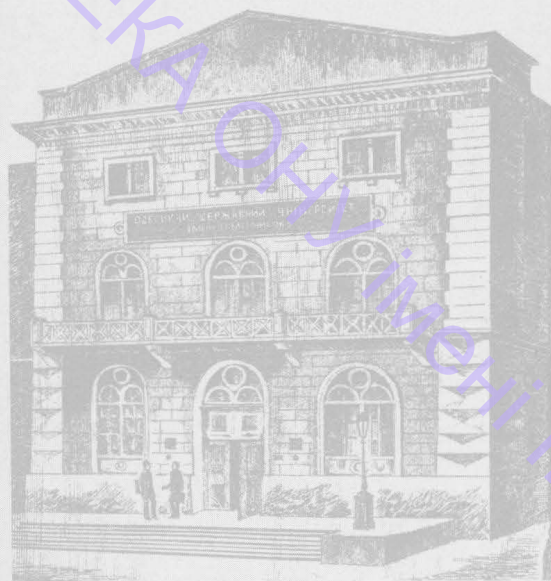


ВІСНИК

ОДЕСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ



Том 7. Випуск 3

Психологія

2002

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова

Odessa National University Herald

•
**Вестник Одесского
национального университета**

•
**ВІСНИК
ОДЕСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

ТОМ 7. Випуск 3

Психологія

2002

1712
1321

211

НАУКОВА БІБЛІОТЕКА УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ І. І. МЕЧНИКОВА

ВІСНИК ОДЕСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Том 7. Випуск 3. 2002

Психологія

Мова видання: українська, російська

(Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації: серія КВ №1763 від 4.11.1995 р.)

Редакційна колегія журналу: В. А. Сминтина (*головний редактор*), М. П. Коваленко (*заступник головного редактора*), Є. Л. Стрельцов (*заступник головного редактора*), Я. М. Біланчин, В. М. Білоус, А. С. Васильєв, Л. М. Голубенко, В. Г. Каретников, І. М. Коваль, В. Є. Круглов, В. І. Нікітін, В. Н. Станко, В. М. Тоцький, Г. Г. Чемересюк, Н. М. Шляхова

Редакційна колегія випуску: І. Г. Білявський, д-р психол. наук, Т. П. Вісковатова, д-р психол. наук, В. Ф. Прісняков, д-р психол. наук, В. В. Рибалка, д-р психол. наук, О. Є. Самойлов, д-р психол. наук, О. П. Санніков, д-р психол. наук, М. І. Томчук, д-р психол. наук, Б. Й. Цуканов, д-р психол. наук (*науковий редактор*), Ю. Б. Максименко, д-р психол. наук, В. К. Калін, д-р психол. наук, О. Ф. Іванова, д-р психол. наук, А. В. Фурман, д-р психол. наук

Адреса редколегії:

65026, м. Одеса, вул. Дворянська, 2
Одеський національний університет

Зміст

І. М. Багмет Гендерний прояв альтруїзму-егоїзму	4
О. П. Віткова Особистісна асиметрія часової перспективи та хронотоп	8
О. Є. Гуменюк Простір і час як сутнісні параметри психокультурного оргвпливу	15
Т. В. Дєдова Сон та життєві реалії	24
З. О. Кіресва Суб'єктивна оцінка тривалості індивідами на різних фазах свідомого життя	30
А. Ш. Коваль Суміжні нервово-психічні розлади з точки зору психології часу	35
А. Ф. Лазарук Смисложиттєві орієнтири модульно-розвивального навчання: теоретичні аспекти проблеми	45
Ю. М. Недосска Кольорогеометрія як інформаційна система психодіагностики	52
О. А. Орищенко Індивідуальні особливості емпатичної спрямованості в осіб з різним типом емоційності	59
Л. П. Пономаренко Коллективізм-індивідуалізм – різні засоби конструювання «Я-образу»	66
В. Д. Потапова Гуманітаризація процесу навчання як умова розвитку психічних новоутво- рень фахівця	72
Л. М. Приснякова, В. Ф. Присняков О воспроизведении временной длительности	81
В. Ф. Присняков, Л. М. Приснякова О новом виде закона связи между раздражением и ощущением	92
О. П. Саннікова Дименціональний підхід до вивчення особистості	104
Л. А. Снігур Розвиток громадянськості у період пізньої юності	113
І. А. Страцинська Індивідуальна «С-метрика» продуктивності творчої особистості	122
Ю. Б. Цуканова Психологічний аналіз ролі політичного лідера в історії	128
О. Ю. Шинкарьова Проблеми професійного самовизначення молоді в дослідженнях вітчизня- них і закордонних психологів	134
І. Г. Кошлань Акцентуйовані риси у підлітків з емоційною диспозицією за типом «гнів»	142
Ю. Г. Черножук Індивідуально-психологічні особливості соціального інтелекту осіб з різною емоційною диспозицією	147
О. О. Папір, О. Г. Бабчук Особливості самоконтролю у гіперактивних дітей молодшого шкіль- ного віку	152

УДК 159. 95

І. М. Багмет, асп.

Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова,
кафедра загальної та соціальної психології**ГЕНДЕРНИЙ ПРОЯВ АЛЬТРУЇЗМУ — ЕГОЇЗМУ**

Гендерна психологія – один із найбільш перспективних напрямків сучасної психологічної науки. У статті розкриваються гендерні розбіжності у проявах альтруїзму — егоїзму особистості. Визначені переваження даної позиції на трьох вікових етапах: рання дорослість, зрілість та похилий вік.

Ключові слова: альтруїзм, егоїзм, вік, особистість, гендер

Гендер у психології – соціально-біологічна характеристика, за допомогою якої дають визначення поняття „чоловік” і „жінка”. Так як стать є біологічною категорією, соціальні психологи часто посилаються на біологічно зумовлені гендерні розбіжності як на „статеві розбіжності” [1;228].

Ми дослідили прояв альтруїзму, альтруїстичного егоїзму, егоїстичного альтруїзму та егоїзму у представників чоловічої та жіночої статі на різних вікових зрізах. (Теоретичне обґрунтування понять див. у [2]). У дослідженні брали участь представники трьох вікових груп: 1) рання дорослість (19 –23 роки) — 100 представників жіночої статі і 100 чоловічої; 2) зрілість (40 – 45 років) — 59 жінок і 41 чоловік; 3) похилий вік (60 – 65 років) — 55 жінок і 45 чоловіків.

Загальне число досліджуваних склало 400 осіб. Учасниками анкетування були студенти, працюючі дорослі з вищою та середньою освітою, пенсіонери.

У якості інструментарію дослідження була використана анкета, яка подавалася у двох варіантах. Перший варіант надає ситуацію, безвідносно до особистості респондента, другий – вимагає оцінити безпосередньо себе у запропонованій ситуації.

Психологічне тестування виявило суттєві статеві розбіжності у респондентів першої вікової групи — студентів. За загальними результатами обох анкет егоїстичне спрямування респондентів жіночої статі більш ніж у два рази вище (29%), ніж те, яке ми отримали у чоловіків (13%). Лише 3 відсотки чоловіків і 6 відсотків жінок віддали перевагу альтруїстичній позиції особистості. У 40 відсотків чоловіків переважає альтруїстично-егоїстична спрямованість. Це майже у два рази більше, ніж у відповідях респондентів жіночої статі (21%). Однаковий загальний результат у чоловіків і жінок ми отримали стосовно егоїстичного альтруїзму (44%). Якщо порівнювати результати відповідей на питання обох анкет, то в ситуації безвідносно до себе особисто перевагу егоїстичній позиції віддали 37 відсотків респондентів жіночої статі, а виходячи з відповідей на запитання другої анкети, егоїстична спрямованість проявилась у 21 відсотка жінок. У чоловіків навпаки: у відповідях на питання першої анкети 8 відсотків віддали перевагу егоїстичній мотивації і 19 відсотків у другому ситуативному варіанті відповідей.

Суттєву розбіжність у результатах відповідей чоловіків і жінок стосовно егоїстичної позиції у двох варіантах анкет можна пояснити неоднаковими особливостями особистостей чоловіків і жінок, специфікою моральної свідомості і ціннісних переживань, які впливають на характер розуміння людиною себе та інших (зокрема, відомо, що у жінок самооцінка моральних і емоційно-комунікативних властивостей вища, ніж у чоловіків [3, 4]).

Той факт, що жінки у ситуативній анкеті відрізняються меншою егоїстичністю, може бути пояснений більшою демонстративністю представниць жіночої статі, їхньою яскраво вираженою самопрезентацією. Проблеми самопрезентації і самопереконування у психології давно відомі і непогано вивчені. Самопрезентація – “акт самовираження і поведінки, який спрямований на те, щоб створити приємне враження чи враження, яке б відповідало чимось ідеалам” [1; 96]. Самопрезентація суб'єкта може бути спрямована на створення приємного образу себе в очах оточуючих, тобто такого образу, в якому хоча б зовні присутні найбільш цінні для оточуючих риси. Однак психологічною основою самопрезентації можуть бути і прагнення людини зробити своє публічне “я” дійсно відповідним вимогам суспільної свідомості, основним ціннісним орієнтаціям.

Проведене нами дослідження представників першого вікового зрізу – студентів (19 – 23 роки) виявило, що поведінка респондентів жіночої статі значно егоїстичніша, ніж чоловічої.

Подальше дослідження проводилося з представниками другої вікової групи, яка представлена чоловіками і жінками 40 – 45 років.

Відповіді опитуваних розподілилися так: 43 відсотки жінок обирають альтруїстичну спрямованість особистості, серед чоловіків її обирають 32 відсотки; 27 відсотків жінок і 26 відсотків чоловіків віддають перевагу альтруїстичному егоїзмові; егоїстичними альтруїстами виявили себе 24 відсотки жінок і 32 відсотки чоловіків; егоїстичну позицію проявили 6 відсотків респондентів жіночої статі і 10 відсотків – чоловічої статі.

Як жінки, так і чоловіки зрілого віку віддають перевагу альтруїстичній спрямованості. Жінки проявили більшу альтруїстичність. На цьому етапі життя представниці жіночої статі мають дуже багато соціально-моральних зобов'язань. Турбота про дітей, про батьків пов'язана з наявністю гендерних стереотипів поведінки. У чоловіків соціальні мотиви нерідко підсилюються прагматичними ідеями. Саме тому відповіді респондентів чоловічої статі відповідно до позиції альтруїстичного егоїзму, альтруїзму та егоїстичного альтруїзму не містять суттєвих розбіжностей.

Як і студентки, представниці зрілого віку вважають себе більшими альтруїстами саме у відповідях другого ситуативного варіанту анкети – 36 відсотків альтруїстів — жінок за результатами першої анкети і 48 відсотків – за результатами другого варіанту анкети. У чоловіків цієї вікової групи, як і у студентів, – навпаки, відповідно 36 і 29 відсотків.

Чоловіки і жінки похилого віку (60 – 65 років) склали останню експериментальну групу.

Загальні результати відповідей респондентів на запропоновані ситуації двох анкет розподілилися так: 43 відсотки жінок і 27 відсотків чоловіків – альтруїсти; 30 відсотків респондентів жіночої статі і 41 відсоток чоловічої віддають перевагу альтруїстичному егоїзмові; 17 відсотків жінок і 23 відсотки чоловіків обрали егоїстичний альтруїзм; егоїстами виявили себе 9 відсотків жінок і така ж кількість відсотків чоловіків.

За отриманими даними на цьому віковому зрізі жінки значно альтруїстичніші за чоловіків (43% і 27%). Лише 10 відсотків респондентів чоловічої статі погоджуються з теоретичним визначенням егоїзму як моральним принципом людства. Серед жіночої вибірки 43% опитуваних згодні з таким визначенням — це майже у чотири рази більше, ніж серед чоловічої. У чоловіків на цьому етапі життя найбільш привабливою виявилася позиція альтруїстичного егоїзму. Значна кількість респондентів (46%) погодилися з цим визначенням і 36% чоловіків у життєвих ситуаціях вчинили б як альтруїстичні егоїсти. Серед жінок так вчинили б 37%, хоча теоретично цю позицію розділяють лише 14 відсотків респондентів.

Цікавий той факт, що однакова кількість представників чоловічої статі (по 10%) розділяють егоїстичну та альтруїстичну позицію у першому варіанті анкет. У жіночій вибірці існують досить значні розбіжності в обиранні позиції: 43 відсотки — альтруїсти і 14 відсотків — егоїсти.

Не дивлячись на однаковий відсоток чоловіків і жінок егоїстів (9%), жінки проявляють себе більшими альтруїстками (43% проти чоловіків 27%).

Загальні дані проведеного нами дослідження з чоловіками і жінками різних вікових груп наведено у таблиці.

Таблиця

Прояв альтруїзму — егоїзму у чоловіків і жінок різних вікових груп (дані у %)

	Жінки			Чоловіки		
	Рання до- рослість (19–23 р.)	Зрілість (40–45 р.)	Похилий вік (60–65 р.)	Рання до- рослість (19–23 р.)	Зрілість (40–45 р.)	Похилий вік (60–65 р.)
Альтруїзм	6	43	43	3	32	27
Альтруїстич- ний егоїзм	21	27	30	40	26	41
Егоїстичний альтруїзм	44	24	17	44	32	23
Егоїзм	29	6	9	13	10	9

На основі проведеного нами дослідження ми можемо зробити висновок, що існують певні гендерні розбіжності стосовно альтруїзму — егоїзму серед представників різних вікових груп.

Існування відмінних гендерно-рольових стереотипів відображає різні сподівання стосовно до чоловіків і жінок, які побудовані на загально-прийнятій моделі їхньої поведінки.

Отримані результати підтверджують ідею про різну детермінацію поведінки в осіб чоловічої та жіночої статі, що обговорюється в сучасній психології.

Афективно-мотиваційна складова поведінки у жінок виявлена сильніше, і проведене дослідження, очевидно, виявилось більш релевантним жіночій психології, ніж чоловічій. Це наводить на думку про необхідність подальшого розроблення і використання комплексу методик, які б відображали найрізноманітніші сторони етичної поведінки чоловіків і жінок.

Література

1. Майерс Д. Социальная психология: Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2000. – 688 с.
2. Вікові прояви альтруїзму — егоїзму та їх диференціація // Вісник Одеського національного університету. Психологія. – Т. 6. – 2001. – Вип. 2. – С. 16 – 20.
3. Знаков В.В. Половые различия. – СПб.: прайм – Еврознак, 2001. – 302 с.

И. М. Багмет

Одесский национальный университет им. И. И. Мечникова,
кафедра общей и социальной психологии

ГЕНДЕРНОЕ ПРОЯВЛЕНИЕ АЛЬТРУИЗМА — ЭГОИЗМА

Резюме

Гендерная психология – одно из наиболее перспективных направлений современной психологической науки. В статье раскрываются гендерные различия в проявлениях альтруизма — эгоизма личности. Определены преобладания данной позиции на трех возрастных этапах: ранняя зрелость, зрелость, пожилой возраст.

Ключевые слова: альтруизм, эгоизм, возраст, личность, гендер

I. M. Bagmet

Odessa I. I. Mechnikov National University

GENDER ASPECT OF ALTRUISM AND EGOISM

Summary

Gender technology is one of the most perspective tendencies of modern technological science. The article discloses gender differences in revealing altruism and egoism of a person. Predominance of the given position of three stages (early adulthood, maturity and elderly age) are determined here.

Key words: altruism, egoism, age, personality, gender

УДК 159.95.316

О. П. Віткова, асп.Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова,
кафедра психології ІМЕМ**ОСОБИСТІСНА АСИМЕТРІЯ ЧАСОВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ ТА ХРОНОТОП**

Час та простір існують у свідомості людини, тому особистісна асиметрія часової перспективи впливає на вибір переважаючої видо-часової форми дієслова при описі обранного поетом чи письменником хронотопа.

Ключові слова: час, хронотоп, часова асиметрія, дієслово, особистість

Кожний індивід існує у своєму власному часі та просторі. У свою чергу простір та час являють собою нерозривну єдність, яку відмічав ще М. М. Бахтін. Він виділив так званий хронотоп — час та простір в єдності. Зробив він це на матеріалі текстів романів [1]. Ми провели відповідний аналіз на основі поетичної творчості та встановили, що у хронотопі головна роль надається компоненту часу (80 %), тоді як компонент простору лише доповнює його (20 %).

Необхідно підкреслити, що час є тією незалежною змінною, яка завжди присутня у розумовій діяльності людини. Таким чином, відношення людини до простору та часу, в якому вона живе, відображається в її поетичній та літературній творчості, щоденниках, автобіографічних записках, листах. Детальний аналіз вищеперелічених джерел дозволяє виявити час, у якому жив індивід та його типологічну групу [9]. Більше того, у творчості кожного автора можна виділити різноманітні хронотопи, які, у свою чергу, будуть описані формою дієслова саме того суб'єктивного часу, який переживав його автор. Сам хронотоп (мається на увазі «одна назва») може багато прояснити в особистості творчого суб'єкта.

Кожний художник як представник того чи іншого соціума втілює у своїх творах сучасність, оцінює навколишні явища — і все це у творах, автобіографіях він здатний відображати тільки тією формою дієслова, якій надає перевагу через індивідуальну організацію своєї психіки. Це стосується і звертання до минулого, з тим, щоб оцінити його з позицій сьогодення.

Нагадаємо, що при аналізі творчості автора необхідно враховувати ситуацію, в якій створюється твір, проза чи листи: це ситуація «тепер і зараз», що пояснює наявність великої кількості дієслів теперішнього часу.

Проаналізована нами літературна творчість Анни Ахматової дозволяє припустити, що вона надавала перевагу минулому часу у протизагагу теперішньому та майбутньому. На долю великої поетеси випали тяжкі страждання, але жила вона минулим через те, що саме цей час вважала найближчим своєю духовному стану та в ньому вона бачила впевненість у «завтрашньому дні», який теж відносила, як не парадоксально, до минулого.

Аналіз автобіографічної прози А. Ахматової, записки, щоденники підтверджують, що серед трьох видо-часових форм дієслова перевагу вона

надавала формі минулого часу. За свідченням самої А. Ахматової «всю душу» вона вклала у два твори: «Поэма без героя» та «Реквием». Через це, обидва твори до деякої міри можна вважати автобіографічними. В «Поэме без героя» має місце лише один хронотоп минулого. Вже один цей факт (а він не єдиний) підтверджує наше припущення про приналежність А. Ахматової до меланхолічної типологічної групи. Щодо компонентів хронотопу були отримані вражаючі результати: компонент часу—95 %, простору—5 %. Хронотоп описано переважно дієсловами минулого часу — 70 %.

Ми припускаємо, що хронотопом можна вважати «будь-який опис», де наявне злиття часових та просторових ознак у єдиний хронотопічний континуум. Компонент простору може бути поданий у відсотках (1%, і 2%, і 3%), але це вже буде хронотопом через відповідність з теорією хронотопа М. М. Бахтіна.

У творі А. Ахматової «Реквием» нами виділені наступні хронотопи:

1. Розлуки. Розлука (тут) дещо вже здійснене, здійснене у минулому. І тут А. Ахматова «вірна собі», та і не змогла б вона описати подібне інакше. Тут 95% дієслів минулого часу. Дієслів теперішнього часу немає зовсім. Дієслів майбутнього часу (невеличка надія на зустріч)—5 %.

Якщо зустріч і здійсниться, то поза простором (2%), але у часі (98%).

2. Смерті. А. Ахматова тривалий час хворіла, самопочуття було погане. Ми припустили, що відсування моменту наближення смерті, тобто події, яка у минулому бути не може, у теперішньому немає, але очікується у майбутньому, стало умовою переваги дієслів майбутнього часу (55%). У хронотопі компоненту часу відводиться 94%, простору 6 %.

3. Всеєднання. Єднання людства станеться у теперішньому часі—55%. Головну роль у цій події відіграє час (96%).

Як видно з наведеного, А. Ахматова не випадково дуже часто зверталася до того, що вже минуло. Саме воно вселяло в неї надію на життя. І ще один значний факт: померла А. Ахматова у віці 77 років, після четвертого інфаркту. Ця хвороба є «переважаючою» для представників меланхолічної групи (9).

Розглянемо відому поетесу М. Цветаєву.

Листи Цветаєвої свідчать про феномен відчуження у дитинстві, що залишився з нею на протязі всього життя разом з нудьгою та гнівом (7).

В житті Цветаєвої була велика кількість чоловіків та жінок, але очікувала від життя вона набагато більше. Вона завжди вважала себе надзвичайною, незамінною, тому сумувала та шукала шляхи самовтіхи, які дуже часто набували потворних форм (кохання з Сонечкою Холлідей, з Софією Парнок та іншими.). Єдиною важливою людиною в її житті була вона сама.

