

ПЗ27462

K-14038

ISSN 0453-8048

Міністерство освіти України

ВІСНИК

ХАРКІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ



№ 472

Харків 2000

Міністерство освіти України

ISSN 0453-8048

ВІСНИК

ХАРКІСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

№ 472

СЕРІЯ ПСИХОЛОГІЯ

започаткована у 1967 р.

Харків 2000

УДК 159.9: 316.77
159.9 /091
159.95

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

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

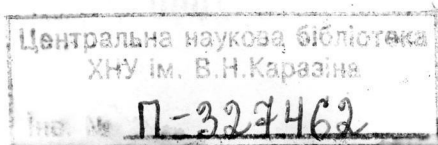
Редакційна колегія: д-р психол. наук, проф. О.Ф.Іванова (відп. ред.),
д-р психол. наук, проф., чл-кор. АПН України Ю.Л.Трофімов
д-р психол. наук, проф. О.К.Дусавицький,
д-р психол. наук, проф. О.С.Кочарян,
д-р психол. наук, проф. Л.Ф.Шестопалова,
д-р психол. наук, проф. Б.П.Гульман,
канд. психол. наук О.М.Лактіонов,
С.Г.Яновська (відп. секр.).

Адреса редакційної колегії: 61077, Харків, пл.Свободи, 4, Харківський національний університет, кафедра психології, тел. 45-71-53.

Друкується за рішенням Вченої Ради Харківського національного університету.
Протокол № 12 від 4.01.2000р.

Реєстраційне свідоцтво КВ № 4063

© Харківський національний
університет, 2000р.



Содержание

Н.А.Алфімова

Нові підходи в оцінюванні засвоєння мови як знакової системи 7

Н.М.Апетик

Особливості становлення моральної саморегуляції поведінки у дітей підліткового віку 9

І.С.Ахметова

Адаптація і тривожність 12

Л.М.Балабанова

Актуализация процессов психосоматического совершенствования студентов в условиях высшей школы 14

І.В.Бандурка

Пам'ять і індивідуальний стиль фахівця 18

Б.В.Білий

Стиль поведінки працівників органів внутрішніх справ у конфліктній ситуації 20

О.В.Білоус, Я.І.Український

Про місце досліджень мотиваційно-сислової сфери особистості у екологічній психології 22

А.М.Большакова

Розвиток фрустраційної толерантності як складової довготривалої готовності до праці в екстремальних умовах 25

И.В.Брынза

Тест – опросник переживания профессионального кризиса (факторный анализ) 28

В.В.Вареник

Визначення професійно важливих якостей для становлення фахівця Державної пожежної охорони 32

Т.П.Вівчарик

Опредметнення як механізм самореалізації 36

П.К.Власов

Стратегии снижения неопределенности в работе операторов БЩУ АЭС 41

Н.Д.Володарська

Проблема когнітивного дисонанса у становленні громадянської свідомості молодшого школяра 44

С.П.Гиренко

Агресивна поведінка особистості в конфлікті 49

Е.А.Гузьман

К вопросу о роли эмоций в концепции незавершенных действий. 51

О.Ю.Дроздов

Молодіжна агресія: до проблеми поширення феномену та його факторів. 54

О.В.Житник, Я.І.Український

Мотиваційні аспекти поведінки аплікантів у ході селекційного процесу 57

Е.В.Заика

Формирование внутреннего плана действий посредством игрового тренинга . 60

И.А.Калмыкова

Психологическая игра «Магия цвета». 63

А.Б.Коваленко

Взаємозв'язок розуміння і мислення 65

О.М.Корнєв

Особливості вивчення феномену агресивності у працівників міліції 71

М.П.Косюк

Общественное мнение о милиции в средствах массовой информации 75

В.В.Криводелев

Психологічне моделювання мнемічних процесів. 78

И.Г.Кривоногова

Реабилитация и социально-трудовая адаптация детей с детским церебральным параличом 80

О.В.Кривоногова

Особенности учебной мотивации у подростков – учащихся общеобразовательных школ 83

А.П.Крупский

Некоторые особенности зависимости эффективности мнемической деятельности от уровня субъективного контроля. 86

И.В.Кряж

Образ прошлого, настоящего и будущего в обыденном сознании. 88

Е.И.Кудермина

Особенности инструментального общения волейболистов молодежных команд 92

О.М.Лактіонов

Унікальність як статистичний феномен. 95

В.Л.Лапишина

Про деякі особливості формування професійних якостей правоохоронців. 99

М.Ю.Лотоцкая

К вопросу о структуре эмоциональных нарушений при шизофрении (гипотезы исследования) 102

А.А.Нестеров

Реализация творческого потенциала одного из супругов в условиях семьи с разными интеллектуальными потенциалами 105

В.И.Носков

К учету направленности личности студентов гуманитарного ВУЗа. 107

В.Н.Павленко

Экспериментальное изучение источников формирования этнической нетолерантности 115

Панченко Е.С.

Непроизвольное запоминание школьников: повторение экспериментов

П.И.Зинченко 121**И.И.Приходько**

Системно-структурное моделирование профессиональной деятельности офицера – организатора общевойскового тылового обеспечения 125

И.В.Романовская

Детская агрессивность, как причина преступного поведения 128

И.А.Семенкина

Системный подход к изучению механизмов овладения иностранным языком . 129

И.М.Соколова

К вопросу психологического анализа адаптационных возможностей студентов первых лет обучения 131

О.В.Тімченко

Основні психічні стани, що знижують ефективність діяльності особового складу підрозділів особливого ризику 134

М.Я.Штокало

Експериментальне дослідження особистісної рефлексії. 136

Гаврюшенко Т.В.

Влияние методики раскрытия творческих резервов личности на развитие памяти студентов-иностранцев 138

Е.В.Заика

Эмоциональные аспекты вербальных ассоциаций у больных неврозами и с органическими поражениями мозга 141

SUMMARY..... 145

Н.А.Алфімова

Нові підходи в оцінюванні засвоєння мови як знакової системи

В разнообразных исследованиях, посвященных проблеме обучения языкам, основная трудность заключалась в определении методов оценки индивидуальных особенностей восприятия речи как многоуровневой знаковой системы. Широко используемый кластерный анализ не давал достаточного эффекта в силу неоднозначности введения меры, что не позволяло сопоставлять результаты исследований различных авторов.

В нашем исследовании был впервые применен метод бароцентрических координат, или мёбусовых, что позволило получить строго определенные числовые характеристики, отражающие качественные возможности освоения знаковой системы и уровень ее организации. Данный подход позволяет получить индивидуальные характеристики обучающихся с одной стороны, а с другой – может быть использован в технических системах распознавания письменной и устной речи и идентификация источника речи.

Аналіз формування знакової системи розмовної мови у дослідженнях відбувається по записаним фонограмам. Оскільки важливим елементом розмовної мови виступає слово, то перший рівень формування знакової системи складає слово як знак. В основі слова базовою характеристикою є буква. Формування слова з букв має вигляд певної матриці, де строка відображає алфавіт, а стовбець – послідовність букв у даному слові. Така матриця надає можливість установити склад слова із букв, найбільш часто вживані букви у формуванні слова, ускладнення структури слова, частотність використання того чи іншого слова. Важливою характеристикою, яку можна виділити у такому способі аналізу знакової системи, стає оцінка росту складності слів та їх кількості.

Описана вище матриця виступає у вигляді “рецептора” розпізнавання промовляємих звуків при формуванні слова. Саме просте слово складається з двох або трьох букв, якщо не брати до уваги таку частину мови як вигук (а, о-о, у-х). Численність таких слів обмежена і швидко засвоюється. Для набуття структури словникового фонду відображені в матриці слова переводилися в число, що досягалося введенням бароцентричної метрики.

Протягом становлення словникового запасу виникають перші спроби побудови фрази. Природно, як слово може складатися з однієї або двох букв, так і найпростіші фрази скла-

даються з одного або двох слів. В процесі удосконалення розмовної мови довжина фрази збільшується. В даному випадку можна говорити про розподілення складності конструкції речення, де діапазон складності охоплює речення від мінімально коротких до максимально довгих, а в цьому діапазоні встановлюється частотність застосування слів певної складності.

В даному випадку матриця із словникового запасу та кількості слів, які складають речення, виступають рецепторним полем, через яке формується новий рівень знакової системи мови – текст. Ця процедура може ускладнюватися до опису характеристик формування об'єктної мови та подальшої диференціації її галузей з виникнення метамови. Проте в наших дослідженнях розглядаються лише чотири базових рівня.

Перший – буква як символ елементарного звука.

Другий – слово, яке складається з елементів-букв. При відтворенні слова оцінюється зміст, а не запам'ятовується послідовність букв. Останні об'єднуються за певним правилом, що породжує інтонацію вимови.

Третій рівень – фраза, яка складається з елементів-слів. Сприймаючи фразу оцінюється її зміст, а не докладно запам'ятовуються слова та їх елементи.

Четвертий рівень – це текст, що складається з елементів-фраз. Слухаючи текст оцінюється його зміст, але не запам'ятовуються окремі речення, слова, букви та їх послідовність.

Такий підхід в організації аналізу формування знакової системи мови обумовлюється принципом опосередкування результату попереднього рівня організації. Практично процес ускладнення відбувається на усіх рівнях одночасно, розвиваючись за концентричною системою удосконалення. Принцип організації формування знакової системи кожного рівня є ізоморфним.

Найбільш складною проблемою у використанні кластерного аналізу стає введення метрики, що дозволяє визначити різницю між знаками-об'єктами або міру їх схожості. На даний час не існує єдиного підходу щодо вирішення цього питання. Використовуються “Євклідова метрика”, узагальнена ступінна “відстань Мінковського”, її окремий випадок – “Манхетенська відстань”.

Окрім указаних вище метрик, які виступають достатньо відомими і популярними, широкое застосування знаходять такі метрики як коефіцієнти Рао, Хемінга, Роджерса-Танімото, Жаккара, Гауера, міри близькості Брея-Кертиса, Канберівська та багато інших. Ці ме-

тоди не надають можливості встановити взаємообумовлений зв'язок між різними рівнями організації знакових систем і узагальнити сукупність знакових одиниць, передаючих смислове значення, і перетворити в знак нового рівня із визначенням його в самостійний символ. Саме ці властивості має бароцентрична система координат, яка була введена Мьобіусом (1827).

В кожній з "рецепторних матриць", відображаючих формування знаку нового рівня із знаків попереднього, будь-яка сукупність, що складена з кінцевого числа її елементів, має певний єдиний центр мас, який і виступає елементарним знаком наступного рівня.

Матриця "букви – їх послідовність" дає можливість уявити слово як сукупність точок плоскості. Кожна точка плоскості має свою власну числову характеристику. Кількість цих точок та їх послідовність складають слово. У даному випадку матриця виступає оператором розпізнавання слів або рецептором в полі звуків. Всяка послідовність точок на вісі з урахуванням їх числа має лише один центр мас. Це і дозволяє точку, яка відповідає центру мас і слову, уявити як число на вісі використаних слів. Таким чином, для побудови вісі набирання використаних слів проводиться двоступінчате перетворення. Спочатку визначається структура слова – набір елементів та послідовність їх уключення, потім центр їх мас, який переводиться в конкретну точку осі використаних слів або словникового запасу. Діставання вісі використаних слів та встановлення черги їх послідовності надає можливість побудувати наступний рівень знакової системи – фрази. Одночасне розглядання формування багаторівневої системи дозволяє установити, при якому кількісному накопиченні елементів попереднього рівня починається формування знака наступного вищого рівня, тобто визначити коефіцієнт перетворення одного рівня в інший. Це дає можливість спостерігати процес розширення знакової системи по рівням її організації.

В прикладі формування образу на базі попереднього рівня знакової системи маємо акцентувати, що на попередньому рівні строка використаних символів грає роль оперативної пам'яті розпізнавання символів, чергу їх слідування, яка відображається у стовбцях та формує новий образ. Цей образ перетворюється в знак наступного рівня знакової системи та закріплюється для довгочасного зберігання. Матриця попереднього рівня має бути вільна до сприйняття та оцінки наступного сигналу. Таким чином вісь стандартів на кожному рівні організації знакової системи виступає елементом довгочасної пам'яті, а матриця, в якій вона

складає строку, виступає оперативною пам'яттю або рецепторним полем, яке розпізнає надходячий сигнал. Після формування його в конкретний символ слід від попереднього сигналу зникає. Закріплення цього образу як постійного символу у новому рівні знакової системи відбувається в результаті багатократного повторення. У даному випадку можна говорити про процес сумації, який досягнув певного рівня, фіксується як стандарт або стереотип адекватної поведінки. Швидкість формування такого знака-стандарту залежить від деяких умов, серед яких частота повторень грає найбільш важливу роль. На цьому ж рівні важливості стоїть ступінь розпізнавання інформації, що переробляється на попередньому рівні. Тобто можна казати про доступність перероблюваної інформації щодо її засвоєння.

Першу характеристику можна оцінити кількістю повторень вибраних знаків-символів, яка буде достатньою для наступного розпізнавання при її наданні. В проведених дослідженнях частотність повторень на першому етапі вибиралася довільно, але була фіксована. Для визначення оптимальної частотності виконання завдань у паралельній групі вони змінювалися у бік скорочення часу між повторними діями. Якщо хід процесу погіршувався, процес здійснювався регресивно. У разі успішного кроку в обох випадках, продовжувалась зміна інтервала слідування у напрямку позитивного результату.

При наявності природної форми засвоєння у дітей, а також існуючих методів викладання іноземної мови студентам факультету іноземної філології та формування метамови у школярів старших класів використовувались статистичні дані усереднених показників як обсягу, так і кількості повторних використання знака, що визначало швидкість засвоєння знакової системи. Розуміння значення термінів, що використовуються, та варіативності їх застосування в оборотах мови відбувається з проявленням постійної зміни відносно його початкового смислового засвоєння. Відбувається все більш велика деталізація характеристик, оцінка долевих їх значущостей у кожному випадку використання конкретного слова. Протягом накопичення досвіду спостерігається стабілізація варіативності, що проявляється у асимптотичній її поведінці. Дана особливість засвоєння знака має загальний характер, як у віковому плані, так і в індивідуальному навчанні в конкретному віці. Варіативність у межах асимптотичної поведінки виступає індивідуальним показником.

Поступила в редакцію 19.01.2000 г.

Н.М.Апетик

Особливості становлення моральної саморегуляції поведінки у дітей підліткового віку

Результати експериментального дослідження особливостей морального розвитку, особливості формування або моральної саморегуляції підлітків були проаналізовані в статті. Автор розробив і апробував програму морального виховання підлітків.

На даному етапі розвитку нашої країни однією з проблем, на якій зосереджує свою увагу значна частина педагогів та психологів є аналіз наявних та розробка новітніх принципів, форм, методів та прийомів виховання підростаючого покоління. Актуальність даних питань найбільш очевидна з погляду статистичних даних, які підкреслюють зростання за останні роки рівня злочинності, наркоманії, алкоголізму, бродяжництва та інших поведінкових девіацій серед неповнолітніх.

Контент-аналіз теоретичних та експериментальних досліджень [1; 2; 3; 4; 5] виявив, що однією з вирішальних причин відхилень поведінки підлітків є порушення у формуванні їхньої моральної саморегуляції поведінки, зокрема: неузгодження моральних норм, поглядів, цінностей неповнолітніх із загальноприйнятими; відсутність чіткого уявлення про добро і зло, про межі між дозволеним і недозволеним, допустимим і недопустимим у поведінці; недостатній розвиток моральних почуттів, здатності до співпереживання, совісті; відсутність морально значимих вольових якостей, слабовільність, легка навіюваність; цінності позбавлені соціально значимого змісту, досить примітивне їх трактування; неадекватне відображення підлітками життєвої ситуації; невміння передбачити результати своїх дій тощо.

Ці положення стимулювали нас до вивчення особливостей морального розвитку, становлення моральної саморегуляції поведінки дітей підліткового віку, які навчаються у загальноосвітніх школах. У дослідженні брало участь п'ятдесят учнів п'ятого та шостого класів СШ №18 м. Хмельницького. Однією з методик, які були запропоновані підліткам, методика "Вибір" (І.Д.Бех), яка дозволяє з'ясувати поведінку підлітків у ситуаціях морального вибору. Дана методика відноситься до самоописових опитувальників, тобто складається з відповідної кількості спеціально підібраних питань, кожне з яких має декілька

альтернативних відповідей. Для прикладу наведемо одне з завдань, що пропонувалися підліткам за даною методикою.

Тобі дали доручення, яке не зовсім подобається, але його виконання необхідне колективу. Як ти поведешся?:

- а) сумлінно виконаєш доручення;
- б) залучиш товаришів;
- в) попросиш дати тобі інше, цікавіше для тебе доручення;
- г) знайдеш підставу для відмови.

Відповіді досліджуваного учня на всі запитання дозволяють отримати докладний і точний інвентарій типових вчинків і переживань даного учня. Всі питання методики побудовані за принципом вибору однієї із альтернативних відповідей. Кожній альтернативі відповідає буквенний показник. Нами були проаналізовані особливості вчинків дітей протягом підліткового віку в кожній окремо взятій ситуації, де проявляються ті чи інші моральні якості. Також була виявлена частота прояву трьох рівнів вибору поведінки у запропонованих підліткам ситуаціях морального вибору.

Отже, аналіз результатів опитування виявив наступні рівні вибору поведінки:

Перший рівень свідчить про активну, стійку, позитивну поведінку. Для підлітків, яким властивий цей рівень, характерна здатність свідомо керуватися моральними нормами у поведінці. У ситуації вибору вони без зайвих вагань обирають лінію поведінки відповідно до засвоєних моральних норм, розуміючи всю необхідність морального вчинку. Школярам, що знаходяться на цьому рівні, властивий не лише високий рівень усвідомлення, розуміння моральних принципів, але й висока здатність до саморегуляції відповідно з внутрішньо прийнятими моральними настановами. Моральна саморегуляція передбачає наявність у підлітків єдності загальноприйнятих у соціальному оточенні норм поведінки і власних моральних настанов. Представники цього рівня беруть активну участь у житті суспільства, школи, мають досвід соціальних взаємовідносин як у шкільному колективі, так і в сім'ї.

Другий рівень характеризується активною, але недостатньо стійкою поведінкою. Моральні якості сформовані в учнів ще недостатньо і не перетворились у стійку моральну якість. У ситуаціях, де можливий моральний вибір, спостерігається компроміс. Незважаючи на наявність знань про моральні норми, вибір конкретної поведінки залежить від власних почуттів та намірів учнів. Підлітки, які перебувають на цьому рівні, поряд з глибокими моральними переживаннями здатні на вияв бездуховності, необдуманості вчинків.

Третій рівень характеризується пасивною, недостатньо стійкою, або зовсім нестійкою поведінкою. Учні, що відносяться до данної категорії, не здатні до саморегуляції, у них спостерігається слабкий взаємозв'язок між раціональними та емоційними компонентами, а також низький рівень вияву переконань у вчинках. Поведінці характерні ситуативність, залежність від зовнішніх факторів, схильність до стійких негативних проявів, які виявляються у конфліктах, образах однокласників, недбалому ставленні до громадських доручень. Такі школярі легко піддаються негативним впливам соціуму, відзначаються низькою самокритичністю, невмінням прогнозувати результати своїх негативних вчинків, їм важко протистояти власним егоїстичним намірам. Досвід моральної поведінки підлітків у сім'ї теж незвичайний. У них не сформовані моральні почуття. Не розвинена потреба діяти безкорисливо на благо суспільства.

Ми хотіли б зосередити увагу на частоті прояву підлітками вищезазначених рівнів вибору поведінки у ситуаціях морального змісту. З цією метою ми вирахували загальну суму виборів кожного з рівнів в заданих підліткам ситуаціях і обчислили середнє арифметичне частоти їх прояву (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Частота прояву підлітками рівнів вибору поведінки у ситуаціях морального змісту

Середнє арифметичне частоти прояву поведінки	Класи	
	5	7
1. Активної, стійкої та позитивної поведінки	10	7
2. Активної, недостатньо стійкої поведінки	9	8
3. Пасивної, недостатньо стійкої, або зовсім нестійкої поведінки	6	10

Як видно з таблиці, у п'ятикласників спостерігається перевага вибору активної, стійкої поведінки ($n=10$). Дещо меншою мірою п'ятикласники здійснюють вибір у даних ситуаціях активної, нестійкої поведінки ($n=9$). В найменшій мірі притаманним для п'ятикласників є вибір пасивної, недостатньо стійкої, або зовсім нестійкої поведінки ($n=6$). Вибором, якому більшість семикласників віддають перевагу, є вибір пасивної, недостатньо стійкої, або зовсім нестійкої поведінки ($n=10$). Майже однакову кількість виборів здійснили семикласники стосовно вибору активної, недостатньо стійкої поведінки ($n=8$) та активної, стійкої поведінки ($n=7$). Ми маємо змогу переконатися, що протягом підліткового віку зростає кількість дітей, які прагнуть до

прояву у ситуаціях морального вибору пасивної, недостатньо стійкої, або зовсім нестійкої поведінки. При цьому спостерігається зменшення дітей з активною, стійкою та активною, недостатньо стійкою поведінкою. Це свідчить про те, що в підлітковому віці зростає кількість дітей, які характеризуються недостатньою здатністю до моральної саморегуляції поведінки. Даним учням притаманна залежність їхньої поведінки від зовнішніх факторів, схильність до стійких аморальних проявів.

Ці дані дають нам змогу стверджувати, що протягом підліткового віку в сучасних умовах не спостерігається підвищення рівня морального розвитку дітей, удосконалення їхніх моральних якостей та моральних звичок поведінки, вміння адекватно оцінювати різні життєві ситуації і надавати перевагу їх моральним вирішенням. Навпаки, спостерігається тенденція до зниження рівня морального розвитку підлітків, рівня їхньої моральної саморегуляції поведінки. З одного боку, таке явище можна розглядати як вікові, саме підлітку притаманні, особливості становлення особистості через заперечення, відкидання чи ігнорування прийнятих у суспільстві норм, цінностей. З іншого боку, цей факт є надзвичайно небажаним з точки зору майбутнього розвитку нашого суспільства та соціально-ціннісної перспективи цих дітей. Адже мине ще декілька років і ці діти розпочнуть самостійне життя. Чи оволодіють вони для цього достатнім рівнем розвитку моральної саморегуляції поведінки?

Отриманні в результаті дослідження данні переконують нас у тому, що основним завданням психолого-педагогічної науки на сучасному етапі розвитку країни є теоретична розробка та апробація надійної системи морального виховання, виявлення умов і чинників, які забезпечують оптимізацію процесу морального розвитку особистості підлітка. На думку вчених [6; 7], особливості суспільства на даному етапі його розвитку, специфіка підростаючого покоління зумовлюють необхідність нового підходу до проблеми методів та прийомів морального виховання, ставлення до підлітків не лише як до об'єктів виховного процесу, а й як до суб'єктів, врахування їхнього прагнення до дорослості, самоствердження, самостійного творення та реалізації у повсякденній практиці моральних норм.

Виходячи з цих положень, нами була розроблена й апробована серед досліджуваних нами підлітків програма морального виховання неповнолітніх. Теоретичним підґрунтям нашої розробки стали теорія психодрами Я.Л. Морено та його послідовників (Г. Лейц, Д. Кіннер, Д. Дінс, Венер, Спероф та ін.) і роз-

роблена Ш.Л. Фатаховим (Росія, Татарстан) програма морального виховання та духовного розвитку ("ЗІПОПО" – Заочний Інститут Позитивної Поведінки).

Реалізуючи дану програму, в експериментальній школі був створений клуб "Ми вже не діти". Активістами цього клубу стали учні 8-9 класів (10 чол.), які безпосередньо брали участь у створенні ситуацій для драматичної постанови, виступали акторами у постановці драматичних дій, висловлювали свою точку зору на поставлену ними дію. Назва клубу "Ми вже не діти" була зумовлена особливостями дітей підліткового віку, а саме: їх прагненням до дорослості, самоствердження, бажанням самостійно приймати рішення і реалізовувати їх у своїй поведінці. Програма впроваджувалася у формі ігрового дискусійного шоу, в якому при допомозі акторської групи показувалася драматична постановка обговорюваної ситуації. Вона реалізовувалася у двох експериментальних класах (п'ятому та шостому) протягом навчального року (15 засідань). Засідання клубу включали в себе наступні основні етапи:

1. Вступне слово.

На даному етапі ведучий (психолог) активізує увагу підлітків на завданнях клубу та його учасників, корисності участі у його діяльності, необхідності у повсякденному житті надавати перевагу позитивним рішенням різних життєвих ситуацій.

2. Інтрига.

Психолог або один із активістів клубу стверджує проблему та активізує інтерес підлітків до неї. Постановка проблеми здійснюється за допомогою різних прийомів: опис певної ситуації зі свого життя, використання елементів народної творчості, літературних, художніх, поетичних, музичних, драматичних творів, з яких витікає проблема та актуальність, необхідність її обговорення.

3. Драматична постановка.

На цьому етапі акторська група показує драматичну постановку обговорюваної ситуації. В момент, коли у драматичній постанові настає кульмінація, тобто героєві чи героям необхідно приймати рішення у ситуації, що розігрується, постановка припиняється. Таким чином, відбувається візуалізація та загострення проблеми, однак, знаходження її позитивного розв'язання належить саме підліткам.

4. Дискусія.

Даний етап передбачає залучення психологом підлітків до обговорення поставленої перед ними проблеми, до детального аналізу варіантів її розв'язання. Психолог постійно акцентує увагу дітей на необхідності знаходження позитивного, морального варіанту вирішення даної ситуації. Особлива увага зо-

середжується на добровільності та демократичності підлітків у висловленні своїх точок зору. Необхідно залучати підлітків не лише до висловлення своїх поглядів на ситуацію, яка обговорюється, але й на їх аргументованість та обґрунтованість. Актори по бажанню теж беруть участь у процесі обговорення ситуації: висловлюють думки та діють від імені свого героя, таким чином загострюючи чи роз'яснюючи поставлену перед підлітками проблему. Протягом дискусії необхідно переконати більшість підлітків у наданні переваги саме моральному варіанту розв'язання обговорюваної ситуації.

