передбачає, насамперед, глибоку психологізацію підготовки вчителя, у якій засвоєння психолого-педагогічних знань стає засобом збагачення і розвитку особистості педагога. «У прийнятті цінностей особистісно-орієнтованого навчання пріоритетними є саме особистісні якості педагога, а потім його методична підготовка. Серед особистісних якостей базисними компонентами є самореалізація вчителя, володіння етикою взаєморозуміння й довіри, висока емоційна стабільність, продуктивна поведінка вчителя в мінливих ситуаціях шкільного життя» [4, с. 5].

Формування цих якостей можливе, на нашу думку, при умові усвідомленої, активно-дієвої, тривалої професійно-психологічної спрямованості (ППС) особистості студента, практичним свідченням наявності якої є психологічно грамотне розв'язання педагогічних ситуацій.

Ідея рольової поведінки заґрунтована Дж.Мідом, М.Куном і І.Блумером [1, с. 58], які вбачають механізми розвитку особистості в міжперсональних відносинах та прийнятті нею певної рольової поведінки. М.Кун стверджував, що індивід формує плани своєї поведінки згідно зі статусом і роллю, які він виконує в групі і з якими він себе ідентифікує. Його ставлення до себе як до об'єкта є найкращим індикатором цих планів поведінки. Вони є визначальними для самооцінки й оцінки інших. Згідно з «теорією ролей» (теорією очікувань) виконувати якусь роль неможливо, якщо не знаєш, як саме її виконувати, яку позицію зайняти в житті. Людина поводить так чи інакше тому, вважав М.Кун, що вона

вступає в життя як «хтось» (як студент, як педагог), тобто людина завжди є носієм якихось нормативів, прав і обов'язків. А вербальна поведінка особистості, за твердженням П.Жане, є головною умовою і способом для переходу практичних дій у розумові (інтериоризацією практичних дій) [1, с.87]. Проте до поведінкової структури особистості «...входить не тільки активність індивіда, що спостерігається зовні, але й внутрішній психічний зріст, що стає невід'ємною частиною поведінки, його регулюючою ланкою» [1, с. 84]. На взаємозв'язок психіки людини і поведінки (психологічний зміст дії) вказував і Ж.Ньютен. Він виділив як складову мотивації пізнавальний компонент, без якого не може проявитися процес цілєтворення, що формується шляхом навчання [1, с. 89-97] і залежить від упорядкованості й різноманітності видів діяльності [2].

Слід сказати, що ці ідеї віднайшли своє втілення при розробці психологами (Г.В.Дьяконов, Р.С.Немов, Н.М.Страдаст, Т.С.Яценко та ін.) рольових ігор, неординарних педагогічних ситуацій, тренінгів, які дають можливість корекції, на рівні штучно створеного педагогічного спілкування і поведінки, неправильного уявлення себе як особистості майбутнього вчителя, своєї особистісної поведінки.

Завданням нашого дослідження було виявлення поведінкового рівня сформованості ППС особистості майбутнього вчителя. З цією метою було використано методику Р.С.Немова «Педагогічні ситуації» [3] кн.3, 429-434).

В експерименті брали участь 60 студентів першого і п'ятого курсів Мелітопольського державного педагогічного інституту.

Студентам було запропоновано 14 педагогічних ситуацій, кожна з яких мала по сім і більше можливих варіантів відповідей. Дослідження, яке проводилося в рамках ділової гри, було спрямоване на аналіз:

- 1) прояву студентами першого курсу та випускниками рівня сформованості ППС у штучно створених педагогічних ситуаціях;
- 2) синтезованого та диференційованого використання студентами набутих психолого-педагогічних знань при розв'язанні тієї чи іншої проблемної ситуації.

Використана методика дозволяла реконструювати внутрішнє смислове поле студентів у конкретній ситуації, демонструючи, тим самим, як зовнішні вимоги ситуації перетворюються у внутрішні умови діяльності, набуваючи конкретного значення для студента. Отже, майбутній педагог опинявся перед необхідністю вибору певного способу розв'язання ситуації, який і свідчив про рівень засвоєних психологічних знань, умінь застосовувати їх на практиці - загальний рівень умовної сформованості ППС особистості майбутнього вчителя.