Її дочка Аріадна так казала про свою матір:

«...она печальная, любит музыку и поэзию. Может сильно ненавидеть».

Марині Цветаєвій була властива так звана «чорна злоба», вона все і завжди бачила у похмурих тонах. Їй була необхідна будь-яка прихильність. Всі перелічені риси властиві тільки представникам однієї типологічної групи. Це група меланхолідного типу темпераменту. Сама Цветаєва про час, у якому

жила, висловлювалась так: «У меня никогда не будет ни настоящего, ни будущего—только прошлое.»[6].

Вважаємо за необхідне привести рядки Цвєтаєвої, які дуже тонко виявляють її натуру та життя взагалі.

Терпеливо, как щепень бьют,

Терпеливо, как смерти ждут,

Терпеливо, как вести зреют,

Терпеливо, как месть лелеют.

Син про матір говорив: «Поздно ложилась спать. Всегда рано вставала. Мало спала. Была спартански умеренна. Боялась толпы. Во вражде была опасна.» (8)

У творчості М. Цвєтаєвої ми виділили найбільш характерні для поетеси хронотопи, що відображають зміст усього її життя.

19 років — хронотоп нудьги. Час — 19%; простір — 5%. Минуле (95%).

Хронотоп покарання. Час — 95%; простір — 5%. Минуле (85%).

24 роки — хронотоп безсоння. Час — 93%; простір — 7%. Минуле (65%).

26 років — хронотоп всеруйнування. Час — 90%. Минуле (80%).

28 років — хронотоп самогубства. Час — 92%. Теперішній час — 50%, майбутній — 50%.

30 років — хронотоп образи. Час — 85%; простір — 15%. Минуле (80%).

32 роки — хронотоп горя (а саме в цей час вона очікує дитину). Час — 86%; простір — 14%. Минулий час (70%).

36 років — хронотоп плачу. Час — 92%; простір — 15%. Минуле (90%).

38 років — хронотоп самоти. Час — 90%; простір — 10%. Минуле (87%).

Тема смерті та самогубства завжди домінувала у творчості М. Цвєтаєвої. Як відомо, поетеса скінчила життя самогубством. Поряд з нею не опинилося людини, якій вона б була потрібна.

Наступний автор — Ф. М. Достоевський.

Приводимо висловлювання сучасників та друзів Ф. М. Достоевського про його неординарну особистість. До дружини Анни у нього була «одна тысяча сто подозрений. Был человеком совершенно некоммуникабельным. Всех и всегда подозревал в недоброжелательстве, в злых умыслах по отношению к нему. Одиночество, обособление, тоска—вот весь Ф. М. Достоевский.» [3].

А. Е. Різенкамф: «Достоевский был в состоянии постоянной болезненности. В чем состояла эта болезненность и от чего она зависела? Прежде всего, он был золотушного телосложения, и хриплый его голос при частом опухании подчелюстных и шейных желез, также землистый цвет его лица указывали на порочное состояние его крови (кахецию) и на хроническую болезнь воздухоносных путей. Впоследствии появлялись опухоли желез и в других частях тела, нередко образовывались нарывы, страдал костоедой костей голенных. Но гораздо более тревожили его нервные страдания. Он по малейшему поводу выходил из себя... До двадцатитрехлетнего возраста (!) он не заявил о себе ни одним печатным сочинением. В кругу друзей он казался веселым. Но только уходили гости, он впадал в глубокое раздумье, затворившись в уединенном кабинете,

выкуривал трубку за трубкой, обдумывая печальное своё положение... искал самозабвения» [5].

Д. В. Григорович: «...в молодости отличался не свойственной возрасту сосредоточенностью и скрытностью, не любил громких выразительных изъяснений чувств. Всегда был очень холоден. У него почерк—бисер. Главные черты характера—нелюдимость, болезненная впечатлительность и подозрительная замкнутость».

С. Д. Яновський: «...вечно скучное расположение его духа».

Н. Фон-Фохт: «Ф. М. Достоевский очень любил музыку».

В. С. Соловйов: «...он всю жизнь ждал смерти и привык к этому ожиданию».

Ф. М. Достоевський був особистістю, яка відштовхувала людей від себе. Необхідно додати, що «Щоденник», який він писав на протязі свого життя написаний у своїй більшості дієсловами минулого часу (85%), що є свідомством про надання переваги саме цій видо-часовій формі.

Відомо, що чотири роки свого життя Ф. М. Достоевський провів на каторзі. Надалі події цього важкого періоду життя письменника знайдуть своє відображення у творі «Записки из Мёртвого дома». Цей твір ми розглядаємо як автобіографічний та приводимо детальний аналіз виділених хронотопів:

1. Казарми. Час — 100% минуле; час—94%, простір — 6%.

2. Острога. Час — 97% минуле; час—95%, простір — 5%.

3. Роботи. Час — 95% минуле; час — 92%, простір — 8%.

4. Бані. Час — 94% минуле; час — 91%, простір — 9%.

5. Смерті. Час — 98% минуле; час — 97%, простір — 3%.

6. Покарання. Час—95% минуле; час—93%, простір—7%.

Ми вважаємо, що Ф. М. Достоевський займає місце на межі переходу від меланхолічної до флегматичної типологічної групи, що підтверджується автобіографічними довідками та життєвим, творчим шляхом письменника.

Дуже цікавою є особистість Ф. І. Тютчева.

Про час, у якому він жив, Тютчев говорив: «К ощущению прошлого—такого старого прошлого,—присоединяется, как бы предопределением судьбы, предчувствие невозможности будущего».

Дочка Ф. І. Тютчева про свою сім'ю казала:

«Моё несчастье — это моя семья. В ней господствует дух уныния, отрицания и сплина (хандра), благодаря которым жизнь превращается в непрерывную пытку. Никто из нас не умеет пользоваться маленькими радостями жизни. Во всех нас очень мало участливости и полное отсутствие сердечной доброты. Отец—воплощенный парадокс. Он всегда волнуется, мучится, пребывает в очень мрачном настроении. В папе и маме—разочарование в жизни и во всем. Атмосфера дома мрачная и тяжелая, как там, где никогда не светит солнце».

В. А. Сологуб, сучасник поета, бачив Тютчева таким:

«...был дурен собою, небрежно одевался, был неуклюж и рассеян».

Знаменною подією, за словами самого Тютчева, була любов до Є. А. Денисьєвої. Поету було близько п'ятидесяти років, коли в його життя

ввійшла жінка, в яку він так закохався, що ані на хвилину не замислюючися, приніс в жертву своєї любові блискуче положення в суспільстві. Він пориває зі своєю сім'єю. Наступні роки його життя пройшли безрезультатно відносно поетичної творчості. Через палку любов до Денисьєвої він був нездатний до будь-якої діяльності.

Для нашого дослідження дуже важливий так званий «Денисьєвський цикл» віршів, який є автобіографічним та відкриває багато граней особистості поета.

Проаналізовані нами вірші цього циклу свідчать, що перевагу у своїй творчості Ф. І. Тютчев надавав видо-часовій формі дієслів минулого часу (74%). У хронотопічному континуумі компоненту часу відводиться 87%, простору — 13%. Загальним є хронотоп втрати, що легко пояснити.

Ф. І. Тютчев був індивідом, що відносився до меланхолідної типологічної групи, а відомо, як подібним особистостям необхідна прихильність, і тим більше прихильність-любов.

Тютчев прожив з Денисьєвою чотирнадцять років, їх розлучила лише її смерть. Але коли померла дружина, «вмер» і сам Тютчев. За час їх спільного життя у нього не було ні однієї «іншої» коханої, — такою палкою була ця любов. Денисьєва померла, коли Тютчеву було 61 рік. З цього періоду і до 70 років він припинив будь-яку активну діяльність.

Вмер Тютчев після третього апоплексичного удару в віці 70 років! Розрахунки показують, що смерть прийшла наприкінці його восьмого великого біологічного циклу життя.

Нами була проаналізована творчість Л. М. Толстого. Друзі та сучасники по різному «бачили» його.

С. А. Толстой: «Всегда говорил, что всё предопределено. С годами все более чувствовал влечение к одинокой жизни. Скопление народа в его доме сильно раздражало его. Любил, когда возникали воспоминания прошлых лет».

«Толстой во всем был чрезмерен. Сначала избыточность счастья, затем — ненависти. Все в нем — глаза, манеры, способ самовыражения — говорили о том, что принцип, заложенный в него самой природой, — отнюдь не смирение и покорность, а борьба, борьба до конца. У него всегда вызов, негодование, сарказм» [4].

«Был человеком властным и сильным. Ему не хватало внутренней доброты и бескорыстия. Мог избить человека. Толстой-человек подавлял, и не только величием, но и нетерпимостью» [4].

Боткін: «... страстная, причудливая, капризная натура»

І. Репін: «... грозные, нависшие брови, пронзительные глаза — это несомненно властелин. Ни у кого не хватит духу подойти к нему спроста, отнестись с насмешкой».

Брат, Л. Л. Толстой: «... тщеславный, самолюбивый, гордый и очень недобрый».

Мережковський: «... неузвим, непроницаем, толстокож».

Розглянемо автобіографічні твори Л. М. Толстого.

Повість «Дитинство»; виділені хронотони:

1. Юродивого. Час – 95%; простір – 5%. Минуле (85%).
2. Хлібних жнив. Час – 85%; простір – 15%. Минуле (85%).
3. Полювання. Час – 82%; простір – 18%. Минуле (82%).
4. Батька. Час – 95%; простір – 5%. Минуле (95%).
5. Дитинства. Час – 90%; простір – 10%. Минуле (90%).
6. Горя. Час – 88%; простір – 12%. Минуле (95%).

Повість «Хлоп'яцтво»:

1. Грози. Час – 83%; простір – 17%. Минуле (55%).
2. Пам'яті. Час – 96%; простір – 4%. Минуле (95%).

Повість «Юність»:

1. Мрії. Час – 92%; простір – 8%. Майбутнє. Це мрія, що здійсниться в майбутньому.
2. Сповіді. Час – 91%; простір – 9%. Минуле (90%).
3. Сварки. Час – 93%; простір – 7%. Минуле (93%).
4. Юності. Час – 89%; простір – 11%. Минуле – (58%).

Необхідно додати, що Л. М. Толстой, «прив'язаний до минулого», що є ще одним свідомством про приналежність автора до флегматоїдної типологічної групи. І ще один знаменний факт: при житті Л. М. Толстой «болел своей обычной болезнью – мучительные боли в желудке» [2]. Саме ця хвороба характерна для флегматоїдів. [9].

Прожив Л. Толстой 82 роки та помер після завершення восьмого великого біологічного циклу.

Виходячи із даних, наведених вище, ми можемо стверджувати, що виявили адекватний спосіб аналізу життєвого та творчого шляху індивіда у нерозривній єдності, що можливо завдяки старанному аналізу щоденників, записок, листів та творів автора.

Автобіографічний метод був несправедливо відсторонений у психології, хоча дозволяє виявити найбільш глибинні риси особистості того чи іншого індивіда. Людина існує у просторі, по різному відзначає його, але життя вимірює часом-ритмом, тривалістю. Час та простір існують у свідомості людини, тому особистісна асиметрія часової перспективи впливає на вибір переважаючої видо-часової форми дієслова при описі обранного поетом чи письменником хронотона.

Литература

1. Бахтин М. М. Собрание сочинений: Т 5. — М., Русские ловари, 1997. — С. 472.
2. Бирюков Г. И. Биография Л. Н. Толстого: Т. 3. Государственное издательство. — М. — С. 302.
3. Брусов Б. Личность Достоевского. Л.: Советский писатель. 1979. — С. 107.
4. Гарин И. И. Неизвестный Толстой. — Харьков: Фолио, 1993. — С. 137.
5. Достоевский Ф. М. в воспоминаниях современников: В 2-х томах. — М.: Худ. лит., 1990. — Т. 1. — С. 183 – 189.
6. Кудрова И. Весты, дали... — М.: Советский писатель, 1990. — С. 19.
7. Фейлер Лили, Цветаева М. Ростов-на-Дону, Феникс, 1998, С. 19.
8. Цветаева М. Избранное. — М.: Просвещение, 1989. — С. 300 – 332.
9. Цуканов Б. И. Время в психике человека. — Одесса: Астропринт, 2000.

О. П. Виткова

Одесский национальный университет им. И. И. Мечникова,
кафедра психологии ИМЕМ

ЛИЧНОСТНАЯ АСИММЕТРИЯ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ И ХРОНОТОП

Резюме

Время и пространство существуют в сознании человека; а потому личностная асимметрия временной перспективы оказывает решающее влияние на выбор предпочитаемой видо-временной формы глагола при описании избранного поэтом или писателем хронотопа.

Ключевые слова: время, хронотоп, временная асимметрия, глагол, личность.

O. Vitkova

Odessa I. I. Mechnikov National University

THE PERSONAL ASYMMETRY OF A TEMPORARY PERSPECTIVE

Summary

Time and space exist in consciousness of the person? that is why the personal asymmetry of a temporary perspective renders decisive effect on selection of the preferred temporary form of a verb at the description selected the poet or writer chronotop.

Key words: time, chronotop, time asymmetrical, verbal, personality.

УДК 159.922.27

О. Є. Гуменюк, канд. психол. наук

Інституту експериментальних систем освіти при ТАНГ

ПРОСТІР І ЧАС ЯК СУТНІСНІ ПАРАМЕТРИ ПСИХОКУЛЬТУРНОГО ОРГВПЛИВУ

У статті на теоретико-методологічному рівні обґрунтовані такі категорії психокультурного оргвпливу як "простір" і "час". Перша дає змогу пояснити організаційне втілення учасниками модульно-розвивального навчання таких форм активності як поведінка, діяльність, спілкування, вчинок. Друга описує те, як відбувається безпосереднє та опосередковане пережиття учнем (студентом) психокультурного часу, який лине в його свідомості із майбутнього (пізнання себе) через теперішнє (вчинок) в минуле (нормування діяльності та утвердження культурно-досвідної поведінки).

Ключові слова: психокультура, оргвплив, час, поведінка, діяльність, вчинок.

За останні десять років на терені вітчизняної теоретичної психології виникла і сформувалася ще одна, відмінна від трьох відомих (реактивна, акціональна, діалогічна), парадигма психологічного впливу – психокультурна. Вона змістовно обґрунтована в науковому проекті модульно-розвивальної системи освіти і теорії освітньої діяльності А. В. Фурмана [11; 12]. Її суть полягає в добуванні, осмисленні, нормуванні, збагаченні і поширенні суб'єктом, особистістю, індивідуальністю та універсумом як учасниками безперервної розвивальної взаємодії кращого етнонаціонального досвіду не тільки під час організованого навчання, а й за межами школи (сім'я, вулиця) і водночас реальних соціальних контактів учня чи студента, тобто у його внутрішньому світі як поступально сталому процесі самотворення власної Я-концепції. Тому метою і результатом такого спрямованого психологічного оргвпливу є культурне вдосконалення, або позитивна зміна актуального соціуму та самої людини; при цьому до основних розвиткових форм активності належать інтелектуальна, соціальна, вартісна і духовна творчість, а до базових соціально-психологічних механізмів – творення корисних предметів, добрих взаємин, духовних продуктів.

У контексті поданих засадничих орієнтацій цілком природно, що оптимальною стратегією психологічного оргвпливу учасників інноваційного навчання один на одного є модульно-розвивальна, котра, крім проблемної полілогічності, характеризується метасистемністю структури, адже модуль у гуманітарній сфері суспільства – це здебільшого надскладна, відкрита, синергійна, рекурсивна соціосистема, яка виконує одну чи кілька значущих діяльностей. Тоді людське життя розглядається та інтерпретується не тільки як соціально-культурно-психологічний феномен, а й як головна цінність,

котрій підпорядковані інші чинники сучасної субпрактики (виробництво, наука, побут тощо). Впливаючи на світ культуротворчо, особа плекає завдяки психоенергетичним впливам етнонаціональний досвід, гуманні взаємостосунки і саму себе як суб'єкта, особистість, індивідуальність та універсум.

Установлена система освіти має корисні надбання (знання, уміння, навички), але не задає у своєму змісті соціальні та ціннісні складові культури, тому є потреба і можливість увести нову *психокультурну парадигму впливу* (знання, уміння, норми, цінності) у практику соціального буття як перспективу цивілізаційного розвитку української нації. Інформаційно-пізнавальне навчання справді дає хороші академічні результати, тобто ґрунтовне засвоєння певної системи знань і формування вмій, але поза увагою вчителя залишаються найважливіші для організованого соціуму (передусім – етнос, нація) ситуації – соціального, культурного й духовного змісту, які тільки й спроможні повно збагачувати гуманний простір шкільного життя, виховати людину освічену та високодуховну. Соціально-культурна парадигма модульно-розвивальної стратегії впливу має довершену інноваційну технологію, яка не лише пропонує знання, а й дидактично нормує поступ учнівського зростання та занурює кожного учасника інноваційного навчання у ціннісно-сміслову сферу еталонного змістового наповнення. Відтак якщо традиційна система освіти буде залишатися лише на інформаційному рівні і не впроваджуватиме нормативний та ціннісний компоненти, то й надалі поширюватимуться соціогенні неврози масової психіки серед народного загалу, залишатимуться небажані (раціонально-прагматичні) акцентуації суспільної свідомості українців.

Правомірність функціонування повноцінно — гармонійного фракталу у модульно-розвивальній оргсистемі підтверджують *чотири періоди перебігу навчального модуля*, кожний з яких має своє поле впливу на психосоціальний розвиток учнів та студентів. Наявність цих фаз (періодів) перегукується із юнґіанським *принципом кватерності*. Кватерність Юнг розумів як універсальний архетип, логічну передумову будь-якого цілісного судження. Наприклад, – пише О. Донченко, – щоб описати горизонт як ціле, потрібно згадати чотири сторони світу. Чотири елементи трапляються всюди, і насамперед у людських психічних функціях: відчуття (сенсорика), мислення (логіка), почуття (етика, емоції), інтуїція (апріорне знання). Кватерність має структуру 3+1, у якій один з елементів займає особливе положення, або має порівняно іншу природу. Саме четвертий, доповнюючи тих трьох, робить їх чимось єдиним, символізуючи Універсум [3, с. 36-38]. Відповідно перший – інформаційно-пізнавальний – період впливу вчителя на учня розгортається через знання, уміння й навички, другий (нормативно-регуляційний) – характеризується нормативністю, третій (ціннісно-естетичний) – втілюється вартісно-смісловим наповненням, а четвертий (духовний) – забезпечує саморозвиток Я-духовного. Ця своєрідна матриця впорядкування освітнього простору-часу передбачає важливість четвертої фази, а саме, *духовного психокультурного впливу* на учня чи студента як універсума, що доповнює

перші три техноструктури та надбудовується над ними і тим самим сприяє самопізнанню кожним себе шляхом внутрішнього осягнення сенсу власного життя.

Оргтехнологічна реалізація зазначених періодів модульно-розвивального освітнього циклу у контексті просторово-часових координат безперервної розвивальної взаємодії дає змогу теоретично обґрунтувати наявність чотирьох (3+1) класів психокультурного оргвпливу: а) суб'єктно-пізнавальний, б) особистісно-нормативний, в) індивідуально-ціннісний, г) універсумно-духовний. Вирізані в нашому науковому підході класи становлять концептуальне ядро структури психокультурної *фрактальної парадигми організаційного впливу*.

Узагальненими категоріями, або культурними універсалами модульно-розвивальної парадигми психокультурного оргвпливу як цілісної системної структури є соціально-культурно-психологічний простір (СКПП) і час, у пізнанні природи яких утвердилися певні традиції наукового осмислення [4; 5; 6; 13; 14 та ін.]. І цілком закономірно, адже “психічне формується у процесі відображення та інтеріоризації різних просторово-часових імперативів, що становлять змістову специфіку тих реальностей об'єктивного світу (предметних, соціальних, культурологічних тощо), з котрими вступає у взаємодію індивід під час свого людського становлення. Просторово-часова структура психічної організації особи, котра досягнула відповідного рівня розвитку, починає переломлювати через себе усі зовнішні впливи, а також здійснювати вплив на всі рівні її психічної регуляції діяльності і поведінки” [6, с. 22].