5. Приклад позитивного вирішення.

Актори завершують показ драматичної постанови, в якому підкреслюється саме позитивний, моральний вибір варіанту розв'язання поставленої перед підлітками ситуації. Таким чином, ще раз акцентується увага підлітків на моральному вирішенні різних життєвих ситуацій.

6. Висновок.

Психолог разом з підлітками узагальнює висновки стосовно обговорюваної ними ситуації, ефективності саме морального її вирішення, необхідності надання переваги у своїх вчинках моральним аспектам. Певна увага зосереджується на залученні підлітків до участі в процесі дискусії, активності, бажанні висловити свою точку зору, зміну ставлень до обговорюваної ситуації до і після проведення дискусії.

Протягом реалізації програми нами особисто, а також з допомогою акторської групи була продумана тематика занять, написанні сценарії проведення кожної з драматичних постанов ("Повага до батьків", "Чорний ринок – справи для молоді?", "Праця: задоволення чи необхідність", "Перша чарка", "Наркотики: як уникнути?", "Перша цигарка", "Неоплачувана праця для суспільства: анахронізм?", "Азартні ігри", "Чесний бізнес: чи можливо це?" та ін.).

Після реалізації даної програми морального виховання неповнолітніх ми також провели контрольні зрізи в експериментальних класах (див. табл. 2).

Таблиця 2

Частота прояву підлітками рівнів вибору поведінки у ситуаціях морального змісту після реалізації програми морального виховання

Середнє арифметичне частоти прояву поведінки	Класи	
	5	7
1. Активної, стійкої та позитивної поведінки	12	9

2. Активної, недостатньо стійкої поведінки	10	11
3. Пасивної, недостатньо стійкої, або зовсім нестійкої поведінки	3	5

Як видно з таблиці, після реалізації програми спостерігається така ж ієрархія між рівнями вибору п'ятикласниками поведінки у ситуаціях морального змісту, а саме: активна, стійка поведінка – активна, недостатньо стійка поведінка – пасивна, недостатньо стійка, або зовсім нестійка поведінка. Однак, спостерігається збільшення кількості виборів активної, стійкої ($n=12$) та активної, недостатньо стійкої поведінки ($n=10$) при зменшенні кількості виборів пасивної, недостатньо стійкої, або зовсім нестійкої поведінки ($n=3$). Це, на нашу думку, свідчить про ефективність та значимість занять, включених у розроблену програму морального виховання, для підвищення рівня морального розвитку п'ятикласників, становлення їхньої моральної саморегуляції поведінки.

У досліджуваних семикласників відмічається перевага вибору активної, недостатньо стійкої поведінки ($n=11$). При цьому спостерігається збільшення частоти прояву активної, стійкої поведінки ($n=9$) та зменшення у два рази частоти вибору пасивної, недостатньо стійкої, або зовсім нестійкої поведінки ($n=5$). Таким чином, після реалізації розробленої програми для семикласників експериментальної групи провідною частотою вибору поведінки у ситуаціях морального змісту стає вибір активної, недостатньо стійкої поведінки та активної, стійкої поведінки. Ці данні переконують нас у тому, що реалізація розробленої нами програми сприяла підвищенню рівня моральної саморегуляції поведінки семикласників, оскільки після її впровадження більшість із них надають перевагу вибору активній, стійкій та активній, недостатньо стійкій морально схвальній поведінці.

Отже, в результаті реалізації розробленої нами програми морального виховання підлітків, як у п'ятикласників, так і у семикласників спостерігається збільшення кількості виборів у запропонованих їм ситуаціях активної, стійкої та активної, недостатньо стійкої поведінки та зменшення кількості виборів пасивної, недостатньо стійкої, або зовсім нестійкої поведінки. Ці данні дають нам змогу стверджувати про ефективність та корисність розроблених нами занять, які сприяли підвищенню рівня моральної саморегуляції поведінки підлітків, розвитку їхніх моральних якостей та моральних звичок поведінки. Це переконує нас також у необхідності поширен-

ня розроблених занять серед психологів, вчителів для їх реалізації серед підростаючого покоління, що, як засвідчує дослідження, допомагає у моральному розвитку підлітків, становленні їх як моральних особистостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисова Е.М., Валеев Р.Ф. Диагностика нравственно-психологических особенностей трудного подростка // Психологическая наука и образование. – 1997. – №1. – с. 76-81.
2. Войтко В.И. Социальные и психологические аспекты трудновоспитуемости учащейся молодёжи // Психологические проблемы предупреждения педагогической запущенности и правонарушений несовершеннолетних. Сб. науч. тр. – Воронеж: Изд-во ВГПИ, 1982. – с. 8-14.
3. Долгова А.И. Социально-психологические аспекты преступности несовершеннолетних. – М.: Юрид. лит-а, 1981. – 160 с.
4. Єременко В.О. Профілактика учнівських правопорушень // Початкова школа. – 1990. – №11. – С. 45-48.
5. Селецкий А.И., Тарарухин С.А. Несовершеннолетние с отклоняющимся поведением. – К.: Вища школа, 1981. – 238 с.
6. Хамська Н. Наступність у вихованні культури поведінки у позаурочній діяльності // Початкова школа. – 1998. – №10. – с. 48-49.
7. Четвертак В.М. Злочинність очима підлітка // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – №2. – с. 14-15.

Поступила в редакцию 31.01.2000 г.

І.С.Ахметова

Адаптація і тривожність

Рассмотрена взаимосвязь уровня социально-психологической адаптации, уровня ситуационной и личностной тревожности, уровня субъективного контроля и успешности профессиональной деятельности.

Проблема адаптації людини до різних факторів зовнішнього та внутрішнього середовища є однією з актуальних проблем сучасної науки.

Особливу турботу викликає не тільки підвищена тривожність, агресивність, духовна спустошеність дітей, підлітків та молоді, а й їх дезадаптованість. Проблема адаптації дітей та молоді стосується суспільства в цілому, викликає глибоку стурбованість педагогів,

батьків, а також гострий практичний інтерес дослідників.

Поняття адаптації невідривно пов'язано з проблемою оптимальної взаємодії особистості та середовища. Зазначене поняття, у його найширшому визначенні, означає відповідність між живою системою та зовнішніми умовами, причому адаптація - це і процес, і результат.

У психології майже будь-яку теорію можна реконструювати так, що у її основі буде знаходитись ідея адаптації, яку розуміють як пристосування до середовища. Це пристосування здійснюється психікою в цілому або її окремими функціями, причому у ряді теорій поняття адаптації присутнє явно, у інших - не явно.

У одних й тих самих ситуаціях різні люди адаптуються по-різному та з різною успішністю. Тому маємо говорити про існування спроможності до адаптації (або адаптивності), і за рівнем цієї спроможності існують великі індивідуальні відмінності.

Соціально-психологічна адаптація є постійним процесом активного пристосування індивіда до умов соціального середовища, але зазвичай її пов'язують з періодами координальної зміни діяльності індивіда або його соціального оточення.

Виділяють три основні її типи:

- а) адаптація через перетворення середовища;
- б) через пристосування до існуючих обставин шляхом вrostання у середовище та повне підкорення середовищу;
- в) самоусунення або вихід з середовища.

Виявлення соціально-психологічної адаптації індивіда пов'язано з визначенням тих основних особистісних характеристик, які не сприяють адаптації.

Деякі види діяльності формують тип особистості, особливості якої ускладнюють соціально-психологічну адаптацію і зумовлюють можливість девіантної та делінквентної поведінки як однієї з форм прояву соціально-психологічної дезадаптації.

Вивчення адаптаційних процесів тісно пов'язано з уявленнями про емоційну напруженість та стрес. При будь-якому порушенні сбалансованості системи «людина - середовище» недостатність психічних або фізичних ресурсів індивіда для вдоволення актуальних потреб, неузгодженість самої системи потреб, побоювання, пов'язані з можливою нездатністю реалізувати значущі прагнення а також з тим, що нові вимоги середовища можуть викрити неспроможність, виступають джерелом тривоги. Тривога, що визначається як відчуття невизначеної загрози, характер та час виникнення якої не піддаються

передбаченню, як почуття дифузного побоювання та тривожного чекання, як невизначений неспокій, являє собою результат виникнення або чекання фрустрації. Відчуття загрози є центральним елементом тривоги й зумовлює її біологічне значення як сигналу про небезпеку та неблагополучність. При оцінюванні залежності між тривогою та соціально-психологічною адаптацією суттєвим є те, що вказані специфічні переживання співвідносяться із змінами звичної обстановки.

Тривогу іноді розглядають як форму адаптації організму до умов, що змінюються. Отже, тривога лежить в основі будь-яких (адаптивних чи неадаптивних) змін психічного стану та поведінки, що зумовлені психічним стресом.

Тривожність розуміють як особливий емоційний стан, який часто виникає у людини й проявляється як підвищена емоційна напруженість, що супроводжується страхом, неспокоем, побоюваннями, які перешкоджають нормальній діяльності або спілкуванню з людьми. Тривожність визначається як індивідуальна чутливість до різних стресорів та подразників.

Тривожність - це важлива персональна, досить стійка якість людини. Як відомо, існує два види тривожності: особистісна та ситуаційна.

Під особистісною тривожністю розуміють індивідуальну рису особистості людини, яка відображає її схильність до емоційно негативних реакцій на різні життєві ситуації, які несуть в собі загрозу для її Я (самооцінки, рівня домагань, ставлення до себе тощо). Особистісна тривожність - це стабільна схильність людини реагувати на подібні соціальні ситуації підвищенням тривоги та неспокою.

Ситуаційна тривожність визначається як тимчасовий, стійкий тільки у певних життєвих ситуаціях стан тривожності, який породжується такими ситуаціями і, як правило, не виникає у інших ситуаціях. Цей стан виникає як звична емоційна та поведінкова реакція на подібні ситуації. Наприклад: переговори з офіційними особами, розмови по телефону, екзаменаційні випробування, спілкування з незнайомими людьми протилежної статі.

У кожній конкретній людини особистісна та ситуаційна тривожність розвинуті різною мірою, отже, кожного, маючи на увазі його тривожність, можна охарактеризувати за вказаними двома показниками, тобто особистісною та ситуаційною тривожністю.

Умови перебування курсантів у воєнізованих навчальних закладах під час навчання характеризуються деякими особливостями, а саме: високим рівнем зовнішнього контролю, значним звуженням кола

Таблиця 1.

Рівень адаптації	Кількість курсантів	Рівень тривожності			Інтернал.	Екстернал.
		Низький	Середній	Високий		
високий	29%	1%	27%	1%	25%	4%
середній	59%	17%	23%	19%	32%	27%
низький	12%	-	1,3%	10,7%	1,3%	10,7%

соціальних контактів, жорсткою регламентацією життєдіяльності курсантів тощо. Зазначені чинники впливають на здійснення соціально-психологічної адаптації курсантів, а також на їх особистісні особливості.

Метою нашого дослідження було вивчення взаємозв'язку між соціально-психологічною адаптацією, успішністю професійної діяльності та особистісними особливостями курсантів Університету внутрішніх справ (1999-2000 навчальний рік). В ході дослідження використовувались такі методики:

1. Соціометричний метод, який дозволив визначити положення досліджуваних у системі міжособистісних стосунків тієї групи, до якої він належить. Ця методика дозволяє визначити, чи адаптована людина в групі, чи дезадапована.

Методика «Діагностика рівня тривожності» (за Спілбергером), яка дозволяє визначити рівень ситуативної та особистісної тривожності.

Методика дослідження рівня суб'єктивного контролю (локус контролю), яка дозволяє досить швидко та ефективно визначити сформований у людини рівень суб'єктивного контролю над різноманітними життєвими ситуаціями.

Методика «Опитувальник для оцінки потреби досягнення успіху». У цьому опитувальнику досліджуваним пропонується рід стверджень, що стосуються думок, почуттів та дій людини у тих життєвих ситуаціях, де вона може досягти успіху чи уникнути невдачі.

Сукупність цих методик дозволяє визначити рівень соціально-психологічної адаптації курсанта.

Результати дослідження представлені у таблиці 1.

Як бачимо в таблиці, тільки 29% курсантів мають високий рівень соціально-психологічної адаптації. Вони мають широке коло знайомих, друзів; добре адаптовані в колективі, неконфліктні. Більшість з них має помірний рівень тривожності, у них домінує прагнення досягти успіху. 25% з них - це інтернали.

У 12% курсантів було виявлено низький рівень соціально-психологічної адаптації. Вони погано адаптовані у колективі, мають не-

значну кількість міжособистісних контактів з оточуючими в групі, мало спілкуються. Більшість з них є екстерналами, мають високий рівень ситуативної та особистісної тривожності, у них домінує прагнення уникнути невдачі.

59% курсантів мають середній рівень адаптації. У них спостерігається рівномірний розподіл показників ситуативної та особистісної тривожності, а також екстернальності та інтернальності. У більшості з них показник прагнення успіху знаходиться у межах середнього рівня, точніше у його верхній половині, тобто домінує інтернальність.

Таким чином, в результаті аналізу отриманих даних було виявлено зв'язок між рівнем соціально-психологічної адаптації, рівнем ситуативної та особистісної тривожності, рівнем суб'єктивного контролю та успішністю професійної діяльності. Якщо курсанти добре адаптовані у групі, то вони (в основному) мають помірний або дещо знижений рівень тривожності і є інтровертованими особистостями (і навпаки). Результати досліджень щодо цієї проблеми можуть бути корисними при організації навчально-виховного процесу у воєнізованих навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зыкова Н.Е. Адаптация - проблема века: Библиографический обзор.-М.: Книга, 1993.
2. Киршева Н.В., Рябчикова Н.В. Психология личности.- М.: Геликон, 1995. - 165 с.
3. Немов Р.С. Психология. Т.Ш. - М.: Просвещение, 1995. - 451 с.

Поступила в редакцию 8.02.2000 г.

Л.М.Балабанова

Актуализация процессов психосоматического совершенствования студентов в условиях высшей школы

У статті розглянуто питання про необхідність розширення в вищій

школі сфери психологічної практики, яка б враховувала розуміння студентами важливості тілесної культури та її впливу на психодинамічні аспекти особистості.

На современном этапе развития современного естествознания с определенной долей уверенности можно сказать, что в нашей культуре реальность человеческого тела - область практически мало исследована психологами. Вместе с тем имеет смысл говорить о культуре тела, культуре телесности. Это требует расширения области психологической практики, направленной на возврат, обретение и осознание индивидом собственного тела. Для лиц молодого возраста, в том числе и студентов, понимание важности культуры тела и его влияния на психодинамические аспекты личности переоценить сложно. Явно недостаточно работ, в которых проводились бы параллели между уровнем как физического так и душевного здоровья и состоянием тела, между психическими проявлениями личности и состоянием мышечной системы.

В то же время практически все эзотерические системы уже давно используют телесные практики с целью изменения сознания и привычной картины мира. В научной же психологии развивать культуру осознания, культуру психической деятельности становится все труднее без освоения такой своеобразной области как телесно-ориентированная (от английского термина "body work" - работа с телом) психотерапия и психотехника. Большое влияние на представления исследователей о взаимосвязи тела и психики оказали работы В. Райха (1) с его учением о характере и "мышечном панцире". Райх предполагал, что психологическая защита выражается на физиологическом уровне в виде мышечных зажимов, указывающих на заблокированную эмоцию.

Сегодня существует большое разнообразие психотерапевтических подходов, которые вполне совместимы и в чем-то дополняют друг друга, основное внимание в которых уделяется психосоматическим аспектам самоисследования (метод рольфинга И. Рольф, метод структурной интеграции М. Фельденкрайса, метод психофизической интеграции М. Трейджера и т.п.). Такое единство биологических и психических процессов в человеке хорошо понимали многие исследователи еще в глубокой древности. Так, древние индийцы разработали методы управления своим телом и собственным поведением.

В отечественной психологии проблемы психосоматики до последнего времени не становились предметом последовательной теоретической разработки. Научные исследования затрагивали, как правило, лишь отдельные

стороны проблемы: образ тела; психовегетативные связи вероятность психологического риска психосоматической патологии. Психологический план телесности человека представлен в этих работах неполно: либо сугубо эмпирически, либо в контексте изучения иных психологических образований.

Новое понимание в психосоматическую проблему внесли исследования Engel G.L.; Tylor J.; Adler A., которые стали важными составными частями развиваемого за последние десятилетия так называемого "гомеостатического подхода". Этот подход объединяет теоретические построения self-психологии, теории объектных отношений, результаты детских исследований, экспериментов над животными, физиологии, кибернетики. Важным элементом этой системы являются понятия общей теории систем, принципов саморегуляции и биообратной связи.

С позиций "биопсихосоциальной модели" человек видится как открытая саморегулируемая система, включающая как клетки и органы, так и семью и общество в целом. Болезнь понимается как следствие психобиологической дисрегуляции, которая может появиться в любой части живой системы на любом уровне. В полной мере это относится и к уровню объектных отношений, нарушение которых, особенно ранних, детско-родительских, патогенно влияют на физиологическое функционирование, причем не косвенно, через эмоциональные звенья, а непосредственно. Психобиологическая модель, являясь многофакторной нелинейной концепцией, вносит новое понимание в природу человеческих болезней и здоровья. В частности, стало понятно, что физическое здоровье зависит от способности регулировать (самому или используя внешние регуляторы) сложные эмоциональные, физиологические и биохимические процессы. Однако эта теория всё ещё остаётся гипотетичной из-за трудности её экспериментальной проверки.

Свидетельством все возрастающего интереса исследователей к проблеме управления самочувствием и состоянием человека является возникновение понятий "межличностный интеллект" и "эмоциональный интеллект". Последнее охватывает следующие способности: 1) распознавание собственных эмоций, 2) владение эмоциями, 3) самомотивация, 4) понимание эмоций других людей. С понятием "эмоциональный интеллект" тесно связано представление об "эмоциональной грамотности", т.е. целенаправленном повышении социальной и эмоциональной компетентности индивида. Это связано с вопросами повышения социальной и эмоциональной компетентности, направленных на развитие самосознания (распознавание собственных чувств), эмпатии, са-

мопринятия, коммуникативных навыков, уверенности в себе, умения разрешать конфликты и др. Для студенческой популяции значение вышечисленного переоценить трудно. Именно в этом возрасте начинается совершенствование психологической культуры личности, которая включает валеологическую, в том числе физическую, и эмоциональную культуру человека, культуру мышления и культуру межличностного общения. При этом под культурой понимается определенная система ценностей, которой человек руководствуется каждый день.

Овладение основами психологической культуры личности требует от лиц студенческого возраста, в первую очередь, понимания основных составляющих физического и душевного здоровья человека, а также способов и методов достижения соматического и психологического комфорта, особенно в аспекте самопомощи. Знание общих принципов и наиболее эффективных подходов, которые могут быть использованы студентами для устранения или минимизации влияния стрессовых воздействий на них, возникающих в ходе учебно-педагогического процесса чрезвычайно актуально. И такая работа обязательно должна иметь место в вузах, причем не только на обзорном уровне, но и на уровне выработки определенных навыков самопомощи. В противном случае на первый план будут выходить методы фармакологической коррекции эмоционально-стрессовых состояний.

Скорее всего, наблюдаемое все более широкое распространение приема наркотических и транквилизирующих препаратов в студенческой среде, вероятно, вызвано попыткой ослабить давление стрессогенных факторов окружения на личность молодых людей. На определенном этапе это может играть роль буфера, смягчающего невротические или психопатические проявления личности, создавая иллюзию достижения состояния релаксированности и освобождения от рамок действительности. Однако, развивающаяся зависимость возникновения эйфорических или релаксированных состояний от фармакологических препаратов приводит к утрате возможности использования человеком собственных механизмов саморегуляции, лишает его опоры и веры в свои собственные силы и закономерно оказывает разрушающее влияние на соматическое и психическое здоровье человека и на личность в целом. Поэтому в аспекте самопомощи методы фармакологической регуляции и оптимизации психосоматического состояния человека вообще не должны рассматриваться из-за опасности неконтролируемого применения.

Задача заключается в том, чтобы научить студентов достигать состояний психофизиоло-

гического комфорта, используя собственные ресурсы посредством различных приемов саморегуляции. Спектр этих приёмов достаточно широк и каждый человек, исходя из своей индивидуальности может подобрать себе наиболее эффективные приемы и применять их в зависимости от контекста складывающейся ситуации.

В практике управления психическими и психофизиологическими состояниями субъекта интерес к методам саморегуляции проявляется очень давно, однако предметом научных психологических исследований они стали лишь в последнее десятилетие. Поэтому до сих пор психологические механизмы действия многих из них, в особенности способов самовоздействия, саморегуляции, не выяснены. Общеизвестно, что в самых разных психотерапевтических направлениях первостепенное внимание исследователей направлено именно на эмоциональную сферу - чувства. Осознание человеком своих истинных чувств (а также их выражение) считается непрямым условием эффективности психотерапевтического процесса, т.е. обретения человеком целостности и душевного здоровья.

Таковыми приемами произвольной регуляции психофизиологических функций являются методы аутогенной релаксации, к которым относятся нервно-мышечная релаксация, медитация, аутогенная тренировка и, получающая развитие в последнее время, методика биологически обратной связи.

Из методов нервно-мышечной релаксации наибольшую популярность завоевала "прогрессивная мышечная релаксация Джекобсона", которая была разработана американским психофизиологом Э.Джекобсоном в 1922 г. Система Джекобсона состоит из серии упражнений на напряжение и последующее расслабление определенных мышц и мышечных групп с целью достижения состояния глубокой релаксации. В настоящее время существует множество модификаций аутогенной тренировки, применение которой, по данным литературы, наиболее эффективно при лечении неврозов (в частности, неврастении), функциональных расстройств и психосоматических заболеваний. Довольно широкое распространение аутогенная тренировка получила в качестве психогигиенического и психопрофилактического средства при подготовке спортсменов, людей, работающих в условиях эмоциональной напряженности и в экстремальных условиях. Одним из недостатков, несколько ограничивающих широкое применение этого метода является длительность выработки навыка (около 3-х месяцев) и низкая эффективность применения, по данным литературы, при лечении психастении, ипохондрического син-

дрома, истерии, и других личностных расстройств.

В исследованиях отечественных и зарубежных авторов указывается на возможность ускорения реализации навыков, полученных в процессе аутогенной тренировки, путем использования принципа биологически обратной связи.

Рассматривая большое число индивидуальных форм адаптации при воздействии множества стрессогенных факторов и сравнивая эти формы с теми задачами, которые должен выполнять человек, психологи пришли к выводу, что не все приемы реабилитации и релаксации оптимальны, целесообразны и эффективны.

Ряд исследователей считают, что наиболее органичным и эффективным способом запуска естественных механизмов саморегуляции может стать дыхание. В своей книге "Дыхание, несущее здоровье" Ю.Г.Вилунас (2), для запуска механизмов естественной саморегуляции, которыми природа наделяет каждого человека с момента его появления на свет, предлагает выполнять несколько правил здорового дыхания. Эти правила заключаются в поверхностном дыхании ртом, что перекликается с исследованиями К.П.Бутейко, постулирующими тот факт, что причины многих болезней человека коренятся в глубоком дыхании. По расчетам К.П.Бутейко для правильного обмена веществ в организме важно оптимальное соотношение кислорода и углекислого газа в крови: углекислого газа должно быть в три раза больше кислорода. Главным условием сохранения поверхностного дыхания является требование дыхания ртом, когда этого требует сам организм.

Вилунас Ю.Г. приходит к выводу, что болезни человека развиваются вследствие слишком короткого выдоха, что приводит к неправильному соотношению кислорода и углекислоты в организме. В этом случае возникает слишком тесная связь молекул кислорода с гемоглобином крови. Возникает парадоксальная ситуация, когда в организме много кислорода - и в то же время органы и мышцы испытывают его недостаток. С увеличением содержания углекислого газа в крови, молекулы кислорода, до этого тесно связанные с гемоглобином крови, освобождаются и включаются в активный обменный процесс. Аналогичные данные были получены в исследованиях Аршавского А.И. (3).

В различных направлениях трансперсональной психологии наблюдается активное применение методик, объединенных под общим названием "свободное дыхание". Они возникли как синтез различных техник, в которых используется связанное осознанное дыхание. Наиболее известными среди них являются

реберсинг (от англ. "rebirthing" - повторное рождение, Огг Л., вайвейшин, холотропное дыхание ("holos" - целый, "trepein" - двигаться в направлении чего либо", С.Гроф) и другие, в которых акцент делается на самоисследование и саморазвитие. Такие трансперсональные сеансы объединяют в себе и групповую работу, и работу с телом, и экспериментирование с техниками изменения сознания. В частности, С.Грофом в своих исследованиях (1972 - 1991) было установлено, что спектр переживаний, вызванных в процессе проведения техники холотропного дыхания, практически не отличается от переживаний индуцированными различными психоделическими препаратами (типа ЛСД) и во многом схож с теми феноменами, которые могут наблюдаться в работе с помощью современных лабораторных методов. К последним относятся различные методы сенсорной и моторной депривации, биообратной связи, электрической стимуляции мозга и т.д. Однако несмотря на довольно широкие возможности этой психотерапевтической техники, применяемой как в индивидуальном, так и в групповом контексте, она до сих пор не получила надлежащего использования. Подавляющее число исследователей отмечает, что мощные переживания, наблюдаемые на всех психотерапевтических сеансах холотропного дыхания, а также разрешение многих психологических проблем, сопровождается, как правило, телесными проявлениями и, наоборот, устранению соматических блоков всегда сопутствуют соответствующие изменения в психике. Можно предположить, что существует некий общий механизм, приводящий к вышеописанным личностным трансформациям и облегчению психосоматических расстройств. Однако психологические механизмы, приводящие к личностным изменениям в этих сеансах до сих пор изучены недостаточно.