З одного боку, студент повинен був керуватися у своїх діях отриманими у ВПНЗ психолого-педаго-

гічними знаннями, навичками, вміннями, з іншого - у нього існувало своє, давно сформоване ставлення до подібних ситуацій. Чи то під час навчання в школі, чи де - інде учень підсвідомо поглинав реакцію, дії, поведінку своїх педагогів, з чимось внутрішньо погоджуючись, щось відкидаючи. Згодом сформувався певний образ «вчителя-ідеала», який би він хотів наслідувати. Цей образ міг бути як позитивним, так і негативним. Але йому, власне, підсвідомо хотілось би діяти згідно з цим «образом-ідеалом». Водночас студент-педагог вирішував і свою особистісну проблему, тобто «входячи в роль вчителя» (теорія ролей), він проявляв свою позицію як громадянин, свою відповідальність, яку він несе перед суспільством, батьками і дітьми за свої дії. Таким чином, виникало об'єктивне протиріччя, тому що реалізація однієї з умов, потреб блокувала дію іншої. Протиріччя знань і установок ставило перед особистістю психологічне завдання вибору спрямованості.

Якісний аналіз відповідей студентів показав, що вони обирали переважно 1- 4 варіанти, які носили оцінні судження, до яких вони звикли в повсякденному житті та навіть у спілкуванні з учителями. У виборі таких відповідей простежується авторитарна тенденція та відсутність умінь застосовувати психологічні знання в конкретних ситуаціях. В одній з експериментальних груп після проведення методики ми повторили основні поняття та закономірності, які було покладено в основу ситуацій, а потім провели повторне дослідження з розв'язання педагогічних ситуацій. Результати виявились практично аналогічними першому зрізові (на першому курсі перший зріз - середній показник 3,0 бала, повторний зріз - 3,3 бала; на п'ятому курсі перший зріз - 3,7 бала та 4,0 бала - повторний зріз). Це ще раз підтвердило невміння навіть студентів п'ятого курсу переносити набуті знання на практику, що, відповідно, свідчить про відсутність належного рівня сформованості поведінкового компоненту ППС особистості майбутнього вчителя.

Результати дослідження показали:

- 1) низькі бали при розв'язанні всіх завдань (на першому курсі середній показник - 3,0 бала; на п'ятому - 3,7, що відповідають низькому та середньому рівням розвитку педагогічних здібностей), схильність до авторитарного стилю керівництва;
- 2) незначну динаміку у формуванні поведінкового компоненту ППС протягом навчання у ВПНЗ (0,4 бала). Це свідчить, що за цей період не відбувалася інтериоризація набутих знань у практичні вміння і навіть педагогічна практика цьому не сприяє;
- 3) відсутність закономірності в розв'язанні тих чи інших педагогічних задач: по кожній з них різними студентами обирались різні відповіді, що є підтвердженням її валідності.

Аналіз отриманих результатів дозволив виявити ряд закономірностей процесу вибору змісту

діяльності в конкретній ситуації в залежності від розвитку і сформованості у студента його ППС.

Так, виявилось, що студенти з високим рівнем розвитку педагогічних здібностей вибирають позицію демократичного типу з альтруїстичною спрямованістю, тобто намагаються вирішити конфлікт асертивним шляхом (добитися свого, не ображаючи гідності учня). Для них характерним є усвідомлення та передбачення своїх дій в штучно створеній складній педагогічній ситуації. В індивідуальній бесіді виявилось, що про професію вчителя вони мріяли з дитинства і обов'язково збираються працювати в школі після закінчення ВПНЗ.