Очевидно, що й культурно зорієнтоване життя учасників модульно-розвивального оргциклу обрамлене плинністю таких відомих формовимірів як простір і час. Перший існує як інноваційно – спроектоване, мало залежне від впливу окремих діячів паритетних взаємин, довкілля, тобто як певна об'єктивна реальність, а другий – безпосередньо та опосередковано переживається кожним завдяки внутрішньому біологічному годиннику і поетапному осмисленню змістового модуля (відносно довершена гармонія знань, умінь, норм, цінностей). Цей висновок-припущення узгоджується з іншим науковим фактом: діяльність інноваційної оргсистеми “припускає наявність деякого простору, де можлива ... реалізація тих чи інших форм активності” [5, с. 119]. У нашому дослідженні такими формами є: поведінка, діяльність, вчинок та пізнання учнем чи студентом себе, в котрих, за допомогою засобів комунікативного опосередкування, здійснюється психологічний оргвплив. При цьому доведено, що плинність пережитого часу у свідомості учнів-освітян спрямована із “майбутнього через теперішнє в минуле” [13] і в такий спосіб спричинює безпосереднє діяння на добування знань, їх нормування і цінування, саморозвиток та одухотворення себе.

Поворотним моментом у розумінні природи психокультурного оргвпливу є той факт, що категорія простору у своєму змістовому наповненні обіймає такі взаємозалежні поняття–параметри як: *цілісність, структурність, автономність* [5, с. 130] і *саморозвиток*. Останні – це водночас своєрідні умови,

за яких відбувається перебіг усіх форм активності і різних видів соціальних процесів, котрі, зі свого боку, утворюють єдиний організаційно-динамічний комплекс. Вони, крім того, відіграють роль чинників розгортання позицій і стосунків між партнерами чи суперниками, формування цілей і цінностей, вибору засобів актуальної взаємодії [5, с. 119-120]. Отож аналізовані параметри як умови-чинники СКПП задіяні до функціонування організаційного клімату модульно-розвивального оргвпливу. Наприклад, клас суб'єктно-пізнавального впливу співвідноситься із параметром цілісності, особистісно-нормативного – структурності, індивідуальнісно-ціннісного – автономності, універсумно-духовного – саморозвитковості.

Разом з тим СКПП модульно-розвивального фрактального оргвпливу притаманні властивості таксона, а його відносно динамічні параметри задаються ззовні і пов'язані із функціональними та розвитковими процесами інноваційної освітньої техноструктури. Остання програмує певне соціокультурне середовище між учителем і учнем, викладачем і студентом, через котре опосередковуються принципи СКПП і механізми його особистого сприйняття. Загалом модульно-розвивальна техноструктура освіти відображає особливості психокультурних оргпроцесів і має “високу ступінь самостійності” [2]. Це, як зауважує В. Казміренко, – дуже важливий аспект, що підкреслює відносну і водночас необхідну замкнутість-закритість процесів і структур організації як цілісного колективного утворення [5, с. 125]. Тому стан СКПП на тлі всього організаційного клімату формовивляє особливості перебігу низки підконтрольних процесів, що виникають у модульно-розвивальній техноструктурі (щонайперше – повний функціональний цикл навчального модуля, розвитковий та освітній метапроцеси, цикл соціального і внутрішнього розуміння, періоди самотворення Я-концепції).

Різновиди змісту розвивальної взаємодії (за А. Фурманом: психолого-педагогічний, навчально-предметний, методично-засобовий, управлінсько-технологічний) сутнісно визначають спрямування процесів формування і прийняття рішень, розподіл влади, ієрархію суб'єктивних взаємозалежностей та соціальних ролей. Іншими словами, усі ці змінні інноваційної техноструктури задають налаштування СКПП під час перебігу кожного із вищевказаних класів оргвпливу. За цих обставин природно, що учасники інноваційного навчання взаємодіють не лише діалогічно, а й паритетно, оскільки для учня і вчителя, викладача та студента нормативно задається єдиний психолого-педагогічний зміст взаємин до кожного етапу модульно-розвивального процесу. Так поетапно формується певний комплекс психологічних регуляторів їхньої освітньої діяльності як взаємодоповнення суспільної поведінки, спілкування, діяльності, вчинку-події.

Отже, систематизований психокультурний оргвплив суб'єкта у процесі добування культурного досвіду, особистості – нормування соціальної діяльності, індивідуальності – здійснення вчинку, універсума – саморозвитку духовності є модульною властивістю багатозначних залежностей інноваційно-спроєктованого освітнього середовища. Це означає, що за нових соціальних умов учитель і учень (викладач і студент) – носії соціально-

культурно-організаційних знань, умінь, норм, цінностей, а відтак сіячі максимально актуалізованої духовності і збагаченого СКПП загалом, які у їхньому сприйнятті розширюються завдяки внутрішній мобілізації різних форм активності і самоактивності.

Обґрунтування зазначеного сутнісного змісту СКПП психокультурного оргвпливу вказує на основні (вищеокреслені) його параметри, “під якими розуміємо комплекс провідних змінних, що дають змогу вимірювати характеристики простору та оцінювати особливості динаміки соціально-психологічних процесів і стан організаційного клімату” [5, с. 129] модульно-розвивальної системи навчання. Крім того, згідно концепції психокультурного оргвпливу добування учнем і студентом знань, їх нормування, цінування та розвиток духовності мають специфічну просторову структуру, яка співвідноситься із їх когнітивним простором. Останній, зі свого боку, багатовимірний і містить характеристики, котрі формують та збагачуються в соціально-культурному оргдосвіді молодого покоління у вигляді конкретних значень, смислів, образів, концептів, мислесхем тощо. Тому отримана ними інформація від учителя чи викладача розташовується в їхньому ментальному просторі відповідно до її часової та соціальної перспектив у самоорганізації внутрішнього поля особи.

Контурно висвітлена сукупність психосоціальних станів, процесів і властивостей у їх метасистемному динамічному поєднанні дає змогу зрозуміти механізм просторового психокультурного впливу учасників модульно-розвивальної оргсистеми і водночас переконливо доводить про необхідність виділення *категорії простору* як важливого миследіяльнісного засобу теоретизування і методологічного аналізування в сучасній науковій психології.

Аналогічною категорією психокультурної фрактальної парадигми оргвпливу є *час*. Адже усе мистецтво цього впливу залежить не лише від: 1) психолого-педагогічного змісту, який нормативно задається для вчителя і учня, викладача та студента до кожного етапу паритетної освітньої діяльності; 2) модульно-розвивальної стратегії навчання, що поетапно і гармонійно забезпечує добування знань, використання соціальних норм, збагачення ціннісної сфери і світогляду, саморозвиток Я-духовного; 3) інноваційного СКПП, через який розгортаються різні форми активності; 4) організаційного клімату (ОК) засадничими умовами якого є: а) “складноопосередкований характер соціально-психологічних процесів і механізмів, котрі регулюють особливості внутрішньо-організаційних відношень і взаємин; б) відображення структурних і динамічних властивостей організаційного середовища” [5, с. 108] психокультурного впливу, в якому й реалізуються різні форми активності і самоактивності людини, “виникають і розвиваються соціально-психологічні процеси, котрі супроводжують інтеграцію, координацію і концентрацію спільних дій” [5, с. 108] вчителя і учня, викладача і студента, а й від надважливої для теорії і методології психології категорії “психокультурний час”.

Відповідно до вимог методологічного принципу об'єктивності “уявлення про час як об'єкт аналізується здебільшого фізичними науками, а суб'єктивний (той, який переживається) час вивчається у психології” [13, с. 15]. Фізики дійшли висновку, що час – це ключ до розуміння природи [7, с. 252]. “Але цей ключ знаходиться не у фізичному світі, а в особі. Якщо час і є об'єкт, то ... він міститься в людській природі” [13, с. 18]. Крім того, неперервна подійність психічного життя характеризується тривалістю, послідовністю і ритмоструктурністю. Метрика і топологія часу, котрий переживається, легко відстежується в будь-якому внутрішньому акті. Отож час – фундаментальна складова усієї відображувально-поведінкової взаємодії людини із навколишнім світом. До того ж отримані відомими вченими дані дають змогу стверджувати, що реально існує часова організація психіки, яка охоплює діапазон від відчуттів до особистості [1; 8; 10; 13; 14].

Результати фундаментальних досліджень [4; 6; 13; 14] вказують на те, що час пов'язаний із психікою будь-якої людини, а не з річчю в собі чи формою руху матерії. “Із накопичених психологічною наукою фактів відомо, що психіка людини існує в часі переживань й усі психічні процеси інтегрують його метричні (тривалість) і топологічні (послідовність) властивості. Час, який переживається особою, ліне. Про це людина дізнається із власного досвіду” [13, с. 5]. У зв'язку з цим і категорія психокультурного часу не може бути обґрунтована у нашому аспекті теоретизування поза *образами суб'єктивної реальності* учнів і студентів. Властивості часу (плинність, напрямок, незворотність, поділ на минуле, теперішнє і майбутнє) відкриваються їм у безпосередній тривалості, яка переживається [13, с. 189] під час безперервної послідовної розвивальної взаємодії із вчителем чи викладачем. Отримані у власних дослідженнях Б. Цуканова дані дають змогу “стверджувати не лише про наявність різних рівнів часу (психофізичний, психофізіологічний, соціально-психологічний, соціальний та особистісно-психологічний [6, с. 28]) у психіці людини, а й про єдину часову організацію особи, від вроджених біологічних циклів до утвореного суб'єктивного ставлення до часу, котрий актуалізований пережиттям” [13, с. 6].

Відповідно до функціонування чотирьох класів оргвпливу кожний школяр чи студент містить певний набір власних часових властивостей (послідовність, насиченість, цілісність, плинність, тривалість, циклічність та ін.), які пізнаються в динаміці прожитої психомистецької тривалості. Остання проектується і практично втілюється наставниками в алгоритмах і конкретних соціопрактиках розвивальної взаємодії. Адже “відсутність чи дефективність цих властивостей – істотна ознака патології психіки, інтелекту, свідомості” [13, с. 9].

П. Фресс у своїх дослідженнях [10] розмежував безпосередньо і опосередковано пережитий час. Його погляд на проблему підтримали Д. Елькін [14], С. Рубінштейн [8], Б. Цуканов [13] та ін. Психокультурний час як певна реальність у модульно-розвивальному оргвпливі наявний у цих формах. Зокрема, опосередковане ставлення до часу задане у вигляді понять [10; 13; 14], алгоритмів, концепцій і програмується через знання, норми, цінності та

розвиток духовності. Безпосереднє переживання “закладене в механізмі власного (біологічного) годинника, хід якого визначає усі внутрішні зміни в організмі людини” [13, с. 24]. Цей годинник уроджений і залежить від регуляції центральної нервової системи [9], яка є “найважливішим часовим пристроєм” [13]. Опосередковане ставлення учнів і студентів до часу, котрий переживається, виникає завдяки інноваційним програмово-методичним засобам та різновидам змісту розвивальної взаємодії й вважається, власне, суб’єктивним, особистісним, індивідуальнісним чи універсумним утворенням. Останні виникають через СКПП, що передбачає реалізацію спектру форм активності і самоактивності (поведінка, спілкування, діяльність, вчинок, пізнання, рефлексія) особи, формує певний культурний досвід як найближчого соціуму, так і кожного учасника освітніх взаємостосунків зокрема.

Підкреслимо, що у свідомості паритетно налаштованих освітян відкривається плинність часу, котра переживається кожним у потоці переходів від майбутнього (духовність – пізнання – універсум) через теперішнє (цінності – вчинок – індивідуальність) у минуле (знання – поведінка – суб’єкт та норми – діяльність – особистість). Певною мірою суб’єктивне пережиття психокультурного часу та його різновидів не узгоджується у психічному світі окремої особи із власним внутрішнім часом її організму, тому “виникає уявна незалежність суб’єктивного часу від “фізичного”, “об’єктивного” [13, с. 28]. Завдяки “зворотному рухові” індивідуального часу в свідомості учня чи студента існує “стрілка суб’єктивного часу”, яка вказує на його плинність із майбутнього через теперішнє в минуле [13, с. 28]. На ній теперішнє посідає особливе місце. Свого часу С. Рубінштейн називав його “природною відправною точкою” [8]. У нашому випадку формат цінностей учинку (теперішнє) – це певна відправна точка чи своєрідний місточок на “стрілці суб’єктивного часу” кожного. Саме від неї людина-учасник паритетних взаємин, проживаючи модульно-розвивальний цикл, плине в певній тривалості від пізнання свого Я-духовного (майбутнє) до знань і норм (минуле), які осмислюються та досягаються через ставлення, до теперішнього. В такий спосіб клас індивідуально-вартісного оргвпливу перетинається із теперішнім, клас універсумно-духовного – майбутнім, класи суб’єктивно-пізнавального та особистісно-нормативного – із минулим. Отож виділені нами класи мають складну не лише просторову, а й часову структури, та являють собою певне організаційно-психологічне утворення у потоці пережиття часу учнем чи студентом.

Наявне поняття часу, яке переживається особою в модульно-розвивальному фрактальному оргвпливі, важливе для розуміння: а) особливостей відображення у свідомості учнів і студентів системи позитивних емоційних взаємостосунків; б) ставлень та оцінок, котрі виробляє кожен, проживаючи власні освітні вчинки на проблемному навчально-організаційному шляху; в) зафіксованого у просторі досвіду тривалих переживань осіб-партнерів, які спричинені внутрішньо та зовнішньо і котрі впливають на сприйняття подій, характер емоційного ставлення до них,

актуальне наповнення Я-концепції; г) саморозвитку Я-духовного як неподільного злиття людини із Всесвітом. Тому фундаментальні *категорії простору і часу* – це певні культурні універсалії, що дають змогу глибше зрозуміти психокультурну природу організаційного впливу, який, зі свого боку, є базовою функцією СКПП і часу.

Отже, психокультурна парадигма оргвпливу, розглядаючи природу міжособистого контактування у форматі метасистемного плекання людиною окультуреного середовища і самої себе, знаменує новий етап науково-експериментального дослідження соціальної, у т. ч. педагогічної та освітньої, взаємодії пізнавальними засобами сучасної психології. Це, щонайперше, стосується таких категорій як “простір” і “час”. Звідси предметом теоретичного осмислення є не стільки людина розумна, соціальна, економічна, корпоративна чи екологічна, а й людина духовна, з її самобутнім внутрішнім світом й унікальним вітакультурним буттям. Проте ця складна проблема сучасної гуманітарної науки потребує окремого детального розгляду кожного класу психокультурного впливу у контексті динамічного модульно-розвивального фракталу.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 31 – 37.
2. Гэлбрейт Дж. Новое индустриальное общество: Пер. с нем. – М.: Прогресс, 1969. – 480 с.
3. Донченко О., Романенко Ю. Архетипи соціального життя і політика. – К.: Либідь, 2001. – 334 с.
4. Зинченко В. П. Время – действующее лицо // Вопросы психологии. – 2001. – № 6. – С. 36 – 54.
5. Казмиренко В. П. Социальная психология организаций. – К.: МЗУУП, 1993. – 384 с.
6. Ковалев Г. А. О системе психологического воздействия // Психология воздействия (проблемы теории и практики). – М.: АПН СССР. – 1989. – С. 4 – 31.
7. Пригожин И. От существующего к возникающему. – М.: Наука, 1985.
8. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.
9. Уинфри А. Т. Время по биологическим часам. – М.: Мир, 1990.
10. Фресс П. Восприятие и оценка времени // П. Фресс, Ж. Пиже. Экспериментальная психология. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. 6. – С. 88 – 130.
11. Фурман А. В. Модульно-розвивальна система: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
12. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. – 2001. – № 3. – С. 105 – 144.
13. Цуканов Б. И. Время в психике человека. – Одесса: Астропринт, 2000. – 220 с.
14. Элькин Д. Г. Восприятие времени. – М.: АПН РСФСР, 1962. – 212 с.

О. С. Гуменюк

Институт экспериментальных систем образования при ТАНХ

ПРОСТРАНСТВО И ВРЕМЯ КАК СУЩНОСТНЫЕ ПАРАМЕТРЫ ПСИХОКУЛЬТУРНОГО ОРГВЛИЯНИЯ

Резюме

В статье на теоретико-методологическом уровне обоснованы такие категории психокультурного оргвлияния как “пространство” и “время”. Первая дает возможность объяснить организационное воплощение участниками модульно-развивающего обучения таких форм активности как поведение, деятельность, общение, поступок. Вторая описывает, как происходит непосредственное переживание учеником (студентом) психокультурного времени, которое течет в его сознании из будущего (сознание себя) через настоящее (поступок) в прошлое (нормирование деятельности и утверждение культурно-опытного поведения).

Ключевые слова: психокультура, оргвлияние, время, поведение, деятельность, поступок.

O. Gumenuk

Institute of the Experimental System of Education (Ternopil Academy of National Economy)

SPACE AND TIME — CATEGORIES OF PSYCHOLOGICAL INFLUENCE

Summary

In the article the categories of psycho-cultural influence (such as space and time) have been characterized on theoretical and methodological level. The former category gives the opportunity to explain the implementation of such forms of activity as behavior, working, communicating, deeds for participants of module- developing teaching. The other describes pupil's or student's experience (indirect or direct) acts in psycho-cultural time, transforming in his consciousness from his future (cognition himself), through his present (act) to his past (regulation activity and assertion of cultural and experienced behavior).

Key words: psychoculture, influence of organising, activity, time, behavior, deed

УДК 159.95

Т. В. Дедова, асист.Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова,
секція експериментальної та диференціальної психології**СОН ТА ЖИТТЄВІ РЕАЛІЇ**

В нашому дослідженні розв'язувалося завдання: з'ясувати чи існує часовий зв'язок між переживаннями в періодах сну та неспання і якщо він існує, визначити цю відповідність на шкалі середньостатистичного періоду неспання. Результати даного дослідження можуть бути застосовані в розробці оптимальних режимів праці та відпочинку, організації навчального процесу, керуванні транспортними засобами.

Ключові слова: сон, сновидіння, близькододовий цикл, фаза.

Сон і сновидіння – дуже цікаві явища людської психіки. У різні періоди історії існували різні уявлення про природу та сутність снів, але самі сновидіння завжди вважали за феномени загадкові, таємничі та значущі.

Найперші уявлення про символізм сновидінь, зафіксовані в письмовій традиції знаменитим “Сонником” грецького письменника II-го століття до н. е. Артемідора, спираються на найпростіші психологічні механізми мислення: асоціації за подібністю, заміщення цілого частиною, примноження повторень для посилення дії чи якості і т. і.

Спрадавна відоме свідоме прагнення побачити віщий сон, що міг би служити пророцтвом. З цією метою люди лягали спати в храмах, попередньо підготувавшись до того, щоб побачити сон, посланий Богом. Для цього здійснювалось жертвоприношення, сновидець молився, дотримувався посту, проходив ритуальне очищення. Природно, така могутня психологічна підготовка часто приносила позитивний результат. Фактично тут використовувалися класичні способи активізації несвідомого, завдяки яким сновидець отримував необхідну інформацію.

Північноамериканські індіанці (віннебаго, дакота, сіу, селіші, шусвапи й ін.) шукали у сновидінні зустрічі з особистим духом-покровителем. Спеціальна підготовка до такої зустрічі включала усамітнення, піст, медитацію, фізичні вправи аж до самокатувань. Приблизно так само отримували пророчі відіння середньовічні монахи. Однак, завжди існувала ймовірність того, що сон навіяний людині не добрим, а злим духом.

Ідея про те, що сни містять таємне, зашифроване значення, що сновидіння є важливими пророчими іносказаннями, лежить в основі численних спроб розгадати їхній зміст. До того, як сновидіння зробилися предметом наукового аналізу, вони довгий час були об'єктом езотеричної, а точніше – герменевтичної традиції. Герменевтика як наука про тлумачення, як особливий тип вищого, прихованого від непосвячених знання, становить велику галузь історії філософії. Езотеричні форми таємних знань були надзвичайно поширені в Європі епохи античності та середньовіччя.

Класичними прикладами езотеричних учень слугують твори деяких «батьків» церкви, середньовічні алхімічні трактати і т. п. Відміною рисою езотеричної мудрості є символічний спосіб вираження основних уявлень і численні тлумачення досить заплутаних текстів.