В заключение отметим, что накопленные данные в различных сферах исследований позволяют сделать один принципиальный вывод о путях психического совершенствования человека. Вывод этот состоит в том, что само по себе психологическое развитие личности не может осуществляться должным образом, если одновременно не будет опираться на развитие способности к управлению телесными системами организма и дыханием. В этой связи изучение системных механизмов, лежащих в основе различных методов саморегуляции, проработка методологических подходов и общих принципов психокоррекционных воздействий, особенно у лиц студенческого возраста, представляют сегодня значительный исследовательский

П-3224462

ЛИТЕРАТУРА

Reich W. The function of the Orgasm: Sex - Economics problems of biological Energy. - N.Y. - 1961.

Вилунас Ю.Г. Дыхание, несущее здоровье. - М., 1996. - 187 с.

Аршавский И.А. Физиологические механизмы и закономерности индивидуального развития (основы негентропийного онтогенеза). - М.: Наука, 1982. - 270 с.

Поступила в редакцию 17.01.2000 г.

І.В.Бандурка

Пам'ять і індивідуальний стиль фахівця

В статье рассматриваются вопросы, связанные с процессом формирования профессиональных особенностей памяти человека в конкретных видах деятельности. Приводятся результаты проведенного исследования, в ходе которого изучались профессиональные особенности восприятия людьми друг друга. Данные, полученные в результате серии экспериментов, были подвергнуты статистической обработке, а также были обследованы корреляционные отношения между переменными по формуле Пирсона. Был сделан вывод о том, что формирование индивидуального стиля мнемической активности адекватного требованиям профессиональной деятельности обеспечивает ее эффективность.

Наше дослідження присвячено вирішенню задач, пов'язаних з процесом формування професійних особливостей пам'яті людини у конкретних видах діяльності і впливу індивідуально-психологічних властивостей особи на ішемічні процеси.

Серед психолого-педагогічних факторів, забезпечующих успіх професійної підготовки фахівця, звичайно виділяють:

- ♦ єдність навчання і виховання;
- ♦ будування навчального процесу на основі свідомої і активної участі навчаємих (активні методи навчання);
- ♦ наочність і доступність викладання навчальних задач;
- ♦ систематичність, послідовність будування процесу підготовки;
- ♦ забезпечення контролю за глибоким засвоєнням і характером протікання професійної підготовки.

Окрім перелічених необхідно виділити і фактор індивідуального підходу, який найчастіше декларувався і рідко досліджувався експериментально. Вірогідно, через це в наш час процес індивідуалізації учбової і професійної діяльності проходить, як правило, стихійно (людина методом спроб і помилок самостійно або з допомогою зовні – викладача, психолога, знаходить свій стиль), а на ранніх етапах навчання і входу до фаху часто підмінюється далеко не завжди обгрунтованими орієнтацією і відбором. Між тим, проблема індивідуалізації і професіоналізації пов'язана не тільки з організаційними і соціально-економічними труднощами. Її рішення має достатньо велику науково-практичну цінність. Вона стоїть у взаємозв'язку двох невирішених проблем: це проблема інтегральної індивідуальності (Б.Г.Ананьєв, В.С.Мерлін та інші.) і проблема індивідуального стилю професійної діяльності (В.А.Вяткін, Є.А.Клімов та інші.). Перша торкається визначення індивідуальних особливостей по-різному соціально-обумовлених рівнем нервово-психічної регуляції і характеру їх взаємозв'язку. Друга в більшій мірі зв'язана з виділенням компенсаторних професійно-важливих якостей (у нашому дослідженні – професійно важливих якостей пам'яті), розвиток котрих забезпечує професійну успішність в конкретній діяльності у осіб з протилежними індивідуальними якостями.

Вплив індивідуальних особливостей людини на професіогенез пам'яті, незалежно від того застосовувався чи ні індивідуальний підхід, відбувається завжди. Ми розуміємо під професіогенезом процес становлення професійної пам'яті в професійному навчанні і діяльності (генез – поняття, яке означає як походження. Так і процес розвитку).

В процесі професійної підготовки відбувається пристосування індивідуальних особливостей людини до вимог конкретної діяльності. Процес адаптації індивідуальних особливостей пам'яті особи до вимог професії здійснюється у взаємозв'язку з розвитком і досконалістю професійно-важливих якостей пам'яті фахівця.

Професіоналізація пам'яті здійснюється в процесі професійного навчання і подальші посилюється при виконанні конкретної практичної діяльності. Відбувається перебудова функціонування пам'яті під впливом смислових схем професійної діяльності. Концепт (concept) – сконцентрований або постуліруемый абстрактний об'єкт з визначеними властивостями, інакше кажучи, система внутрішніх ідеальних дій. В вітчизняних роботах поняття концепту отримало інтенсивну праксеологічний колір, воно розроблялось в

термінах: “оперативний образ”, “оперативна схема дії”, “інформаційна модель”, “наочні ідеї”, “ситуативний концепт” і т.д.

Ми розуміємо концепт як складне системне утворення, яке не зводиться до набору логічних властивостей. Це продукт формування Любої цілісної моделі об’єкта, в якому презентована система не тільки абстрактно-логічних, але і наочно-чуттєвих властивостей.

В дослідженні, проведеному по модернізованій методиці А.А.Боделева, О.Г.Кукосяна, О.В.Землянської вивчалися професійні особливості сприйняття особами один одного. З піддослідними було проведено декілька серій експерименту: на недовгий строк (30 сек. – 2 хв.) у полі зору піддослідних з’являлись тест-об’єкти – особи різної статі і віку, яких потім потрібно було описати по пам’яті, висловив вільно судження про цих осіб. Усі судження можна було класифікувати на судження про вигляд, особистість і про свої відношення до особи, яку сприйняли раніше. З’явлення тест-об’єктів і виконання завдань суворо обмежено в часі. В початку експерименту відкривалось значення майбутньої роботи, формувалась позитивна мотивація виконання завдань. Піддослідними були представники ряду професій (художники, економісти, біологи. Фізики і юристи), які знаходяться на різних рівнях професійного розвитку: першоккурсники, п’ятикурсники, фахівці з 5-річним стажем.

Результати подані в таблиці 1, вони свідчать про значні відмінності у кількості утворених по пам’яті ознак зовнішнього вигляду, особистих характеристик, суджень, пов’язаних з відношенням до особи усередині професійних груп (1-й курс, 5-й курс, фахівці зі стажем). Існують і не професійні відмінності по всіх трьох категоріях суджень. Відмічається “різна питома вага” визначених суджень в загальної їх кількості, яка створює певне актуальне поле діяльності (адекватна оцінка сприйнятої особи). Менш усього суджень було вимовлено у зв’язку з відношенням піддослідних до сприймання об’єкту (у всіх професійних групах), а у середині цих груп, на всіх трьох розглядаємих рівнях спеціалізації, наприклад, для групи юристів кількість цих суджень від 1-го до 5-го курсу і групи фахівців зі стажем розподілилась відповідно: 2,7:0,7:0,2; для групи біологів: 5,5:2,9:3,0 і т.д. Кількість суджень про зовнішній вигляд суб’єктів і їх особисті якості показали значну диференціацію і стійкість тенденцій до зросту (зниження) кількості суджень при порівнянні різних професійних груп, або при порівнянні кількості цих суджень усередині групи. Наприклад, висловлення юристів по першому враженню суджень про зовнішній вигляд від

1-го до 5-го курсу і групи фахівців зі стажем розподілились відповідно: 44,9:30,7:91,8; про особистість: 52,4:18,6:8,0.

А при порівнянні різних груп фахівців зі стажем (юрист – біолог – економіст – художник – фізик) різниця виявилась відповідно в оцінці зовнішнього вигляду у цифрах – 91,8:43,9:59,1:56,8:31,2; особисті оцінки – 8,0:53,1:37,1:41,7:68,8.

Найбільш яскраво виявилась винахідливість оцінки іншої особи по першому враженню у юристів, спрямованість цій оцінці тільки на відтворення зовнішніх особливостей суб’єкту.

Нам здається, що ці результати в групі юристів пов’язані перш за все з особистостями їх професійної орієнтації, припускаючої опанування спеціальними процедурами вивчення особи і її характеристик, диференціацію власних спонтанних оцінок від об’єктивних властивостей особистості іншої людини. Такого роду орієнтація по відношенню до осіб, досліджувальний підхід до різних властивостей людини, звичайно, менш за все культивується в інших професійних групах і пояснює виборчість процесу відтворення у кожній групі. Існування значущих відмінностей і в підгрупах, які відрізняються рівнем професіоналізму, також свідчить о поступовності становлення в ході професійної діяльності певних професійних властивостей пам’яті

Стандартні або уніфіціровані методи професійної підготовки спрямовані на рівномірний успіх професійно важливих якостей, в том числі і особистостей пам’яті

Але виникає питання, важливе з нашої точки зору. Як впливають індивідуальні особливості людини на становлення професійно важливих особливостей пам’яті?

Ми розглядаємо пам’ять як базову систему, яка забезпечує функціонування сенсорного, інтелектуального і моторного блоків діяльності і їх взаємодії в єдиному контурі саморегуляції професійної діяльності (С.П.Бочарова).

Нами було проведено експериментальне розслідування, яке спрямоване на вирішення поставленої задачі

В дослідженні приймали участь юристи з різним рівнем професійної підготовки. Для запам’ятовування надавались тексти нейтрального змісту і професійно орієнтованого змісту. Індивідуально-психологічні властивості піддослідних обстежувались з допомогою 16-РР переліку питань Каттела, переліку питань структури темпераменту ОСТ В.М.Русалова, тесту Айзенка, Меттмана-Шмішека. Тексти, які відтворювались, аналізувались по параметрах: повноти, точності (безпомилковості), особливості помилок при відтворенні.

Дані, які були одержані в результаті цей серії експериментів, були піддані статистичної обробки, були обслідувані кореляційні відношення поміж перемінними по формулі Пірсона (як звісно, достоїнством цей формули є то що з її допомогою досягається незалежність мери кореляційного зв'язку від кількості порівнюємих пар і величин стандартних відхилень двох порівнюємих груп даних).

Результати цей серії з'явили позитивний значний кореляційний зв'язок поміж інтегральним показником ефективності запам'ятання і факторами С (емоційна стійкість); О (упевненість в собі, самостійність); ОЗ (високий самоконтроль); В (інтелект). Негативний значний кореляційний зв'язок спостерігається з факторами О (тривожність); О4 (напруженість); С (емоційна нестійкість); ОЗ (низький самоконтроль).

Порівнюючи ці результати, ми бачимо повторення кореляційного зв'язку показників успішності запам'ятання з факторами С (емоційна стійкість - нестійкість); О (самостійність - несамостійність); ОЗ (високий самоконтроль - низький самоконтроль).

Індивідуально-психологічні особливості людини в процесі опанування професійної діяльності підлягає селекції в залежності від вимог цей діяльності і включаються в єдину систему інтелектуальної активності фахівця, забезпечуючи основу для формування індивідуального стилю мнемічної активності особи.

Індивідуальний стиль мнемічної активності особи є базовою складаючої когнітивного стилю професійної діяльності. Якщо умови фахівця характеризуються варіативною мінливістю, то індивідуальний стиль повинен володіти здібністю до варіативних реорганізацій.

Визначення індивідуального стилю мнемічної активності як стійкої системи і уявної суперечності з уявленням о стилі як мінливої системи усувається припущенням, що в діяльності з варіативними вимогами крім варіативної мінливої частини стилю повинна бути і стійка частина, яка визначає і характеризує індивідуальний стиль. В основі цей частини – тимологічні, індивідуально закріплені особливості людини, які виявляються у стилі протікаючих процесів, їх динаміки та інше.

Функцією стійкої частини індивідуального стилю є збереження адекватного способу урівноваження з вимогами професійної діяльності в будь-яких умовах; функція варіативної мінливої частини – адекватні ситуативні реорганізації індивідуального стилю відповідно умов діяльності, які змінюються (наприклад, у осіб юридичних спеціальностей

домінує розвинута, логічно організована, вербальна пам'ять, але в умовах будування слідствених версій необхідна активна робота образної пам'яті).

До структури індивідуального стилю необхідно включити латентну (знакову) частину, яка проявляється в нехарактерних умовах (не всі особливості індивідуального стилю актуалізуються в умовах професійної діяльності).

Формування індивідуального стилю мнемічної активності адекватного вимогам професійної діяльності забезпечує її ефективністю.

Поступила в редакцію 4.02.2000 г.

Б.В.Білий

Стиль поведінки працівників органів внутрішніх справ у конфліктній ситуації

Определены факторы, влияющие на стиль поведения милиционера в конфликтной ситуации, приоритет стиля поведения в зависимости от качеств личности и уровень конфликтности.

Грунтуючись на визначенні конфліктної ситуації як багатогранного поняття, ми визначаємо його: у вузькому розумінні слова як взаємозв'язок змінних елементів (об'єкта конфлікту та опонентів) та у широкому – як весь конфлікт з передконфліктним станом його учасників, рішучою боротьбою за досягнення своїх цілей і постконфліктним станом.

З огляду причин виникнення конфлікту можна визначити як головні ті, які спонукають людину до вступу у конфлікт, а саме (індивідуально-психологічні, загальносередові, ситуативні) значущі для людини.

Головними суб'єктивними чинниками міжособистісного конфлікту є:

- індивідуально-психологічні якості;
- психологічні стани людей;
- думки, настрої, настанови, ціннісні орієнтації, самооцінка та ін.;
- особливості сприйняття оточуючого середовища, спрямованість індивідів;
- типологія особистостей.

Об'єктивними чинниками є:

- вплив груп асоціального та соціального спрямувань;
- інтереси спільноти, у якій перебіває людина;
- перебіг подій навколо конфлікту;

- норми існування, взаємовідносини, традиції і т.ін.;
- вплив на хід конфлікту осіб, які переслідують власні інтереси;
- оцінка поведінки людини з боку оточуючих тощо.

Під впливом об'єктивних та суб'єктивних чинників конфлікту, а також «внутрішнього стрижня» формується поведінка людей, яка характеризується мотивами, нормами, спрямованістю настанов, характером діяльності, індивідуально-психологічними якостями людини, спрямованістю особистості, емоційним станом, диспозицією особистості тощо.

Стиль як характерологічна основа поведінки працівника органів внутрішніх справ (в тому числі й курсанта) у конфлікті визначається в першу чергу типом особистості, а також іншими факторами, що мають соціальний характер, зокрема:

- потребами, мотивами, настановами людини;
- самооцінкою;
- нормами і цінностями;
- ієрархічним положенням в соціумі, усвідомленням своєї значущості для нього;
- суспільною думкою та сприйняттям дій оточуючими;
- розумінням і усвідомленням своєї відповідальності.

Але стиль поведінки особистості у конфлікті визначається також й оточуючим середовищем. Тому для більш змістовного уявлення про стиль поведінки необхідно розглянути умови його формування і протікання, визначивши специфіку міжособистісних конфліктів у підрозділах ОВС.

Стиль поведінки особистості у конфлікті є своєрідним поєднанням суб'єктивної та об'єктивної сторін, оскільки задається об'єктивно (умовами поведінки і т. і.), трансформується через індивідуальне суб'єктивне в її дії, тобто в активність, що проявляється.

У своєму дослідженні ми застосовували модифікаційний варіант інтерперсональної діагностики міжособистісних взаємовідносин Т.Лірі у редакції Л.М.Собчик. Крім того, ми враховували думку Л.В.Сохань про те, що тип особистості є основою стилю поведінки особистості. Але для визначення стилю індивідуальної поведінки працівника ОВС недостатньо обмежитись лише типологією особистості, а необхідно враховувати й інші чинники (елементи, складові) його формування. Дослідження показало, що можна виділити шістьнадцять стилів поведінки, кожний з яких, у свою чергу, має ще два різновиди: з активно-домінуючими рисами (а-д) та з залежно-співпрацюючими рисами (з-с). Якщо відомі типологічні особливості працівників ОВС та стиль їх поведінки у конфліктах, то стає можливим визначити рівень конфліктності кожної особи, якщо користуватися визначеною нами типологією. Показник, який буде нами визначатися, - це умовна одиниця, тому що такий рівень детермінується багатьма факторами, і установку людини на конфлікт визначатиме той з них, який найповніше реалізуватиметься за певних конкретних умов.

Рівень конфліктності ми розуміємо як відношення фактичної спроможності вступу особистості у конфлікт до її потенційної спроможності. Іншими словами, рівень конфліктності (РК) - це величина, яка показує, яку частку складає фактична конфліктність від

Таблиця 1.

	Потенційна конфліктність	Фактична конфліктність
1	Прямолінійно-агресивний (а - д)	Прямолінійно-агресивний (а - д), РК = 60,9%
2	Прямолінійно-агресивний (з - с)	Залежно-слухняний (а - д), РК = 56,2%
3	Недовірливо-скептичний (а - д)	Прямолінійно-агресивний (з - с), РК = 59,8%
4	Недовірливо-скептичний (з - с)	Недовірливо-скептичний (а - д), РК = 45,8%
5	Незалежно-домінуючий (а - д)	Покірливо-сором'язливий (а - д), РК = 44,7%
6	Незалежно-домінуючий (з - с)	Владно-лідуючий (а - д), РК = 41,6%
7	Владно-лідуючий (а - д)	Незалежно-домінуючий (а - д), РК = 41,4%
8	Владно-лідуючий (з - с)	Владно-лідуючий (з - с), РК = 41,1%
9	Відповідально-великодушний (а - д)	Відповідально-великодушний (а - д), РК = 38,7%
10	Відповідально-великодушний (з - с)	Співпрацюючо-конвенціональний (а - д), (з - с), РК = 38,7%
11	Співпрацюючо-конвенціональний (а - д)	Відповідально-великодушний (з - с), РК = 36,1%
12	Співпрацюючо-конвенціональний (з - с)	Недовірливо-скептичний (з - с), РК = 34,6%
13	Залежно-слухняний (а - д)	Залежно-слухняний (з - с), РК = 33,5%
14	Залежно-слухняний (з - с)	Співпрацюючо-конвенціональний (з - с), РК = 32,5%
15	Покірливо-сором'язливий (а - д)	Незалежно-домінуючий (з - с), РК = 32,1%
16	Покірливо-сором'язливий (з - с)	Покірливо-сором'язливий (з - с), РК = 27,5%

потенційної конфліктності особистості. Тому для математичного обчислювання РК можна використовувати таку формулу:

$$РК = ФК / ПК, (1)$$

де ФК - фактична конфліктність, ПК - потенційна конфліктність, або формулу

$$РК = ФК 100\% / ПК (2)$$

Формула (1) визначає рівень конфліктності у системі 0-1, а за формулою (2) отримуємо відсоткову частку у системі 0-100%. Показник РК для кожної особистості має визначатися суто індивідуально, оскільки кожна людина - це індивідуальність. Нижче ми пропонуємо перелік шаблів розташування типів особистостей за нисхідною (Табл.1).

На основі аналізу одержаних результатів можна зробити такі висновки:

- Стиль поведінки індивідів у конфлікті регулюється типом особливості, який, як показало наше дослідження, ґрунтується на міжособистісних стосунках (з яких, до речі, й виникає протиріччя).

- Усі опоненти хвилюються перед вступом у конфлікт; більшість опонентів схильні вступати у конкурентну боротьбу, і невелика їх частина намагається шукати компромісного вирішення проблеми; практично всі особистості при активній протидії опонентів схильні змінювати першопочатковий, передбачений стиль поведінки. Це пояснюється тим, що:

- а) опір (протидія) опонента може бути надто сильним;

- б) передбачений стиль до конфлікту за реальних обставин не може дати бажаних результатів;

- в) невизначеність методики у поглядах, чуттях, думках, породжує невпевненість у власних діях;

- г) існує страх перед суперником, потенційна спрямованість уникнути поразки і т.ін.

Апогей конфлікту свідчить про необхідність пошуку шляхів його вирішення й спонукає своїх учасників визначитись у власно бажаних шляхах розв'язання. Врахування їх, а також інших впливових чинників процесу розв'язання конфлікту може принести обопільні бажані (очікувані) результати.

Розглядаючи динаміку конфліктного протистояння, його подолання і ґрунтуючись на аналізі літературних джерел та досліджень фахівців у цій галузі - можна визначити ієрархію системи подолання конфлікту, яка містить в собі сукупність нижченаведених елементів (складових): стратегію, тактику, методи, способи, шляхи, правила, модель розв'язання (або вирішення) міжособистісних конфліктів.

Таким чином, стратегія визначається як багатопланове поняття, яке в широкому розумінні охоплює теоретичні і практичні питання, досліджує закономірності, розробляє способи та форми вирішення конфліктів, визначає цілі й завдання цього процесу. Характеризується масштабом дій і терміном протікання і визначає залежність та плани вирішення конфліктів.

Сутність стратегії вирішення конфліктів зводиться до визначення та характеристики її положень: передумов вирішення конфліктів; структурно-функціональної та детермінаційної діагностики конфліктів, необхідної для аналізу точок зору, впливу конфлікту на організаційні структури, стосунки тощо. Здійснивши ситуаційний і позитивний аналіз подій, ми маємо змогу охарактеризувати ключові положення перебігу протистояння, для його оптимального вирішення.

Поступила в редакцію 31.01.2000 г.

О.В.Білоус, Я.І.Український

Про місце досліджень мотиваційно-сміслові сфери особистості у екологічній психології

Рассматривается вопрос о предмете экологической психологии, как отдельного научного направления, отличного от психологии окружающей среды и психологической экологии. В этой связи поднимается вопрос о возможности изучения мотивационно-смысловых отношений личности специалистов-природоохранников в русле исследований экологической психологии.

Після аварії на Чорнобильській АЕС (1986р.) в Україні почали проводитись інтенсивні дослідження в галузі екологічної психології. Але у цих дослідженнях подається більшою мірою аналіз психологічних аспектів проблем, які виникли в зоні екологічної кризи, а основна увага зосереджується на психологічній реабілітації тих, хто постраждав. Питанням аналізу психологічних аспектів наслідків катастрофи на ЧАЕС та дослідженню формування образу екологічної катастрофи, присвячені праці В.О.Моляко [7],[8]. У роботах С.І.Яковенка висвітлюються питання психологічної допомоги постраждалим внаслідок радіоекологічного лиха [11]. Слід зазначити, що межі проблеми у стосунках "людина-природа" значно ширші, ніж

наслідки катастрофи на ЧАЕС. Для їх вирішення сьогодні провадяться різні дії, у числі яких і підготовка фахівців екологів, які у своїй професійній діяльності повинні не тільки мати справу з наслідками катастроф, скільки знаходити та усувати причини можливих антропогенних екологічних порушень.

Аналіз сучасного стану справ у стосунках людини з природою дає змогу зрозуміти значення небайдужого, особистісного, осмисленого та професійного ставлення до справи екогенезу та екореконструкції, насамперед, з боку професіоналів. Проте дослідження проблеми особистісного ставлення людини (у проявах її мотиваційно-сміслової сфери) до природи, наскільки нам відомо, у психології ще не проводилися.

Конфлікт та народжена ними криза у стосунках людини з природою стала сумною реальністю сьогодення та невтішною перспективою майбуття людства. Питанням подолання цієї кризи займаються різні науки, як природничі, так і гуманітарні. У руслі наукових досліджень світової психології другої половини двадцятого сторіччя почала інтенсивно формуватись галузь екологічної психології. Формування предмету екологічної психології пов'язано з певними труднощами. Це зумовлено тим, що дослідження різних екологічних аспектів у вітчизняній психології почалися не давно і термінологічний апарат суміжних дисциплін, що займаються цією проблемою, ще недостатньо устоявся.

На даний час у науковій літературі, з одного боку, термін «екологічна психологія» використовується для позначення ряду напрямків, які відрізняються один від одного, і галузей психологічних досліджень, а з іншого, в одній і тій же праці можна зустріти використання термінів «екологічна психологія», «психологія навколишнього середовища», як повних синонімів, тобто для позначення однієї і тієї ж галузі.

Така «термінологічна ентропія» не свідчить про відсутність самостійного предмету, завдань і методологічних особливостей у кожному напрямку досліджень. Це свідчення періоду становлення і бурхливого росту даної галузі. Зараз термін «екологічна психологія» застосовується в науковій літературі для позначення ряду близьких, але не тотожних галузей досліджень: психологічної екології, психології навколишнього середовища, екологічного підходу в психології та власне екологічної психології, що мають самостійні предмети досліджень, свої завдання і методологічні особливості.

Наведемо декілька прикладів розходжень екологічної психології із психологією навко-

лишнього середовища і психологічною екологією.

По-перше, в екологічній психології аналізується взаємодія людини тільки зі світом природи, а в психології навколишнього середовища – взаємодія з усім середовищем, у тому числі із антропогенним (а в психологічній екології – вплив факторів усього середовища). Тому в працях з психології навколишнього середовища часто зустрічається використання термінів «природа», «природне середовище», «навколишнє середовище» як повних синонімів, а у працях з екологічної психології таке ототожнення неможливе в принципі. Непоможливе тому що саме для екологічної психології дуже важливим є розведення цих понять. Її формування як самостійної галузі було обумовлене тим, що «світ природи» займає проміжне місце між «світом речей» і «світом людей». Так взаємодії з природними об'єктами властиві такі особливості і закономірності, які не можуть виявлятися, коли людина стикається з «речами». Наприклад, спілкування зі своєю улюбленою свійською твариною, це процес, який відрізняється від взаємодії із чимось зі «світу речей» (книга, картина, письмовий стіл), хоч би й теж улюбленим. У той же час спілкування людини з іншою людиною істотно відрізняється від попередніх двох типів стосунків і не може бути із жодним з них ототожнене. Можна сказати, що для адекватного опису та аналізу взаємодії людини з природними об'єктами, або природними комплексами, у одних випадках достатньо концептуального та понятійного апарату загальної психології, а в інших – необхідне використання апарату соціальної психології, психології особистості, філософської антропології.

По-друге, у психології навколишнього середовища природа досліджується як «середовище» (у психологічній екології як «фактор середовища»), а в екологічній психології – як «світ природи», тобто як сукупність конкретних природних об'єктів і природних комплексів, взятих у їх невторності. Цю різницю можна продемонструвати за допомогою термінів гештальтпсихології «фон» і «фігура»: «природа як середовище» для людини суб'єктивно є свого роду «фоном», «світ природи» – «фігурою»; для психології навколишнього середовища природа – це фон, на якому діє людина, для екологічної психології, природа – це те, з чим людина взаємодіє (тобто «фігура»). [2].