Студенти із середнім рівнем розвитку педагогічних здібностей прагнуть досягнути високих особистісних показників. Їхні дії спрямовані на «захист» власного «Я». Вони добре володіють програмними психологічними знаннями. Але застосувати їх на практиці не намагаються, оскільки «егоїстичне Я» бере верх над «Я свідомим». Вони активно беруть участь в обговоренні запропонованих педагогічних ситуацій, відкрито вступають у дискусію під час обговорення, часто відстоюючи свою позицію. Проте свої власні інтереси ставлять понад усе - вони завжди праві, навіть за рахунок приниження інших. Схильні до авторитарно-жорсткого стилю керівництва. В індивідуальній бесіді зізналися, що в школі працювати не збираються. Мріють працевлаштуватися приблизно за фахом, але не педагогічним.

Студенти з низьким рівнем розвитку педагогічних здібностей володіють певним багажем психолого-педагогічних знань, але застосувати його на практиці не можуть. У своїй більшості це ті, у кого неоптимально занижена або завищена самооцінка. Вони не можуть знайти правильний вихід з проблемної ситуації. Довго перебирають різні стратегії й лінії поведінки, не можуть визначитися у своїх уявно-ігрових професійних діях. Часто рішення приймають інтуїтивно. При індивідуальному опитуванні виявилось, що вони працювати за фахом не збираються. Обраний ними стиль виходу із складної педагогічної ситуації ми характеризували як авторитарно-демократичний.

Кількісні результати розподілу студентів за рівнями розвитку педагогічних здібностей представлені в таблиці 1.

Т а б л и ц я 1

Кількісна характеристика розподілу студентів 1 - 5 курсів за рівнями розвитку педагогічних здібностей

Рівень розвитку педагогічних здібностей	1курс		5 курс	
	абс.	у %	абс.	у %
Високий	1	3.3	4	13.3
Середній	5	16.7	8	26.7
Низький	24	80	18	60

Як свідчать дані таблиці 1, високий рівень розвитку педагогічних здібностей показали 3.3% першокурсників. Аналіз отриманих результатів указує на студентів, які навчалися попередньо в педучилищі або які знайшли правильне рішення інтуїтивно, але не можуть його психологічно правильно (що й не дивно) обгрунтувати. Якщо ця цифра для першокурсників є нормальною, то той факт, що до закінчення вузу вона збільшується лише на 3% не може не тривожити.

Аналогічну картину ми бачимо і щодо інших рівнів розвитку педагогічних здібностей: середнього і низького. Серед випускників зафіксовано 60% студентів з низьким рівнем, схильністю до авторитарного стилю розв'язування педагогічних ситуацій.

Отже, вивчення ППС особистості майбутнього вчителя при розв'язанні педагогічних ситуацій як поведінкового прояву її сформованості засвідчило:

- наявність протиріччя при виборі шляхів розв'язування педагогічних ситуацій між теоретичними знаннями і засвоєними життєвими установками та переважанням вибору на користь неусвідомлюваного наслідування батьків і вчителів, загальноприйнятих стереотипів;
- наявність зв'язку між розвитком педагогічних здібностей та схильністю до вибору певного типу міжособистісної взаємодії;
- переважання авторитарних тенденцій, оцінних суджень та інтуїтивних варіантів при розв'язанні педагогічних ситуацій, а також відсутність умінь застосовувати психологічні знання, трансформувати їх в практику взаємовідносин з учнями, що є свідченням їх низької інтеріоризації протягом навчання у ВПНЗ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии.- М., 1982.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.- М., 1975.
3. Немов Р.С. Психология: Учебник для высших педагогических учебных заведений // В 3-х т.- М., 1995.
4. Савченко О.Я. Ознаки особистісно-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя // 36. н. пр.: Творча особистість вчителя. Проблеми теорії і практики.- К., 1997.

Поступила в редакцію 31.05.99 г.

SUMMARY

AHMETOVA I.S.

Students of the University of Interior Affairs Adaptation to the Conditions of School and Professional Activity

The article considers the notions adaptation - desadaptation, their connection with the process of adjustment to changing conditions, factors effecting cadets' adaptation - desadaptation, with studying at police schools.

Interest as a condition of the formation of professional psychological orientation of the future pedagogue is studied.

BELYAYEVA E.E.