Спочатку сама герменевтична проблематика виникла в рамках екзегези – дисципліни, “мета якої полягає в тому, щоб зрозуміти текст – зрозуміти його, виходячи з інтенції, зрозуміти на основі того, що він хотів би сказати” [4]. Екзегеза була особливим типом розуміння і тлумачення насамперед структури і функцій психіки, свідомості і несвідомого; психологічної типології особистості, аналізу і опису універсальних психічних образів (архетипів), що беруть свій початок у глибинних шарах несвідомого. Юнгіанство – це світогляд, система поглядів на світ і місце в ньому людини. “Мати світогляд, – пише Юнг, – значить створити образ світу і самого себе, знати, що є світ і хто є я” [5]. Звичайно, всяка свідомість про себе і про світ обмежена, вона неминуче буде небезсторонньою. Людям властиво помилятися – і в той же час прагнути до найбільш повного і точного уявлення про навколишню дійсність. Таке уявлення вимагає активної роботи людської свідомості і розуму, але не може обійтися і без участі неусвідомлюваних аспектів сприйняття. Юнгіанство підкреслює суб’єктивний характер образу світу, не протиставляючи його об’єктивності, а досліджуючи можливості тієї особливої реальності, яку являє собою наша психіка, ментальність чи просто кажучи душа. Зв’язок між тілом і психікою є найпростішим видом зв’язку між матерією і духом. Сновидіння дуже часто зображують цей зв’язок за допомогою різних символічних образів, намагаються привернути увагу людини до тих чи інших її порушень (психосоматика). Це добре розуміли середньовічні алхіміки, для них цілісність і повнота душевного життя були невіддільні від здоров’я людського організму, а філософський камінь служив алегорією гармонії та досконалості особистісного розвитку.

До проблеми сутності сновидінь Юнг підходить насамперед як лікар-психіатр, розглядаючи проблему тлумачення у світлі значущості одержуваних результатів для лікування психічних і психосоматичних захворювань.

“Сновидіння, фактично, займається здоров’ям і хворобою, а оскільки воно черпає все це – внаслідок свого несвідомого походження – з підпорогових сприйнятів, то воно може іноді продукувати дуже цінні для пізнання речі” [6]. Саме аналітична психологія поклала початок традиції ранньої діагностики захворювань за допомогою тлумачення сновидінь.

У сучасній психології та психотерапії проблема тлумачення сновидінь ґрунтовно представлена також в онтопсихології. Онтопсихологія (чи “психологія буття”) – це науковий напрямок, розроблений у працях італійського клініциста, психолога і філософа Антоніо Менегетті. Його система поглядів сформувалась під впливом робіт А. Адлера, О. Ранка, З. Фрейда, К. Г. Юнга. Онтопсихологія належить до дуже популярних у наш час наукових шкіл. Власне кажучи, вона являє собою психотерапевтичну субкультуру, елементи якої проникають у різні галузі наук про людину – в медицину, педагогіку, історію, соціологію тощо.

Творець онтопсихології сприйняв і розвинув ідею К. Г. Юнга про те, що всі відносини між людьми, так само як і відносини людини і світу – проективні. Свідомість і несвідоме відбирають з навколишнього світу інформацію не випадково, не хаотично, а керуючись певною логікою змісту. Ця логіка лежить в основі вибору образів, що представляють даний зміст у сновидіннях, її розуміння дає правильне тлумачення сну. “Сновидіння – це глибоко прихована, недоступна для пізнання на рівні органів чуттів (і тому нелогічна) дійсність, що в такій формі кличе до свідомості і розуму” [3].

Багаторічна клінічна практика переконала Менегетті в тому, що сновидіння відбиває реальний стан внутрішніх органів, приховані або ті, які тільки починаються, патологічні процеси. Сон є своєрідним радаром, що повідомляє сновидцю про несприятливу ситуацію в окремій системі органів чи в усьому тілі. Образи сновидіння, що хаотично змінюють одне одного, насправді несуть інформацію про динаміку душевних і тілесних змін.

Події, зображувані у сновидінні, можуть мати відношення до минулого, сьогодення чи майбутнього. Так, ретроспективний ряд інформує про колишні впливи, що спричинили негативні зміни на несвідомому рівні. Витиснутий конфлікт або психічна травма викликають блокування енергії в глибині організму. Відзначимо, що сновидіння не завжди зайняте минулим, сні показують і актуальну ситуацію організму, його функціональний стан “тут і тепер” і несуть інформацію про найближчі можливості.

У нашому дослідженні розв’язувалося завдання: з’ясувати, чи існує часовий зв’язок між переживаннями в періодах сну і неспання, і якщо він існує, то локалізувати цю відповідність на шкалі середньостатистичного періоду неспання.

Дане дослідження проводилося на базі результатів, отриманих Б. Й. Цукановим [7] у рамках психології часу. Вибірка складалася з 140 чоловік студентів і викладачів ОНУ. Вік досліджуваних від 18 до 50 років (головна частина – студенти). Статева диференціація не була проведена. Учасникам дослідження у експерименті було запропоновано протягом декількох місяців вести щоденники спостережень за такою схемою:

1. Вкажіть час з точністю до чверті години, коли Ви засинаєте і коли прокидаєтесь.

2. Якщо Вам снився сон, чи бажаєте Ви поділитися змістом сновидіння і чи пов’яжете Ви його з деякими Вашими вчинками в період неспання?

3. Якщо так, то позначте час і модальність цих учинків на шкалі періоду неспання (з точністю до чверті години).

Скористаємося даними про цикли періоду неспання, докладно описаними і математично доведеними у своїх дослідженнях Б. Й. Цукановим [7]. Механізм центральних годин індивіда аналогічний роботі механічного годинника, в якому один оберт великого колеса відповідає певному числу обертів меншого колеса. Оскільки передаточне число 1:4 виявляється на рівні активного пильнування мозку, то сам період неспання середньостатистичного індивіда визначається цим передаточним числом і становить близько 16 годин (з 6.00 до 22.00). При цьому кожний великий період у психіці індивіда

дорівнює чотирьом меншим періодам (у даному разі з 6.00 до 10.00; з 10.00 до 14.00; з 14.00 до 18.00; з 18.00 до 22.00). На підставі отриманих результатів опитування побудований графік відповідності сновидінь і суб'єктивної дійсності (рисунок 1). Оскільки свідомість дискретна, то тільки у певний момент вона фіксує і співвідносить деякі події та переживання з приводу цих подій. В основному ця відповідність припадає на кінець циклів (10.00, 14.00, 18.00 і 22.00) і на їх середину (8.00, 12.00, 16.00 і 22.00). Більшість опитаних даної вибірки не виявили бажання поділитися змістами сновидінь, але охоче висловили своє ставлення до пережитого сну (тобто модальність: позитивне чи негативне). Майже всі, так звані “погані” і “добрі” сни спливають у свідомості саме в момент закінчення циклу та у його середині. Досліджуваним більш запам'ятовуються “гарні” сни, тому що більшість “поганих” снів важко переходять до свідомості. Це пояснюється роботою механізмів витиснення та опору. Це черговий раз показує механічність нашої свідомості, тому що в ці моменти людина поводить себе автоматично, що не завжди буває адекватним ситуації, яка склалася. Таким чином сновидіння є неусвідомленими збуджувачами свідомих дій. Переживання з приводу сновидінь психічно неусвідомлені осяяння. Для їхнього усвідомлення необхідно тільки посилити сліди минулих вражень.

На момент закінчення та середини циклу свідомість суб'єкта більш уразлива, відбувається так званий його “стрибок” чи “розрив”, який заповнюють неусвідомлені збуджувачі свідомих дій.

Результати даного дослідження можуть бути застосовані в розробці оптимальних режимів праці та відпочинку, організації навчального процесу, керуванні транспортними засобами.

Література

1. Аграчев С. Г. К вопросу о месте и роли психоанализа в современной культуре // МПТЖ. — 1996. — № 2. — С. 14–25.
2. Калина Н. Ф., Тимошук И. Г. Основы юнгианского анализа сновидений. — М.: Рефи-бук, К.: Ваклер, 1997. — 304 с.
3. Менегетти А. Введение в антопсихологию. — Пермь: Хортон Лимитед, 1993. — 64 с.
4. Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. — М.: Медиум, 1995. — 415 с.
5. Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени. — М.: Прогресс, 1994. — 336 с.
6. Юнг К. Г. Структура психики и процесс индивидуализации. — М.: Наука, 1996. — 269 с.
7. Цуканов Б. И. Время в психике человека. — Одесса: Астропринт, 2000. — 220 с.

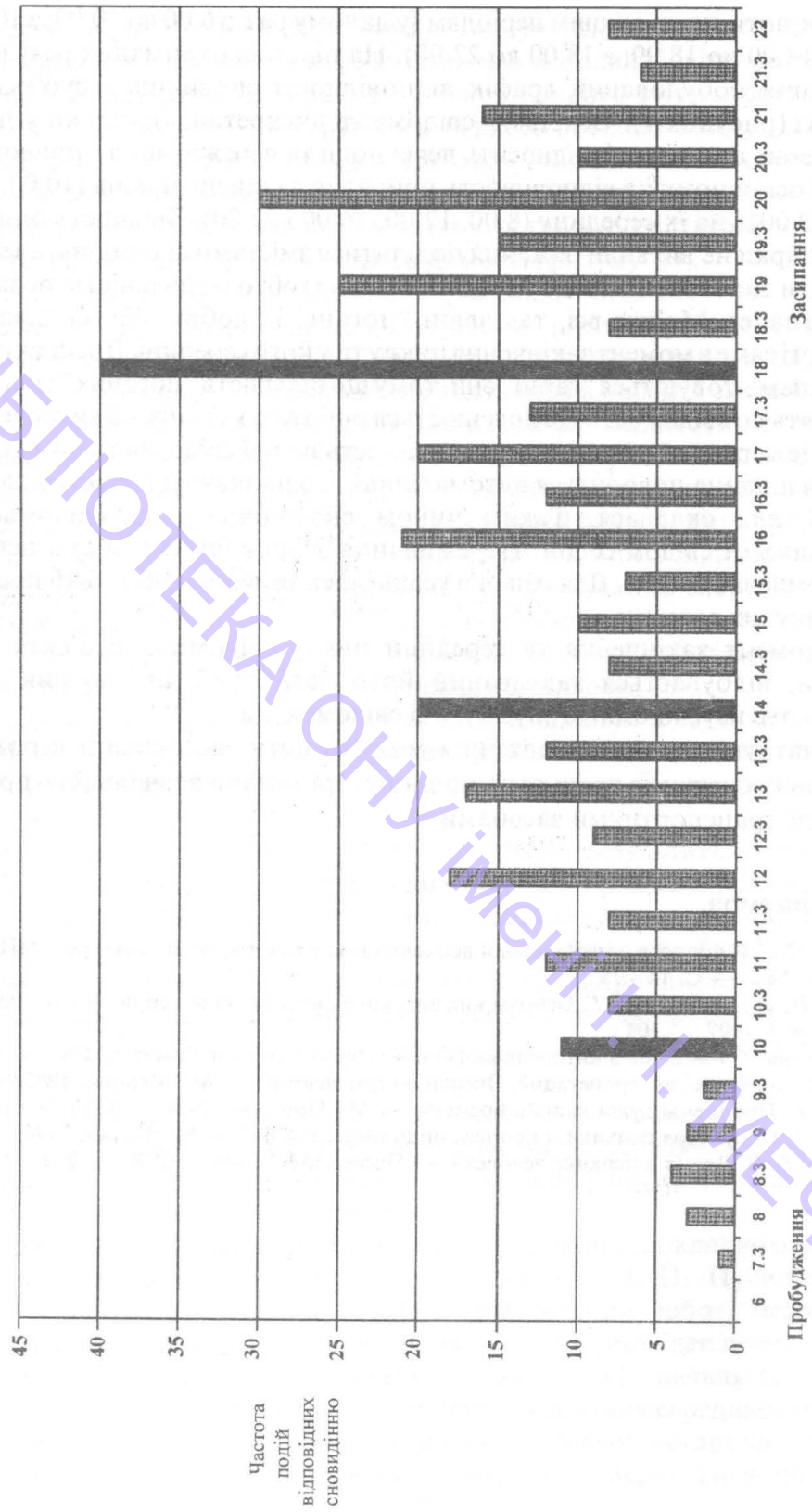


Рис. 1. Локалізація подій в період неспання, (чорні стовбчики гістограми), пов'язаних з змістом сновидіння.

Т. В. Дедова

Одесский национальный университет им. И. И. Мечникова,
секция экспериментальной и дифференциальной психологии

СОН И ЖИЗНЕННЫЕ РЕАЛИИ

Резюме

В нашем исследовании решалась задача: выяснить существует ли временная связь между переживаниями в периодах сна и бодрствования, и если она существует, то локализовать это соответствие на шкале среднестатистического периода бодрствования. Результаты данного исследования могут быть применены в разработке оптимальных режимов труда и отдыха, организации учебного процесса, управлении транспортными средствами.

Ключевые слова: сон, сновидение, околосуточный цикл, фаза.

T. Dedova

Odessa I. I. Mechnikov National University

DREAM AND REALITY OF LIFE

Summary

In our investigation has been settled the problem: to clear up the existence of the time communication between the experiences in periods of sleeping and being awake and if it exists, determinate this correspondence on the scale of the middle-statistic period of being awake. The results of this investigation can be used at the elaboration of the optimal regimes of work and rest, organization of an educational process, transport driving.

Key words: sleep, dream, circumdaily cycle, phase.

УДК:159.922.6

З. О. Кіресва, в. о. доцентаОдеський національний університет ім. І. І. Мечникова,
секція експериментальної та диференціальної психології**Суб'єктивна оцінка тривалості індивідами на різних
фазах свідомого життя**

В статті показано формування уявлень та понять про час і його властивості в свідомості індивідів. Використання суб'єктивної одиниці лічби для оцінки визначеної тривалості свідчить про опосередковане відношення до часу, що переживається, і яке виникає у підлітковому віці.

Ключові слова: суб'єктивна оцінка тривалості, властивості часу.

Враховуючи той факт, що в психологічній літературі автори досить рідко звертаються до формування уявлень й понять про час та його властивості, ми провели комплексне дослідження становлення цих уявлень у свідомості індивідів. Дослідження проводилося нами у двох паралельних напрямках: з одного боку ми вивчали формування метричних, топологічних властивостей часу та уявлень для орієнтування в часі, а з другого — вивчали здатність індивідів, які знаходяться на різних фазах переживання власного часу, оцінювати тривалість заданого проміжку часу. У дослідженні брали участь діти 6, 7, 8, 10 років і підлітки 12 і 14 років. Дослідження проводилося найбільш розповсюдженим методом кількісної оцінки тривалості, який ґрунтується на вживанні загальноприйнятих одиниць часу. Такий план дослідження не є випадковим, тому що в дослідженнях П. Фресса [6], Д. Г. Елькіна і його співробітників [4] показано, що оцінка тривалості можлива при опосередкованому відношенні до пережитого часу, а нашою основною метою було встановити віковий період, в якому в свідомості людини з'являється поняття "час" в абстрактному розумінні.

Як свідчить наше дослідження, генезис розвитку уявлень про тривалість починається з використання дітьми малюкового віку (3 – 4 років) у мовних конструкціях моторних актів ("швидко - бігти", "повільно - ходити"). Діти 6 – 7 років для відображення метричних властивостей часу застосовують моторні дії та узагальнення всього спектру власних дій. Уявлення про послідовність у дітей 3 – 4 років повністю відсутні. Так, більшість піддослідних не можуть пояснити прислівники-поняття "раніше", "пізніше", "тепер". Таким чином, повна відсутність уявлень про топологічні властивості часу у свідомості дітей малюкового віку продемонструвала нерівномірність розвитку уявлень про властивості часу [1]. В свідомості дітей 6 – 7 років уперше виникають уявлення про послідовність. Більшість їх мовних конструкцій побудовані за допомогою мовного опису дій або діалогу з дорослими ("раніше – ляжу спати", "пізніше – коли мати говорить: «Буду трохи пізніше»). В них діти диференційовано описують поняття "раніше", "пізніше", "тепер", допускають помилки, відображають реальні ситуації, які

були пережиті, чи були предметом їх мисленнєвого сприйняття. Так, мовні конструкції дітей 6 – 7 років свідчать про неясність відображення цих понять у свідомості дитини. Формування уявлень про послідовність нерозривно пов'язане зі становленням уявлень щодо орієнтування в часі. Ці уявлення можна поділити на три напрямки: уявлення про фази добового циклу, уявлення про часову перспективу та уявлення про часові еталони. Спостерігаючи зміни, які відбуваються в навколишньому світі та у власному організмі, більшість дітей у віці 3 – 4 років не можуть дати характеристику фазам добового циклу. Аналіз їх нечисленних відповідей дає можливість говорити про вплив власного циркадіанного ритму життєдіяльності індивіда: “ніч – спати”, “ранок – коли всі діти прокидаються”. А вже у більшій частині піддослідних 6-7 років існують уявлення про кожен з частин добового циклу. Основним фактором у процесі формування уявлень про послідовну зміну подій у 6-7-річних дітей є власний циркадіанний ритм: “ранок – прокидаюся, умиваюся, снідаю”, “день – граюся у садочку”, “вечір – йду додому, дивлюся телевизор”, “ніч – сплю”. У процесі дослідження розвитку уявлень про часову перспективу було встановлено, що діти малюкового віку не мають цих уявлень. Тому вони неправильно застосовують часові форми дієслова для диференціювання періодів часу: “вчора”, “сьогодні”, “завтра” [2]. А вже перед дітьми 6 – 7 років відкривається часова перспектива з полярністю минулого і майбутнього: “вчора – це те, що було”, “завтра – це те, що буде”. Часові міри у дітей 3-4 і 6-7 років взагалі не представлені. Таким чином, діти 3-7 років мають наочні та конкретні уявлення про часові властивості та про поняття “час” взагалі. Так, “час” для них – це годинник, стрілки якого рухаються, і тому час іде; тому коли ми запропонували дітям 6 – 7 років оцінити пред'явлену пережиту тривалість і сказати, скільки пройшло часу між двома клацаннями хроноскопа, то оцінка тривалості проміжку виявилася для них нездійсненним завданням. Отримані нами дані збігаються з дослідженням О. І. Федотчева [5], який показав, що для суб'єктів 6 – 7 років оцінка тривалості неможлива. Діти у віці 8 років представили різноманітні оцінки тривалості, але подальший аналіз їх відповідей показав, що частина з них не володіє прийнятими одиницями вимірювання (наприклад, “25 часу”), і тільки 3 суб'єкти представили коментарі, в яких посилаються на рахунок про себе: (8 с, секунда — коли стрілка швидко йде», «20 с, я рахував про себе, чутно ж» та ін.).

Наприкінці періоду дитинства у дітей збільшується діапазон уявлень про час і його властивості. Але ж ці уявлення, як і у дітей 3 – 7 років, залишаються конкретними. Так, в уявленнях про метричні властивості часу діти 10 – 11 років звертаються до переліку різноманітних власних дій як побутових, так і пов'язаних з навчанням, відпочинком, заняттями спортом та музикою (“швидко (довго, повільно) – читати, робити уроки, прибирати”). Таким чином, діти поєднують у мовних схемах дієслова, як діти 3 – 4 років, з різноманітними діями, як діти 6 – 7 років і, водночас, спираючись на зростаючий індивідуальний досвід, наголошують, що одні і ті ж дії можна виконувати з різною тривалістю: швидко, повільно, довго. Це засвідчує, що в

уявленнях про тривалість відбувається накопичення та розширення конкретних знань. Уявлення про топологічні властивості часу у 10 – 11-річних набувають подальшого розвитку. Діти цього віку не роблять помилок і не використовують висловів дорослих, як 6 – 7-річні. Усі мовні схеми для опису поняття “раніше”, “пізніше”, “тепер” граматично побудовані правильно. Проте уявлення про послідовність обмежуються, як у 6 – 7-річних, диференційованим відображенням, а не розглядаються в ряду послідовних змін. Свої уявлення вони відображають за допомогою словосполучень, які пов’язані з навчанням, відпочинком, зміною зовнішніх орієнтирів, а також з індивідуальними змінами (“пізніше – закінчиться урок”, “раніше – я був маленький”). Таким чином, у кінці періоду дитинства збільшується екстенсивність конкретних уявлень про різні елементи послідовності і про метричні властивості часу [1]. Часові стандарти діти 10 – 11 років описують за допомогою загальноприйнятих одиниць. Таким чином, більшість індивідів у віці 10 – 11 років мають теж конкретні уявлення, але у деяких з них з’являються якісно нові уявлення. В них діти використовують суб’єктивні оцінки швидкості спливання часу (“час іде дуже швидко”, “час для мене іде дуже повільно”). При оцінюванні заданої тривалості теж відбуваються зміни: збільшується кількість 10-річних дітей, котрі у своїх відповідях використовують суб’єктивні одиниці рахунку: (17 с., я рахувала, у хвилині йдуть секунди», «16 с, що таке секунда не знаю, рахувала», «8 с, я рахував, в одній хвилині 60 секунд», «23 секунди — рахував»). Деякі індивіди 10 років говорять, що при оцінці заданого проміжку часу не використовували рахунок: «1 хвилинка, я не рахувала, я знаю», «4 хвилини, так сказала» та ін.