Але, окресливши власну галузь досліджень, екологічна психологія, не має одноголосно визначеного предмету: для одних – екологічна психологія лише галузь психології особистості, для інших – особливий педагогічний або психотерапевтичний інструментарій, для

третіх – не більше і не менше, як нова галузь знання, що претендує на розробку принципів, які б могли вплинути на парадигматику психологічної та екологічної наук у цілому [3].

Екологічну психологію одні дослідники сприймають лише як досить певну конкретну дисципліну, інші, навпаки, намагаються піднести її статус до метарівня. Наявність цих двох полюсів дуже добре демонструє існуючі протиріччя у становленні нової галузі знання і є свого роду виправданням високих претензій екологічної психології.

Предметом дослідження в екологічній психології С.Д. Дерябо та В.А.Ясвін вважають екологічну свідомість, розглянути в соціогенетичному, онтогенетичному і функціональному аспектах. Цієї ж думки С.В. Шмалей, яка виділяє чотири основні напрямки досліджень свідомості:

- у цілому, підструктури екологічних уявлень;
- підструктури суб'єктивного ставлення до природи;
- підструктури стратегій;
- технології взаємодії з природою.

О.А. Калмиков вважає, що змістовно екологічна психологія розкривається як складова частина прикладної екології, а саме – як психологічна компонента технології вирішення екологічних проблем, і у цій якості особливу увагу приділяє особам, що беруть участь у цьому процесі, досліджує їх мотиваційну сферу, систему цінностей, наявність установок, та розробляє психотехнічні засоби екологізації свідомості осіб, що приймають рішення [3].

В.О. Скребець екологічну психологію визначає як самостійний напрямок психологічної науки, що досліджує характер і особливості психологічних впливів на свідомість (індивідуальну та суспільну) природного, штучного та соціального оточення, а також внутрішнього середовища та психічних станів самої людини. Виходячи з цього, предметом екологічної психології він вважає екопсихологічний зміст свідомості у контексті взаємодії людини із середовищем; кажучи іншими словами, предметом екологічної психології за цим автором є взаємодія людини із життєвим середовищем, взаємовплив, що породжує явище психічних переживань.

Якщо не звертати увагу на згадане вище явище “термінологічної ентропії” у наведеному визначенні, і змістовно акумулювати наведене положення, то предметом екологічної психології слід вважати категорію значущих переживань.

Ця категорія вперше була введена Ф.В. Бассінім на початку 1970-х років. Поняття значущих переживань, близько пов'язане із

особистісними смислами (О.М.Леонт'єв), ціннісними орієнтаціями, установками, іншими поняттями психології особистості, які виражають внутрішню основу її відношень до дійсності.

Наведені визначення предмету екологічної психології не протирічать, а лише доповнюють одне одне іншими фарбами. У зв'язку з заявленою темою дослідження здається доречним розглянути питання про ставлення до природи як предмет психологічного дослідження взагалі.

Вперше психологічний аналіз ставлень особистості був розпочатий на початку ХХ ст. у працях О.Ф. Лазурського. Він виділив і проаналізував 15 груп ставлення особистості, у тому числі і ставлення до “природи і тварин”. Свій розвиток ідеї Лазурського одержали в психологічній концепції ставлення особистості В.М.М'ясіщева і його послідовників.

Суб'єктивні ставлення виступають у ролі засад суб'єктивного світу особистості. Відображаючи реальні, об'єктивні відношення особистості зі світом, вони обумовили характер її перевагу різних сферах і через них впливають на всю поведінку в цілому. Саме тому О.М. Леонт'єв вважав, що “справді змістовна, а не формальна характеристика психологічного розвитку дитини не може відриватися від розвитку її реального ставлення до світу, від змісту його ставлення. Вона повинна виходити з їхнього аналізу, тому що інакше неможливо зрозуміти особливостей її свідомості” [4].

Під суб'єктивним ставленням у психології розуміється суб'єктивно забарвлений відбиток особистісних взаємозв'язків своїх потреб з об'єктами і явищами світу, які є фактором, що детермінує поведінку [5].

Оскільки відбиток зв'язку потреб з об'єктами і явищами світу відбувається в різних формах, у психології існує група понять, для яких, з погляду Б.Ф. Ломова, поняття “суб'єктивне ставлення” є родовим. Наприклад, “особистісний смисл” розкриває суб'єктивне ставлення у смисловому аспекті, у його розвитку із суспільно виробленими значеннями, смислова установка – в мотиваційному, почуття – в афективному, ціннісні орієнтації – в аспекті загальної спрямованості особистості, ставлення особистості (за В.М.М'ясіщевим) визначають суб'єктивну позицію особистості у оточуючій її дійсності.

Саме у контексті виявлення особливостей особистості у її ставленні до природного середовища нам здається за необхідне провести психологічне дослідження проявів мотиваційно-смислової сфери особистості майбутнього професіонала – еколога, природоохо-

ронця, вчителя екології. Окрім методологічних, методичних та конкретно-практичних фахових засад, що на сьогодні вже досить добре розроблені та опрацьовані при підготовці природоохоронців, – з одного боку, – з іншого залишається недослідженою власне особистість людини, яка повинна здійснювати збереження, відтворення та сприяти розвитку природного й надприродного, антропоєкологічного середовища.

При розв'язанні цих проблем, найбільш значущими постають питання, пов'язані із дослідженням психологічних властивостей, що визначатимуть характер професійної діяльності природоохоронця – виявлення типології стратегій та технологій взаємодії людини з природою. З цими феноменами нерозривно пов'язані такі компоненти, що характеризують особистість: ціннісні орієнтації, установки, мотивації.

Таке дослідження ми вважаємо за необхідне провести виходячи насамперед із концепції особистісних смислів, яка була створена О.М.Леонтьєвим та плідно опрацьовалася в працях інших дослідників – насамперед тому, що цей підхід дозволяє “зачепити” те, що займає розум та бентежить почуття людини, її переживання стосовно екологічної дійсності, її самої у своєму життєвому просторі.

У особистісних смислах екологічної свідомості людини утворюється уявлення, оціночні критерії, еталони, моделі, судження, що тим чи іншим чином переживаються та використовуються у інтерпретації об'єктивної дійсності. Також, окрім концепції особистісних смислів, методологічною базою такого дослідження має бути концепція ставлень В.М.М'ясіщева – ставлення до природи (як і інші ставлення особистості) може бути охарактеризоване за допомогою його параметрів (або вимірів), розроблених у цій концепції.

О.Г.Асмоловим та іншими дослідниками школи О.М.Леонтьєва, виходячи із концепції особистісних смислів, була створена концепція мотиваційно-смислових ставлень особистості [1]. У ній особистісний смисл являє собою важливий, але не єдиний момент функціонального розвитку мотиваційно-смислових ставлень особистості. Виділяють декілька складових мотиваційно-смислових ставлень суб'єкта до світу, інших людей і самого себе. Стосовно теми нашого дослідження уявляється доречним здійснити спробу їх аналізу. Це такі складові – мотиви, що спонукають суб'єкта до діяльності; соціальна позиція суб'єкта як члена тієї чи іншої соціальної спільноти; реалізуємі у діяльності об'єктивні ставлення суб'єкта до об'єктів та явищ; набутий у світлі тих чи інших мотивів особистісний смисл; особистісний смисл, як

відображення у індивідуальній свідомості ставлення суб'єкта до цих об'єктів та явищ; смислові установки, що виражають особистісний смисл у поведінці; поступки та дії особистості, що регулюються смисловими установками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Психология личности.- М., 1990.
2. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
3. Калмыков А.А. Введение в экологическую психологию. – М.: Изд-во МНЭПУ, 1999.
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1972.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические вопросы психологии. – М., 1984.
6. Моляко В.А. Психологические последствия Чернобыльской катастрофы.- К., 1996.
7. Моляко В.А. Формирование образа экологической катастрофы на примере Чернобыльской атомной аварии// Вопросы психологии.- 1992.- №5-6.- С.16-22.
8. Скребец В.А. Экологическая психология. – К.: МАУП, 1998.
9. Шмалей С.В. Екологічна особистість. – К.: Бібліотека офіційних документів, 1999.
10. Яковенко С.І. Психологічна допомога особам, що постраждали внаслідок екстремальних ситуацій та радіоекологічного лиха.- К., 1998.

Поступила в редакцию 12.01.2000 г.

А.М.Большакова

Розвиток фрустраційної толерантності як складової довготривалої готовності до праці в екстремальних умовах

Статья посвящена проблемам исследования профессионально значимых качеств специалиста пожарной охраны, входящих в структуру его длительной психологической готовности к труду. В работе приведены экспериментальные данные, позволяющие сделать вывод, что одним из таких личностных качеств и составляющей готовности является фрустрационная толерантность.

На сучасному етапі технологічного розвитку суспільства спостерігається прогресуюче збільшення кількості та масштабів пожеж, що

спричиняють невинуватені витрати. Пожежі на сучасних промислових підприємствах, атомних та електростанціях, складах, військових об'єктах часто переходять в екологічну та економічну катастрофу. У цих випадках важливе значення має успішність дій особового складу пожежної охорони, який бере участь у гасінні пожежі та проведенні аварійно-рятувальних робіт. При цьому діяльність пожежних відбувається в умовах впливу багаточисленних екстремальних факторів серед яких [5]: постійна небезпека життя та здоров'я, наявність сильних негативних емоцій, жорсткий дефіцит часу та інформації для прийняття рішень і виконання дій, велика відповідальність, значні фізичні навантаження, висока температура та ін.

Вплив екстремальних умов праці створює значні труднощі фахівцям пожежної охорони, погіршує їх фізичний стан, зумовлює зниження ефективності діяльності особового складу, виникнення у людей психічних та психосоматичних захворювань, травматизму та інших небажаних явищ. Основними формами уражень є: реактивні психози (та інші психопатичні феномени), отруєння токсичними продуктами горіння, опіки шкіри, термохімічні ураження органів дихання та зору [4].

Можливість пожежного протистояти негативному впливу загрозливих та шкідливих чинників і при цьому ефективно виконувати професійні завдання суттєво зростає у перебігу не тільки пожежно-тактичної, але й загальної та спеціальної психологічної підготовки, під якою розуміють систему заходів, спрямованих на забезпечення психічної готовності пожежного до дій у бойовій ситуації гасіння пожежі [5].

У психологічній літературі готовність часто розуміють як особливий (найбільш оптимальний з точки зору ефективності діяльності) психічний стан, що забезпечує максимальну успішність виконання професійних дій. Його основними характеристиками є: мобілізація психічних та фізичних сил людини; оптимальний рівень психічної напруги; наявність стеничних емоцій; впевненість у своїх діях; здатність довільно регулювати думки, почуття, психічні стани; необхідний рівень мотивації; активізація та оптимізація плину пізнавальних процесів та функцій уваги; скорочення латентного періоду рухових реакцій [1 та ін.].

Оскільки «психічний стан – цілісна характеристика психічної діяльності за окремий період часу» [3, с. 20], то психічна готовність до виконання будь-якого виду діяльності, як один з психічних станів, є ситуативним, тимчасовим явищем та потребує кожного раз нового формування у нових умовах. Але такий стан не може виникнути у певній ситуації «з

нічого», необхідна своєчасна, систематична психологічна підготовка, спрямована на розвиток готовності як стійкої характеристики особистості. В психологічній літературі її називають підготовленістю, загальною, довготривалою або стійкою готовністю та ін., але більшість дослідників однастайні в тому, що саме вона є основою виникнення в необхідний момент готовності як стану, а тому, необхідною передумовою успішності будь-якого виду діяльності [1 та ін.].

Структурно довготривала готовність є системою взаємопов'язаних професійно важливих якостей, що визначають можливість актуалізації професійних знань, умінь та навичок [1].

Структури професійно важливих якостей та умови їх формування достатньо докладно досліджені у інженерній психології та психології спорту, що ж стосується вивчення якостей фахівця пожежної охорони, то в цьому напрямку поки що зроблені лише перші кроки. Тому безперечно важливість цієї проблеми та її недостатня розробленість зумовили актуальність нашого дослідження.

У нашій роботі ми виходили з того, що однією з професійно важливих якостей пожежного є фрустраційна толерантність. Підставами для такого припущення були наступні міркування: одним з проявів психічної готовності до дії в екстремальних умовах є здатність керувати своїми психічними станами, а фрустрація є саме психічним станом (із негативними емоційними проявами та руйнівним впливом на поведінку), що викликається наявністю перешкод на шляху до важливої цілі (а наявність перешкод є однією з особливостей професійної діяльності пожежних [5]).

Отже, можна припустити, що фрустраційна толерантність, як здатність людини переносити фруструючі ситуації без руйнівних наслідків, адекватно їх оцінювати і демонструвати конструктивну поведінку під час долаття перешкод, є важливою складовою довготривалої готовності, а саме, професійно важливою якістю, розвиток якої може значно оптимізувати процес професійної то психологічної підготовки фахівців пожежної охорони, зумовити їх здатність більш успішно виконувати професійні обов'язки, більш продуктивно використовувати отриманні знання, вміння, навички.

Для перевірки цього припущення треба було оцінити рівень розвитку фрустраційної толерантності фахівця пожежної охорони у зв'язку із показниками його психологічної готовності до професійних дій в екстремальних умовах; вивчити ступінь взаємозв'язку рівня розвитку фрустраційної толерантності та яко-

стей, про які вже відомо, що вони є професійно важливими для пожежного; показати можливість розвитку фрустраційної толерантності як складової довготривалої психологічної готовності.

У попередніх наших роботах вже були наведені дані, які показали, що фрустраційна толерантність є одним з чинників, що впливають на результативність та психофізіологічну "ціну" діяльності пожежного, а також, що рівень її розвитку пов'язаний із рівнем розвитку таких професійно важливих якостей як емоційна стійкість, низька особистісна тривожність, інтернальний локус контролю. Тому зараз ми наводимо: висновки за результатами діагностики рівня розвитку фрустраційної толерантності і перевірки ступеня його залежності від сили нервової системи та запровадження в практику програми розвитку фрустраційної толерантності і простеження її ефективності з точки зору оптимізації професійної психологічної підготовки пожежного до професійної діяльності в екстремальних умовах.

Оскільки жодна із існуючих на теперішній час психодіагностичних методик не дозволяє отримати єдиного інформативного показника розвитку фрустраційної толерантності, її оцінювання на першому етапі нашого дослідження проводилося за допомогою методики малюнкової фрустрації С. Розенцвейга та опитувальника 16PF Р. Кетела (до уваги приймалися показники С – емоційна стійкість / нестійкість та Q₄ – фрустрованість / нефрустрованість) і кластерного аналізу.

Процедура кластеризації дозволила виділити серед досліджуваних дві групи, які відрізнялися між собою майже за всіма середніми показниками обох тестів. Достовірність розбіжностей обчислювалася за t-критерієм Стюдента.

Кількісний та якісний аналіз результатів обох груп, що були виділені в результаті кластеризації на першому етапі дослідження, дозволяє охарактеризувати досліджуваних з першої групи як більш толерантних до фрустрації, а з другої – як менш толерантних.

На другому етапі нашого дослідження проводилося вивчення показника сила / слабкість нервової системи у досліджуваних обох груп. Оскільки розподілення досліджуваних за ознакою сила / слабкість є дихотомічним варіантом розподілення, статистичне значення розбіжностей груп визначалося за допомогою 4-х клітинного χ^2 критерію для порівняння імовірностей, що полягають в основі біноміального розподілення. Значення отриманого χ^2 критерію (0,323) було значно нижче критичного, тобто показало, що поміж першою та другою групами не існує статистично значущих розбіжностей за цим показником.

Таким чином, можна зробити висновок, що рівень розвитку фрустраційної толерантності жорстко не детермінований цією типологічною особливістю нервової системи.

У багатьох дослідженнях показано, що люди з різними типологічними особливостями нервової системи можуть однаково ефективно діяти завдяки "своєрідним індивідуальним варіантам урівноваження із середовищем, різноманітним індивідуальним засобам, що сформувалися у процесі діяльності". Ці різні особливості діяльності "сильних" та "слабких", що забезпечують їм однаково успішні результати, були названі індивідуальним стилем діяльності (ІСД) – регулятором, що полегшує адаптацію людини у професійному середовищі [2].

Отже, дані, що були отримані у нашому дослідженні, дозволяють із певною імовірністю стверджувати, що фрустраційна толерантність є індивідуальною якістю фахівця пожежної охорони, що бере участь у становленні його ІСД, який забезпечує однаково успішність діяльності в екстремальних умовах для людей із різними типологічними особливостями нервової системи. До того ж, відсутність прямої залежності ступеня фрустраційної толерантності від властивостей нервової системи дозволило прогнозувати достатню успішність використання спеціальних програм з розвитку цієї якості.

З метою розвитку фрустраційної толерантності був розроблений та запроваджений в практику комплекс психологічних заходів. Однією з складових цього комплексу були теоретичні заняття та психотехнічні вправи з психології дезадаптивних станів, де в доступній формі пожежні отримували знання про природу психічного стану фрустрації, його емоційні та поведінкові прояви, причини виникнення та вчилися розпізнавати в себе його присутність. Проводячи ці заняття, ми виходили з того, що наявність уявлень про психологічні та фізіологічні симптоми фрустрації допоможе пожежним відстежувати його появу, прояви та динаміку.

Важливою складовою фрустраційної толерантності є можливість людини керувати своїми психічними станами, отже, розроблений комплекс також передбачав навчання пожежних прийомам аутогенного тренування.

Бойова діяльність пожежних пов'язана із частим виникненням фруструючих ситуацій (оскільки наявність перешкод, що виникають несподівано, та ускладнюють виконання професійних обов'язків, є однією з особливостей їх праці [5]). Тому, у перебігу психологічної роботи, що проводилася із працівниками пожежної охорони, передбачався аналіз бойових виїздів (виконання завдання на пожежі) з ме-

тою діагностики та подолання (у разі його виникнення) психічного стану фрустрації у пожежних, які брали участь у ліквідації пожежі та її наслідків, за методикою дебрифінгу, яка проводилася через деякий час після виконання складного завдання під час "розбору" пожежі.

Описаний комплекс психологічних засобів, спрямований на розвиток фрустраційної толерантності пожежних, застосовувався у роботі лише з частиною досліджуваних, інші виступали у якості контрольної групи.

З метою перевірки ефективності застосування цього комплексу була проведена повторна діагностика ступеню фрустраційної толерантності досліджуваних з контрольної та експериментальної груп, а також рівня розвитку їх психологічної готовності до професійних дій та професійно важливих якостей, що вивчалися у нашому дослідженні.

Отримані дані дозволили зробити висновок, що у досліджуваних з експериментальної групи, які брали участь у формуючому експерименті, значно покращилися показники, що свідчать про рівень розвитку фрустраційної толерантності. Також у них було виявлено зростання успішності, зниження психофізіологічної "ціни" діяльності (які, як відомо, є проявами психологічної готовності до праці) та підвищення емоційної стійкості, інтернальності, зниження особистісної тривожності.

У контрольній групі, з якою не проводилася спеціально робота з розвитку фрустраційної толерантності, подібних позитивних змін виявлено не було. Отже, можна зробити висновок, що фрустраційна толерантність є важливою складовою довготривалої готовності, а саме, професійно важливою якістю, розвиток якої може значно оптимізувати процес професійної то психологічної підготовки фахівців пожежної охорони, зумовити їх здатність більш успішно виконувати професійні обов'язки, більш продуктивно використовувати отримані знання, вміння і навички.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Пономаренко В. А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. – Минск: Изд-во Ун-та. 1984. – 207 с.
2. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. – Казань: Изд-во Казан. ун-та. 1969. – 278 с.
3. Ломов Б. Ф. Об исследовании законов психики // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3, № 1. – С. 18 – 30.
4. Марьин М. И. Комплекс средств психологического обеспечения деятельности пожарных: Автореф. дис. д-ра психол. наук:

19.00 03 / МГУ. – М., 1992.

5. Самонов А. П. Психологическая подготовка пожарных. – М.: Стройиздат, 1982. – 79с.

Поступила в редакцию 12.01.2000 г.

И.В.Брынза

Тест – опросник переживания профессионального кризиса (факторный анализ)

У даній статті розглядаються результати емпіричного дослідження структури переживання професійної кризи проведенного з допомогою факторного аналізу. Виявлена та проаналізована трьохфакторна модель, що підтверджує структуру самого феномена "психологічна криза" та доповнює його зміст.

Целью настоящей статьи является изложение результатов проверки на концептуальную валидность методики, разработанной в соавторстве с О.П. Санниковой, диагностирующей особенности переживания профессионального кризиса (Санникова, Брынза, 1999). Концептуальная валидность (construct validity) устанавливается путем доказательства правильности теоретических концепций, положенных в основу теста (Мельников, Ямпольский, 1985). Известно, что основной задачей каждого разработчика тестов является создание такого теста, который стал бы достаточно эффективным, надежным и валидным конструктом измерения. Для достижения таких результатов в процессе конструирования теста используются различные статистические способы его стандартизации (корреляционный, кластерный, факторный и т. д.).

Для проверки же методики на концептуальную валидность наиболее целесообразно использовать факторный анализ (Анастаси, 1982). При этом факторный анализ дает возможность не только сопоставить теоретические представления о структуре изучаемого феномена «профессиональный кризис» с практическим воплощением данной структуры в конкретной методике, но и позволяет уточнить и дополнить содержание каждой из шкал (параметров), наиболее полно охватить психологическое пространство различных, в том числе и амбивалентных их проявлений.

Термин психологический кризис рассматривается нами как периодически повторяющееся острое субъективное переживание невозможности реализации жизненных ролей,

задач, целей, которое сопровождается, чаще всего, деструктивными изменениями в различных особенностях личности, в поведении и деятельности. В профессиональной деятельности, психологический кризис как целостное явление проявляется в эмоциональной, когнитивной, поведенческой сферах психической жизни личности. В конечном итоге переживание кризиса может привести к профессиональным деформациям личности, к дезадаптивному (деструктивному) поведению, к эмоциональному выгоранию (Санникова, 1995). Особенности различных проявлений личности при переживании психологического кризиса в определенных сферах профессиональной деятельности и обусловили теоретический конструкт тест - опросника.

Поиск психологического содержания показателей, составляющих структуру психологического кризиса, переживаемого в связи с профессиональной деятельностью, осуществлялся на основе литературных описаний, бесед с психологами - профессионалами, бесед с группами испытуемых, клинических наблюдений за людьми, переживающими профессиональный кризис, контент-анализа специально разработанной анкеты и результатов пролонгированной «дневниковой» методики, словесных отчетов и т.д.

Полученные таким образом данные, а так же анализ некоторых уже известных тестов близких по содержанию и предмету диагностики, позволили разработать систему индикаторов (утверждений) направленных на выявление особенностей профессионального кризиса. Все индикаторы (160 утверждений), были сгруппированы в 16 шкал (параметров). Каждый параметр (шкала) представляет собой биполярный континуум, положительный полюс которого насыщен чертами, несущими информацию о переживании психологического кризиса, на противоположном - наоборот, информация о его отсутствии. Все шкалы образуют в четыре структурных блока.

Первый блок диагностирует *особенности эмоциональных переживаний*. Он объединяет шкалы, каждая из которых выявляет различную степень эмоциогенности - не эмоциогенности субъективно переживаемых профессиональных ситуаций, воздействующих на личность (от нейтральных до разрушающих, деструктивных). Конкретно в данный блок включены следующие биполярные шкалы: ЭБ (эмоциональное беспокойство - эмоциональное спокойствие), ЭН (эмоциональное напряжение - его отсутствие), ЭД (эмоционально деструктивные реакции - эмоционально конструктивные реакции), ЭВ (эмоциональное сгорание - его отсутствие).

Второй блок выявляет *отношения личности* (позитивные - негативные): ОС (положительное отношение к себе - отрицательное отношение к себе), ОкП (положительное отношение к себе как профессионалу - отрицательное отношение к себе как профессионалу), ОД (положительное отношение к другим людям - отрицательное отношение к другим людям), ОК (положительное отношение к коллегам - отрицательное отношение к коллегам), ОТ (положительное отношение к труду - отрицательное отношение к труду), Опр (положительное отношение к своей профессии - отрицательное отношение к своей профессии), ОБ (положительное отношение к будущему - отрицательное отношение к будущему), ОПБ (положительное отношение к профессиональному будущему - отрицательное отношение к профессиональному будущему). В целом данный блок выявляет различную степень деструктивности системы отношений направленной на себя, на других людей, на деятельность.

Третий блок дает возможность изучить *особенности поведения* (адекватное - неадекватное). Он выявляет как яркие проявления деструктивного поведения в обыденной или профессиональной жизни, так и отсутствие каких бы то ни было отклонений в поведении и деятельности. В данный блок вошли такие шкалы: П (особенности адекватного поведения в повседневной жизни - особенности неадекватного поведения в повседневной жизни), ПП (адекватное профессиональное поведение - неадекватное профессиональное поведение).

Четвертый блок направлен на изучение *самочувствия* профессионала (хорошее - плохое). Данный блок выявляет различную степень деструктивности как профессионального, так и общего самочувствия. В него мы включили следующие шкалы: ОСам (хорошее общее самочувствие - плохое общее самочувствие), ПСам (хорошее профессиональное самочувствие - плохое профессиональное самочувствие).

Тест-опросник ПК предназначен для диагностики особенностей переживания профессионального психологического кризиса у лиц от 18 лет и старше. Данный тест-опросник может быть использован психологами, практическими психологами, психологами-смежниками как для диагностики, так и для коррекции. Может применяться индивидуально, в группе. Время проведения тест-опросника не ограничено, обычно оно не превышает 30 - 40 минут. Выборка испытуемых состояла из 195 человек (студентов педагогических вузов, слушателей факультета последипломного образования "Психология", преподавателей вузов и учителей школ городов Одессы и Измаила).

Исходным материалом для факторного анализа явилась матрица интеркорреляций всех исследуемых нами параметров. В настоящей работе использовались два метода факторного анализа - метод нахождения главных компонент и метод ротации (Extraction Method: Principal Component Analysis and Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization). Рассмотрим полученные трехфакторные варианты решений модели А и модели Б, приведенные в таблице (следует отметить, что в таблице приведены коэффициенты только значимого уровня, а нули и запятые опущены).