Age-related Dynamics of the Level of Situational and Personality Anxiety in Adolescent Girls

Age-related changes of the anxiety have been investigated in schoolgirls ranging from 11-16 years. It has been established, that the level of personality anxiety increases in the girls to 13 years while situational anxiety decreases at 14-16 years of age. The relationships between anxiety self-evaluation and physiological changes at the beginning to puberty have been considered.

BUSHAY I.M.

Features of Development of the «Self-attitude» of Teenagers-accentuators

The article tells about results of the experimental investigation of structure components of the «Self-attitude» of teenagers-accentuators belonged to the most widespread types according to K. Leongard. The common features of development of the «Self-attitude» are exposed.

VASYLIEV S.P.

Character Accentuation as Self-regulation factor of Cadet's Behavior

An attempt is made to throw light on the problem of self-regulation of cadets behavior in the context of the study of character accentuation and the determination of the role of person's selfcontrol in the process of selfregulation of accentuated personalities. In the course of research are used chmishek's blank questionnaires and the level of personality subjective control, the method of expert appraisals.

VICHRYSTUK R.V., KORNJEV M.N.

The Problem of Innovation as an Object of Social Psychological Research

Basic directions of innovation research on the modern stage were suggested in this work. Special attention was paid to the social psychological aspect of innovation. Fundamental differences of traditional and innovational societies were examined.

GARKAVETZ S.A.

Some Peculiarities of the Values System of the Personality with Asocial Orientation

Aspects of value-sensible sphere of a person which have non-social trend are analysed in the article. By virtue of given research the attempt of definition of dominants in the system of law-breakers' values which differ it from the system of law-abiding citizens' values is provided.

GONCHAROVA O.M.

The Notion of Adaptation in Social Psychology

The article ideals with the brief analyses of the basic approaches to the understanding of a complicated phenomenon of adaptation in psychology. A synthesis of various definitions of social adaptation process and its basic criteria and factors was suggested. The aim of this work was to define fundamental notions on the researched problem that is the first stage and innate past of any research. New definitions of some fundamental notions were given.

DOVGOPOL M.

Factors, Determining the Orientation of Voters in the Politic Space of the Current Ukraine. Psychological Point of View

One of the most specific features of the current Ukraine political space is its amorphousness. It makes political nominations (conceptions, isolated from scientific context and transformed into myth by public opinion) to be significant reference points in political behavior of an average voter. The following situation contributes to the expansion of immature models of political behavior and makes it easier to manipulate by public opinion.

In our research we have assumed that the political choice based on nominations is grounded on the personality streaks of a voter (more than upon the nuances of actual political situation) and has a projective character.

308 residents of Kharkov were questioned during our research. As a result we have got psychological types of voters according to the political trend they prefer (communism, Social Democracy, liberalism, nationalism). Some types of voters are co-related with social characters described by E. Fromm.

YEGOROVA E.N.

Psychological Culture of a Personality as an Aspect of Self-improvement of a Person

The article deals with a personality psychological culture in two aspects: as social and as individual phenomenon. The definition of the personality psychological culture meaning is given.

YEFIMOV V.V.

Ways of Psychological Correction of Group Dynamics of Delinquent Deviants

The article deals with the ways of identification and study of informal groups in penitential establishments. Special attention is paid to the psychological correction of deviant teenagers through the influence on microgroups leaders.

ZHIDKO M.E.

Family Myths: Structure, Functions, Mechanisms of Formation and Dynamics of Changes

The article contains the review of development of representations about functions, mechanisms and dynamics of family myths. It is offered by us a multilevel model of structure of family myths and on its basis it is made a consideration of changes of the family mythology's substance at stages of a marriage and birth of the children.

ZHEOZEPHINA A.

Reflexion as a Factor of Regulation of Personality Behavior

A literary review of works which study the notion of reflexion is given in the article.

ZHURAVLYEVA T.G.

Some Questions of Research of Symptom Complex of Aggression in Adolescents From Families of Different Types

The aim of the work is to research peculiarities of symptom complex of aggression of puberty adolescents who are brought up in families of different types and with different microclimates.