У підлітковому періоді в свідомості індивідів відбуваються якісні зміни інтенсивного рівня уявлень про метричні та топологічні властивості часу. Так, кількість конкретних уявлень знижується і у 61 % підлітків уявлення про тривалість набувають нового, якісного змісту, відображаючи власні індивідуальні переживання та спостереження (“швидко – час йде”). Вони побудовані за допомогою суб’єктивних оцінок швидкості переживання часу, які зумовлені “ходом власного годинника індивіда” [3]. Також відбуваються якісні зміни в уявленнях про топологічні властивості часу. Для їх відображення підлітки користуються суб’єктивно відзначеною “точкою відліку”, відносно якої характеризують попереднє “раніше” і наступне “пізніше”. Причому “точка відліку” має суб’єктивну тривалість, що вказує на зв’язок уявлень про метричні та топологічні властивості часу в свідомості підлітків. Отже, підлітки мають цілісне уявлення про послідовність явищ або процесів у часі. Для визначення фаз добового циклу підлітки застосовують дві системи орієнтирів. Перша система пов’язана з поступовою зміною явищ у природі, а другу, становлять процеси, які відбуваються в організмі людини і характеризуються певною періодичністю. Дослідження рівня розвитку уявлень про часову перспективу в підлітків показало, що вони не тільки визначили своє місце відносно минулого, теперішнього і майбутнього, але і надали коментарі, що відображали власні уявлення про них. Так, вони використовували: індивідуальну оцінку швидкості спливання часу

(“теперішнє – швидке, бурхливе”); емоційне забарвлення, за допомогою якого індивіди передають власне ставлення до теперішнього, майбутнього, минулого (“минуле – нервове”, “майбутнє – гарне, добре”); універсальні властивості часу, як неповторність і необоротність (“теперішнє – це те, що вже робиш і змінити його потім не можна”). Так, уявлення про часову перспективу перекликаються в свідомості підлітків з уявленнями про тривалість та послідовність. Часові еталони більша частина піддослідних пубертатного віку описувала за допомогою загальноприйнятих стандартів. Але деякі підлітки зверталися у своїх відповідях до суб'єктивних оцінок, побудованих на індивідуальному переживанні та спостереженні: “в різних умовах хвилинка може бути для мене більшою ніж година і навпаки”. Таким чином, у свідомості підлітків відбуваються глибокі та якісні зміни в уявленнях про властивості часу, а це означає, що і поняття “час” наповнюється певним змістом. Так, підлітки характеризують поняття “час” за допомогою суб'єктивної оцінки швидкості спливання часу, психологічної відносності спливання суб'єктивного часу (“особливо швидко минає час, коли багато праці, а коли ледарюю, день здається вічністю”), асоціацій і емоційно забарвлених уявлень (“час буває чудовим, а буває жахливим”) [2].

За допомогою методу оцінки тривалості ми встановили, що вже усі індивіди 12 і 14 років вказували на рахунок про себе, використовуючи «суб'єктивну одиницю рахунку» [3], тобто, як показано в дослідженні Б. Й. Цуканова, індивіди, які рахують, «накладають на пережиту тривалість, задану експериментатором, визначене число суб'єктивних одиниць рахунку» і за ними відповідають [3]. При вживанні всіма випробуваними пубертатного віку одиниць рахунку у процедурі оцінки безпосередньо пережитого тимчасового проміжку має місце опосередковане вимірювання пережитої тривалості [3]. Однак не можна не відзначити, що оцінки пред'явленого проміжку часу в індивідів різних і одного вікового періодів досить різноманітні. Така варіабельність індивідуальних відповідей, у яких одні випробувані переоцінюють часовий проміжок, а інші – недооцінюють, вказує на залежність характеру оцінки від ряду факторів. Причому однією з причин переоцінки і недооцінки є те, що індивіди використовують «одиниці рахунку, які мають пластичність і можуть змінюватися в тих самих індивідів під впливом внутрішніх і зовнішніх умов» [3]. Кількість суб'єктів, які недооцінюють даний часовий проміжок, була значно меншою, ніж індивідів, які переоцінювали тривалість. Це пов'язано і з тим, що індивідів, які поспішають, значно більше, ніж “повільних” і “точних” [3]. Крім того, нами була підрахована середньовікова відносна помилка оцінки тривалості. В індивідів 10 років помилка оцінки тривалості знижується, що свідчить про утворення на рівні понять і уявлень про час усвідомлених еталонів для оцінки індивідуально пережитої тривалості. А в підлітків 14 років помилка оцінки тривалості збільшується, це збільшення можна пояснити високим ступенем тривожності індивідів пубертатного віку. Таким чином, використання підлітками власної одиниці рахунку для оцінки визначеної тривалості свідчить про опосередковане відношення до пережитого часу. Такий

висновок повністю збігається з нашим дослідженням понятійного рівня, у якому ми показали, що в пубертатному періоді відбуваються якісні зміни в змісті поняття “час”, які відображають індивідуальні переживання часу на рівні самоспостереження його плину у свідомості.

Література

1. Кіреєва З. О. Становлення уявлень про метрику і топологію часу в свідомості індивідів // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 1999. — № 3. — С. 189 – 195.
2. Кіреєва З. О. Формування уявлень для орієнтування в часі в свідомості індивідів // Вісник ОНУ. — Психологія, 2001. Т. 6. Випуск 2. — С. 42 – 47.
3. Цуканов Б. И. Время в психике человека. Одесса, 2000. — 220 с.
4. Элькин Д. Г. Восприятие времени. — М., 1962 — 311 с.
5. Федотчев А. И. Восприятие, репродукция и оценка времени школьников // Вопросы психологии 1984. — № 1. — С. 80 – 86.
6. Фресс П. Восприятие и оценка времени. Экспериментальная психология. — М., 1978. — С. 88 – 130.

З. А. Кіреєва

Одесский национальный университет им. И. И. Мечникова,
секция экспериментальной и дифференциальной психологии.

СУБЪЕКТИВНАЯ ОЦЕНКА ДЛИТЕЛЬНОСТИ ИНДИВИДАМИ НА РАЗНЫХ ФАЗАХ СОЗНАТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ

Резюме

В статье показано формирование понятий и представлений о времени и его свойствах в сознании индивидов. Становление этих понятий идет от конкретных к абстрактным представлениям. Использование собственной единицы счета для оценки определенной длительности свидетельствует об опосредованном отношении к переживаемому времени, которое возникает в подростковом возрасте.

Ключевые слова: субъективная оценка длительности, свойства времени.

Z. A. Kireeva

Odessa I. I. Mechnikov National University

SUBJECTIVE RATING OF DURATION BY THE INDIVIDUALS ON DIFFERENT PHASES CONSCIOUS LIFE.

Summary

In to clause is shown formation concepts and performances about time and it properties in consciousness individuals. Use own units accounts for ratings certain duration testifies about abstract relation to experienced time, which arises in teenage age.

Key words: subjective rating of duration, time properties

УДК 159.95

А. Ш. Коваль, асп.Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова,
секція експериментальної та диференціальної психології**Суміжні нервово-психічні розлади з точки зору психології часу**

У цьому дослідженні з погляду психології часу розглянуто часовий фактор прояву суміжних нервово-психічних розладів, виділено період, коли найбільш імовірні їхні прояви, а також локалізовано зону найбільш вразливого контингенту, що знаходиться в меланхолійній і флегматоїдній групах. Дослідження має практичне значення для медицини взагалі та профілактичної медицини зокрема.

Ключові слова: фактор часу, психічний розлад, період, група.

Існує досить велика група хворих, чий діагноз укладається в рамки суміжних нервово-психічних розладів, що традиційно відносять до малої психіатрії.

Саме поняття “нервово-психічні розлади” формувалося протягом тривалого періоду часу. Термін “невроз” був уведений шотландським лікарем Галленом. Він обґрунтував “нервовий принцип” як головний регулятор усіх життєвих процесів, які поділяв на 2 основні групи, пов’язані або з напруженням нервової системи, або, навпаки, з її розслабленням. Терміном “невроз” Галлен позначив нервові розлади, що не супроводжуються лихоманкою і не пов’язані з місцевим ураженням одного з органів, а обумовлені “загальним стражданням, від якого спеціально залежать рух і думка”. З часом визначення “неврозу” зазнало ряду змін. Незважаючи на те, що в другій половині XIX століття систематика клінічних форм неврозів залишалася дуже строкатою, було розкрито нову їхню якість: на відміну від органічних розладів неврози є хворобами, оборотними у своєму плині, і не викликають стійкої інвалідизації [4]. Походження всіх форм неврозів почали пов’язувати з особливостями психіки і психогенними впливами. Виходячи з того, що психічний компонент є найбільш істотним у генезисі неврозів, Дюбуа в 1905 р. запропонував замінити цей традиційний термін найменуванням “психоневрози”.

Англійський лікар Картер у роботі “Про патологію і лікування істерії” розглядав як провідні три етіологічних фактори неврозу: особливості темпераменту індивідуума, життєву ситуацію, що пускає в хід “ініціальну атаку” хвороби, та інтенсивність зусиль хворого, спрямованих на усунення чи утаювання причини.

На початок XX століття органічні форми патології все послідовніше виключаються з групи неврозів і стійке місце серед неврозів посідають істерія, неврастенія, невроз страху, психастенія (невроз нав’язливих станів), тобто ті форми неврозів, що і в наш час розглядаються як основні.

У 1909 році Пелманн опублікував монографію “Психічні суміжні стани”, закріпивши тим самим узагальнювальне позначення всіх цих розладів як “суміжних нервово-психічних станів”.

На середину ХХ століття збереглися ті ж проблеми в галузі суміжних нервово-психічних розладів, що й у перші десятиліття його. Але незважаючи на різноманітність поглядів дослідників, усі вони, фактично, приймають три широкі кола: астенічні (включаючи неврастенічні й обесивно-фобічні), істеричні та експлозивні.

Розвиток вчення про неврози визначали дуже багато вчень і концепцій: це і психоаналіз Фрейда, і вчення І. П. Павлова про фізіологію ВНД, і поведінкова психологія Уотсона (біхевіоризм). Великого значення набув також розвиток клінічної психіатрії завдяки діяльності С. С. Корсакова, С. А. Суханова, П. Б. Ганнушкіна, Крепеліна й інших визначних клініцистів.

Проблема суміжних нервово-психічних розладів зазнала відомої трансформації з вузько клінічної в широку проблему дослідження закономірностей формування нормальних і аномальних індивідуальностей, тобто в проблему вивчення темпераменту, характеру й особистості в цілому. Наявні на сьогоднішній день класифікації суміжних форм патології настільки фрагментарні та різноманітні, що жодна з них не може бути основою для єдиної систематики усіх форм суміжних станів.

Хочеться відзначити, що часовий фактор суміжних нервово-психічних захворювань завжди розглядався дуже приблизно.

Згідно з даними Г. К. Ушакова [4], суміжні розлади мають досить чітку вікову періодичність. Невроз не може виникнути в результаті тільки психічної травми. Його формування відбувається тоді, коли психічній травмі передують явища перенапруження, стомлення, виснаження психіки [4].

В останні роки було проведено ряд досліджень, які доводять, що однотипні психічні травми викликають різні форми реактивних станів, залежно від індивідуальності пацієнта. При цьому головна травма може як прямо передувати розладу, так і мати місце в минулому. У цьому випадку нові обставини астенізують нервову систему, і тоді найменший привід може призвести до неврозу, зміст якого виявляє зв'язок з раніше пережитою ситуацією, що травмує. В одних психічна травма ніколи не приводить до реактивного стану, в інших – та сама травма в аналогічних умовах викликає то параноїд, то депресію, то неврастенію, то невроз нав'язливих станів, то істеричні розлади, то, нарешті, неврастенічний розвиток або інші варіанти розвитку.

Є. К. Краснушкін писав, що для виникнення неврозу необхідно, щоб діюча психічна травма була достатньо сильною і викликала дисфункцію вегетативної нервової системи, чи, щоб остання у даного індивіда виявилася преморбідно особливо вразливою. П. Кабаніс наголошував, що психічне життя людини формується “...під впливом навколишнього середовища, статі, віку і темпераменту”. За даними О. В. Кербікова, вік обстежуваних, як правило, накладає свій відбиток на ступінь невротизації хворих. Середній вік, у якому завершився патологічний розвиток для загальмованих особистостей –

13,3 ± 1,4 року, для істеричних – 14,7 ± 1,9 року, для збудливих – 22, ± 1,9 року. При цьому частота і вираженість реакцій, як правило, тим більші, чим старший вік обстежуваних. Особливо яскраво виражені явища акцентуованості, а, отже, й ризик виникнення суміжних розладів мають місце у віці старшому 21 року, а ще більше – після 31 року, тобто фактор часу істотно впливає на виникнення, формування і розвиток суміжних нервово-психічних захворювань.

“Давно відомо, що уроджений механізм центрального годинника індивіда запускається з моменту народження і безупинно вимірює хід пережитого часу протягом усього його життя. Згідно з Н. Я. Перном, життя індивіда від народження до смерті може бути розбитим на ряд періодів. Він же виділив у житті індивідів поворотні пункти, тобто певний вік, у якому відбуваються “психологічні зміни”, і назвав їх вузловими точками. Багато дослідників наводять вікову періодизацію онтогенетичного розвитку людини і виділяють фази соматичного, статевого, нервово-психологічного, інтелектуального дозрівання. Ці цикли і фази розвитку є тимчасовими характеристиками і не можуть бути незалежні від ходу центрального годинника індивіда. У концепції психології часу неоднорідність онтогенетичного розвитку описана циклоїдною моделлю часу” [5].

Дослідження Б. І. Цуканова [5, 6, 7] показують, що фундаментальною властивістю психіки є здатність відраховувати час. У кожного відлік часу ведеться індивідуальною одиницею вимірювання, що отримала назву [τ]. Ця одиниця виконує функцію індивідуального кроку, яким вимірюється безпосередньо пережита тривалість. Будучи твердою, вона не змінюється протягом життя й є одним з об’єктивних показників динамічних властивостей психіки, що називається темпераментом [5].

Дискретний відлік індивідуального часу приводить до того, що на рівні суб’єктивних переживань і поведінкових проявів життя людини проходить нерівномірно, тобто протягом життя чітко виділяються періоди, у середині яких людина знаходиться в оптимальній психосоматичній формі, а на початку і в кінці – у мінімумі своїх можливостей. Такі періоди отримали назву великого біологічного циклу [5]. Його тривалість для середньостатистичного суб’єкта становить 7,65 року. Міжіндивідуальний діапазон коливань у відповідності до значень “τ-типів” – від 6,5 до 9,5 років. Сьогодні ми з упевненістю говоримо про те, що в масштабі великих біологічних циклів відбувається віковий розвиток психіки [5], коливання успішної діяльності, загострення хронічних неінфекційних захворювань [5], а також психосоматичні кризи особистості.

Враховуючи те, що “τ-тип” є базовою основою особистості, а також те, що суміжні нервово-психічні розлади мають вікову періодичність [4], ми припустили, що можна виділити зону локалізації суміжних розладів відповідно до існуючих типологічних груп і визначити часові рамки їхнього виникнення з погляду специфіки пережитого часу.

Наше дослідження проводилося на базі відділення неврозів і психотерапії Одеського обласного психо-неврологічного диспансеру. Обстежуваними

стали пацієнти, що перебували в денному стаціонарі та проходили лікування в лікарів-психіатрів і психотерапевтів. Загальна кількість – 34 чоловіки. Вік – у діапазоні від 17 до 64 років. За статевою ознакою вибірка не диференціювалася, хоча можна відзначити переважаючу кількість жінок. Це цілком узгоджується з даними Г. К. Ушакова про те, що у хворих невротами переважає жіночий контингент [4].

При вивченні анамнезу хворого і діагностики його стану ми користувалися тим діагнозом, який поставлений лікарями відділення на підставі МКБ-10 [1].

У нашому дослідженні був використаний метод хронометричної проби, за допомогою якого ми визначали індивідуальну одиницю часу для кожного пацієнта (таблиця).

Власна перцептивна одиниця часу τ визначалася з відношення

$$\tau = \frac{t_s}{t_0},$$

де t_s – тривалість, відтворена суб'єктом, а t_0 – число секунди проміжку, демонстрованого для сприйняття. У суцільному спектрі τ -типів $0,7 \text{ с} \leq \tau \leq 1,1 \text{ с}$, як результат, виділилась певна зона, яка знаходиться в діапазоні від 0,91 до 1,1 с (рис. 1).

Холероїдна група	Сангвіноїдна група	Меланхоліїдна група	Флегматіїдна група
0,7	0,8	0,9	1,0
τ (с)			

Рис. 1. Зона локалізації суміжних нервово-психічних розладів

Єдиним результатом, що не попадає в цю зону, став результат $\tau = 0,87$. Можна сказати, що це виняток, який лише підтверджує правило, оскільки він належить пацієнтці з чотирьохмісячною вагітністю. Тому можна припустити, що діагноз “Обесивно-компульсивний розлад” обумовлений її станом, враховуючи те, що попередні вагітності закінчилися мимовільним перериванням. Страх повторення цієї ситуації цілком виправданий.

На наступному графіку (рис. 2) явно видно найвищу точку, значення якої $\tau = 0,97$. Вертикальна шкала на графіку означає кількість повторень значень τ , а на горизонтальній осі самі значення τ виділеної нами зони.

Далі ми прорахували параметри розподілу – його числові характеристики, що вказують, де “в середньому” розташовуються значення ознаки, з метою побачити, наскільки ці значення мінливі, і чи спостерігаються переважні появлення певних значень ознаки [2]. Найбільш практично важливими параметрами для нас є математичне чекання і дисперсія.

Математичне чекання обчислюється за формулою

$$\bar{X} = M = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n},$$

де x_i – кожне очікуване значення, i – індекс, n – кількість спостережень, \bar{X} – середнє арифметичне ознаки, $\bar{X} = 0,98$.

Таблиця

Фази загострення нервово-психічних розладів

№ п/п	Дата народження	Вік у момент звернення	Дата надходження	Діагноз	t-тип	Фаза в циклі
1	22.06.48	52	20.12.2000	Неврастенія	1,04	Флегмат.
2	02.08.56	44	26.10.2000	Емоційний розлад	1,07	Флегмат.
3	02.07.63	37	11.01.01	Соматоформна вегетативна дисфункція	0,96	Меланх.
4	06.05.53	47	03.01.01	Соматоформна вегетативна дисфункція	0,98	Меланх.
5	25.01.71	30	03.01.01	Змішана тривожно-депресивна реакція	0,91	Меланх.
6	14.06.79	21	02.01.01	Посткомодальний синдром	0,95	Меланх.
7	05.07.36	64	04.01.01	Депресивний епізод	0,97	Меланх.
8	31.07.69	31	17.01.01	Неврастенія, астено-гіпохондричний синдром	0,97	Меланх.
9	20.08.70	30	17.01.01	Обсесивно-компульсивний невроз	0,99	Меланх.
10	13.03.73	27	13.01.01	Істеричний невроз	1,01	Флегмат.
11	05.11.83	17	04.01.01	Неврозоподібний стан	1,07	Флегмат.
12	29.03.87	23	11.01.01	Астено-фобічний індром, агорафобія	1,05	Флегмат.
13	18.06.68	32	12.01.01	Панічний розлад, обсесивний невроз	0,92	Меланх.
14	27.02.73	22	23.01.01	Недиференційований психосоматичний розлад	0,93	Меланх.
15	18.05.70	30	01.02.01	Обсесивно-компульсивний розлад	0,87	Сангв.
16	13.04.64	36	24.01.01	Емоційно-лабільний розлад	0,97	Меланх.
17	25.07.48	52	08.02.01	Гіпохондричний розлад	0,97	Меланх.
18	10.05.64	36	23.01.01	Тривожно-депресивний розлад	1,1	Флегмат.
19	04.09.62	38	12.02.01	Депресивний епізод	0,96	Меланх.
20	06.06.75	25	05.02.01	Тривожно-депресивний розлад	0,97	Меланх.
21	10.04.63	37	06.02.01	Неврастенія	0,97	Меланх.
22	07.11.54	46	19.02.01	Тривожно-депресивний розлад	1,03	Флегмат.
23	24.01.73	24	17.02.01	Неврастенія	1,00	Меланх.
24	03.11.80	20	09.02.01	Соматоформна вегетативна дисфункція	0,94	Меланх.
25	01.12.57	43	12.02.01	Неврастенія	1,06	Флегмат.
26	15.06.75	25	26.02.01	Неврастенія	1,03	Флегмат.