После факторизации всего массива данных, мы получили две модели трехфакторных решений: модель А - результат применения первого метода (метод главных компонент); модель Б - результат применения второго метода (метод ротации).

Трехфакторная модель А (до ротации).

Данная трехфакторная модель, на наш взгляд, не является достаточно информативной. Фактически все 16 шкал со значимым факторным весом вошли в первый фактор. При этом во второй и третий фактор, вошли лишь 5 шкал с небольшим факторным весом. Поэтому данная модель не отвечает требованиям предъявляемых к отбору значимых факторов (Клайн, 1994) и не подвергаются анализу.

Трехфакторная модель Б (после ротации).

Первый фактор можно рассматривать как **фактор отношений личности к себе как к**

профессионалу (по данному показателю получен наибольший факторный вес). Его составили десять показателей. С наибольшим факторным весом вошли показатели ОкП (отношение к себе как профессионалу), ЭВ (эмоциональное выгорание), ОПр (отношение к своей профессии), ПП (профессиональное поведение), ЭД (эмоциональные деструкции). При этом все показатели данного фактора положительно нагружены. Содержательно это интерпретируется как наличие черт, свидетельствующих о переживании профессионального кризиса.

Испытуемых с высокими оценками по данному фактору отличают завышенная критичность и пессимистичность убеждений в отношении профессиональной самооценки себя и своей профессии, мрачные прогностические мысли по поводу бесперспективности своего профессионального будущего. Для них характерны яркие проявления изменений в поведении, как на работе, так и дома. Часто допускают промахи, ошибки, преследуют неудачи, не справляются с профессиональными обязанностями. У таких работников все "валится из рук", появляются бурные реакции на профессиональные неприятности (несдержанность, агрессивность, конфликтность, эмоциональные "срывы"). Им свойственны следующие переживания: неудовлетворенность своей профессией, неуверенность в себе, злость, обиды, безразличие к своей профессии, переживания апатии и равнодушия, которые в ко-

Таблица

Результаты факторного анализа

Показатели тест – опросника переживания профессионального кризиса		Факторные модели					
Обозначения	Параметры (шкалы)	Факторы до ротации (модель А)			Факторы после ротации (модель Б)		
		1	2	3	1	2	3
ЭБ	Эмоциональное беспокойство	699				698	
ЭН	Эмоциональная напряженность	733				687	397
ЭД	Эмоционально негативные реакции (деструктивные)	828			655	343	450
ЭВ	Эмоциональное сгорание	774	-378		815		
ОС	Отрицательное отношение к себе	653			335	663	
ОкП	Отрицательное отношение к себе как профессионалу	767	-415		826		
ОД	Отрицательное отношение к другим	640		564			772
ОК	Отрицательное отношение к коллегам	606		657			842
ОТ	Отрицательное отношение к труду	670				695	
Опр	Отрицательное отношение к профессии	733	-334		730		
ОБ	Отрицательное отношение к будущему	776			567	482	
ОПБ	Отрицательное отношение к профессиональному будущему	715			644	449	
П	Неадекватное поведение	799			475	546	346
ПП	Неадекватное профессиональное поведение	829			698		320
Осам	Плохое общее самочувствие	797			397	704	
Псам	Плохое профессиональное самочувствие	736				750	

в конечном итоге приводят к "эмоциональному сгоранию".

Противоположный (отрицательный) полюс фактора характеризуется оптимистичностью, убежденностью, ожиданием успеха, верой в себя, в свои способности, в перспективу и будущее своей профессии. Для таких людей характерна синтонность поведения (естественность и непринужденность), хорошее владение собой, сохранение спокойствия и уравновешенность даже в неблагоприятных профессиональных ситуациях, при "промахах" в деятельности. Такие личности стремятся выложиться на работе, участвуют и поддерживают различные реорганизации предприятий, любят свою профессию. Кроме того, они отличаются уверенностью в себе, удовлетворенностью собой и деятельностью, самодостаточностью, чувством эмоционального комфорта.

Во второй фактор вошли десять параметров методики. Основная часть показателей вошедших во второй фактор после ротации (по количеству показателей и факторному весу), дает возможность интерпретировать его как **фактор профессионального самочувствия**. Данный фактор составляют параметры: ПСам (профессиональное самочувствие), ОСам (общее самочувствие), ЭБ (эмоциональное беспокойство), ОТ (деструктивное отношение к труду), ОС (деструктивное отношение к себе) и т.д. Если на положительном полюсе данного фактора располагаются черты, характеризующие отрицательное, деструктивное самочувствие, обнаруживающие переживания психологического кризиса, то на другом - черты, свидетельствующие о полном эмоциональном благополучии и психическом здоровье: (ПСам - хорошее профессиональное самочувствие, ОСам - хорошее общее самочувствие, ЭБ - отсутствие эмоционального беспокойства, ОТ - положительное отношение к труду, ОС - положительное отношение к себе и т.д.).

Содержательно данный фактор можно интерпретировать следующим образом. Испытуемых с высокими оценками по данному фактору характеризуют постоянные жалобы на плохое самочувствие, нестабильность настроения в течение дня, в основном преобладает подавленное, депрессивное настроение. Наблюдаются отклонения здоровья, как в физическом, так и в психосоматическом планах (головные боли, не проходящая усталость, упадок сил, недомогания, плохой сон, напряженность, обострение хронических заболеваний). Для таких испытуемых характерны: эмоциональная неустойчивость, повышенная личностная тревожность, эмоциональная дезорганизация мышления. Они чувствуют себя беспомощными, усталыми, неспособными справиться с жизненными и профессиональными

трудностями. Сниженная эмоциональная регуляция проявляется в повышении чувства гнева, ярости, эмоционального дискомфорта, в переживаниях беспокойства, тревоги, страдания, боли, в субъективном переживании несчастья.

Противоположный полюс составляют низкие оценки по данному фактору. Низкие оценки набирают личности эмоционально зрелые, психически уравновешенные и физически здоровые. Их характеризует хорошее самочувствие, оптимистическое настроение, психическая активность в разных сферах деятельности, отсутствие жалоб на здоровье. Они спокойны, уравновешены, уверены в себе, не расстраиваются из-за пустяков, последовательны в своих профессиональных планах и действиях, что дает им преимущество чувствовать себя хорошо даже в непредвиденных ситуациях. Для них характерны яркие положительные эмоции, эмоциональный комфорт, синтонность чувств.

В третий фактор - фактор отношения к другим. В него вошли шесть параметров, среди которых наибольший факторный вес получили два параметра: ОК (отношение к коллегам) и ОД (отношение к другим людям). Поэтому данный фактор, как биполярный, можно рассматривать как фактор, с одной стороны, деструктивного, с другой - конструктивного отношения ко всем окружающим, в частности, к коллегам по работе.

Испытуемых, набравших высокие оценки по этому фактору, отличает строгость в оценке других людей, неуживчивость с людьми в коллективе, конфликтность, агрессивность, враждебность, повышенная раздражительность к чужим проблемам, отсутствие компромиссов в решении конфликтных ситуаций. Как правило, они не активны в установлении контактов, не интересуются жизнью окружающих, работа с людьми их утомляет. Восприятие других людей искажено, видят в другом человеке (коллеге) соперника и виновника собственных профессиональных неудач. Этим испытуемым свойственно чувство обиды на коллег, недоверие к окружающим, зависть к успехам других, страх перед администрацией, перед другими людьми.

Низкие оценки по данному фактору (отрицательный полюс) характеризуют испытуемых как открытых для общения, любящих работу с людьми, умеющих обходить "острые" углы в решении профессиональных проблем, не конфликтных, толерантных к мнениям и позициям других, внимательных и мягкосердечных в отношениях. Для таких испытуемых характерно сопереживание и понимание других людей, симпатия и радость от общения, склонность к компромиссам и сотрудничеству.

Таким образом, полученная трехфакторная модель, в основном, подтверждает исходную теоретическую модель тест-опросника (структуру блоков и совокупность входящих в них параметров). Так, в первый фактор вошли параметры двух выделенных нами самостоятельных блоков - блока отношений личности и блока особенностей поведения. Во второй фактор вошли основные параметры двух блоков: особенностей эмоциональных переживаний самочувствия. Третий фактор образовался за счет вошедших в него несколько параметров из блока отношений личности. В целом нужно отметить, что полученная трехфакторная модель дает основание считать предложенный тестовый конструкт концептуально валидным и рассматривать его как инструмент диагностики особенностей переживания профессионального кризиса.

ЛИТЕРАТУРА

1. А. Анастаси. Психологическое тестирование. М., 1982, т.1. – 316 с.
2. Пол Клайн. Справочное руководство по конструированию тестов. К., 1994, - 277с.
3. В.М. Мельников, Л.Т. Ямпольский. Введение в экспериментальную психологию личности. М., 1985, С - 185.
4. О.П. Санникова. Эмоциональность в структуре личности. Киев-Одесса, 1995, - 334с.
5. О.П. Санникова, И.В. Брынза. Профессиональный кризис один как из видов психических состояний. //Психология на перетині тисячоліть. Збірник наукових праць учасників П'ятих Костюківських читань. - К., 1999, т. 2., - с. 125-131.

Поступила в редакцию 14.02.2000 г.

В.В.Вареник

Визначення професійно важливих якостей для становлення фахівця Державної пожежної охорони

В статье изложены результаты экспериментального опроса и экспериментальных исследований профессиональных важных качеств специалиста Государственной пожарной охраны.

Ефективність організації пожежної безпеки перебуває у тісному зв'язку з вирішенням багатьох технічних, економічних та управлінських задач. Значна роль у вирішенні цих задач належить особовому складу

оперативних підрозділів пожежної охорони. Особливе значення набуває проблема психологічної надійності пожежників, на яких припадає основне навантаження під час рятування людей і матеріальних цінностей в осередку пожежі.

В дослідженнях ставилося завдання визначення професійно важливих якостей та динаміки становлення фахівця Державної пожежної охорони.

Дослідження проводилися на базі Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля МВС України. У визначенні професійно важливих якостей взяли участь 108 курсантів випускного курсу та 43 практичні працівники пожежної охорони. Експериментальне опитування проходило з використанням опитувальника Ліппмана в модифікації В.І.Дутова та І.Г.Чурсіна [3].

У результаті дослідження було з'ясовано, що близько 70% випускників із 78 якостей пожежника виокремили 30 як найважливіші. Здебільшого це суто професійні якості й деякі необхідні психофізіологічні.

Понад 90% опитаних як найважливіші у своїй підготовці до служби в пожежній охороні назвали 4 якості, а саме: вміння швидко приймати рішення за ситуації, яка змінюється; вміння швидко приймати рішення, що з усіх можливих є найоптимальнішими; готовність відповідати за життя людей та за обладнання; вміння переборювати страх під час роботи на висоті.

Варто підкреслити, що більшість опитаних оцінили наведені вище якості у 5 балів (за п'ятибальною шкалою).

Близько 70% респондентів виставили оцінку в 4 і 5 балів 12 якостям, визнавши їх необхідними у своїй підготовці та в моделі пожежника. Дві з-поміж них стосуються розвитку слуху, одна - нюху, одна - пам'яті. До решти були зараховані такі: здатність діяти, спираючись на набутий досвід; уміння виявляти завбачливість та виваженість під час прийняття рішення про ті або інші робочі дії; схильність до дисциплінованості; здатність не піддаватися страху; вміння переборювати неприємні відчуття; здатність до взаємодії з іншими людьми під час виконання спільної роботи; тактовність, уміння спілкуватися з людьми різного соціального стану, фаху, вдачі; здатність прогнозувати розвиток подій, брати до уваги ймовірні зміни ситуації тощо.

Близько 60% опитаних курсантів-випускників назвали ще 14 якостей, необхідних пожежнику в його роботі. Серед них є психофізіологічні, які стосуються переважно розвитку слуху, зору, пам'яті, уваги, тямучості, спритності, й суто професійні, як, наприклад, здатність розуміти

характер технологічного процесу за показаннями приладів, уміння оцінити стан діючої машини, агрегата за зовнішніми ознаками.

Разом із тим слід відзначити, що близько 70% опитаних виставили 9-и якостям, які містилися в опитувальнику, нульову оцінку, тобто визначили їх як такі, що не варті уваги. Ці якості стосуються здебільшого розвитку відчуття ритму, тривалості та висоти звуків, відтінків кольору, різниці у вазі різних предметів та деяких другорядних рухових навичок [2].

Близько 60% практичних працівників пожежної охорони із 78 якостей пожежника визначили 22 як найважливіші, серед яких переважають професійні і необхідні психофізіологічні якості.

Понад 70% опитаних як найважливіші для служби в пожежній охороні назвали 7 якостей, а саме: здатність до взаємодії з членами колективу під час виконання спільної роботи (81,4%); вміння дотримуватись суворої дисципліни (79,1%); готовність відповідати за життя людей та обладнання (76,7%); бути обережним і обачним під час виконання робочих дій (67,4%); вміння переборювати страх під час роботи на висоті (67,4%); вміння приймати рішення, що з усіх можливих є найоптимальнішим (62,8%); виконувати роботу сумлінно (62,8%).

64% респондентів виставили оцінку у 5 балів 12 якостям, визнавши їх необхідними для практичних працівників пожежної охорони. Дві з-поміж них стосуються розвитку

мислення (62,8% та 58,1%), одна - зору (53,4%), одна - швидкості реакції (58,1%). До решти належать такі: тактовність, уміння спілкуватися з людьми різного соціального стану, фаху, вдачі; діяти, спираючись на набутий досвід; добре переносити зміну денної і нічної роботи (51,2%).

Близько 40% пожежників назвали ще 19 якостей, які необхідні в роботі. Серед них є психофізіологічні, які стосуються розвитку уваги, пам'яті, слуху, зору, нюху, координації рухів, спритності, й професійні.

Слід зазначити, що близько 80% респондентів виставили 20 якостям, які містилися в опитувальнику, нульову оцінку. Ці якості стосуються розвитку відчуття відтінків кольорів, ритму, тривалості та висоти звуків, різниці у вазі різних предметів, пам'яті на числа, деяких рухових навичок тощо.

На базі експертної оцінки були проранжовані основні 14 якостей, які, на думку респондентів, необхідні для фахівця пожежної охорони:

- реагувати якомога швидше на звук, сигнал, що виникає раптово;
- уживати швидких дій у відповідь на одні сигнали, а у відповідь на інші - від дій утримуватися;
- точно реагувати на об'єкти, що рухаються;
- максимально зосереджувати увагу в певні моменти роботи;
- одночасно утримувати в полі зору предмети, об'єкти, що розташовані на відстані один від одного;
- здатність не послаблювати уваги під

Таблиця 1.

Статистичні характеристики психомоторних здібностей пожежників
і достовірність відмінностей за критерієм Стьюдента

Група досліджуваних	Середнє значення $\bar{X}$, сек	Коефіцієнт варіації V, %	Квадратичне відхилення σ , сек	t B-A	t B-C	t A-C
Слухова реакція						
В (випускники)	0,204	16,851	0,0344	0,137	1,089	1,498
A (1 курс)	0,205	19,692	0,0404			
С (практичні працівники)	0,196	18,367	0,0360			
Зорова реакція						
В (випускники)	0,245	18,163	0,0445	1,802	0,576	1,910
A (1 курс)	0,235	10,723	0,0252			
С (практичні працівники)	0,249	18,255	0,0455			
Реакція вибору						
В (випускники)	0,361	15,614	0,0564	0,784	0	0,714
A (1 курс)	0,353	15,177	0,0536			
С (практичні працівники)	0,361	13,795	0,0498			

* $t_{0,05}$ достовірний при $t \geq 2,07$

- впливом переляку або неочікуваних вражень;
- незначна навіюваність, здатність не піддаватися впливу;
- ризикувати, працюючи в небезпечних для здоров'я або життя умовах;
- долати страх під час роботи на висоті;
- мати високу точність у роботі, зіставляти рухи за силою, спрямованістю, швидкістю;
- швидко вибирати оптимальне рішення з усіх можливих у даній ситуації;
- враховувати ймовірність очікуваних подій, передбачати ймовірні зміни обстановки, процесу роботи тощо;
- нести відповідальність за життя людей та обладнання;
- уміння взаємодіяти з членами колективу під час виконання спільної роботи.

На основі проведеного аналізу був визначений перелік психофізіологічних показників, що відіграють вирішальну роль у становленні фахівця-пожежника. В їх число входять: сенсомоторні реакції; реакція на об'єкт, який рухається; увага; швидкість переключення уваги; емоційна стійкість та почуття тривоги; стійкість до впливу стресів; орієнтація в просторі; втома; здатність приймати рішення та дії в екстремальних умовах. Кожний психофізіологічний показник був досліджений за допомогою тестів і методик, які використовуються в загальній та інженерній психології, спорті, медицині. Результати деяких із них наведені нижче.

Сенсомоторні реакції (слухова, зорова та реакція вибору), що характеризують функціональний стан центральної нервової системи, досліджувалися з використанням комп'ютерної методики "Стартова реакція спортсменів", розробленої комп'ютерним центром-лабораторією Харківського вищого училища фізичної культури № 1. Як видно з табл. 1, функціональний стан центральної нервової системи досліджуваних категорій пожежників не має значущих відмінностей і відповідає вимогам професії.

Визначення точності реакції на рухомий об'єкт проводилося за модифікованою комп'ютерною методикою Лейтеса Н.С. В ході дослідження визначалися такі показники: точність реакції стеження, показник збуджуваності нервових процесів, показник загальмованості нервових процесів та показник урівноваженості нервових процесів.

При визначенні точності реакції стеження спостерігається достовірність відмінностей за середніми показниками між курсантами першого й випускного курсів (у курсантів випускного курсу показник кращий) та між курсантами випускного курсу і практичними працівниками (у курсантів випускного курсу показник кращий).

Стосовно збуджуваності нервових процесів, то достовірність відмінностей за середніми показниками спостерігається між курсантами першого й випускного курсів (у курсантів першого курсу показник кращий).

Стосовно загальмованості нервових процесів, то достовірність відмінностей за середніми показниками спостерігається між курсантами першого курсу і практичними працівниками (у курсантів першого курсу показник загальмованості нервових процесів вищий).

Щодо показника урівноваженості нервових процесів, то достовірності відмінностей за середніми показниками досліджуваних груп не спостерігається.

Таким чином, найбільш придатними для використання в професії пожежника є курсанти-випускники.

Оцінка об'єму, розподілу і переключення уваги проводилася за методикою "Розміщення чисел" [5]. Найкращі показники мають курсанти-випускники, за ними йдуть першокурсники, а на останньому місці - практичні працівники.

Визначення рівня особистої тривожності курсантів та практичних працівників проводилося за методикою Дж. Тейлор [4] (див. табл.

Таблиця 2.

Визначення рівня особистої тривожності курсантів та практичних працівників за методикою Дж. Тейлор

Група за рівнем тривожності	Група А (1 курс)	Група В (випускники)	Група С (практичні працівники)
I. Низький рівень тривожності	0,06	0,02	0,09
II. Середній рівень з тенденцією до низької тривожності	0,41	0,41	0,49
III. Середній рівень з тенденцією до високої тривожності	0,36	0,41	0,27
IV. Високий рівень тривожності	0,17	0,16	0,15
V. Дуже високий рівень тривожності	0	0	0

2). Виявилося, що високий рівень тривожності незначний і майже однаковий для всіх категорій досліджуваних. Рівень тривожності найнижчий у практичних працівників і приблизно рівний з показником тривожності курсантів I-го курсу. Пояснити збільшення рівня тривожності у курсантів протягом навчання в інституті можна тим, що під час професійної підготовки вони реально починають оцінювати небезпеку обраної професії, стан технічного забезпечення діяльності пожежників, у тому числі засобів індивідуального захисту особового складу під час роботи на гасінні пожеж. Крім цього, сьогодні знижений соціальний захист особового складу в разі отримання травм, втрати працездатності, а також у випадку загибелі пожежників під час виконання ними службових обов'язків.

Дослідження рівня нервово-психічної стійкості (НПС) проводились у два етапи. На першому визначалась нервово-психічна стійкість у першокурсників відразу після вступних іспитів з метою її прогнозу. На другому досліджувалась НПС у випускників пе-

ред випускними іспитами з метою перевірки достовірності зроблених прогнозів. Паралельно з вищевказаною роботою за методикою анонімного анкетування виявлялись мотиви вступу до інституту (вибору професії), чи зберігаються вони у курсантів на момент закінчення навчання та у мріях на майбутнє.

Рівень нервово-психічної стійкості визначався за методикою "Анкета "Прогноз" [4]. Результати проведеної роботи свідчать про те (див. табл. 3), що серед курсантів дуже мало віднесених до групи з високою НПС (0,11) та з незадовільною НПС (0,04). Більшість першокурсників мали добру та задовільну НПС. За рекомендаціями методики піддослідні, що віднесені до I-III груп НПС, мають сприятливий прогноз адаптації до складних ситуацій професійної діяльності. За нашими даними, такий прогноз мали 98,1% вступників.

Результати другого етапу досліджень підтвердили наш прогноз. 97,8% випускників інституту віднесені до I-III групи сприятливої НПС. Слід зауважити, що поряд із позитивними результатами прогнозу НПС дещо змінився

Таблиця 3.

Прогноз нервово-психічної стійкості пожежників
за допомогою анкети "Прогноз"

Оцінка результатів за 10-бальною шкалою	Група А (1 курс) (відносні одиниці)	Група В (випускники) (відносні одиниці)	Група С (практичні працівники) (відносні одиниці)	Група нервово- психічної стійкості (НПС)	Прогноз
10 9	0,09	0,02	0,16	I. Висока НПС	Сприятливий
8 7 6	0,57	0,32	0,52	II. Добра НПС	Сприятливий
5 4 3	0,32	0,64	0,28	III. Задовільна НПС	Сприятливий
2 1	0,02	0,02	0,04	IV. Незадовільна НПС	Несприятливий

Таблиця 4.

Визначення ступеня інтелектуального рівня за тестом Равена

Ступінь Інтелектуального рівня	Група В (випускники)		Група А (1 курс)		Група С (практ. працівники)	
	К-сть чол.	Відносні одиниці	К-сть чол.	Відносні одиниці	К-сть чол.	Відносні одиниці
I. Високий інтелект	1	0,017	0	0	0	0
II. Інтелект вищий середнього	32	0,551	37	0,673	26	0,473
III. Інтелект середній	25	0,432	18	0,327	29	0,527
IV. Інтелект нижчий середнього	0	0	0	0	0	0
V. Дефект	0	0	0	0	0	0
Всього	58	1	55	1	55	1

розподіл випускників за групами.

Несприятливий прогноз НПС мав один першокурсник. Цей результат залишився й у випускників.

У процесі досліджень ми передбачили, що поряд з позитивними адаптивними впливами навчання на нервово-психічну стійкість курсантів можуть впливати досить сильні негативні фактори сучасних соціально-економічних умов нашого буття.

Але результати анкетування свідчать про інше. 90% першокурсників поступили в інститут тому, що це мрія дитинства, що їм подобається професія пожежника, що хотіли стати офіцерами, що хотіли продовжити сімейну справу тощо. 77% випускників пов'язують своє життя з набутим фахом зразу після закінчення інституту і лише 30% - у майбутньому. Така зміна пріоритетів мотивується якраз соціально-економічними факторами - невпевненістю у майбутньому, пере-кваліфікацією, переходом у бізнес тощо. Але це, як відомо, суттєво не вплинуло на прогноз нервово-психічної стійкості курсантів.

Прогноз нервово-психічної стійкості практичних працівників пожежної охорони майже ідентичний прогнозу НПС курсантів-першокурсників.

Контроль координаційних здібностей проводився за допомогою оцінки стійкості рівноваги в статичі і динаміці [6]. При оцінці стійкості рівноваги визначена достовірність відмінностей за середніми показниками в статичі з розплющеними очима. Відмінність спостерігається між курсантами першого і випускного курсів, з однієї сторони (у яких показники майже однакові), і практичними працівниками - з іншої. Показники стійкості рівноваги курсантів у статичі з розплющеними очима значно кращі, ніж у групи практичних працівників.

При визначенні координаційних здібностей досліджуваних у динаміці найкращі показники має група практичних працівників (0,945). Курсанти першого і випускного курсів мають децю нижчі показники: 0,857 і 0,788.

Визначення ступеня інтелектуального рівня проводилося за тестом Равена [5] (див. табл. 4). При аналізі результатів були виявлені достовірні відмінності між курсантами та практичними працівниками. У курсантів ступінь інтелектуального рівня виявився вищим.

Оцінка рухливості основних нервових процесів за теплінг-тестом [5] показала, що за середніми значеннями досліджувані групи належать до осіб із задовільною рухливістю основних нервових процесів. Однак при аналізі результатів теплінг-тесту за силою як мірою збудливості вдалося визначити

достовірні відмінності. У курсантів-випускників вона виявилася вищою, ніж у першокурсників і практичних працівників ($p < 0,05$). Стійкість основних нервових процесів виявилася також задовільною [1].

Визначені в результаті експертного опитування професійно важливі якості можуть бути використані для професійного відбору до Державної пожежної охорони.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вареник В.В. Визначення сили нервової системи як аспект професійного відбору пожежників // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції "Методи підготовки фахівців до професійного спілкування". - Книга 2. - Черкаси: ЧДУ. - 1997. - С. 321-323.
2. Вареник В.В., Глазирін І.Д., Глазиріна В.М. До питання про професійну та психофізіологічну готовність курсантів-випускників пожежно-технічних училищ МВС України // Пожежна безпека. - 1996. - № 2. - С. 24.
3. Дутов В.И., Чурсин И.Г. Психофизиологические и гигиенические аспекты деятельности человека при пожаре. - М., 1993. - 299 с.
4. Елисеев О.П. Сборник психологических тестов. - К., 1994. - 288 с.
5. Книга практического психолога / Беседин А.Н., Липатов И.И., Тимченко А.В., Шапарь В.Б. - Часть 1, 2. - Харьков: РИП "Оригинал", фирма "Фортуна-пресс", 1996. - 302 с., 424 с.
6. Сутула В.А. Лабораторный практикум по спортивной метрологии. - Харьков: Харьковский государственный институт физической культуры, 1994. - 67 с.