ZAICA E.V., BAZHENOVA K.V., BAZHENOV A.S.

Method of Learning 10 Words: Today's Standards and Typical Results Neurotic, Alcoholic and Schizophrenia Patients

Results of experimental investigation of alcoholic, neurotic alcoholic and schizophrenia patients were given. Standards were founded and are described main memory's peculiarities of pointed patients.

ZAICA E.V., DASUKI L.

The Peculiarities of Adaptation of Ukraine and Israel Students to Modern Life in the Ukraine

The features of emotional adaptation of students to some spheres of life: communicative, financial, low etc are investigated. The methods are used: ankete, Lusher's test, test of the colour relation, factor analysis and others.

ZAICA E.V., KULIBALI S.

To Perception of the Emotional Expressions by Africans on the European Faces

The results of the experimental investigations of ceive Mali citizens are presented. It's shown that they percept some details of the expression more worse than Europeans.

KALMYKOVA A.

A Developing Training «The Letters of Game»

In clause the description of the script of the new psychological games which have been switched on in a training on development of creative abilities of children of younger school age is given.

KASSIANOVA V.G.

Realization of Speech Activity in Student of Nonlinguistic Higher Educational Establishments

Peculiarities of speech activity in studying a foreign language are considered in the article. A tasks system rising the effectiveness of rise education is given.

KOVALIOVA G.M.

Image of Middle Manager

A production business sphere is a most intercourse sphere. Her lineament there is that in it all of intercourse subjects come forward in official statuses, that in the nature of things foreordains a choice of their conductmodels, and a image comes forward as a culture constituent of business intercourse. Research of managers image of middle link in production conditions showed, that notion image near to notion personalization, which includes not only natural personality qualities, but specially created. This is allowing to say about possibility of qualitative leader image alteration, that bears out hypothesis research. Acquirement of positive professional's image is to stand by leading task of business man, leader - leader, that is why taking hold of it composes most personal and professional description, is in deep practical right and allows to arrive at greater successes in professionally-administrative activity.

KOVALENKO A.B.**Creative Training as a Method of Stimulation Process of Creative Problems Understanding**

Modified variant of the creative training to activate the process of creative problems understanding is considered in the article.

It is found in the thesis that systematic solving of creative problems leads to creative thinking formation.

The author suggestions (promptings, embarrassing conditions) which are used in the process of creative problems solving are one of the conditions of activation of understanding process.

KODLUBOVSKAIA T.B.**Natural Smells Influence on the Person's Anxiety State**

Research Results of the influence of pine natural ether oil smell on the people's anxiety state of different age categories are given in the article.

Data obtained demonstrate the ability of natural smells to harmonize emotional and functional personality states.

KOSTENKO K.**Negative Affectiveness and Distress in Postinfant Period**

The results of negative affectiveness study as well as somatic and cognitive distress in people suffering with (ишемическ) heart illnesses who suffered with infarctus miocard are represented in the article.

We used methods developed by J. Dennolet: "General scale of states and moods" and "The scale of complaints on health." On the ground of cluster analysis we noted patients who differentiate on the estimation of their state: "denying the illness", "tired" and "weak". Each of these types requires a different approach in the rehabilitation period.

KOCHARYAN G.S.**Sexual Disfunctions in Males and Transformations of Their Behavior**

Analysis of the results of our earlier researches and current ones have allowed us to distinguish among males with sexual dysfunction and fear of sexual failure the following types of behavioral transformations: 1) avoiding; 2) directed on preservation of the former matrimonial status (the compensatory variant, the manipulative variant); 3) directed on creation of the image of a man with a strong sexual potency; 4) sublimation and behavior changes, resembling it in their appearances; 5) directed on elimination of the sexual disturbance; 6) asthenical; 7) subdepressed-depressed; 8) spreading of fear into situations, not connected with intercourse; 9) loss of initiative in establishing attitudes to the women, specific

restrictions at a choice of a sexual female partner; 10) behavioral transformations caused by dynamic shifts of character's traits.