Закінчення таблиці

№ п/п	Дата народження	Вік у момент звернення	Дата надходження	Діагноз	т-тип		Фаза в циклі
27	24.11.72	28	26.02.01	Неврастенія	1,02	Флегмат.	3,22
28	17.11.79	51	27.02.01	Неуточнений невротичний розлад	1,1	Флегмат.	5,45
29	13.04.59	41	05.03.01	Тривожно-депресивний розлад	0,98	Меланх.	4,92
30	04.02.81	20	06.03.01	Неврастенія	0,99	Меланх.	2,37
31	28.05.77	23	12.03.01	Обсесивно-фобічний розлад	1,00	Меланх.	2,70
32	31.03.76	24	19.03.01	Тривожно-депресивний розлад	0,95	Меланх.	2,97
33	17.07.76	24	26.03.01	Істеричний невроз	0,99	Меланх.	2,85
34	10.12.52	48	20.03.01	Істеричний невроз	1,05	Флегмат.	5,28

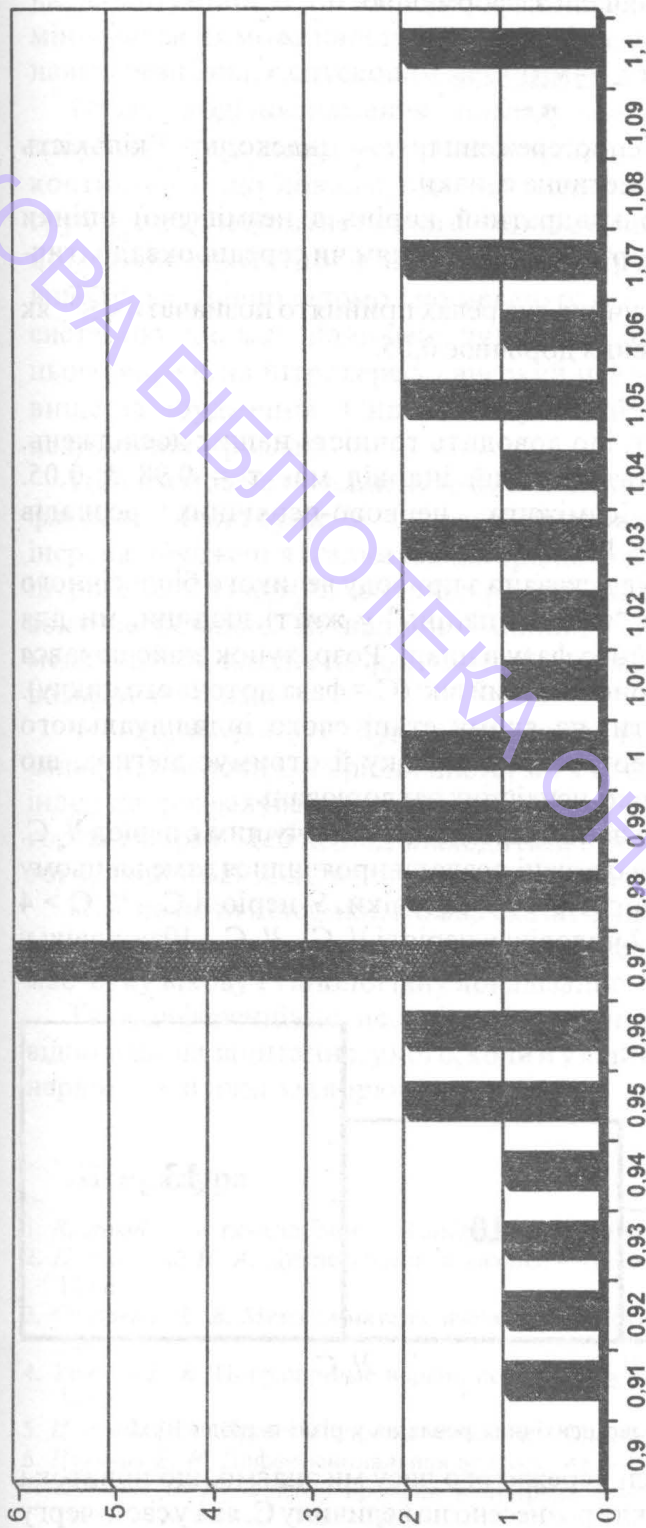


Рис. 2. Кількісний розподіл "t-типів" у зоні локалізації суміжних нервово-психічних розладів

Далі оцінку дисперсії ми визначали за формулою

$$S^2 = \frac{\sum (x_i - \bar{x})^2}{n - 1},$$

де S — дисперсія, x_i — кожне спостереження, i — індекс, n — кількість спостережень, \bar{x} — середнє арифметичне ознаки.

Величина, що являє собою квадратний корінь з незміщеної оцінки дисперсії (S), називається стандартним відхиленням чи середньоквадратичним відхиленням. У всіх математичних джерелах прийнято позначати $\sqrt{S^2}$ як σ [3], тобто, квадратичне відхилення дорівнює 0,05.

$$\sigma = \sqrt{S^2} = 0,05.$$

Це досить високий результат, що доводить точність наших досліджень. Таким чином, наш середньостатистичний індивід має $\tau = 0,98 \pm 0,05$. Виходить, зона локалізації суміжних нервово-психічних розладів знаходиться в діапазоні $0,93 \leq \tau \leq 1,03$.

Повертаючись до того, що було сказано з приводу великого біологічного циклу (ВБЦ) і певних періодів “злетів і падінь” у житті людини, ми для кожного пацієнта розраховали його фазу в циклі. Розрахунок здійснювався за формулою $C = \tau \times 8,5$, плюс хронологічний вік: (C = фаза поточного циклу). Це дало можливість розглянути, на якому етапі свого індивідуального біологічного циклу пацієнт звертається в клініку й отримує діагноз, що входить у рамки суміжних нервово-психічних захворювань.

На діаграмі видно (рис. 3), що найбільш кількісно значущим є період $\frac{3}{4}C$. У найбільшій кількості пацієнтів суміжні розлади проявилися саме на цьому відрізку. Загальна кількість пацієнтів – 34 чоловіки. У періоді $C - \frac{1}{4}C > 4$ чоловіки; у періоді $\frac{1}{4}C - \frac{1}{2}C > 7$ чоловік; у періоді $\frac{1}{2}C - \frac{3}{4}C - 10$ чоловік; у періоді $\frac{3}{4}C - C > 13$ чоловік.

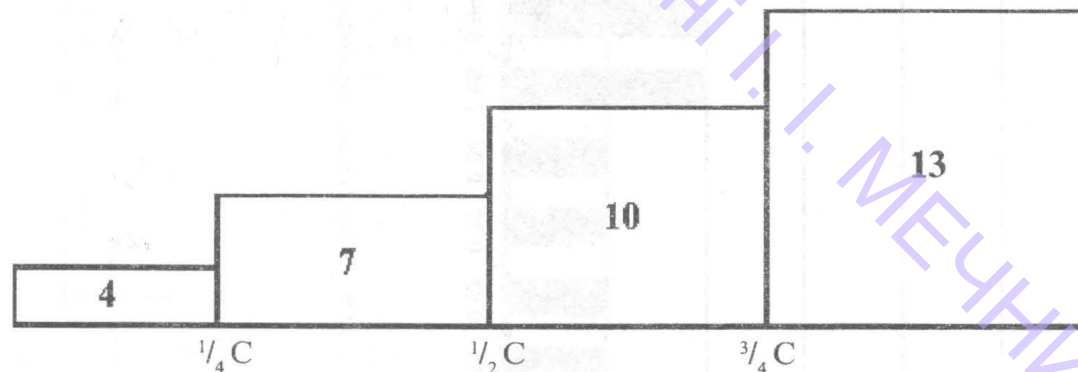


Рис. 3. Прояв суміжних нервово-психічних розладів у різні періоди ВБЦ

Виходячи з циклоїдної моделі пережитого часу ми знаємо, що початок і кінець великого біологічного циклу рознесено на величину C , яка у свою чергу поділяється на чверті [5]. Життя будь-якої людини складається з декількох ВБЦ. Але незалежно від того, який за кількістю ВБЦ переживає людина

на даному етапі, остання його чверть є критичною, організм знаходиться на мінімумі своїх можливостей, на спаді; і будь-яка стресова ситуація, можливо навіть незначна, є спусковим механізмом для розвитку суміжних розладів.

Отже, у ході дослідження з погляду психології часу нам вдалося виділити зону найбільш гострого прояву сумарних нервово-психічних розладів у контингенті, що локалізується на стику меланхолоїдної та флегматоїдної груп, і середньостатистичного індивіда, чие τ дорівнює 0,98. Це вказує на його належність до меланхолоїдної групи, і ця належність зовсім не випадкова. Давно відомо, що меланхолік – це людина зі слабкою нервовою системою, що має підвищену чутливість навіть до слабких подразників. У нього виражена інтроверсія і високий нейротизм, а гальмування в два рази вище за збудження. Сильний стрес у меланхоліка може спровокувати невротичний розлад.

Цілком можна пояснити, чому в зоні локалізації виявилися представники флегматоїдної групи. У “чистого” флегматоїда нервова система стабільна, інертна, збудження і гальмування врівноважують одне одного, явно виражена інтроверсія, а настрої звичайно рівний. Але саме “чистий” флегматоїд у цю зону не попадає. Йй належать індивіди з τ від 1,01 до 1,03. Це вже не меланхоліки, але ще не флегматики, а отже, їхню нервову систему сильною назвати не можна.

У нашій роботі був отриманий ще один значущий результат. Використовуючи С-періодичність, ми з точністю, яку має власний годинник індивіда, розрахували критичний період, коли нервовий зрив виявляється в гострій формі. Цей період знаходиться в останній чверті ВБЦ, незалежно від того, який ВБЦ за кількістю переживає пацієнт, і позначається як $3/4$ С.

Підбиваючи підсумки, можна сказати, що ми виділили варіант суміжного типу, який знаходиться в останній чверті великого біологічного циклу, тобто має чітку вікову і типологічну локалізацію.

Така диференціація необхідна і в медицині, й у психології, тому що вона відповідає на запитання: у кого, коли й у якій формі можуть виникнути суміжні нервово-психічні захворювання.

Література

1. *Краткий курс психиатрии.* — Симферополь: Сонат, 2000. — 344 с.
2. *Плохинский Н. А.* Дисперсионный анализ. — Новосибирск: Сиб. отд. АН СССР, 1960. — 124 с.
3. *Сидоренко Е. В.* Методы математической обработки в психологии — СПб.: СПЦ, 1996. — 349 с.
4. *Ушаков Г. К.* Пограничные нервно-психические расстройства. — М.: Медицина, 1987. — 304 с.
5. *Цуканов Б. И.* Время в психике человека. — Одесса: Астропринт, 2000. — 216 с.
6. *Цуканов Б. И.* Дифференциальная психология. — Одесса: Астропринт, 1999. — 63 с.
7. *Цуканов Б. И.* Фактор времени и природа темперамента // Вопросы психологии. — 1988. — № 4. — С. 129 – 136.

А. Ш. Коваль

Одесский национальный университет им. И. И. Мечникова,
секция экспериментальной и дифференциальной психологии

**СМЕЖНЫЕ НЕРВНО-ПСИХИЧЕСКИЕ РАССТРОЙСТВА С ТОЧКИ
ЗРЕНИЯ ПСИХОЛОГИИ ВРЕМЕНИ**

Резюме

В этом исследовании с позиций психологии времени рассмотрен временной фактор проявления пограничных нервно-психологических расстройств, когда их обострение наиболее вероятно, а также локализовано зону наиболее уязвимого контингента, который находится в меланхолидной и флегматоидной группах. Исследование имеет практическое значение для профилактической медицины.

Ключевые слова: фактор времени, психическое расстройство, период, группа.

A. Koval

Odessa I. I. Mechnikov National University

**BORDER NEURAL AND MENTAL DISORDERS FROM THE POINT OF
TIME PSYCHOLOGY**

Summary

In present case study, the time factor of display of boundary neuropsychal's disorders has been considered from the point of view of time psychology.

The period when their manifestations are most probable has been emphasized.

Also range of the most fragile contingent which is in melancholy and flegmatic groups has been localized.

The research assumes practical importance for applied medicine generally and for preventive medicine specifically.

Key words: time factoring, mental disorder, period, group.

УДК 159.923.2

А. Ф. Лазарук, асп.

Тернопільський державний педагогічний університет ім. В. Гнатюка

**СМИСЛОЖИТТЄВІ ОРІЄНТИРИ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО
НАВЧАННЯ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ**

У статті висвітлюється проблема формування смисложиттєвих орієнтирів школярів в інноваційній модульно-розвивальній системі навчання. Зокрема, аналізуються механізми функціонування смислів, етапи смислогенезу і засоби розвитку соціокультурної компетентності особи на різних етапах життєвого шляху.

Ключові слова: розвивальний модуль, навчання, соціокультура, смислогенез.

Глобалізація та стрімкий розвиток технологічних цивілізаційних процесів, окрім позитивних моментів, мають, на жаль, і негативні характеристики, поглиблені в нашій державі ще й економічними негараздами. Це, зокрема, послаблення і втрата інтересу до конкретної людини, її особистісних проблем, що на побутовому рівні проявляються у загальній пасивності, втраті сенсу життя, девальвації загальнокультурних цінностей і т. ін. – аж до проявів жорстокого насилля та суїцидальних спроб. Дані симптоми відмічаються і в освітній сфері, на яку значною мірою покладається відповідальність за наявний стан речей. Зосередившись на подачі абстрактно-теоретичних знань, формуванні вмінь і навичок, сучасна школа не здатна забезпечити адекватний розвиток особистості, становлення в останньої ціннісно-сислової сфери, виробити систему індивідуальних цінностей, скоорегованих із загальнолюдськими, наповнити життя людини індивідуальним і водночас культурно-ціннісним змістом.

На реалізацію даних завдань орієнтовані інноваційні освітні технології. Однією з них є модульно-розвивальне навчання, презентоване науковою школою А. В. Фурмана. Його суть полягає у прискоренні культурного розвитку особистості шляхом оволодіння нею кращим соціальним досвідом людства у формі знань, умінь, норм та цінностей, розширення меж соціалізації та ефективної інтеграції з соціумом, реалізації власного креативного потенціалу. Поєднавши позитивні здобутки концепції модульного та розвивального навчання, поклавши в основу принципи духовності та ментальності, ця освітня інноваційна система оптимальним чином відповідає вимогам сучасності та етнонаціональним особливостям нашого народу, що доводять результати фундаментального соціально-психологічного експерименту у школах України [9; 10].

Важливим засобом практичної реалізації аксіопсихологічної мети (ціннісно-сислового наповнення особистості школяра) у системі модульно-розвивального навчання є модуль цінностей, тобто “така система гуманних, чітко структурованих і національно зорієнтованих вартостей (ідеї, ідеали,

ставлення, оцінки, установки, переконання, вірування, ціннісні орієнтації, традиції, концепції, світоглядні програми, устремління, наслідки рефлексії тощо), що: а) характеризує духовно-естетичний пласт соціально-культурного досвіду нації і людства в загальному контексті розвитку національної свідомості і активної громадянської позиції вчителя і учня; б) реалізується як освітній ритм на базі системного набору наукових знань і соціальних норм за допомогою ціннісно-естетичної активності особистості та сприяє її духовному розвитку і самореалізації; в) об'єктивується в новому світобаченні і світогляді, збагачує ментальний досвід і духовну сферу учасників навчального процесу, проявляється в гуманних вчинках і соціально значущій культурній діяльності та відкриває перед особистістю нові горизонти самопізнання, творчої рефлексії, продуктивного вірування, духовної досконалості" [8].

Одним із базових понять модульно-розвивальної системи освіти є категорія "цінність", що на психологічному рівні методологічного аналізу змістовно втілюється у низці смислів. Смысл трактується як "ідея, котра містить у собі мету життя людини, «присвоєна» нею і відіграє роль цінності надзвичайно високого порядку. Настільки високого, що втрата сенсу життя може привести до рішення людини покінчити із своїм існуванням на землі" [12, с. 15 – 16]. Саме тому формування ціннісно-сислової сфери особистості школяра є актуальним завданням модульно-розвивального процесу. Смысл життя особистості не зводиться до досягнення вузької мети, оскільки остання орієнтована на досягнення конкретного результату, а смысл – на реалізацію свого призначення. Отож мета у кожному окремому випадку має іншу спрямованість, а смысл залишається статичною якістю, яка все ж може змінюватися під впливом зовнішніх та внутрішніх умов у результаті переоцінки цінностей і зміни змістовного складу ціннісно-сислової сфери особистості. У філософському аспекті смысл – це глобальна вартість, яка визначає спрямованість і життєву активність (в окремих випадках – понаднормативну) кожної окремої людини. Вона може усвідомлюватися чи не усвідомлюватися індивідом, але у будь-якому разі спрямовує вектор його поведінки і діяльності.

Актуалізація проблеми смыслу в сучасній науці пов'язана із величезними змінами у житті суспільства. Цей феномен був і залишається в центрі уваги багатьох спеціалістів – філософів, істориків, філологів, психологів, педагогів і соціологів – представників усіх наук, які вивчають людину. Значне місце тут відводиться психолінгвістичним, культурологічним та іншим аспектам даного питання. У психологічній науці смысл активно розробляється у царині психології розвитку, психології особистості, акмеології, аксіопсихології. В науковій школі А. Фурмана на теоретико-емпіричному рівні досліджуються психодідактичні аспекти смисложиттєвих орієнтацій школярів, аналізуються принципи, умови, механізми та засоби ціннісно-сислового наповнення особистості учня у цілісному модульно-розвивальному процесі.

Якщо порівнювати смысли життя у різних людей за їх змістовними характеристиками, то в одних випадках у них акумулюються дійсно

загальнолюдські цінності – збереження планети Земля, розбудова держави і т. ін.; в сучасний період все більше утверджується така цінність, як служіння Богу [1, с. 57]. В інших випадках смисложиттєві орієнтації є більш локальними, хоча й виявляються на морально-особистісному рівні як досягнення моральних вершин, професіоналізму, сімейного щастя. І, нарешті, часто в основі ціннісно-сислової сфери індивіда знаходяться псевдоцінності – накопичення капіталу, втеча від життя в алкоголь, наркотики, службова кар'єра за будь-яку ціну і т. п., що не мають жодної моральної основи. Тоді людина ніколи не зможе піднятися до вершин свого особистісного розвитку, відкрити перед собою нові горизонти пізнання і діяльності, бути повноцінним членом суспільства, стати справді Людиною. На профілактику і корекцію негативних смисложиттєвих орієнтацій індивіда, формування глобальних і локальних морально-ціннісних смислів і спрямоване значною мірою модульно-розвивальне навчання.

Соціокультурна освітня парадигма виходить з того факту, що сенс життя не зводиться (вірніше, не повинен зводитися) до однієї, хоча й дуже значущої, цілі. Будь-яка ідея, якою б значущою вона не була, розростаючись до такого рівня, що вбирає у себе всю спрямованість особистості, повно підпорядковує собі діяльність людини, неодмінно позбавляє останню внутрішньої свободи і вбиває дух [6, с. 309]. Такий вітальний сенс не може стати позитивним чинником у становленні особи.

Сенс життя як психологічний феномен містить структурну ієрархію “великих” (глобальних) і “малих” (локальних) смислів. Механізм функціонування цього сенсу визначається не лише змістом головного смислу, а й характером його співвідношення з іншими життєвими смислоутвореннями. Із зміною ієрархії змінюється і змістовна сторона життєвого покликання особи, тому його структура є динамічною організованістю, у якій час від часу відбуваються зрушення [11, с. 85–86]. Модульно-розвивальна освітня технологія враховує це таким чином, що орієнтує школярів на придбання глобальних загальнолюдських цінностей – добра, краси, істини, справедливості, які, зі свого боку, персоніфікуються в ідеалах, переконаннях, світогляді особистості і виявляються у культурно прийнятних і морально-ціннісних вчинках та її соціальному спрямуванні загалом.

Відшукання сенсу життя допомагає людині у реалізації свого призначення. М. Боуен так пише з цього приводу: “Всі ми переживаємо в той чи інший момент відчуття повноти, у якій нічого не втрачено. В такі моменти ми забуваємо свої власні межі і виявляємося повністю злитими з тим, що робимо. Межі Я – Інший – Оточення – Бог зникають. Все є одним. Це може відбутися, коли ми задіяні у творчий процес, занурені в молитву чи медитацію, знаходимося у єдності з природою чи відчуваємо почуття кохання” [2, с. 31].