Поступила в редакцию 7.02.2000 г.

Т.П.Вівчарик

Опредметнення як механізм самореалізації

В статті с позиції діяльностного підходу рассматривается опредмечивание как один из механизмов самореализации личности. Автор определяет условия, необходимые для совершения самореализации через механизм опредмечивания.

Вітчизняною психологією опредметнення визначається як елемент свідомої та доцільної діяльності людини, яка має три основні форми: 1) матеріальна - виробництво, фізична

праця, робота, якою людина перетворює і втілює себе в довкілля; 2) психічна - виробництво та інтерпретація змісту відображення, добір цінностей, розумові операції, переживання і т. ін., що виступає конструктивними елементами будь-якого виробництва; 3) творіння себе самого - розвій душевних і духовних потенцій, а також усунення різних форм відчуження. Отже, опредметнення характеризується як процес перетворення і втілення людських душевних сил і здатностей із форми живої активності в образ застиглої предметності [8, с.3.].

Відповідно до діяльнісного підходу самореалізація особистості у радянській та вітчизняній психологічній літературі розглядається як результат самопізнання, але, насамперед, як результат її практичної діяльності. У розв'язанні проблеми самореалізації особистості декотрі вчені основний акцент роблять на самопізнанні (І.Л. Зеленкова, І.О. Мартинюк, І.С. Кон, Ф.Т. Михайлова, І.І.Чеснокова, В.В. Столін), частина ж дослідників дотримується того, що головним на шляху людини до самореалізації є процес активної творчості індивіда по творенню самого себе (К.А. Абульханова-Славська, А.В. Грибакін, Л. М. Коган, В. М. Маркін). Процес самореалізації вітчизняними дослідниками визначається через опредметнення потенційних можливостей індивіда як у формі предметних результатів діяльності, так і у внутрішньоособистісних якостях і станах. Збігаючись за своєю сутністю з вільною свідомою діяльністю, самореалізація виступає як внутрішній, суб'єктивний її смисл. Вона охоплює весь шлях внутрішньої, індивідуальної мети - від першої думки про неї і аж до матеріального опредметнення. Самореалізація - це процес (і підсумок) цілісної життєдіяльності, який полягає в опредметненні всього комплексу індивідуальних здібностей і веде до перетворення особистості на суб'єкта життя [15, с. 171-172].

С.Л.Рубінштейн у праці "Людина і світ" розглядає людину як таку, що змінює світ своєю діяльністю і одночасно створює в ході цієї діяльності відповідні внутрішні установки, її внутрішнє ставлення до світу. Людина виступає як істота, що реалізує свою сутність в породжуваних нею об'єктах і, що через них сама її усвідомлює. Отже, специфіка людського способу існування полягає в мірі співвідношення самовизначення і визначення іншим (умовами, обставинами) [18]. "Суб'єкт в своїх діяннях, в актах своєї творчої самодіяльності не тільки виявляється і проявляється, - писав Рубінштейн, - але в них твориться і визначається. Тому тим, що він робить, можна визначити те, що він є" [17, с.94], тому "основне онтологічне завдання: враху-

вання і реалізація всіх можливостей, які створюються життям і діяльністю людини, начить, боротьба за вищий рівень людського існування, за вершину людського буття [18, с. 346].

У праці "Людина і світ" С.Л. Рубінштейн описує два основних способи існування людини і, відповідно, два ставлення її до життя. Перший - життя, що не виходить за межі безпосередніх зв'язків, у яких живе людина. Це є існуюче ставлення до життя, але не усвідомлене як таке. Другий спосіб існування пов'язаний із появою рефлексії. Вона перериває безупинний процес життя і виводить людину мисленно за його межі. Це вирішальний, поворотний момент. Тут починається або шлях до душевної спустошеності, до морального розкладання, або інший шлях - до побудови життя на новій, свідомій основі. З цього моменту, власне, і постає проблема відповідальності людини за все вчинене і все упущене [18, с. 347-348].

Незалежно від зовнішніх обставин, завдяки рефлексії, індивід набуває самостійності і цілісності [1, с. 313], але тільки духовної. В реальності, і скептицизм фіксує це, суб'єкт розчленований на особистісну (внутрішню) і суспільну (зовнішню) сутність. І за таким станом речей рефлексія виконує захисну функцію - оберігає суб'єкта від знегод зовнішнього світу [16, с.57].

М. Монтень писав: "Мудрець повинен внутрішньо оберігати свою душу від усякого утиску, щоб зберегти їй свободу і можливість вільно судити про все, - проте, коли справа йде про зовнішнє, він змушений строго дотримуватись прийнятих правил і форм. Суспільству немає ні найменшої справи до наших поглядів; але все інше, як те: нашу діяльність, наші праці, наше майно, саме життя належить подати йому на службу, а також на суд" [12, с. 111]. І.Е. Бекешкіна в своїх дослідженнях стверджує, що первинною детермінантою життєдіяльності особистості виступають все-таки цінності, що формуються в процесі її повсякденного життя, життєвого досвіду. Вони не завжди адекватно усвідомлюються особистістю, вкорінюючись у глибинних структурах особистості [3, с.135-141]. Відсутність глибокого самоаналізу, рефлексивної практики призводить до того, що особистість не усвідомлює розбіжність цінностей, які проголошуються в суспільстві як соціально значущі й належні та реально діючі ціннісні орієнтації, що виконують регулятивну роль в життєдіяльності особистості, визріваючи разом з її світосприйняттям.

Отже, з вищесказаного випливає, що в загальній проблемі детермінації поведінки людини рефлексія або світоглядні почуття висту-

пають як внутрішні умови, включені в загальний ефект, що визначає закономірне співвідношення зовнішніх і внутрішніх умов. Від такого узагальненого, підсумкового ставлення людини до життя залежить і поведінка суб'єкта у будь-якій ситуації, в якій він знаходиться, і міра залежності його від цієї ситуації або свободи в ній, тобто можливість самореалізації особистості.

Самореалізація, на думку Л.М.Когана, і є та практична, перетворююча діяльність, у якій особистість, використовуючи підсумки попереднього циклу самопізнання, відкриває в собі нові можливості, невикористані резерви [7]. А значить, найвищим рівнем самоосягнення людиною своєї сутності є відкриття для себе свого покликання та призначення, а також усвідомлення того, що воно здійснене, реалізоване, а отже, звершене. Саме для того, стверджував Г. Сковорода, людині дається життя, аби в сумнівах та стражданнях зуміти "пізнати себе повністю" і досягти "вершини буття", адже "щастя твоє є у тобі самому" [20]. Отже, самореалізація можлива тільки тоді, коли особистість усвідомлює свої інтереси, потреби і здібності, які вона і втілює, предметнює в практичній діяльності.

Говорячи про самовизначення, В.Ф. Сафін визначає його як "самостійний етап соціалізації, всередині якого індивід набуває готовності до самостійної, творчої діяльності на основі усвідомлення і співвіднесення "хочу-можу-є-вимагають", та стає здатним приймати самостійні рішення відносно життєво важливих цілей" [19]. Зрозуміло, що під "вимагають" мається на увазі вплив і вимоги суспільства або "процес визначення іншими" (Рубінштейн), а усвідомлення і співвіднесення "хочу-можу-є" (тобто власних бажань, цінностей, домагань – з потенційними здібностями та можливостями – наявними якостями, досвідом, рисами) означає самовизначення.

Дещо інший зміст в розгляд процесу самореалізації вклав В.І. Муляр [13]. Він розробив концепцію самореалізації особистості як розгортання її сутності в силу виникнення і подолання особистістю протиріч власної життєдіяльності. Основне протиріччя життєдіяльності: між соціальним і індивідуальним. Розв'язуючись завдяки практичній діяльності, воно відтворюється на різних рівнях свого власного існування. Особливість цього відтворення така, що однією стороною вказаного протиріччя виступає соціальне, а іншою – переважно одна із суттєвих рис індивідуальності особистості, з практичним втіленням якої пов'язаний і відповідний рівень самореалізації особистості. В.І. Муляр виділяє такі способи саморе-

алізації: соціальна активність, творчість, життєтворчість особистості. Засобами самореалізації особистості є суспільні інструменти, що використовуються особистістю для адекватного опредметнення своїх сутнісних сил. В якості такого автором розглядається культура.

Отже, аналіз різних поглядів на умови розвитку особистості на шляху до самореалізації виявив, що однією із детермінант її здійснення є те, якою ціною здійснюється розвиток особистості в умовах, що або суперечать розвитку, або сприяють її розквіту. Умови суспільного життя (суспільний устрій, політична організація і т. ін.) визначаються як зовнішні умови, що діють через внутрішні моральні установки людини. Детермінація через мотивацію – це детермінація через значимість явищ для людини. Звідси, за Рубінштейном, діалектика детермінації із боку "потягу", "обов'язку" (зовнішньої норми). Звідси також можливий підхід до проблеми "цінностей", їх шкали і динаміки в залежності від рівня буття, життя особистості. Питання про "користь", "утилітаризм", про "щастя" вирішується не абстрактно, а в залежності від того, про людину якого рівня життя ведеться мова [18, с.288].

Це твердження виявляється близьким до культурологічної концепції А.А. Пелипенка і І.Г. Яковенка, що розглядають самореалізацію як складний шлях від індивіда до особистості через індивідуалізацію і самореалізацію суб'єкта культури в світовому цивілізаційному процесі. Мова ведеться про процеси самоорганізації культури, що реалізуються в поведінці її носіїв, та про еволюцію останніх як суб'єктів культури. Одним з найскладніших факторів зміни ціннісних домінант, за цієї концепцією, є поступовий дрейф мотиваційної самоідентифікації суб'єкта від ідеї служіння до ідеї самореалізації. Суб'єкт, що відпав від усяких абсолютів, заново проходить драбину еволюції цінностей. В її основі лежить принцип біологічної надмірності презумпції безкінечного самозадоволення суб'єктивного Я. Наступний рубіж ціннісної вертикалі пов'язаний із досягненням такого рівня, коли людина стає не агентом, а суб'єктом культурної самоорганізації. Принцип самореалізації змістовно збігається з самоорганізаційним принципом культури, що приносить суб'єкту переживання вищих трансцендентних цінностей. Рівень достатності – умова виходу на наступний рівень. Тут якась частина суб'єктів переходить на третій рівень, де самореалізація досягає рівня партисипації до метафізичних цінностей і найбільш повного трансцендування (оскільки все іманентне знижується). Ці три рівні, згідно концепції А.А. Пелипенка та І.Г. Яковенка, присутні в культурі постійно, але реалізуються кожен раз

різним культурним суб'єктом, що породжує, відповідно, культурні ситуації, що різняться [14].

Таким чином, вищевикладене дозволяє припустити, що в процесі творення власного "Я" поєднується дійсне і можливе, необхідне і випадкове, свідоме і стихійне. Для переходу від самопізнання до дій по реалізації його результатів необхідно декілька суб'єктивних умов, що можуть або сприяти самореалізації, або заважати їй, не викликаючи у людини прагнення реалізувати себе. Виходячи з цього, про самореалізацію можна говорити як про внутрішню і зовнішню зумовлене явище, оскільки вона повинна здійснитись і у зовнішньому плані, як у внутрішньому вже відбулась у ході пошуку. Отже, це дає підстави стверджувати, що самореалізація існує в єдності двох потенційно безкінечних процесів: пошуку і здійснення. Через процес пошуку проявляється пізнавальне відношення особистості до світу, до людей, до себе; а через процес здійснення - перетворююче відношення.

З приводу цього, І.П. Маноха відзначає: "якщо в пізнавальному відношенні "психологічний вплив" (механізм формування і розвитку онтологічних відношень до світу), реалізуючись, відбувається як "вбирання" особистістю предмета пізнання, то в перетворюючому відношенні "психологічний вплив"... відбувається як "розгортання" сутності "я" шляхом сутнісних перетворень в об'єкті взаємодії; однак при цьому можливе рефлектування впливу, коли особистість здійснює розвиток своєї сутності" [9, с. 13]. Тому, можна сказати, що в процесі пошуку особистість "вбирає" сутність самореалізації, а в процесі здійснення - "розгортає" цю власну сутність.

Необхідна відзначити, майже всі дослідники визначають, що цілісна самореалізація особистості можлива при умові дійсно вільного здійснення намічених життєвих цілей, тільки коли на основі адекватного образу "Я" розбудовується мисленна модель бажаного майбутнього і особистість свідомо прагне віддати всі сили її втіленню у життя. Наприклад, О.А. Кисельова підкреслює, що людина, як істота суспільна, не може бути зорієнтованою тільки на свої індивідуальні потреби, тому що в спонтанному прояві своєї індивідуальності вона рано чи пізно прийде до протиріччя з іншими індивідами, вимушена буде рахуватися з ними. Потреби індивіда знаходяться під тиском загальноприйнятих уявлень і норм [16, с. 46].

Виводячи значимість самореалізації в залежності від її збігу в життєвому плані з суспільними інтересами і загальним благом,

діяльнісний підхід зосереджує увагу на "зовнішніх об'єктивних умовах". Справжньою самореалізацією називається та, яка "має в своїй основі суспільно значиму ціль". Виходячи з цього, будь-яка соціально значима діяльність людини дає можливість для її творчої самореалізації [7, с. 138; 10, с. 90-91]. В цьому сенсі сфери самореалізації особистості ізоморфні структурі людської діяльності. Вона виступає актом практичної діяльності людини. З огляду на це, самореалізація визначається як свідомий, цілеспрямований процес розкриття і опредметнення сутнісних сил особистості у її різноманітній соціальній діяльності.

Ми не можемо погодитись із такою думкою, тому що вважаємо, що не всяка діяльність може збігатися із самореалізацією особистості. У цьому аспекті і проявилась суперечливість поглядів радянської психологічної парадигми. І.О.Мартинюк підкреслював, що до тих пір, поки особистість не вільна у виборі і здійсненні найважливіших для неї видів діяльності, процес реалізації її здібностей не можна назвати самореалізацією в повному сенсі слова, тому що він зумовлений зовнішньою необхідністю, а не власними інтересами і життєвими цілями особистості [10, с. 86]. Наприклад, Г. Гегель зазначав, що виконуючи той чи інший вид діяльності, людина переслідує мету яка продиктована своєрідністю цієї діяльності, але при цьому вона повинна одержувати задоволення від неї. Це відбувається тоді, коли в діяльності людина реалізує і свої власні цілі [4, с. 22]. Отже, внутрішня, "своя" ціль, яку переслідує людина, здійснюючи якісь вищі цілі, і від виконання якої вона отримує задоволення, і є самореалізація особистості.

Ми згодні з Т. Шибутані, який називає сублімацією, а не самореалізацією таку діяльність людей, що мотивована зовнішнім оцінюванням [22, с. 369]. За А. Маслоу, така діяльність визначається як псевдорозвиток або така, що мотивована дефіцитними потребами. Вимірювання життя зовнішніми атрибутами успіху, вважає І.В. Степаненко, призводить людину до внутрішньої спустошеності, породжує страх втратити ці зовнішні ознаки благополучності, страх, що наше прагнення до обов'язкової зовнішньої організації може закінчитись поразкою. Все це віднімає в людини творчу силу, адже розмінює її на уявні, ілюзорні надбання [11, с. 49].

Оскільки у кожній сфері людської діяльності виявляється сфера домагань людини, саме із цього співвідношення може бути зрозумілим той факт, що не прагнення до "щастя" (до задовольнень і т. ін.) визначає в якості мотиву, спонукань діяльність людей, їх поведінку, а співвідношення між конкретними

спонуканнями і результатами їх діяльності визначає їх "щастя" [18, с.365]. В цьому і реалізується в найглибшому розумінні співвідношення особистісно і суспільно значимого.

Тому, самореалізація людини, як вважає А.М. Бекарев, складається із сполучення трьох основних моментів: "Мені потрібно", "Я можу" і "Я потрібний" [2, с.93]. Обидва моменти "Мені потрібно" і "Я можу" залежать від самої людини і розкривають реальний взаємозв'язок її здібностей і потреб. Але наявність необхідної для самореалізації єдності здібностей і потреб ще не гарантує успішності цього процесу, оскільки він може здійснитись тільки при наявності необхідних умов для самореалізації. Ці умови і втілюються в формулі "Я потрібний". Г.К. Чернявська, досліджуючи проблему самореалізації особистості, підкреслює: "суспільство і конкретне соціальне середовище, що оточує людину, повинні потребувати реалізацію відповідних здібностей. Цю суспільну потребу зазвичай називають "затребуваністю" особистості з визначеними здібностями до конкретних видів діяльності" [23, с. 143]. В ідеалі, звичайно, як відзначає Є.А. Донченко, "суспільство повинно бути влаштоване так, щоб надавати можливість особистості для максимального, цілісного і всебічного розгортання її сутнісних творчих потенцій" [16, с. 149-150].

Отже, найбільш характерна для радянської психології парадигмальна установка закономірностей розвитку людської психіки як в філо-, так і в онтогенезі – соціоморфізм, категоріальною рамкою якого є співвідношення "людина - суспільство", не дає вичерпної відповіді на проблему самореалізації особистості в суспільстві. Конкретні, реальні механізми перетворення зовнішніх соціальних впливів у внутрішні, суб'єктивні явища і процеси, по суті, до цих пір не розкриті. А тому залишається незрозумілим, як в умовах нібито одного і того ж соціального середовища формуються індивіди, що різняться за своїм психічним складом, і в той же час люди одного душевного типу, загальних інтересів і цінностей виростають у цілком несхожих соціальних обставинах [21, с. 6]. Тут постає питання проблематичності людського життя. Ні культура, ні якийсь інший соціальний механізм не може автоматично і надійно відтворювати, виробляти ефект існування, буття. Саме суб'єктивна реальність ("внутрішній світ", "індивідуальність", "самість" і ін.) є ключем у пошуках основ і умов становлення "власне людського в людині" в межах її індивідуального життя. В.П. Іванов пише, що для суб'єктивності неможливо вказати сукупність зовнішніх причин, умов,

обставин, що породжують її, тому що природа і специфічна відмінність від інших явищ об'єктивного світу полягають саме у відношенні до них, до всього зовнішнього; її специфіка полягає в самопричиненні, самозумовленості [6]. Всезагальний спосіб існування і принцип організації людської реальності (за словами С.Л. Франка, як безпосереднього само-буття людини) – суб'єктивність (або самість) – виявляє себе в головному способі життя людини: саморозвитку як фундаментальної здібності перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення, що і дозволяє їй бути (ставати) дійсним суб'єктом (автором, хазяїном, розпорядником) власного життя [21, с.13].

Отже, неможливою є справжня самореалізація, яка складалась би з одних зовнішніх реакцій на процеси предметного світу, але неможлива і самореалізація як така, що не проявляється зовні "річ в собі". Тут визначився такий аспект розуміння самореалізації особистості як поняття потенційного, що притаманне суб'єкту, але ще не реалізоване в діяльності, з одного боку, і поняття потенційного як проблемного в дійсності, ще не розкритого, не пізнаного особистістю - з іншого. Звідси самореалізація особистості під кутом зору її проблематичності постає як активний процес, спрямований на відкриття унікального, неповторного в собі, та здійснення цього у власному житті. Отже, завершальний етап самореалізації – це опредметнення через вільну свідому діяльність. Оскільки самореалізація особистості завжди є результатом взаємодії суб'єктивного, особистого і культурних умов, що її потребують, для її здійснення необхідно, щоб опредметнення діяльності людини стало логічним завершенням індивідуальних внутрішніх спрямувань. З огляду на сказане, можна стверджувати, що за умов, коли опредметнення впливає безпосередньо із визначених внутрішніх чинників, особистість самореалізується.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 339 с.
2. Бекарев А.М. Свобода человека в социальном пространстве. – Нижний Новгород, 1992.
3. Бекешкина И.Э. Смысл жизни и нравственная самореализация // Жизненный путь личности. – Киев, 1987.- С.135-141.
4. Гегель Г. Сочинения. – Пер. А.М. Водена. Под ред. и с предисл. Ф.А. Горохова. М.-Л.: Соцэкгиз, 1934. – Т. 8. Философия истории. – 470с.

5. Зеленкова И.Л. Проблема смысла жизни: Опыт историко-этического исследования. - Минск: Университетское, 1988. - 128 с.
6. Иванов В.П. Человеческая деятельность — познание — искусство. - Киев: Наукова думка, 1977.
7. Коган Л. Н Цель и смысл жизни человека. - М.: Мысль, 1984. - 254 с.
8. Максименко С.Д. Методологічні проблеми загальної психології // Практична психологія та соціальна робота, 1999. , № 3. - С. 2-4.
9. Маноха І.П. Професійний потенціал особистості: досвід онтологічного дослідження. - К., 1993.
10. Мартынюк И.О. Жизненные цели личности: понятие, структура, механизмы формирования. - Киев: Наукова думка, 1990. - 124 с.
11. Мистецтво життєтворчості: Наук.-метод. Посібник: У 2 ч. / Ред. Рада: В.М. Доній, Г.М. Несен, Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков та ін. - К., 1997. - Ч. 1: Теорія і технологія життєтворчості. - 392 с.
12. Монтень М. Опыты: В 3 кн. / Изд. подгот. А.С. Бобович и др. - 2-е изд. - М.: Наука, 1979. - Кн. 1-2. - 703 с.
13. Муляр В.И. Самореализация личности как социальный процесс. Автореф... канд. филос. наук. - К., 1990. - 16 с.
14. Пелипенко А.А., Яковенко И.Г. Индивидуализация и самореализация субъекта культуры в мировом цивилизационном процессе: от индивида к личности // Мир психологии, 1999. № 2. - С. 129-141.
15. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод. посібник / Ред. рада: В.М. Доній, Г.М. Несен, Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков та ін. - К., 1996. - 792 с.
16. Разумная организация жизни личности: проблемы воспитания и саморегулирования / Л.В. Сохань, В.А. Тихонович, Н.И. Михальченко; АН УССР. Ин-т философии. - Киев: Наук. думка, 1989. - 328 с.
17. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодетальности // Вопросы философии, 1986. - № 4. - С.101-107.
18. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. Изд. 2. Отв. Ред. Е.В.Шорохова. - М.: «Педагогика», 1976. - 416с.
19. Сафин В.Ф. К проблеме самоопределения личности и ее активности // Вопросы самоопределения личности и ее активности. - Уфа, 1985.
20. Сковорода Г. Кольцо // Збірка творів. - К., 1983.
21. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития// Вопросы психологии. 1998, № 6. С.3-17.
22. Шибутани Т. Социальная психология. М., 1969.
23. Чернявская Г.К. Личность: проблемы самореализации // Социально-политический журнал, 1996. - № 4, - С. 134-143.

Поступила в редакцию 25.01.2000 г.

П.К.Власов

Стратегии снижения неопределенности в работе операторов БЩУ АЭС

В поданній статті розглядається стратегія зниження невизначеності для прогнозування поведінки оператора БЩУ АЕС за аварійної ситуації. Пропонується спосіб виміру коефіцієнту зниження невизначеності. Експериментально доводиться зв'язок між індивідуальними перевагами операторів певних класів та результативністю розв'язання аварійних завдань, а також необхідність певної системи підготовки.

Результаты анализа аварийных ситуаций, интервьюирования операторов и инструкторов показывают - наибольшую угрозу безопасности АЭС представляют плохо определенные, нетрадиционные, неожиданные задачи управления. По данным А.Г. Чачко (1), только 20% высшей и 12% операторов средней квалификации могут решать задачи на усмотрение редких нетрадиционных ситуаций. Несмотря на то, что процентное содержание неопределенных задач, в общем количестве невелико, именно они являются причинами наиболее крупных аварий.

Кроме всего прочего, анализ материалов расследования ошибочных действий в объяснениях операторов свидетельствует о систематическом искажении, замалчивании, отрицании ответственности и симплификации реальных условий технологического процесса. Конечно, такое положение дел не позволяет выявить истинные причины ошибок для проектирования СЧМ и программы подготовки персонала.

Основная функция СЧМ АЭС - снижение неопределенности состояния объекта управления (ядерного реактора) т.е. снижение наличной изменчивости до расчетной. Объективная неопределенность ЯР включает: изменчивость (область возможных состояний); энергоемкость (величина, амплитуда возможных отклонений физических параметров относительно расчетных, средних значений); дина-

мичность (скорость переходных процессов из одного состояния в другое). Субъективная неопределенность порождается индивидуальными качествами оператора: стратегиями деятельности, концептуальной моделью объекта управления, когнитивной картой, антиципацией результата, рефлексией опыта и т.д. и характеризует их неполноту, вариативность и, возможно, неадекватность

Следовательно, если СЧМ АЭС управляет ЯР, то для гарантии надежного результата управляющая система должна, как минимум, обладать большим количеством степеней свободы по отношению к объекту управления и соответствующей активностью (естественно, в общем диапазоне изменчивости). Однако, вопрос о том как распределяется активность между оператором и системой управления часто остается открытым. Н.А. Бернштейн (2) отмечал, что активность противопоставлена вероятностной модели реальной задачи, представляет собой динамику индивида за превращение вероятности результата в совершившийся факт.

В результате обобщения мы обнаружили, и согласовали с экспертами, следующие операционные классы: *сенсорный* (информационный класс), который включает активную ориентацию в ситуации, например, считывание контрольных показаний о состоянии социально - экономического пространства, процесса управления и т.д.; *логический* - анализ поступающей информации на уровне физического процесса, построение гипотез о возможных отклонениях в процессе управления, синтез, структурирование образа объекта на уровне причинно-следственных связей и т.д.; *коммуникативный* - взаимодействие с коллегами и специалистами других служб, команды, согласования действий, то есть процесс приема и передачи информации в системе "человек-человек"; *моторный* - операции непосредственного влияния (зачастую необоснованного) на различные участки управленческого процесса и, таким образом, изменения параметров этого процесса.