KOCHARYAN G.S.**Sublimation, Behavioral Transformation Similar to it in Their Phenomenology and Sexual Dysfunctions**

In the article modern representations on sublimation are examined. Its definitions are adduced; from the positions of the psychoanalytical structural model of human psyche the mechanisms of sublimation origin are explained. Samples of behaviour, which have a relation to it, are considered. Value criteria are discussed, on the basis of which some or other behavioral patterns may be referred to sublimation. The data of own original researches are adduced, which have led the author to the conclusion that, besides other changes of behaviour, sexual dysfunctions can result in development of behavioural transformations, which should be attributed to sublimation and changes of behaviour similar to it in their manifestations. Phenomenologies of these transformations are submitted. In the end, the unfoundedness of the traditional one-sided approach is marked, according to which the sexual disturbances can lead only to deterioration of work parameters and reduction of creative potential.

KOCHARYAN A.S., LEVANOVA I.L.**Psychotherapeutical Correction of Communicative Forms of Sexual Desadaptation**

The article is devoted to analysis of conjoint marital therapy as the way of treatment of communicative form of sexual desadaptation. Psychodiagnostics and corrective procedures of this form marital therapy are considered.

KRIVKO R.M.**Relative Nature of Conformity Postulate in the Context of the Socio-psychic Adaptivity**

Phenomenon of conformity postulate is being analysed through the prism of its parts. We have analysed relations «adaptivity - disadaptivity» and, as result, adaptivity conception and determined constructional and negative aspects of «disadaptivity» have been found out.

Working over the subject we emphasize that disadaptivity has human nature and causes the presence of socio-cultural relations.

KRUPSKI A.P.**Experimental Research of the Relation of Operative Memory Characteristics with the Level of Subjective Control**

The methods of factor analysis reveal connection between the level of subjective monitoring and

characteristics of mnemonic activity of a person on storing and reproduction of the digital information.

KUCHERENKO S.M.

Appliance of Professiographie for Determination of Psychological Readiness of a Person to Professional Activity

Analysis of professional activity allows to determine the criteria to its successfulness to elaborate the structure of psychological readiness of a person.

LAKTIONOV A.N.

Experience as a Philosophic and Psychological Problem: From Ancient Time to Nowadays

The paths of becoming of submissions about the epistemological and ontological status of experience of the person in the philosophical and psychological doctrines of Antiquity, the Middle Ages, Renaissance, the New Time are considered in the article.

LARINA T.O.

The Influence of Personality Values and Sense Structure on the Formation of Suicidal Activity of Teenagers and Young People

Different approaches to the Study of personality values and sense structure influence on the formation of suicidal activity of teenagers are considered.

Clinical and psychological study of ability to mental adaptation and peculiarities of emotions of patients with chronic occupational lead intoxication in modern conditions are given.

LUKASHENKO I.M., LOUBYANOVA I.P., VOZNESENSKYI S.O.

Clinical and Psychological Study of Ability to Mental Adaptation and Peculiarities of Emotions of Patients with Chronic Occupational Lead Intoxication in Modern Conditions

Clinical and psychological study was carried out in 50 patients (11 males and 39 females) aging from 35 to 63 with signs of chronic occupational lead intoxication. It was pointed out that considerable worsening of mental adaptation accompanied by high level of personal and reactive anxiety, depressive mood and slight or moderate degree of asthenia state was the most common seen combination of mental alterations in the patients. The structure of the emotional alterations has been determined by means of factor analysis. A conclusion has been made about the necessity to account this psychological peculiarities at optimization of psychotherapeutical correction and rehabilitative treatment of patients with chronic occupational lead intoxication.

LUTSENKO E.L.

Analysis of the Problem of Personality Psychological Condition for Transichinal Period

This article analyzes the influence of transition to human psychology. The hypothesis is about eight types of psychological adaptation to transition. The author offers some mechanisms of verifying this hypothesis.

MOLIAKO R.V.