У процесі психічного розвитку на основі ієрархізації мотивів, виникнення рефлексії розширюється ціннісно-сисловий простір особистості, вибудовується єдина “життєва лінія” і виявляються суперечності між нею та життєвими обставинами, виникає спрямованість на віддалено-перспективні цілі. Передумови для становлення смисложиттєвих орієнтацій створюються у переддень

підліткового віку, а в підлітка пошук сенсу життя стає головним психологічним новоутворенням [3, с. 5]. У подальшому розвиток ціннісно-сміслової сфери людини, її спрямованість може відбуватися у трьох напрямках, які О. Р. Фонарьов трактує як модуси людського буття: володіння, соціальні досягнення і служіння. Цими модусами визначаються шляхи використання своїх індивідуальних особливостей індивідом у процесі життєдіяльності та його особистісний розвиток, стагнація чи регрес [7].

При модусі володіння інша людина – лише об'єкт, засіб для досягнення власних цілей, а тому моральні перепони на цьому рівні відсутні. Життєвий модус соціальних досягнень основним відношенням до життя визначає суперництво, прагнення зробити кар'єру за будь-яку ціну, дешеvu популярність, яка зумовлює підвищену тривожність і є перепорою на шляху культурного розвитку. Такі люди використовують особистісні форми спілкування, але не завжди знаходять внутрішні ресурси для зміни наявного буття, в результаті чого відбувається стагнація наявних здібностей і задатків. Життєва перспектива у цьому випадку залежить від змістовних характеристик їхньої ціннісно-сміслової сфери. Зазначені модуси мають вузьку, обмежену, чітко сформульовану мету, на яку лише орієнтується індивід, що, як було показано вище, здебільшого спричинює регрес особистості та неможливість її самоактуалізації.

Сутнісній природі людини відповідає модус служіння, коли основним життєвим відношенням є любов до інших людей, а основною формою взаємодії зі світом – духовне спілкування. Це дає змогу їй виходити за межі своїх актуальних можливостей, реалізувати себе у певній професійній діяльності, піднятися до вершин духовного буття і самовдосконалення [7, с. 106 – 107]. В усіх конкретних випадках глобальна мета модульно-розвивального навчання – це перспективне досягнення особистістю модусу служіння – людина не зосереджується на вузькоокресленій меті, а знаходить сенс життя у соціально значущій діяльності, яка повністю відповідає її власним індивідуальним можливостям. Звідси впливає мета професійної орієнтації учнів модульно-розвивальних шкіл: при виборі професії враховувати не лише її особисту матеріальну перспективу, а й соціальну цінність та відповідність власним схильностям й уподобанням, коли низка життєвих смислів та зміст освітньої діяльності збігаються. Саме модус служіння – це та “вершина” у розвитку людини, або найвища точка у цьому процесі, якої вона досягає за критерієм відповідності взірцевим моральним нормам та успішній участі у праці і спілкуванні, в пізнанні довкілля й самої себе [1, с. 55].

Аксіогенез школяра у системі модульно-розвивального навчання відповідає аксіопсихологічній типології З. С. Карпенко, що розроблена на підґрунті принципу інтегральної суб'єктності [5]. Вона виділяє такі рівні (стадії) онтогенетичного розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості: відносний суб'єкт, моносуб'єкт, полісуб'єкт, метасуб'єкт, абсолютний суб'єкт, причому перших два рівні характеризуються поняттям “індивід” і виявляються на ранніх етапах онтогенезу, використовуючи маніпулятивну та предметну діяльність для досягнення конкретної мети. У моносуб'єкта

наявна егоцентрична позиція, а смыслом життя є власна користь та успіх (модуси володіння і соціальних досягнень). Оцінка інших людей залежить від того, наскільки вони корисні для нього.

Про появу власне смисложиттєвих орієнтацій у їх перспективному ракурсі можна говорити, починаючи зі стадії полісуб'єкта (особистості). У підвалинах його розвитку і формування життєвих смислів знаходяться соціокультурні ідеали та суспільні норми. Полісуб'єкт зорієнтований на життєві смисли інших, ідеалом для нього є конкретна людина, а оцінка оточуючих залежить від особливостей ставлення до нього.

Метасуб'єкт репрезентується у понятті "індивідуальність" і, вже будучи особистістю (тобто засвоївши соціально-культурні цінності), зосереджується на реалізації власних задатків і творчих можливостей. Він орієнтується на демократичні рішення і загальнолюдські права та свободи, на універсальні цінності (моральні смисли) й оцінює інших людей залежно від їхнього рівня розвитку і самореалізації.

Абсолютний суб'єкт – це найвищий, універсумний ступінь духовного розвитку людини, який проявляється в повному усвідомленні сенсу свого життя, знанні своєї ролі у світі. Людина на стадії абсолютного суб'єкта спирається на власні етичні принципи і цінності, котрі узгоджені із загальнолюдськими, вибудовує особисту ієрархію цінностей і життєвих смислів на засадах головного (глобального) смислу, який визначає її спрямованість. Реалізація духовного потенціалу відбувається через модус служіння на основі відповідної діяльності, котра дозволяє людині виходити за межі своїх наявних можливостей у процесі морального сходження до Універсуму.

В аспекті обстоювання смисложиттєвих орієнтацій особистості у модульно-розвивальному навчанні аксіогенез реалізується на таких рівнях: 1) відносного суб'єкта (в ранньому онтогенезі), коли засвоєння цінностей відбувається через навіювання, емоційне зараження і наслідування; 2) моно-суб'єкта (під час навчання), тобто у процесі ідентифікації (ототожнення) себе з іншими, суть якого полягає у задіянні до внутрішнього світу суспільних цінностей, переміщення суб'єктом себе у ціннісний простір іншої людини та засвоєння її особистісних смислів; 3) полісуб'єкта, коли привласнення школярем цінностей розвивається спільно з ідентифікацією, яка переходить на рівень самої себе і стає рефлексією (самопізнанням внутрішніх процесів, станів, властивостей; засобом вибору і самовизначення); 4) метасуб'єкта – у ситуації, коли ціннісно-смыслова сфера індивідуальністю збагачується на основі емпатії, яка є процесом безоцінного співчуття і співпереживання однієї людини реальним і актуальним переживанням іншої, не сягаючи при цьому ні ототожнення себе з іншим, ні розототожнення, відчуження себе з ним; 5) абсолютного суб'єкта, де засобом розвитку ціннісно-смыслової сфери особи є медитація, витлумачена як можливість граничної зосередженості психіки, оволодіння її резервами та досягнення дійсної свободи волі; вона дає змогу дотримуватися самостійно вибраних ціннісних принципів, узгоджених із загальнолюдськими, і ставитися до інших людей як до рівних, самоцінних суб'єктів об'єктивної реальності. Тому розвиток ціннісно-

сміслової сфери школяра за повноцінного модульно-розвивального циклу навчання оргтехнологічно передбачає становлення механізмів ідентифікації, рефлексії, емпатії та здатності до медитації, хоча й не зводиться до них.

Одне з важливих завдань модульно-розвивального навчання – розвинути ціннісно-сміслову сферу особистості школяра до рівня полісуб'єктності і саме так нівелювати його негативні прояви та зорієнтувати на духовне спілкування. В ідеалі науково спроектовано наблизити людину до універсального рівня як усвідомленого практичного втілення власної життєвої ролі через пізнання себе шляхом: “а) власної причетності до духовно-креативної технології саморозвитку Я; б) утілення механізму вчинкової післядії й передусім рефлексії освітньої події та результату вчинку; в) переважання духовних установок осягання сенсу життя над буденними потребами і соціальними прагненнями. У такий спосіб учень досягає вершин проживання універсальної єдності із Всесвітом через прийняття ним однієї з надперсональних психоформ (віра, справедливість, краса, істина, мудрість тощо)” [4, с. 75].

Експертно-діагностичні результати фундаментального соціально-психологічного експерименту у сфері освітньої діяльності свідчать про адекватність модульно-розвивальної теорії та її аксіопсихологічну ефективність, що дає змогу ставити питання про вихід даної освітньої моделі-технології у соціальну площину загальноосвітньої школи. Так, десятирічний експеримент підтверджує можливість досягнення ідеалу національної освіти – культурно розвинений, соціально компетентний випускник як особистість, індивідуальність та універсум життєтворення та самореалізації.

Література

1. *Бодалев А. А.* О смысле жизни человека, его акме и взаимосвязи между ними // Мир психологии. — 2001. — № 2. — С. 54 – 58.
2. *Боуен М.* Духовность и личностно-центрированный подход // Вопросы психологии. — 1992. — № 3 – 4. — С. 24 – 35.
3. *Вайзер А. Г.* Смысл жизни и «двойной кризис» в жизни человека // Психологический журнал. — 1998. — Т. 19, № 5. — С. 3 – 15.
4. *Гумешок О.* Самотворення Я-концепції за модульно-розвивальної оргсистеми // Психологія і суспільство. — 2001. — № 2. — С. 33 – 76.
5. *Карпенко З. С.* Аксіопсихологія особистості. — К.: ТОВ «Міжнар. фін. Агенція», 1998. — 216 с.
6. *Теплов Б. М.* Избранные труды в 2-х томах. — М.: Педагогика, 1985. — Т. 1. — 328 с.
7. *Фонарев А. Р.* Профессиональная деятельность как смысл жизни и акме профессионала // Мир психологии. — 2001. — № 2. — С. 104 – 109.
8. *Фурман А. В.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. — К.: Правда Ярославичів, 1997. — 340 с.
9. *Фурман А.* Психокультура української ментальності. — Тернопіль: Економічна думка, 2002. — 132 с.
10. *Фурман А. В.* Теорія освітньої діяльності як метасистема // Психологія і суспільство. — 2001. — № 3. — С. 105 – 145.
11. *Чудновский В. Э.* О некоторых прикладных аспектах проблемы смысла жизни // Мир психологии. — 2001. — № 2. — С. 82 – 89.
12. *Чудновский В. Э.* Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» // Психологический журнал. — 1995. — Т. 16, № 2. — С. 15 – 25.

А. Ф. Лазарук

Тернопольский государственный педагогический университет им. В. Гнатюка

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТИРЫ МОДУЛЬНО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ

Резюме

В статье освещена проблема формирования смысложизненных ориентиров школьников в инновационной модульно-развивающей системе обучения. Отдельно анализируются механизмы функционирования смыслов, этапы смыслогенеза и средства развития социокультурной компетентности личности на разных этапах жизненного пути.

Ключевые слова: развивающий модуль, обучение, социокультура, смыслогенез.

A. Lazaruk

Ternopil State Pedagogical University named after V. Hnatiuk

SENSE-OF-LIFE POINTS OF MODULE-DEVELOPING STUDY

Summary

The problem of the forming pupils sense vital orientation in innovative module-developing system of education is considered in the article. In particular, here is given analyze of mechanism of senses function, periods of sensegeneses and development of social-cultural competence of a personality different periods of vital way.

Key words: developing module, study, sociocultural, genesis-of-sense

УДК 159.95

Ю. М. Недосека, здобувач

Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова,
секція експериментальної та диференціальної психології**КОЛЬОРОГЕОМЕТРИЯ ЯК ІНФОРМАЦІЙНА СИСТЕМА
ПСИХОДІАГНОСТИКИ**

У статті розглядається кореляція між темпераментом і кольоровими геометричними фігурами. Це дозволяє охарактеризувати не тільки особистість, але й колектив, що нас цікавить. Розрізняють гармонічну сумісність кольорогеометричних типів поведінки, також як сумісність і несумісність темпераментів. У гармонічно розвинутому колективі, де наявні усі типи геометричної поведінки, особистість з меншим внутрішнім напруженням адаптується. При цьому помічено, що залежно від належності колективу до певної галузі професій малий процент виявлення (чи повної відсутності) якогось кольорогеометричного типу є характерністю. Так, встановлено, що серед співробітників правоохоронних органів як тип геометричної поведінки частіше зустрічається зелений квадрат.

Ключові слова: темперамент, кольорогеометрія, особистість, тип поведінки, колектив.

У психології існує інформаційна система, що дозволяє нам розширити обрії свого духовного знання. Ця інформаційна система є свого роду мовою і має особливості, характерні для всіх мов. Яскравим прикладом такої інформаційної системи є проєктивна методика "Кольорогеометричний вибір".

У кольорогеометричному виборі кольорових фігур, які шикуються у порядку переваги, клієнт розкриває символічну характеристику своєї особистості. На перше місце він вибирає фігуру, що показує, яким йому хотілося б бути. Друга кольорова фігура розкриває щирі якості клієнта, тобто який він є в реальності. А фігура, яку він вибирає останньою, котра йому не подобається, показує, з яким типом особистості в нього можуть виникнути конфлікти [3].

Характеризує клієнта не тільки форма фігури, якій він віддав перевагу, але і колір. Розрізняють: "синій", "зелений", "червоний", "жовтий" і "чорний" типи поведінки [10].

Психологія кольору стверджує, що особа, яка вибирає чорний колір і ставить його на перше місце, знаходиться в опозиції до суспільства. Це загадкова особистість, як правило, спрямована думками в минуле. При цьому, юнаки і дівчата часто неусвідомлено вибирають чорний у знак протесту проти несправедливого до них відношення оточуючих. А люди похилого віку частіше вибирають його як символ широсердечної кризи, самонезадоволення, розчарування, відмови від особистого життя, активної духовної діяльності. "Чорний" тип поведінки символізує строгість і малу емоційність.

У кольорогеометричному виборі чорний тип використовувався як показник депресивного стану. Залежно від того, який колір впливає

за чорним у кольорогеометричному виборі, можна судити про ступінь виразності депресії. Якщо після чорного впливає червоний – перевтома і випробуваному варто відпочити. Синій колір у сполученні з чорним символізує тривогу, емоційну нестійкість. Прагнення позбутись обмежень, як правило, показує зелено-чорне сполучення. При такому стані немає можливості реалізувати потребу в незалежності. Якщо після чорного впливає жовтий – непевність у собі, можливий комплекс неповноцінності. У кожному з цих сполучень депресивний стан може перерости в більш важку форму – стрес. Однак чорний символізує не тільки негативний стан. Серов Н. В. вважає, що в новітній історії Європи поява чорного кольору в суспільному житті завжди символізувала кінець якогось, щодо ліберального, періоду розвитку і настання нового [9].

Кольорогеометричний вибір розкриває символічну характеристику не тільки конкретної особистості, але і цікавлячого нас колективу, який цікавить дослідника.

Нами було проведене дослідження співробітників МВС України для визначення соціально-психологічного клімату в колективі де вони працюють. За допомогою кольорогеометричного вибору ми визначили міжособистісні відносини між співробітниками. Нами помічено, що будь-яка соціальна група успішно функціонує, коли в ній представлені всі типи кольорогеометричного поведіння. А якщо якого-небудь з них бракує, то відносини в такій групі стають або неміцними, або конфліктними. Помічено також, що залежно від належності колективу визначеній галузі професії малий відсоток виразності якогось колірної типу є характерною особливістю.

Нами був використаний опитувальник, що визначає тип кольорогеометричного поведіння. У ньому взяло участь близько 200 осіб різної вікової категорії. Перед співробітниками МВС стояло завдання оцінити за п'ятибальною системою виразність у себе зазначених на спеціальному бланку 32 якостей, властивих кольорогеометричним типам поведіння. Визначивши типи кольорогеометричного поведіння і їхню кількість у даному колективі, ми встановили, що у кожного типу мають місце цілі, до здійснення яких він прагне і страхи, що виникають періодично [4].

Для “синього” типу поведіння основна мета – заспокоєння, задоволення, одурманення. Можуть виникати страхи відчуження, нудьги і самотності. На меті у “зеленого” типу поведіння – досягнення відчуття значущості, упевненості, престижу. У такого типу страхи перед перешкодами, обмеженнями і примусом. “Червоний” тип поведіння прагне до скорення, оволодіння, успіху. Як правило, виникають страхи перевантаження, стомлення, виснаження. У “жовтого” типу поведіння божевільне прагнення бути незалежним, безтурботним, звільненим від будь-яких обмежень. Виникають страхи перед втратами і турботами.

Якщо в колективі один з типів кольорогеометричного поведіння не представлений, то хтось з його членів змушений поводитися таким чином, щоб заповнити нішу, що пустує. У гармонійному колективі, де наявні всі

типи кольорогеометричного поведіння, особистість співробітника МВС із меншим внутрішнім напруженням пристосується і знайде своє місце в даному суспільстві [7].

У гарному і міцному робочому колективі звичайно представлені типи поведіння всіх сегментів хроматичного кола, всі основні кольори. При цьому чоловіки частіше (хоча і не завжди) заповнюють властиву їм червоно-зелену вісь, займаючи червоний і зелений сегменти, жінки – жовто-синю вісь і відповідні сегменти. Жовтий і червоний належать до «тепліх» кольорів, синій до «холодної» зони кола кольорів, а зелений утвориться зі сполучення обох зон кольорного кола. «Теплі» кольори, згідно з Айзенком визначаються агресивністю, збудливістю й імпульсивністю холериків, безтурботністю, життєрадісністю та відкритістю сангвініків. З іншого боку, такі риси, як стриманість, песимістичність і ригідність меланхоліків, спокій, доброзичливість і надійність флегматиків, визначаються «холодною» зоною кола кольорів. Зелений визначається природою чи вихованням [1] (рисунок 1).

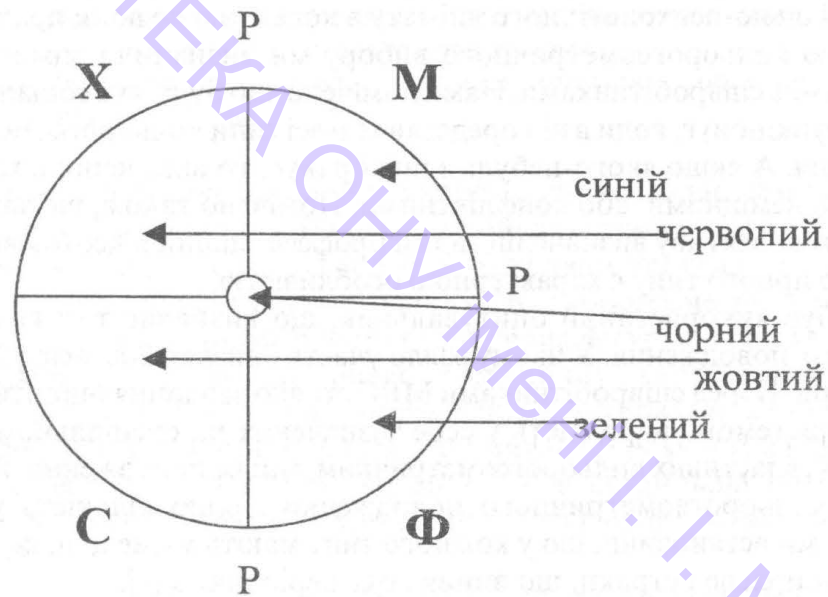


Рис. 1. Колірне коло темпераментів

Таким чином, кольорогеометричні типи поведіння дозволяють визначити відсоток наявних у колективі видів темпераменту. Так, у дослідженому нами колективі було наявних 50 % зеленого типу (квадрати — флегматики), 30 % червоного типу (прямокутники — холерики), 10% жовтого типу (зигзаги — сангвініки), 10 % змішані типи, де є присутнім два рівнозначних кольори. Синього типу поведіння в даному колективі не було. Напрошується висновок, що яскрава вираженість синього типу поведіння не характерна для колективу співробітників правоохоронних органів. Але і відсутність його зовсім у колективі не бажана, тому що потреба в ньому є в тій чи іншій

мірі. Характерним для колективу співробітників ОВД є яскрава виразність зеленого типу колірної поведінки і квадрат як форма [2].

“Квадрати” — люди працьовиті, старанні, витривалі, цінують порядок, схильні до аналізу, упереджені до деталей, раціональні й емоційно витримані. “Прямокутники” — люди непослідовні з непередбаченими вчинками, їх основним психічним станом є більш-менш усвідомлюваний стан замішання, заплутаності в проблемах і невизначеності у відношенні себе на даний момент часу. “Трикутники” — люди, породжені, щоб бути лідерами, вони енергійні, нестримні, честолюбні, ставлять ясні цілі й, як правило, досягають їх. “Зигзаги” — люди-творці з розвинутою інтуїцією, що домінує, стиль мислення – синтетичний, вони спрямовані в майбутнє та більше цікавляться можливостями, ніж дійсністю. “Кола” — люди доброзичливі, щиро зацікавлені в гарних міжособистісних відносинах, їхня вища цінність – люди та їхнє благополуччя [5].

Слід зазначити, що *кольорове сприймання* і кольорова перевага в нормальних умовах нерідко виявляються діаметрально протилежними тим, що спостерігаються в екстремальних ситуаціях.

Відповідно до співвідношення культурології кольору:

$$m / f = K / C = \text{активність} / \text{пасивність},$$

де *m* — чоловік, *f* — жінка, *K* і *C* — червоний і синій кольори.