Для того, чтобы определить индивидуальные предпочтения операторов в алгоритмах, мы ввели коэффициент снижения неопределенности (КСН). Этот коэффициент определяется как частное от количества операций каждого класса к общему количеству операций в алгоритме и рассчитывается для каждого класса отдельно по следующей формуле:

$$K_i = \Sigma Q_i / \Sigma Q$$

где K_i - КСН соответствующий данному классу операций,

ΣQ_i - сумма операций данного операционного класса, в индивидуальном алгоритме,

ΣQ - сумма всех операций в данном алгоритме.

В общем, КСН можно представить как условную вероятность операций определенного класса при условии того, что операции других классов уже имели место. В сущности, это отражает вероятностный смысл коэффициента.

Экспертная оценка эффективности индивидуальных алгоритмов по критериям вариативности, технологичности, длительности, реализации конечной цели управления обнаружила связь индивидуальных предпочтений в использовании операций определенных классов с результативностью алгоритма перегрузки реактора.

Количественная обработка результатов исследований методом регрессионного анализа выявила такие значения ($X_1 X_2 X_3 X_4$ где x_i - операционный класс)^ при которых эффективность как функция отклика максимизируется ($W = 58$ баллов). Поскольку наибольшее количество баллов в группе СИУРов составляет 22,70, можно сделать вывод о существенном потенциале для увеличения эффективности деятельности оперативного персонала. Актуализировать этот потенциал можно средствами специально ориентированной системы переподготовки операторов.

Таким образом, для управления недетерминированными состояниями объекта оператор вынужден компенсировать ограничение САУ в изменчивости своими возможностями. При решении неопределенных задач СЧМ, именно оператор становится ведущим (активным), а автоматика - обеспечивающей (пассивной).

Поэтому для экспериментального исследования деятельности СИ-УР РБМК мы выбрали неопределенные задачи управления (классы задач), как наиболее влияющие на безопасность эксплуатации АЭС. Посредством двух последовательных экспертных оценок мы определили реальное поле таких задач управления (28 задач). В экспертную группу вошли: инструктор по подготовке СИУРов; старший начальник смены станции; старший инженер управления реактором и турбиной; старший инженер управления реактором.

Мы классифицировали эти задачи по критерию, равному произведению значимости последствий ошибочных действий и частоты встречаемости в работе и выбрали задачу «перегрузки реактора на мощности» как приоритетную и релевантную для анализа деятельности операторов СИУР.

В эксперименте принимали участие 21 СИУР, который проходили переподготовку в учебно-тренировочном центре. В предварительных исследованиях на ИАЭС принимали участие десять СИУТов.

Для того, чтобы проанализировать индивидуальные предпочтения операторов в снижении неопределенности мы предложили операторам составить подробный алгоритм. Затем, обобщив алгоритмы мы получили список из 187 операций, которые отражают неполноту и вариативность индивидуальных предпочтений операторов. Для анализа и синтеза алгоритмов операторов необходимо составить обобщенный кодовый алфавит всех операционных презентаций индивидуальных решений. Другими словами, в индивидуальных алгоритмах классифицируем все операции (моторные, логические и т. д.), определим общее и различное, и включим это в обобщенный кодовый алфавит (операционный тезаурус задачи). Вместе с тем, обобщение позволит определить как количество, так и операционную принадлежность действий и, соответственно, индивидуальные предпочтения в их использовании.

Мы получили достаточное разнообразие как в самих алгоритмах (нет двух одинаковых!), так и в индивидуальных предпочтениях операторов в содержании операционного состава алгоритма. Мы обнаружили индивидуальные предпочтения операторов как в необоснованных логических рассуждениях о физике процесса, так и в моторном воздействии на пульт для ориентации в ситуации, что явно неэффективно. Напротив, технические специалисты АЭС были уверены в том, что стандартная система подготовки операторов обеспечит полное совпадение алгоритмов.

Линеаризация функции $W = f(X_1 X_2 X_3 X_4)$ методом наименьших квадратов и нахождение аппроксимирующей зависимости $W = f(X_i)$ в виде полинома первой степени подтвердила влияние акцентуаций в использовании операций определенного класса на эффективность решения задачи перегрузки:

- увеличение количества коммуникативных действий приводит к снижению ранга успешности;
- увеличение количества сенсорных действий в алгоритме увеличивает ранг успешности;
- увеличение количества логических действий не приводило к линейному возрастанию ранга, что свидетельствует о более опосредованном влиянии последних на успешность решения задачи;
- увеличение количества моторных действий совпадает с незначительным увеличением ранга успешности.

Таким образом, в результате формализации экспериментальных материалов были определены и уточнены основные тенденции и зависимости влияния индивидуальных предпочтений по использованию операций отдельных

классов на успешность решения задачи перегрузки реактора на мощности.

Кроме того, в нашем эксперименте операторам было предложено самостоятельно разнести операции в алгоритмах к тем или иным операционным классам. Сравнение КСН для субъективного разбиения и объективного, полученного в результате обобщения, обнаруживает тенденцию операторов переоценивать количество моторных и коммуникативных действий и, вместе с тем, недооценивать количество сенсорных и логических действий (для задачи перегрузки реактора).

Такой факт представляет особый интерес для анализа ошибочных действий операторов, создания специальных программ переподготовки к неопределенным задачам управления.

В большинстве своем существующие программы переподготовки ориентированы на обеспечение знаний операторов о технологическом процессе, прецедентами о детерминированных режимах и задачах управления. Фактические знания представляются как набор элементов объекта управления, их структура и расчетные закономерности взаимовлияния. Однако, в силу различных обстоятельств, всех возможностей (нерасчетных) изменчивости объекта они не охватывают. Статистический опыт включает набор наиболее частотных состояниях объекта, и если субъективное местоопределение оператора недостаточно адекватно, то рефлексивный анализ будет ограничен в определении интегральной причины происходящего. Прогнозирование и рефлексия, основанные на неадекватных посылах, приведут к ошибкам в оценке последствий и компенсаторной коррекции способа действий. Поэтому система подготовки обязательно должна учитывать стратегию снижения неопределенности (ССН).

Мы полагаем, что алгоритм решения неопределенной задачи управления в данном случае отражает не только квалификацию и индивидуальный стиль деятельности оператора, но и общий способ поведения в проблемных ситуациях определенного класса сложности. Этот способ (стратегия) и присущие ему средства прежде всего отражают степень иерархии, язык описания и возможности субъективного местоопределения оператора в проблемной ситуации. В частности, он может характеризовать индивидуальные тенденции в направленности активности, как во внешнем, так и во внутреннем планах, на редуцирование субъективной неопределенности в объективных условиях или на избегание и следование внешним условиям (деятельность - не деятельность Г.В. Суходольского /3/).

Стратегия предполагает гибкость в решении задач, изменение хода решения в зависи-

мости от ситуации. Вместе с тем, стратегия целенаправленна, результативна и регулярна. Следует отметить, что стратегия складывается на основе всего жизненного опыта человека (а не только профессионального). Стратегии являются целостными, глубоко укоренившимися психическими образованиями и влияют, часто бессознательно, на развертывание конкретных решений.

Таким образом, стратегии снижения неопределенности (ССН) является интегральной динамической характеристикой системы устойчивых компенсаторных качеств человека - оператора в неопределенных условиях существования социально - технической среды. Эффективность решения неопределенных задач прямо положительно связана с преобладанием сенсорных и логических действий операторов, а отрицательно - с преобладанием коммуникативных и моторных в субъективных предпочтениях стратегии снижения неопределенности. Следовательно, успешность в решении неопределенных задач полностью не сводима к опыту реализации подобных задач в прошлом и требует отдельной системы подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чачко А.Г. Подготовка операторов энергоблоков. Алгоритмический подход. -М.: Энергоатомиздат.-1986.
2. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности.- М., 1980.
3. Суходольский Г.В. Введение в математико-психологическую теорию деятельности.- Санкт-Петербург.: Из-во СПбГУ.- 1998.

Поступила в редакцию 19.01.2000 г.

Н.Д. Володарська

Проблема когнітивного дисонанса у становленні громадянської свідомості молодшого школяра

У статті розглядається когнітивний аспект громадянської свідомості та самосвідомості особистості молодшого шкільного віку. Аналізуються фактори, які впливають на становлення громадянської свідомості та самосвідомості молодшого школяра (сім'я, соціальне оточення, проблеми суспільства). Висвітлюються причини когнітивного дисонансу у розвитку громадянської

свідомості та самосвідомості молодшого школяра.

Когнітивний дисонанс являє собою таке психологічне явище, що полягає в переживанні особистістю суперечностей у змісті пізнання. Когнітивні компоненти досвіду (поняття, ідеї, ідеали, моральні принципи, критерії оцінювання) можуть вступати в суперечність з даними реальної поведінки дитини. Когнітивний дисонанс виступає сильним мотиваційним фактором, стимулюючим особистість до дій.

У молодшому шкільному віці дитина починає формувати свої власні моральні цінності. Думка батьків та інших авторитетів все ще має для них сильний вплив, але, оскільки тепер вони вже мають здатність мислити абстрактно, вони мають можливість виробити власний погляд на речі, власні соціальні цінності. З дитинства цілеспрямовано надаються поради, що певні цінності (в залежності від традицій народу) виключно достойні, і обов'язок людини - служити їм. У цьому дитина отримує сенс життя, формується соціальна адаптація, громадянська свідомість та самосвідомість особистості. Громадянська свідомість складається з таких складових: 1) поняття, які відносяться до системи категоризації світу (узагальнення подібних ситуацій, подій, об'єктів, вчинків у категорії, які мають схожі значення, сенс для особистості); 2) уявлення, переконання, очікування, думки, які пов'язані з різними смисловими категоріями: це і думки про самого себе, про інших, про взаємини між людьми та про навколишній світ в цілому; 3) поняття, яке пов'язане з емоційним, афективним відношенням до смислових категорій, з кількісним вимірюванням смислу у відповідності з системою цінностей. Формування певної ієрархії понять у молодших школярів проходить крізь узагальнення дитячих спостережень, особистих вражень, вже сформованих, набутих знань, тобто на основі "первинного" матеріалу проходить становлення моральних уявлень та понять. Процес формування смислових структур громадянської свідомості характеризується переходом від почуттєвого ступеню пізнання до абстрактного мислення, переходом від відображення навколишнього світу у формі відчуттів, сприйняття і уявлень до відображення його у поняттях. Так, спочатку відчуття вдовolenості від прослуханої казки, пісні до усвідомлення краси національного фольклору. Тому поява понять потребує накопичення у молодших школярів особистих спостережень, фактів, наглядно-почуттєвого сприйняття яких допомагає накопиченню образних уявлень. Громадянська свідомість базується на перетворенні накопи-

чених уявлень в поняття. Роздуми дітей, емоційне ставлення до вивчення явищ, оволодіння засобами аналізу подій суспільного життя забезпечують перехід від образно-чуттєвого до понятійного відображення моральних явищ. У свідомості молодшого школяра образ якого-небудь явища може виникнути не тільки в той період, коли подія відбувається. Школяр може відтворити, ще раз "побачити" той чи інший елемент, який спостерігав раніше. Він може уявити певне явище. В уяві свідомість відривається від свого безпосереднього джерела і починає існувати як відносно самостійне суб'єктивне явище. Уявлення виявляються можливими тому, що залишаються сліди минулих відчуттів, діє механізм пам'яті. Пам'ять закріплює в свідомості завжди те, що повторюється, важливе, відкидаючи неістотне, в уявленні дитини мається багато деталей, які не можна вважати істотними. Оскільки проходить узагальнення, складання минулих відчуттів в єдиному образі, то минулий досвід стає шляхопроводом у нових ситуаціях, нових обставинах.

На основі особистої практики у дитини здійснюється узагальнююча діяльність свідомості, переробка даних чуттєвого пізнання. Дитина багато разів у своєму досвіді порівнює, співставляє різні явища морально-духовного життя і поступово, відвертаючись від випадкового, другорядного, виділяє в явищах загальне, істотне, основне. Між уявленнями та поняттями немає бар'єра, але існує дуже складний взаємозв'язок, постійний взаємоперехід. Уявлення, стаючи все більш узагальненими, набувають якості понять. Таким чином, формування найбільш широких та загальних понять передбачає конкретизацію в їх елементах, це відбувається на основі безпосереднього сприйняття етносфери, в кожному з явищ якої широке поняття знаходить свій прояв і відображається свідомістю. Відбувається процес накопичення фактів, які сприяють побудові запасу образних уявлень. У подальшому чуттєвий рівень пізнання через сприйняття та уявлення закінчується формуванням громадянської свідомості та самосвідомості. Основою самосвідомості є здатність усвідомлювати суспільні наслідки своїх дій. Якщо у дитини не сформовані такі характеристики як усвідомлення вимог суспільства до особистості, свого громадянського обов'язку та сенсу життя, відповідальності за певні доручення, то неминує конфлікт. Когнітивний дисонанс породжує реакцію особистості на сприйняття того факту, що її особистісна ієрархія суспільних цінностей не співвідноситься з певним зовнішнім стандартом.

Починаючи з першого класу, діти обговорюють між собою з батьками, вчителем питання дружби, відповідальності за інших, своїх близьких, рідних, домашніх тварин. Дитина вже має досвід товаришування, відносин з іншими дітьми, переконань, які пов'язані з радощами та прикрощами у дружбі. Разом з тим, дослідження показали, що приблизно третина дітей має викривлене уявлення про те, кого можна назвати справжнім товаришем. Діти не завжди усвідомлюють, які вчинки та дії сприяють зміцненню дружніх стосунків. Молодші школяри легко засуджують невміння виконувати доручення вчителя і небажання їх робити. Іноді вони не відрізняють одне від іншого.

Інформацію про моральні норми, вимоги, ідеали суспільства школяр отримує не тільки у школі. Дані про оточуючий світ, суспільні явища він отримує у процесі участі у різноманітних видах діяльності, спілкуванні з однолітками, дорослими, з радіо- та телепередач і т.інше. Отримана інформація може нести як реальні, так і викривлені дані про моральні норми. Через систему норм, оцінок, ідеалів, мораль регулює вчинки, дії учня, виконуючи роль своєрідного компасу поведінки, дозволяючи вільно орієнтуватись у оточуючому житті. У великій сукупності інформації про моральні норми та правила молодшому школяру необхідно розбиратися самостійно, що не завжди йому під силу.

Експериментальне дослідження показало, що найбільш виразними, усвідомлюваними, такими, що найчастіше використовуються, є поняття: мати, рідний край, власні успіхи у навчанні, друзі, минуле країни, українців, козаки, краса людини, краса природи (калина, барвінок), щастя, гроші, насолода від розваг, багаті люди.

Більшість дітей на запитання: "Яких людей ти вважаєш щасливими?" відповіли: "Багатих, у яких все є", "Людей, у яких багато грошей, машина" та інше. Розуміння щастя окреслювалось у рамках матеріального достатку, насолоди від розваг. Питання по екології мали найбільшу кількість відповідей. Майже всі діти впевнено відповідають на питання, як доглядати за рослинами, як допомагати пташкам взимку, як поводити себе у лісі, на річці. Певні знання є про катастрофу на Чорнобильській АЕС. Діти з інтересом розмірковують з приводу різних екологічних катастроф (як необхідно себе вести у забрудненій зоні, як користуватись питною водою і т. інше). Діти знають правила поведінки на вулиці, у театрі, чітко відповідають на питання про правила дорожнього руху (як переходити дорогу з меншими сестричками або братиками, з старенькою бабусею, з людиною, що не бачить, інвалідом).

Розгорнуті, впевнені відповіді отримані на запитання про символіку України. На питання, які стосуються історії України, були отримані більш формальні відповіді, за певним "кліше". Діти зазнали певних труднощів у відповідях, оперуючи такими абстрактними поняттями, як нація, національність. Нерідко школяри не розуміли, про що йде мова, про місце проживання чи приналежність до певної нації. Іноді запитують: "А що таке національність?" Особливо це характерно для перших та других класів. Асоціативні поля третьокласників розширюються і стають більш змістовними. Учні 3-х класів характеризують українські страви, більш детально описують типову зовнішність (вуса, як обов'язковий атрибут чоловіка-українця), частіше говорять про національні звичаї (колядки, Великдень тощо). Проте вже часто зустрічаються вислови: "В Америці краще, хочу поїхати до Америки, там Шварценегер живе, я його люблю", що висвітлює проблему впливу іноземної культури. Школяри розповідають про цікаві комп'ютерні ігри, іграшки, фільми, тощо.

Обробка результатів по плану бесід з молодшими школярами проводилась за такими показниками громадянськості:

- правова вихованість, законослухняність;
- утвердження гуманних начал у людських стосунках;
- екологічна вихованість;
- працелюбство;
- патріотизм;
- розвинена національна свідомість;
- віра;
- щастя.

Найбільшу обізнаність молодші школярі показали у питаннях з екологічних знань, з поведінки на вулиці, у театрі, у транспорті, школі, в інших громадських місцях. Якщо розподілити показники громадянської свідомості за значущістю, яка виявилась в експерименті, то послідовність буде така:

- екологічна вихованість;
- правова вихованість, законослухняність;
- віра;
- щастя;
- утвердження гуманних начал у міжлюдських стосунках;
- патріотизм;
- розвинена національна свідомість;
- працелюбство.

Саме у такому порядку розташовані показники громадянської свідомості молодших школярів. У кожній сім'ї своя схема ієрархії цінностей, і це впливає на свідомість дитини. У зазначеному списку патріотизм і національна свідомість знаходяться майже в кінці. Чому так? Причина цього явища не тільки у тому, що у молодшому шкільному

віці ще не розвинені основні поняття національної свідомості, патріотизму, відсутнє глибоке розуміння громадянськості.

Суспільство сьогодення знаходиться у перехідному стані, тільки починається формування громадянської свідомості та самосвідомості людей. Батьки дітей відчувають нестабільність суспільства. Внутрішні фактори цього явища - це політична, релігійна, етнічна, демографічна, інформаційна нестабільність. Останній фактор, зокрема, пов'язаний, як зазначає Г.Почепцов, з тим, що за даними соціологічного дослідження - 60 % телеглядачів визнають своїм інформаційним джерелом не українські передачі, а ОРТ (як іноземне). Інтелектуальна праця знецінилась, діти не повторюють певних циклів освіти своїх батьків, еміграція носить постійний характер. Є певна загроза національній ментальності. Сьогодні йде наступ дешевої американізованої культури (фільми, пісні, мода, книги). Цей індустріальний тип мистецтва дуже легко засвоюється, він економічно доступніший, ніж виробництво свого. Ці фактори впливають на формування духовної атмосфери у сім'ї, де батьки закладають фундамент громадянської свідомості дітей. Якщо узагальнити фактори, які впливають на свідомість бітків, то можна виділити такі:

1. Зміна історичного фону суспільства. Це - перейменування вулиць, зміна пам'ятників, зведення нових, руйнування старих. Внаслідок цього, певна частина населення, яке було безпосереднім свідком тих чи інших подій, не може погодитися з викресленням своєї власної історії. А це, в свою чергу, породжує певне непорозуміння з онуками та правнуками.

2. Зміна культурного фону суспільства. Поряд з появою нових прошарків національної культури, що особливо позитивно реалізується у літературі, де було повернуто після заборони багато історичних пам'яток, сучасних творів; це й викреслення великого прошарку дитячої літератури періоду соцреалізму ("В лесу родилась елочка" і т.ін.).

3. Зміна психологічного характеру. Нові територіальні кордони замінили звичні уявлення в площині "свій - чужий".

4. Зміна економічного характеру. Люди з зниженням матеріального достатку переносять свій негативізм у політичну площину (звинувачують політиків - демократів, комуністів, і тих та інших).

5. Зміна моделей поведінки. Це, перш за все, коли діти не повторюють моделей поведінки батьків (наприклад, вступ до вищих навчальних закладів, інтерес до комерційної діяльності або відмова від неї і т.ін.), що також є одним з елементів нестабільності з точки зору старшого покоління. Втрата попередніх

цінностей, яка відбувається не тільки на суспільному рівні, але й у власній сім'ї.

6. Втрата "індивідуального сенсу" життя та роботи. Безробіття, не виплати заробітної плати, заборгованість за квартиру та інші проблеми.

На сьогоднішній день втрачені координати суспільне правильної \ неправильно поведінки. Чим більша нестабільність у суспільстві, тим більша нестабільність у духовному плані. Навіть елементарні обряди ініціації при переході в інше соціальне суспільне становище типу піонерів, комсомольців, комуністів мали за мету стабілізацію суспільства. Людина не може жити у стані хаосу, вона весь час виробляє навколо себе системний характер світу.

Для зняття певного психологічного стресу, пов'язаного з нестабільністю, населення починає активно самопороджувати острівки стабільності, де люди могли б почувати себе відносно захищеними. Це може реалізуватись або на сімейному, або на етнічному, регіональному, або яких-небудь інших рівнях. У суспільства сьогодні є великий потенціал конфліктності по параметрах етнічного, економічного, релігійного розшарування за повної відсутності суспільних програм для їх вирішення. Тому і виникають ті острівки стабільності, які починають самостійно формувати майбутнього громадянина. Не маючи стабільності в економічній сфері, суспільство починає нарощувати її в етнічному напрямку. Саме звідси виникають ідеї національної гордості, підвищуються значення рідної мови, традицій, культури.

Криза, конфліктність є природним станом будь-якої системи, і необхідно розробляти шляхи їх правильного вирішення. Через специфічні "коди" суспільство передає індивіду систему понять, значень, смислів, форм, класифікацій, прикладів поведінки, установок і т.ін. Але кожна особистість відтворює і трансформує їх в собі заново, адаптуючись до умов свого індивідуального життя, у пошуку засобів, запозичуючи, імітуючи, творячи і т.п. Проходить постійний обмін психологічними цінностями між двома суб'єктами - соціумом та особистістю. Народжуючись, дитина застає у готовому вигляді і вбирає в себе те, на формування чого в далекому дитинстві людства витрачалися тисячоліття.

У структурі особистості молодшого школяра громадянська свідомість є координуючим центром, що формує спрямованість та самоактивність у ставленнях до соціального середовища. Це сукупність хвилюючих особистість думок про сутність оточуючого середовища, про положення та призначення людства та особистості у ньому. В особистості закладена

природою самого суспільства потреба породжувати питання про сутність людського існування, сутність життя, та давати відповіді на них. Школяр сприймає різні ідеї щодо свого життя та суспільства, підказані почуттям реальності. У самосвідомості школяра конкретизується пізнання, воля особистості, які ведуть між собою діалог, що визначає духовну сутність. Громадянська самосвідомість вміщує в собі все, про що особистість може думати, мислити та передбачати про сутність існування і призначення людини, надає соціальному життю спрямованість та цінність. Людині надається природна здатність до самостійних роздумів про себе та оточуючий світ, але питання в тому, як перетворити цю здатність на істотну потребу?

Етнізація починається з раннього періоду життя в сім'ї, з маминої колицевої, з бабусевої казки, батьківської майстерні, дідусевої криниці, з участі дитини у народних звичаях і обрядах, з народної пісні, з причетності до процесу народної творчості. Саме в ранньому дитячому віці формується культ рідного дому, сім'ї, предків, рідного села чи міста. Сім'я і школа - підвалини суспільства, на яких закладається фундамент держави. Оживити і відродити в душі та пам'яті животворне коріння звичаїв нашого народу, донести до кожного учня, кожної сім'ї і родини розуміння, що ми не просто українці, ми - нація, ми - народ зі своєю багатовіковою історією, мовою, культурою, звичаями, якими жили наші предки протягом багатьох століть на цій землі. Вивчення культури і побуту українського народу сприяє відродженню національної самосвідомості школярів, їх духовного світу.

Молодший шкільний період - це час інтенсивної етнізації дитини, становлення громадянської свідомості та самосвідомості особистості. Кожній дитині, яка прийшла до школи, вчитель повинен допомогти пізнати себе, свій рід, усвідомити приналежність до свого народу. Така робота продовжується на уроках рідної мови, читання, при її ознайомленні з казками, легендами про рідний край. Духовність дитини має ґрунтуватись на взаємній любові, сердечності, повазі до людей інших національностей. Діти повинні знати свій родовід, історію рідного міста, його пам'ятні місця, видатних людей свого краю, народних умільців і майстрів, збирати матеріали про своє родовідне дерево, створювати сімейний альбом, знати своїх бабусь та дідусів.

Інформацію про моральні норми, вимоги, ідеали суспільства школяр отримує не тільки у школі та дома. Дані про оточуючий світ, суспільні явища він отримує у процесі участі у різноманітних видах діяльності, спілкуванні з

однолітками, дорослими, з радіо- та телепередач та інших джерел. Отримана інформація може нести як реальні, так і викривлені дані про моральні норми. Через систему норм, оцінок, ідеалів мораль регулює вчинки, дії учня, виконуючи роль своєрідного компасу поведінки, дозволяючи вільно орієнтуватись у житті. У великій сукупності інформації про моральні норми та правила поведінки молодшому школяру необхідно розбиратися самостійно, що не завжди йому під силу.

Саме когнітивний дисонанс породжує реакцію особистості на сприйняття того факту, що її соціальні зв'язки не співвідносяться з певним внутрішнім стандартом. В результаті, школярі відчують емоційну ізольованість, відчай, депресію, нестерпну нудьгу, самоприпущеність та причини, які породжують це - відчуженість, вимушена ізольованість. Відсутність моральних переконань, чіткої ієрархії цінностей викликає почуття невдоволеності, нереалізованості, невпевненості, знижену самооцінку.

Найперша вимога суспільства до дитини - зрозуміти, прийняти вимоги суспільства. Необхідне вміння спілкуватись один з одним, прислуховуватись один до одного. Спостерігаючи відносини молодших школярів один з одним, відмічалось, що окремі школярі в іграх, загальних справах охоче "командують", намагаються підкорити всіх своїй волі, своїм бажанням та намірам. Такі діти відверто вимагають від своїх товаришів безперечно їм підкорятись, прислуховуватись тільки до їх думки, чинити так, як вони вважають за потрібне. У цьому виявляється прагнення завоювати авторитет у оточуючих будь-якою ціною. У вчинках таких школярів проривається егоїзм, який заважає їм проявити піклування про інших, проявляється невміння прислуховуватись до бажань, інтересів інших. Ці характеристики завжди сприяють конфліктній ситуації між вчителем та школярем. Саме розбіжність між внутрішніми еталонами поведінки, моралі, духовності учня і зовнішнім проявом їх викликає конфлікт.