Psychological Study of "Self-images"

The problem of self-consciousness development particularly the self-appraisal scheme of one's own body is considered. We cleared out in what degree self-appraisal changes depending on the self-appraisal of the body scheme. We showed that lowered self-appraisal of the body scheme leads to the change, deformation of individual's self-conception and psychic deteriorations, which reflects on the behavior.

Defence strategies of self-consciousness are found.

NAZAROV O.O.

Tolerance the New Social Conditions and Personal Adaptation Mechanisms

In the article there are discussed peculiarities and process of personal psychical adaptation to the new social conditions from the point of view of allo- and intrapsychical adaptation mechanisms unity.

NOSKOV V.I.

Problems and Ways of Optimization of Physical Upbringing in the System of Continuous Education

The article gives grounds for the urgency of the problem of physical training and expediency of projecting the process of professional formation of a personality taking into account the aspects of physical fitness and health.

POGORELY Y.I.

The Role of Identificational Phenomenon in the Problem of Group Leadership

The article deals with the question of identificational phenomenon cover govern the problems of group leadership. The analyses of what meaning modern researchers place into the notion of identification is given. On this ground correlation of identificational process in group and political leadership is made. General and completely new points in the process of identification with a political leader are disclosed. Importance at checking these items in practice with the help of empirical facts is underlined.

RAGULINA G.V.**Some Reflections of Place of Historic Psychology in Psychological Knowledge System**

In the given message the attempt is undertaken to show a place of historical psychology in the psychological system of knowledge. Gives the browse of the domestic literature in a chronological sequence. The problems on the status of historical psychology are considered, the purposes, tasks, subject of research and methods of this science are defined.

SOHATSKAIA T.E.**Problems of the Development of Teenagers Creative Thinking at Educational Art Lessons at School**

The article deals with the leading role of creativity factor in the development of cognitive processes and the possibility of developing work with teenagers at educational art lessons at school.

SOKOLOVA I.M.**Multiparameter Model of Statistical Valuations Used for the Psychological Analysis of Adaptive Possibilities of the Personality**

Department of psychiatry, narcology, general and medical psychology.

The application of an offered multiparameter model of statistical valuations for the psychological analysis of adaptive possibilities of the students to educational activity allows to evaluate a level adaptation of the personality and determine probability of violation of psychological adaptation, and realize their early diagnostics with the purpose of clarification of volume and direction of measures of preventive maintenance.

SUTRIN D.V.**The Problem of the Formation of Sex-roles Stereotypes**

This article has described the attempt of the retrospective analysis the formation of sex-roles stereotypes beginning from the times of antiquity. Indicated, that from the beginning psychology as an autonomic science has become the theoretical basis for the justification of the discrimination of woman. Nowadays the decision of this problem is one of the main task of psychology.

SYKHODOLSKY G.**The Significance Similarity and Difference Value of the Linear Correlation Measures**

This article concludes the analysis of applying the correlation and covariance matrix for instrumental error's analysis of psychological test or form. The method of statistical hypothesis examination is reviewed by means of correlation

and covariance matrix comparison, the author shows the limitations of t-test possibilities for solving the tasks of significance value, similarity, difference of linear correlation measures (and its substitutes). In this article it is offered to use the F-criteria of Snedecore-Fisher in the case of twin comparison and G-criteria of Cochrane in the case of multiple comparison, also the mathematical procedure are argued in details.

TERESCHENKO N.N.**Subjective Image of Woman Body: Structural Peculiarities of Recognition and Interrelation With Specificity of Family Socialization**

The model, which is presented in the article, is received on the basis of experimental researches of a structure of subjective recognition of the woman own body in the age from 18 to 25 ears. It is shown, that such factors as emotional acceptance by the parents and the structure of family authority are determining a typical estimation of an image and level of body's acceptance.

TIMASHEKO V.V.**Diagnostic and Constructive Function of the Analysis of Personality Life Road in Management Consulting**

The modern state of such a branch of psychology as psychologic personnel consulting and staff-consulting are considered in the article. The problems psychologists face and ways of the development of research methods on the basis of the analysis of a person's life road to use in the sphere of personnel consulting are given.

FALYOVA H.**Experimental Research of Development of Logical Thinking of the Schoolboys**

In the article some data obtained as a result of realization of experiment on development of logical thinking at the schoolboys of mean classes are resulted. The results of mathematical statistics are given also.

PHOMITSHEVA V.M.**Notion of Standard in Social Perception**

The problem of social standard is considered in the article; their classification is given.

HOMULENKO T.P.**Intogeneity Memory Higher Forms: Dynamics and Research Methods**

Description of the complex of research methods of memory higher form research are suggesting. Results of its longititude approbation are analyzed.

CHEBAN L.

Social and Psychological Training as a Method of Formation of the Personal and Professional Characteristics of the Person Who is Learned

Social and psychological training (SPT) within the bounds of the educational process at Higher military educational establishments can be used as a method that makes the process of the professional training of a personality of the future military specialist more active.

Means of SPT: group interaction, imitation of the professional process of the formation of the personal and professional characteristics of a military student of higher military educational establishments in the shortest time possible thanks to the formation of the necessary psychological conditions to realize self-knowledge, self-consciousness and self-correction of a personality.

The process of the formation of the personal and professional characteristics of a military student of Higher military educational establishments has in its base the personal and professional ideal (PPI). In the course of the SPT the PPI is established, corrected and transformed to the level of personal and professional achievements because due to the SPT the personality acquires the necessary level in the development of the educational and professional characteristics. And the formation of the educational and professional characteristics becomes the method of acquiring higher personal aim, that is mastering personal and professional characteristics.

SPT is a method of the education that contributes first to the development of «me» of the personality by bringing himself to the PPI (the process of the professional self-identification), and second, it contributes to the process of making the educational professional activity of the personality more active (process of self-realization).

TCHERNOMORETZ O.I.

Emotional Signals of Personality

The notion of personality signals, their general characteristic and peculiarities is given in the article. The author pays attention to mechanism of emotional signals, their dependence and relations with stable personality characteristics, attention is paid to the role of emotional signals in interpersonal relations and harmonious personality growth in the process of its development.

SHMARGUN B.M.

Cognitive Differentiation as Predictor of Mental Children Development

The results of the research of the connection of cognitive differentiation with mental abilities among the junior schoolchildren are stated in the article.

The component of psychological activity is considered as very important one for diagnostic and prevention of difficulties in education.

SHTOKALO M.I.

About Psychological Essence of Reflexion

Analyzing many articles on reflexion we noted the unsufficiency of its understanding in psychological aspect as this event is considered mostly in psychological plan Zak's, Semionov's, and Stepanov's S.I. Conceptions and approaches to studying reflexion are considered.

We suggest to study the personality reflexion in functional and structural context of selfconsciousness.

JAREMCHUK S.V., DOLINSKA L.V.

Self-knowledge as a Means of Stirring Up an Interest in Psychology Among Future Teachers

On the strength of a worked out and approved special course called «An Introduction to Psychology», an opportunity of introduction of self-knowledge are motivated. Self-knowledge is both a principle means of formation of professionally psychological purposefulness on the primary stage of studies in a higher teacher-training school and a development of future teacher personality in general.

JAREMCHUK S.V.

The Peculiarities of Manifestation of Professionally Psychological Purposefulness of a Future Teacher Personality in Imitated Teaching Situations

On the strength of the research results, the peculiarities of behavioural manifestation of the levels of formation of professionally psychological purposefulness in solving complicated in imitated teaching situations by future teachers are quantitatively and qualitatively motivated.

Збірник наукових праць

**ВІСНИК
ХАРКІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ
№ 452**

Серія ПСИХОЛОГІЯ

Підписано до друку 20.09.99 р. Формат 64х80 1/16. Папір офсетний.
Ум. друк арк. 2.54. Обл-вид. арк. 8,8. Тираж 300 прим.
Замовл. № 437. Замовне. Ціна договірна.

310077, Харків-77, м. Свободи, 4.
Видавничий центр
Харківського державного університету.

15-55=

Надруковано в типографії ТОВ «Знання», м. Харків, вул. Артема, 32.