Молодший школяр отримує багато вражень з життя своєї сім'ї. Він постійно слухає судження батьків про вчинки інших людей, оцінки цих вчинків. Ці судження дитина співставляє з вчинками самих дорослих і бачить, що нерідко між їх судженнями та поведінкою немає єдності. Часто дитина зустрічається з тим, що моральні вимоги, які висуваються до дітей, порушуються батьками.

Щоб подолати наслідки когнітивного дисонансу, необхідно засвоєння етичних понять, які дозволяють молодшому школяреві визначити конкретні правила поведінки. Ці правила, сформульовані самими дітьми, за їх допомо-

гою оцінюється поведінка своя та інших людей, визначається, що позитивне і що негативне у вчинках. На початку (у першому класі) ці правила точно вказують, як треба вести себе в тій чи іншій ситуації. У подальшому з'являються узагальнені форми поведінки, тобто алгоритми, певні моделі того, що треба зробити, де і кому необхідна допомога.

Щоб запобігти конфліктів у виховному процесі, які пов'язані з когнітивним дисонансом, необхідні такі заходи:

- необхідно вести роботу по зняттю надлишку емоційної напруги у шкільних ситуаціях і для школярів, і для вчителя;

- враховуючи конфронтаційний характер тривожності, як особистісного утворення, максимально попрацювати над її зниженням;

- підтримувати та збалансувати оперативні навички поведінки, діяльності, спілкування з тим, щоб нові навички, більш високого рівня, допомогли дітям відмовитись від негативних засобів реалізації мотива, щоб учень міг вільно вибрати продуктивні форми;

- пом'якшити, знизити силу потреб, пов'язаних з внутрішньою позицією учня. Це важливо не тільки з точки зору переживань задоволеності-незадоволеності, але й тому, що гіпертрофовані потреби, породжуючи бурні емоційні реакції, стають перешкодою формуванню продуктивних навичок діяльності, спілкування;

- необхідно знижувати негативні емоції, які викликають стремління уникнути контакту з негативним явищем, ситуацією, яка викликала конфлікт (учень відмовляється виконувати завдання, яке у нього погано виходить). Позитивні емоції спонукають дії підтримки позитивної події. Тому, очевидно, що пізнавальний інтерес у учня формується тільки у тому випадку, коли учбова діяльність успішна, а здатності оцінюються позитивно.

Необхідно, щоб молодші школярі оволоділи технікою сприйняття, навчилися дивитись, слухати, виділяти головні, суттєві якості предметів, бачити в предметі багато різних деталей. Поступово сприйняття дійсності перетворюється у цілеспрямований, керований, усвідомлюваний процес. Це допоможе дітям розуміти необхідність збереження екології навколишнього середовища, розумного використання природи, збереження людських стосунків, цінність людини, людського життя.

Розвиток сприйняття не може відбуватись сам по собі. Дуже велика роль у цьому соціального оточення, яке може організувати діяльність дітей по сприйняттю тих чи інших предметів, або явищ, вчити виявляти суттєві ознаки, якості предметів, аналізувати і робити висновки. Сприйняття стає більш аналізуючим, більш диференційованим,

приймає характер організованого спостереження. У початковій школі діти починають більш адекватно сприймати час і простір. Діти здатні розуміти доцільність користування питною водою і неможливість використання води з річки, ставка, дощової і т.інше. Знання правил користування водою, іншим ще не означає вміння слідувати їм. Необхідно, щоб у дітей була сформована потреба дотримуватись цих правил. Якщо у дитини виникає бажання дізнатись, що трапляється в тому чи іншому випадку, коли зловживають першими правилами, за яких обставин і чому, то це і є перший крок до пізнавальної активності. Таким чином, дитина будує свою ієрархію цінностей. Життя має певний сенс тільки тоді, коли людина реалізує свої певні безумовні цінності. Приймаючи та реалізуючи цінність, людина знає, як і навіщо жити, має сили для цього, певну духовну енергетику. Цінності - це акумулятори, а проблема полягає в тому, на що вони спрямовані. Необхідно навчити дітей прогнозувати свої дії, вчинки, життєві плани, співставляти різні ситуації, співвідносити їх зі своїми ідеалами, переконаннями, набутими цінностями.

Поступила в редакцію 24.01.2000 г.

Гиренко С.П.

Агресивна поведінка особистості в конфлікті

В статье определены понятие, роль и место агрессии в динамике протекания межличностных конфликтов, внешние признаки агрессивных проявлений.

Представлены различные точки зрения на классификации конфликтов, отражающие степень агрессивности их участников.

Взаємовідносини людей один з одним завжди привертати і привертають увагу самого широкого кола дослідників. Серед усього різноманіття проблем у даній галузі, одне з найбільш значимих місць посідають конфлікти.

У представлений статті ми ставимо перед собою мету визначити роль і місце людської агресії в міжособистісному конфлікті.

Проблема міжлюдської агресії як суспільного феномена, є предметом вивчення психології, педагогіки, конфліктології, соціології. Окремі аспекти цієї проблеми мають місце в дослідженнях інших наук. На наш погляд, психологія вивчає агресивну поведінку

з погляду соціально-психологічної характеристики міжособистості та міжгрупової взаємодії. Педагогіка розглядає агресивну поведінку, як чинник, що негативно впливає на протікання навчально-виховного процесу, виховання і формування особистості. Соціологія характеризує агресивну поведінку з позицій системного підходу до вивчення динаміки суспільних процесів, значимості ролі й оцінки агресії в соціумі. Конфліктологія вивчає агресивну поведінку особистості як можливий атрибут зіткнення точок зору, мотивів, цілей і цінностей людей або груп, що характеризує значимість виниклої проблеми.

Взаємодіючи з оточуючими людьми, будь-яка людина очікує від них належної поведінки стосовно себе. Коли ці чекання не виправдовуються занадто явно, виникає конфліктна ситуація.[1]

Самий конфлікт відрізняється від конфліктної ситуації наявністю реальних дій, за допомогою яких сторони намагаються відстояти і затвердити власні ідеали і цінності. Обов'язковим атрибутом конфлікту є емоційно-негативне ставлення однієї особистості до іншої, наявність почуттів, що роз'єднують людей (гніву, образи, обурення, антипатії, ненависті та інше). Саме це зовні відрізняє міжособистісний конфлікт від багатьох інших видів зіткнень (типу дискусії або спортивного суперництва).

Конфліктологі визначають, що "конфлікт являє собою насамперед таку форму вираження ситуаційної несумісності, що має характер міжособистісного зіткнення, яке виникає в результаті вчинення одним із суб'єктів неприйнятних для іншої особистості дій, що викликають з її боку образу, ворожість, протест, небажання спілкуватися з іншим суб'єктом" [2].

Конфлікт у гострій формі захоплює людину. Підсилюються крайності в поглядах і формах поведінки, сильно підвищується психічна напруга, емоційні прояви. Спотворюються сприйняття і розуміння думок, почуттів і поведінки іншого. Судження про протилежну сторону досить категоричні, поверхневі або випадкові. На перше місце виходить бажання «перемогти». У багатьох конфліктах «перемога» асоціюється з метою, що учасник конфлікту прагне досягти. Чим же керується людина, готую себе до боротьби, часом довгої та невідомої?

За даними дослідників [3], конфліктність у значній мірі обумовлена суб'єктивністю в оцінках власної поведінки і поведінки інших людей. Конфліктуючий вважає, що він здатний до співробітництва і взаєморозуміння в десять разів більше, ніж його опонент. Свою здатність іти на компроміс оцінює як у п'ять разів більшу. Контакти між людьми порушу-

ються. Кожний прислухається лише до власних домислів, переживань, культивує почуття образи, незадоволеності. Спостерігається також зниження емпатії.

Особистісні причини конфліктів нерідко кореняться в схильності людини до конфліктів, що має ситуативні (підвищена збудливість, сугестивність, стомленість) або характерологічні ("конфліктні" риси характеру: імпульсивність, нестриманість, агресія, неуважність, егоїзм, а також - антипатія, почуття протидії) передумови.

Фахівці всіх напрямків, у тій або іншого ступеня зв'язані з конфліктними ситуаціями, у більшому ступені упевнені, що в основі будь-якого конфлікту лежать одна або декілька причин. Ці причини можуть бути всілякими - об'єктивними та суб'єктивними, особистими та соціальними..

Особистісні причини конфліктів нерідко кореняться в схильності людини до конфліктів, що має ситуативні (підвищена збудливість, сугестивність, стомленість) або характерологічні ("конфліктні" риси характеру: імпульсивність, нестриманість, агресія, неуважність, егоїзм, а також - антипатія, почуття протидії) передумови.

Соціальні причини конфліктів багато в чому обумовлені характером сприйняття і відношення людини до навколишнього середовища, його суспільними потребами (заняття соціального місця- посади або положення, укріплення і відстоювання авторитету), прагненням до досягнення цілей, вірності прийнятим цінностям і іншим

Відповідно до думки цілого ряду психологів, як вітчизняних, так і закордонних, переважна більшість конфліктів супроводжується проявом агресії учасників конфлікту, спрямованої на опонента.

На думку Р. Берон і Д. Ричардсон [4], агресію можна характеризувати як будь-яку форму поведінки, спрямовану на образу або заподіяння шкоди іншій живій істоті, що не бажає подібної поведінки.

Термін «агресія» часто асоціюється з українськими негативними емоціями - ненавистю, злістю, прагненням заподіяти шкоду, каліцтва.

Однією з найбільш актуальних цілей агресивної поведінки однієї людини стосовно іншої є пригнічення. Взагалі сам термін «пригнічення» може розглядатися нами з декількох позицій, наприклад, як приниження, публічна образа, знищення тощо. Стосовно конфліктів, агресія є досить частий, майже обов'язковий їхній атрибут. У зіткненнях учасників конфлікту ступінь агресивності їхньої взаємодії залежить від багатьох чинників. Фахівці - психологи та конфліктологи, насамперед, виділяють: особисті риси харак-

теру і темперамент учасників конфлікту, ступінь важливості розв'язуваної проблеми і цілей, їх ставлення один до одного, рівень симпатій і антипатій.

У цей час конфліктологія як наука має цілу низку класифікацій конфліктів за різними основами. Серед них цікавою нам представляється класифікація, запропонована Даніелем Дзеной, тому що відбиває динамічність і напруженість ситуації. На його думку, існують 3 рівні глибини конфліктів:

1 - *сутички* (не являють загрозу взаємовідношенням). Вони досить нетривалі за часом, характеризуються протиставленням точок зору учасників конфлікту, з'ясуванням спірних питань, відносно невисоким емоційним тоном.

2 - *зіткнення* (при частому повторенні сутичок, зменшенні довіри, емоційний дискомфорт). Характеризуються більш високим емоційним тлом, ніж сутички. Частим супутником сутичок є крик, взаємні погрози, тиск учасників один на одного.

3 - *кризи* (загрожують існуванню відношень). Довіра учасників конфлікту практично на нулі. Взаємні погрози мають місце не тільки на словах. Відзначається активне прагнення досягти своєї цілей і перешкоджати опоненту (противнику) домогтися свого.

Д. Дзена відзначає, що найбільш агресивні відносини між учасниками конфліктів виявляються в кризах, рідше - у зіткненнях [5].

Також широко відома серед конфліктологів класифікація конфліктів за ступенем тривалості і напруженості. Відповідно до неї, конфлікти поділяються на:

БУРХЛИВІ СКОРОМИНУЧІ. Відрізняються великим емоційним забарвленням, крайніми проявами негативного ставлення конфліктуючих, агресивністю їх поведінки. Іноді закінчуються тяжкими або навіть трагічними наслідками.

ГОСТРІ ТРИВАЛІ. Виникають як правило в тих випадках, коли протиріччя досить глибокі, стійкі, які важко примирити. Конфліктуючі сторони намагаються контролювати свої реакції і вчинки.

СЛАБОВИРАЖЕНІ МЛЯВОМИНАЮЧИ. Характерні для протиріч, що мають не дуже гострий характер, або для зіткнень, у яких активна лише одна з сторін; друга не прагне виявити чітко свою позицію або уникає відкритої конфронтації.

СЛАБОВИРАЖЕНІ ШВИДКОМИНАЮЧИ. Найбільш сприятлива з усіх форм зіткнення протиріч. Характеризуються відсутністю гостроти протиріч, слабкою агресивністю учасників конфлікту і швидкістю протікання. Можуть служити платформою для виникнення нового ланцюга конфліктів [6].

Е.А. Гузьман

К вопросу о роли эмоций в концепции незавершенных действий

В статті розглядаються питання про значення та особливості функціонування емоційних складових в утворенні незавершених дій, підкреслюється важливість комплексного підходу до вивчення психічних явищ, а також необхідність такого вивчення з точки зору динаміки. Особливу увагу автор приділяє надбанням гештальт-психології в розробці цих питань.

Своим происхождением концепция незавершенных действий обязана обобщению результатов практических исследований в гештальт-психологии восприятия и исследований Б.В.Зейгарник [2, 3]. Собственно, к нынешнему моменту данная концепция является одной из центральных в гештальт-теории и терапии. В многочисленных экспериментах по изучению восприятия (Kohler, W., 1959) и влияния мотивации на ощущения (Bearslee, D. and Wertheimer, M., 1959) гештальт-психологи увидели прежде всего активность процесса восприятия и его стремление к завершенности. Под руководством К.Левина в Берлинском университете Б.В.Зейгарник провела серию экспериментов по изучению запоминания завершенных и незавершенных действий. Основным результатом этих экспериментов (Zeigarnik, 1927) явилась регистрация феномена лучшего запоминания незавершенных действий. Суть данного феномена в том, что незавершенные действия создают некоторую напряженную заряженную систему, что стремится к реализации и приводит в действие процесс запоминания. Однако для нашего исследования важное значение имеет также вывод о том, что напряженно заряженная система, созданная незавершенным действием, влияет не только на поведение и память, но и на целостную интрапсихическую сферу личности. Иными словами, сама личность (в целом) стремится к завершению. И в этом смысле работу Б.В.Зейгарник можно считать экспериментальным доказательством гештальт-принципа завершения.

В незавершенности действий гештальт-психологи выделяют потребностную и эмоциональную составляющие [1, 4, 6, 7]. Хотя большую часть жизненного опыта вполне можно оставить незавершенной, организм в своей целостности никогда не будет удовлетворен, если незавершенными останутся достаточно значимые для него действия. Здесь речь идет о неудовлетворенных потребностях,

Якщо людина намагається розв'язати конфліктну ситуацію шляхом, що найімовірніше усього заподіє шкоду іншому, то за модель поведінки він вибере агресію.

Американські психологи – дослідники проблеми агресії Хеммонк і Ричардсон провели дослідження з метою вивчення зв'язку між вибором конфліктної поведінки як реакції на ситуацію й агресивну поведінку. Ступінь конфліктності вимірювався на основі моделі міжособистого конфлікту, де основними параметрами конфлікту є – «зосередженість на собі» і «зосередженість на іншому», а самий конфлікт – це їхнє перетинання.

Було виявлено, що піддослідні, які вважали, що вони схильні нав'язувати свою волю родичам під час конфлікту, вважали пріоритетними свої потреби, були схильні до особистої агресії взагалі. Особи ж, що виявляли занепокоєння про нестатки інших, значно рідше удавалися до агресивної поведінки.[4].

Проблема людської агресії складна і багатогранна. І не дивлячись на досить велику кількість публікацій і наукових праць у цьому напрямку, сучасний суспільство не тільки не зменшило її значимість, але і відзначається широким наступ «агресії» на гармонію взаємовідношень у суспільстві.

Хвилі насильства, тиски і терору накочуються усі з новою і новою силою. І це незаперечний факт. Тому вивчення низки питань, пов'язаних із причинами появи, проявами та наслідками агресії як соціального явища займає одне з пріоритетних місць у перспективах досліджень сучасних наук.

ЛІТЕРАТУРА

1. Каменев Н.П. Генезис конфликта как социального явления. // Проблемы социального познания и управления.-Томск,1982.-173с.-С.81-83.
2. Шакуров Р.Х., Алишев Б.С. Причины конфликтов в педагогическом коллективе и способы их разрешения.// Вопросы психологии.- 1986г.- № 3.- С.68-69.
3. Регуляция социально-психологического климата трудового коллектива. /Под ред. Парыгина Б.Д.- Л.:Наука, Ленингр. отд-е, 1986.-239с.-С.70-89.
4. Р.Берон, Д.Ричардсон. Агрессия.- Питер, 1997, 336 с. - С. 24-281.
5. Дэна Даниэль. Преодоление разногласий. - СПб.: АОЗТ "Институт личности",1994. - 138с.-С.9-17.
6. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента.- М.:Дело, 1992.- 701с.- С.501-565.

Поступила в редакцию 11.02.2000 г.

возникающих в результате прерывания потребностного цикла. Нормальный здоровый потребностный цикл представляет собой саморегулирующуюся систему, функционирующую без прерывания: каждая потребность возникает в виде фигуры на фоне прошлого опыта, проходит последовательные стадии удовлетворения (предконтакт, контактирование, финальный и пост-контакт), завершается и погружается в фон, затем возникает новая потребность. В этом случае завершается не только процесс удовлетворения, но и процесс переживания, связанный с ним; человек остается свободным в выражении своих интересов до тех пор, пока что-либо важное не привлечет его внимание. Однако, если цикл потребностей не может завершиться, возникающее напряжение не находит своего выхода, аффект накапливается. В результате спонтанность и активность поведения блокируется неосуществленными действиями. Б.В.Зейгарник и представители гештальт-терапии [3, 4, 6, 7] утверждают, что прерывание приводит личность к необходимости возвращаться к незавершенным действиям и переживаниям, к неразрешенным эмоциям. И неважно, насколько успешна личность в других ситуациях, ей необходимо завершить именно прерванные ситуации.

Если индивидуум в своем опыте, в отношениях со значимыми людьми (родителями, родственниками, супругами) не мог выразить чувства гнева, печали, возмущения, стыда и т.д., которые у него возникали, то подобная эмоциональная незавершенность будет вновь и вновь возвращать индивидуума к данной ситуации. В этом случае, на наш взгляд, становится невозможной реализация важнейшего принципа функционирования психики - принципа активности. Возможность выбора действий ограничивается для личности необходимостью завершить и пережить незаконченное действие. Только после того, как старое эмоциональное переживание завершается и отступает, к личности возвращается способность реализовывать принцип активности. Здесь возникает закономерный вопрос о том, почему же столь устойчивая тенденция возвращаться к незавершенным переживаниям и ситуации на самом деле остается лишь неудачной попыткой завершить то, что осталось незавершенным?

Многие гештальт-психологи (Perls, 1971; Korb, 1989; Naranjo, 1993; Cohn, 1971; Kepner, 1987 и др.) считают, что наряду с тенденцией к завершению поведение личности детерминруется и тенденцией к избеганию завершения. Подобная тенденция выполняет очень важную охранительную функцию: она защищает индивида от переживания очень болезненных и

сильных чувств (горя, тревоги, гнева и т.п.), которые были непосредственно связаны с незавершенной ситуацией. Именно поэтому в прошлом опыте и было прервано действие и возвратиться к нему - значит осуществить полное контактирование с болезненными незавершенными переживаниями. Совершенно ясно, что ни один индивид не начинает свое функционирование в этом мире с понимания опасности / безопасности тех или иных чувств. Полное знание приобретается в процессе накопления жизненного опыта: прежде всего, опыта общения со значимыми людьми. С точки зрения гештальт-терапии, наибольшие трудности в разрешении чувств гнева, обиды, вины и т.д. состоят в неспособности близких людей поддержать, принять эти чувства, в отрицании их значимости или, наоборот, в отнесении их к опасным. В этом смысле близкие значимые люди, от которых зависит существование индивида, выступают в роли внешнего (социального) фактора прерывания потребностного цикла, нарушают естественное завершение действия [7].

На наш взгляд, важное значение здесь имеет идея о существовании не только внешних, но и внутренних путей прерывания за счет паттернов когнитивного контроля [4]. Когнитивный контроль блокирует цикл формирования и завершения гештальта, противостоит подлинному выражению потребностей и нарушает саморегуляцию как естественную и спонтанную деятельность, не позволяя личности прийти к завершению и обрести целостность, удерживая ее в состоянии постоянной незавершенности. В процессе общения, когда индивид сталкивается с неадекватной реакцией значимого окружения на проявление определенных чувств, у него развиваются соответствующие паттерны когнитивного контроля и защитных механизмов для того, чтобы справиться с двусмысленностью в отношении того, что они чувствуют, но не должны чувствовать. Далее ситуация может меняться, окружение также, но для индивида в определенном смысле все повторяется, поскольку его поведение и его активность теперь ограничена паттернами когнитивного контроля. Поддерживая избегание, механизмы контроля подавляют свободное выражение эмоций и открытый ответ на ситуацию.

К наиболее частому виду незавершенных действий Ф.Перлз относит невысказанное возмущение 6. Нам представляется интересным рассмотреть также особенность тех незавершенных ситуаций, которые связаны с неприятием, неразрешенностью или неразделенностью определенных чувств, в частности, чувства вины и стыда. В литературе существуют представления о нормальных и болез-

ненных проявлениях этих чувств [1, 4, 5, 6, 7]. Не вызывает сомнения тот факт, что для нормального развития организма вина и стыд необходимы как составляющие процесса саморегуляции. В этом смысле функция вины и стыда заключается в привлечении внимания индивида к его собственному поведению и последующему изменению этого поведения. Вина и стыд возникают тогда, когда индивид совершает определенные действия, не согласующиеся с его собственными принципами и идеалами. Вина и стыд являются важными составляющими личной идентичности [1]. Нормальное чувство вины возникает в той ситуации, когда действия индивида предполагают проявление эмпатии: понимание чувств и переживаний других, забота о том, чтобы не причинить им незаслуженную обиду и боль. Обычно это выражается в сожалении о своем поведении и желании сделать что-либо для восстановления равновесия. В большинстве случаев индивиду удается найти такое равновесие, соблюсти баланс во взаимодействии организма и среды. Однако в тех случаях, когда мы имеем дело с нарушением процесса творческого приспособления к окружающим условиям, чувство вины приобретает болезненные формы и, в частности, становится причиной прерывания контакта, появления незавершенного действия. Подобная незавершенность никак не позволяет достичь равновесия и заставляет вновь возвращаться к ситуации.

Чтобы понять, как чувство вины может стать причиной незавершенности, необходимо проанализировать его с феноменологической точки зрения [1, 4, 6, 7]. Феноменология предполагает существование двух различных составляющих, которые помогают индивиду в осмыслении текущего опыта и творческом приспособлении: непосредственное переживание и рефлексия. Непосредственное переживание связано с простыми ощущениями и, прежде всего, дает индивиду информацию об особенностях происходящего и может быть описано. Рефлексия (или отраженное переживание) - это процесс интерпретации непосредственного опыта, то есть придание этому опыту определенного значения. Собственно, такое сложное образование как чувство вины можно рассматривать именно с этой точки зрения. И.Польстер и М.Польстер [7] говорят о наличии совершенно четкой связи между ощущением и действием (или выражением чувств): ощущения выступают в качестве "пускового механизма" для действия, с одной стороны, и в качестве средства для осознания действия, с другой. Иллюстрацией такой взаимосвязи является предложенная ими концепция синаптического опыта, то есть опыта единства осознания и выражения чувств. По аналогии с

функционированием синапса в физиологии Польстеры называют осознание сенсорным опытом, а выражение - опытом моторным. Выражение возникает из осознания, образуя единый опыт. Когда мы рассматриваем существование нормального чувства вины, то такое единство присутствует. Оно обеспечивается, прежде всего, адекватной интерпретацией непосредственного опыта. В норме индивид способен интегрировать свои действия как позитивные или негативные, не распространяя такую оценку на свою личность в целом. Адекватная рефлексия защищает личность от иррадиации чувства вины и фиксации на нем, она возможна благодаря самоподдержке, которая обеспечивает достаточную безопасность и защищает чувство себя. Иногда представления индивида о самом себе оказываются в определенном смысле слабее, чем давление со стороны окружения, и тогда появляется уязвимость и вероятность быть подавленным чувством вины. В этом случае появляется оценка себя как неудачника, неполноценного, нестоящего. Поскольку такое содержание отраженного переживания индивиду очень сложно принять, происходит прерывание действия и уход от ситуации. В дальнейшем встреча в текущем опыте с подобной ситуацией актуализирует автоматически механизм прерывания как способ защиты личности от болезненных переживаний. Вероятность появления незавершенного действия, прерывания естественной саморегуляции организма повышается в тех случаях, когда индивид утрачивает ощущение безопасности и не имеет сил для самоподдержки. Это наиболее характерно для так называемых кризисных, стрессовых ситуаций, когда естественные поддерживающие силы не в состоянии противостоять внешнему воздействию. А также для тех периодов жизни, когда механизмы самоподдержки еще только формируются. Не случайно поэтому очень многие незавершенные действия имеют детское происхождение.

С точки зрения гештальт-терапии прерывание контакта может случиться на разных стадиях, поэтому существуют и различные пути завершения. Однако, в любом случае завершение невозможно без возврата к прошлой ситуации (в фантазии, в виде обращения к параллельным обстоятельствам в настоящем и т.п.), без проживания тех болезненных чувств, которые индивид был вынужден избегать в прошлом. Открытие и обоснование основных путей завершения, которые активно разрабатываются и по сей день в гештальт-терапии, принадлежит Ф.Перлзу [6]: прощение (как способ не сопротивляться, например, ненависти, а разрешить ей уйти), прощение (как способ отказа от чувств, которые "завязаны" в незавершенной ситуации) и благодарность (как

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

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

ЛИТЕРАТУРА

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

Поступила в редакцию 13.01.2000 г.

Дроздов О.Ю.

Молодіжна агресія: до проблеми поширення феномену та його факторів

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

веденого автором за останніє два роки.

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

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

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