Кольорогеометричний тип відносин у колективі виявляється в діяльності кожного співробітника. Часто складається так, що людина, з певним кольорогеометричним типом змушена пристосовуватися до ситуації партнерства і виявляти поведінку, яка їй зовсім невластива. Це спостерігається в колективі співробітників МВС, де не виражений «синій» тип кольорогеометричного поведінки. У даному колективі прояв зеленого типу залежить від виконання ролі. Ми усі виявляємо різні відтінки свого колірної поведінки залежно від того, в якій ролі виступаємо в даний момент. Удома ми можемо поводитися за одним хроматичним типом, на роботі — за іншим, у компанії — за третім. Однак це не є добре. У колективі співробітники за «наси́льство» над щирим кольорогеометричним типом поведінки розплачуються *сильним внутрішнім напруженням*, що може закінчитися нервовим зривом, соматичним захворюванням і т. п. [6].

Для створення гармонії, тобто стійкої системи взаємин, співробітники прагнуть до поєднання однакової фігури і тотожного кольору. Вважається, що сполучення фігур і кольорів, які збігаються (синє коло, зелений квадрат, червоний прямокутник, жовтий зигзаг і чорний трикутник) створюють враження гармонії. Незбіжні кольори і форми (червоне коло, синій квадрат, зелений трикутник, жовтий прямокутник і чорний зигзаг), навпаки, дисгармоніюють і створюють *сильне напруження*.

Таким чином, відносини в колективі будуть гармонійними, якщо:

- збігається фігура і колір із загальноприйнятим співвідношенням;
- наявні усі кольорогеометричні типи поведінки;
- виявляти щирий кольорогеометричний тип поведінки.

Кольорогеометричний вибір належить до розряду об'єктивних тестів, мета яких прихована від випробуваного для щирості відповідей і неможливості фальсифікації результатів. Дані, отримані за допомогою тесту, можуть бути оцінені незалежно від осіб, що проводять тестування, обробку результатів і інтерпретацію. Одна з особливостей тесту полягає в кореляції між кольором, фігурою і темпераментом (приклад на рис. 2).

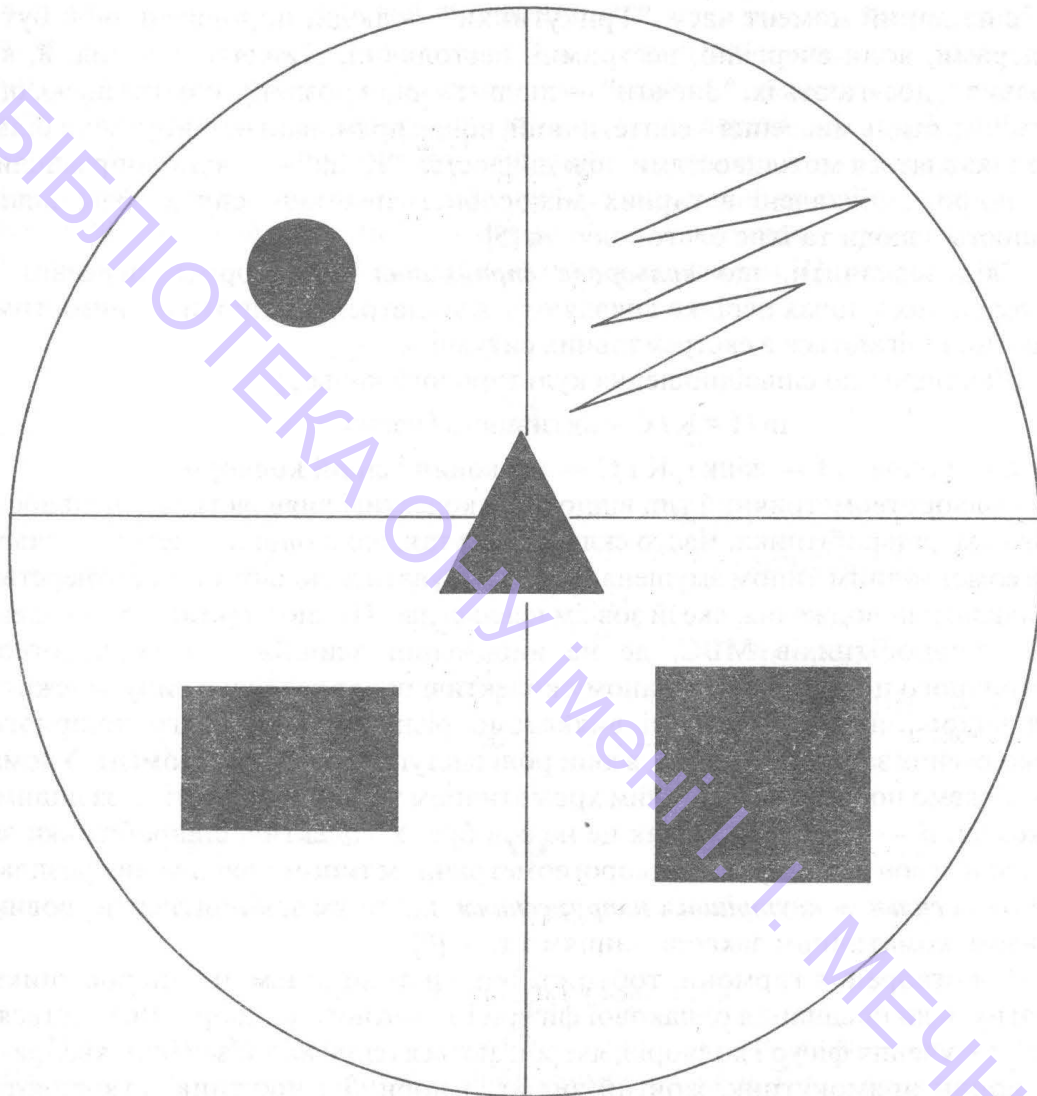


Рис. 2. Варіант співвідношення між фігурами і кольором

Кольорогеометричні типи поведінки, на відміну від рис характеру, менш усвідомлювані та не настільки гнучкі. Вони більш стабільні та визначаються набагато краще. Щирий кольорогеометричний тип приховати набагато складніше, ніж наявні риси характеру, тому що він гірше контролюється і постійно виявляється в способі життя людини, його мові, одязі, прикрасах і ін.

Дійсний кольорогеометричний тип люди виявляють тільки в такій ситуації, у якій вони почувають себе абсолютно безпечно, в обставинах повної довіри і мінімального самоконтролю [8].

Застосовуючи кольорогеометричний вибір для визначення соціально-психологічного клімату в колективі, ми довели, що і міжособистісні відносини підкоряються закону кольорогеометрії.

Література

1. Андрієць Ю. М. Кольорогеометрія в процесі спілкування психолога-консультанта з контрольованим суб'єктом // Вісник ОНУ. — 2001. — Т. 6. Випуск 2. — С. 3–9.
2. Алексеев А. А. Психоггеометрия для менеджеров и руководителей. СПб., — 1991. — С. 31.
3. Андрієць Ю. М. Психоггеометрический выбор в зависимости от сенсомоторики индивида // журнал Перспективы 3–4 (7–8). — 1999. — С. 17–19.
4. Бреслав Г. Е. Цветопсихология и цветолечение для всех. — СПб., 2000. — С. 122–125.
5. Бурлачук Л. Ф. Введение в проективную психологию. К., Ника-Центр, 1997. — С. 85.
6. Кожевников Е. П. Психофизиология цветового климата на производстве. Л., 1972. — С. 15.
7. Люшер М. Сигналы личности. Ролевые игры и их мотивы. — Воронеж, 1993. — С. 7.
8. Серов Н. В. Лечение цветом. — Л., 1993. — С. 25.
9. Энциклопедия психологических тестов. — М.: ТОВ «Изд-во АСТ», 1997. — С. 240.
10. Lüscher M. Psychologie der Farben. — Basel., 1985.

Ю. М. Недосека

Одесский национальный университет им. И. И. Мечникова,
секция экспериментальной и дифференциальной психологии

ЦВЕТОГЕОМЕТРИЯ КАК ИНФОРМАЦИОННАЯ СИСТЕМА ПСИХОДИАГНОСТИКИ

Резюме

В статье рассматривается корреляция между темпераментом и цветными геометрическими фигурами. Это позволяет охарактеризовать не только личность но и интересующий нас коллектив. Различают гармоничное и негармоничное сочетание цветогеометрических типов поведения, так же как совместимость и несовместимость темпераментов. В гармонично развитом коллективе, где присутствуют все типы цветогеометрического поведения, личность с меньшим внутренним напряжением адаптируется. При этом, замечено, что в зависимости от принадлежности коллектива определенной области профессий малый процент выраженности (или отсутствие вовсе) какого-то цветогеометрического типа является характерностью. Так, установлено, что среди сотрудников правоохранительных органов как тип цветогеометрического поведения чаще встречается зеленый квадрат.

Ключевые слова: темперамент, цветогеометрия, личность, тип поведения, коллектив.

U. Nedoseka

Odessa I. I. Mechnikov National University

**COLOUR GEOMETRIC CHOICE IS IN THE BASIS OF RESEARCHES AS
A TYPE OF PROJECT METHODS**

Summary

In clause the correlation between temperament and geometrical figures is considered. It allows to characterized not only person but also collective, interesting for us. Distinguish a harmonious and inharmonious combination colour geometric of types of behaviour, just as compatibility and incompatibility of temperments. In the harmoniously advanced collective, where there are all colour geometric of behaviour, the person with a smaller internal pressure adapts.

Key words: temperament, colour geometric, person, types of behaviour, collective.

НАУКОВА БІБЛІОТЕКА ОНУ ІМЕНІ І. І. МЕЧНИКОВА

УДК 152.32

О. А. Орищенко, асп.

Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського, кафедра загальної психології

**ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ЕМПАТИЧНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ
В ОСІБ З РІЗНИМ ТИПОМ ЕМОЦІЙНОСТІ**

Обговорюються результати пошуку індивідуальних відмінностей в емпатичній спрямованості в осіб з різною емоційною диспозицією.

Ключові слова: емоції, емоційність, емпатія, якісні та змістовні показники емпатії.

Поштовхом для цього дослідження стала низка робіт О. П. Саннікової, де було обгрунтовано у контексті континуально-ієрархічної структури особистості нове уявлення про компонентний склад емпатії, показано наявність неоднозначних зв'язків емоційності (стійка властивість індивідуальності) з цілим рядом властивостей особистості, зокрема і з емпатією, що для нас являє особливий інтерес. Було встановлено, що емпатійні якості (емоційна, когнітивна, предиктивна, дійова емпатія) зазнають конституюючого та регулюючого впливу з боку емоційності. Це виявляється в тому, що особи з певною емоційною диспозицією відрізняються якісною своєрідністю емпатії (кількісно-якісним поєднанням показників, що є складовими її структури) [2, 3]. Займаючись комплексним дослідженням емпатії (на якісному та змістовному рівнях) центральним завданням для нас є вивчення специфіки емпатичної спрямованості (змістовний рівень) в осіб, що відрізняються за емоційністю. Приступаючи до дослідження ми передбачали, що особи з різним типом емоційності можуть відрізнятися за емпатичною спрямованістю, матимуть індивідуальні відмінності в емпатичних перевагах. Перш ніж почати викладання та обговорювання отриманих нами результатів, визначимось у поняттях.

Емоційність розглядається у контексті індивідуальності як її стійка властивість, яка характеризує схильність до переживання емоцій певного знаку та модальності (радість, гнів, страх, печаль) [3].

Під емпатією розуміють відносно стійку, інтегральну, багаторівневу властивість особистості, в структурі якої О. П. Саннікова виділяє 3 рівні: формально — динамічний, який включає динамічні характеристики емпатії, тобто особливості виникнення і перебігу емпатичних реакцій і процесів, та якісні характеристики емпатії, які відображають власне психологічну сутність емпатичного явища (емоційна, когнітивна, предиктивна, дійова, рефлексивна емпатія); змістовно-особистісний, до якого входять ті аспекти емпатії, за допомогою котрих і виникає емпатична реакція на певні об'єкти та стимули; соціально-імперативний (суспільні та індивідуальні уявлення про емпатію: норми, культура виявлення емпатичних реакцій, знання в цій галузі тощо) [2, 3].

В цьому повідомленні йдеться лише про показники емпатії змістовного рівня, який відображає емпатичну спрямованість особистості на певні об'єкти. На цьому рівні ми виділяємо десять основних показників:

1) емпатія до рідних, близьких, друзів, названа нами релятивною (relative-родич) емпатією (EP). Ця характеристика емпатії реалізується у вузькому колі спілкування;

2) емпатія до колег, клієнтів, учнів (EP). Цей показник характеризує спектр широкого кола спілкування, зокрема — професійне спілкування;

3) емпатія до незнайомих та малознайомих людей (EПП), що також охоплює сферу широкого кола спілкування, а також позапрофесійного;

4) емпатія суб'єкта до самого себе (EAут);

5) емпатія до героїв художніх творів (EАрт);

6) емпатія до представників тваринного світу (EФа);

7) емпатія до рослинного світу (EФл);

8) емпатія до природи та навколишнього світу в цілому (EНс);

9) емпатія до подій минулого у житті суб'єкта і його оточуючих (EPет);

10) емпатія до майбутніх подій (EM).

Відзначений спектр емпатичних реакцій, на наш погляд, в основному відображає емпатичну спрямованість особистості. Таке бачення структури емпатії (на змістовному рівні) склалося не тільки в ході аналізу теоретичних джерел, але й базується на результатах наших емпіричних досліджень (спостереження за людьми у процесі групового тренінгу, бесіди з досліджуваними, результати тестування та статистичні дані, насамперед, дані факторного аналізу) [4].

Під емпатичними перевагами (емпатичною спрямованістю) ми розуміємо «вибір» суб'єктом в першу чергу тих сфер життєдіяльності, тих об'єктів, які викликають у нього емпатичні реакції, що сприймаються ним як емпатичні цінності, в яких найбільш яскраво проявляється його схильність до емпатії.

Дослідження проводилося на базі спецфакультету «Психологія» Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. В ньому брали участь слухачі зазначеного факультету віком від 25 до 45 років.

Для діагностики якісних особливостей емоційності (модальності радість (Р), гнів (Г), страх (С) і печаль (П)) нами було обрано чотирьох-модальний тест-опитувальник емоційності О. П. Саннікової (1982), створений на основі трьохмодального опитувальника Л. А. Рабінович (1974). Для діагностики емпатичної спрямованості, представлені параметрами змістовного рівня, спеціально було створено методику, яка дозволяє виявляти десять вище означених показників [4]. Вибір даного діагностичного інструментарію пояснюється, по-перше, тим, що за його допомогою ми отримаємо необхідну інформацію саме про ті властивості, що вивчаються, по-друге, названі методики є досить надійними та валідними.

У межах нашої роботи особливий інтерес викликає вивчення у представників різних емоційних типів (домінування якої-небудь чи кількох модальностей) специфіки мікроструктури емпатії на змістовному рівні, або,

іншими словами, вивчення індивідуальних відмінностей в емпатичній спрямованості в осіб, що відрізняються за емоційністю.

Для виділення яскраво виражених емоційних типів ми використали результати, що були отримані за допомогою опитувальника емоційності. Пошук комбінацій модальностей (типів) вівся з використанням методу «асів». Тип емоційності вважався виявленим, якщо досліджуваний мав найвищі оцінки (4-й квартиль розподілу значень) за певною модальністю (модальностями) на фоні найнижчих за всіма іншими показниками (1-й квартиль). У результаті цієї процедури серед наших досліджуваних було виявлено декілька типів емоційності, які можна поєднати у дві великі групи: 1) домінування однієї з 4 модальностей, так звані «мономодальні» типи; 2) домінування двох і більше модальностей — «полімодальні» типи, що характеризуються різним сполученням домінуючих емоцій. Слід зазначити, що в цьому повідомленні ми розглядаємо лише мономодальні типи. Отже, при розподілі експериментальних даних було виявлено такі мономодальні емоційні типи, як схильність до модальності Р; Г; С і П.

Індивідуально-типові особливості емпатичної спрямованості в осіб із різним типом емоційності виявлялися за допомогою методу профілів (рис. 1).

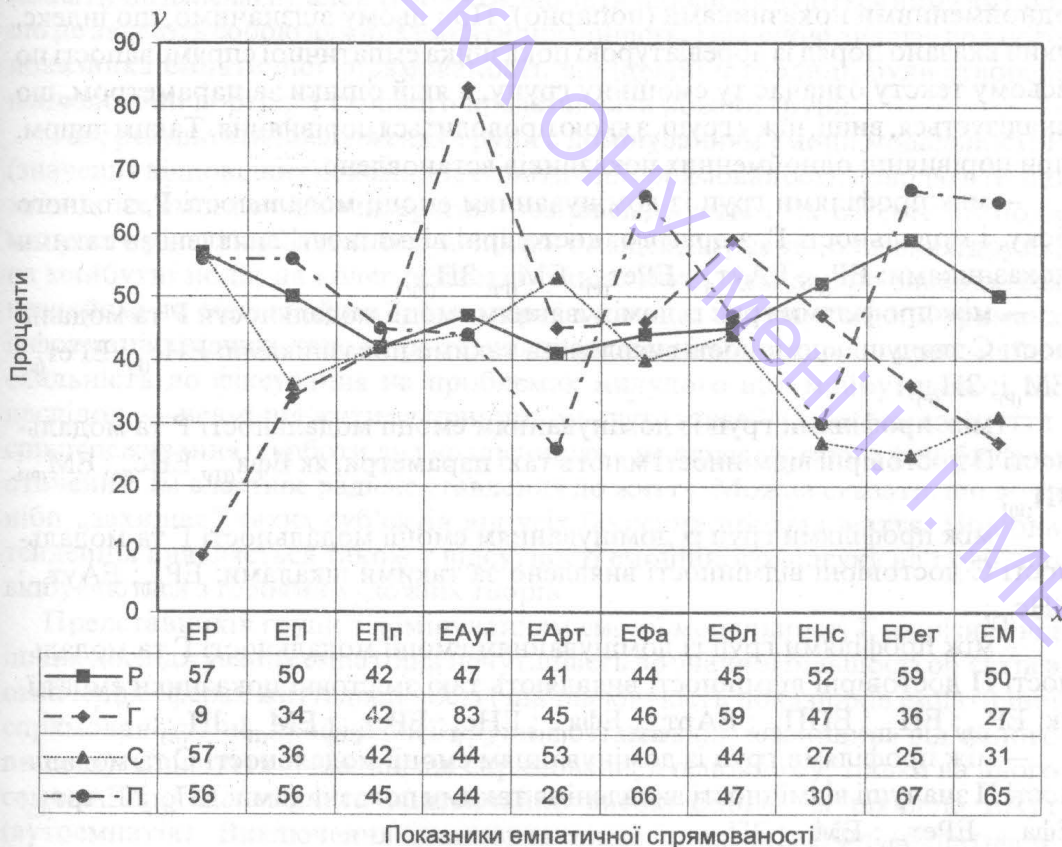


Рис. 1. Профілі емпатичної спрямованості груп досліджуваних, що відрізняються за емоційністю

На осі Х розташовані показники емпатичної спрямованості, на осі Y — їхні значення, виражені у процентілях. Середня лінія ряду проходить крізь 50-й процентіль. Значення, що лежать у площині вище середньої лінії, належать до додатного полюса, що характеризує яскраве виявлення певної властивості, значення — нижче середньої лінії ряду належать до від'ємного полюса, що свідчить про слабе виявлення тієї ж властивості. На рисунку розташовані профілі 4 виділених груп (Р, Г, С, П).

Візуальний аналіз профілів свідчить про те, що всі вони мають складну конфігурацію, при цьому за багатьма показниками мають тенденції до дзеркального відображення. Крім того, всі профілі мають як найвищі значення за певними показниками (що свідчить про емпатичні переваги представників цього типу емоційності), так і найнижчі (які дають інформацію про певні об'єкти, що заперечуються як емпатичні цінності).

Перш за все при аналізі профілів емпатичної спрямованості в цих групах нас цікавлять однойменні показники, які отримали достовірні відмінності за Х-критерієм ван дер Вардена. Розглянемо ці відмінності між порівнюваних групами, аналізуючи значення Х-критерія ван дер Вардена між однойменними показниками (попарно). При цьому відзначимо, що індекс, який вказано поряд із аббревіатурою показника емпатичної спрямованості по всьому тексту означає ту емоційну групу, в якій оцінки за параметром, що аналізується, вищі, ніж у групі, з якою проводиться порівняння. Таким чином, при порівнянні однойменних показників встановлено:

— між профілями груп із домінуванням емоції модальності Р, з одного боку, і модальності Г, з другого, достовірні відмінності виявлені за такими показниками: $EP_{(P)}$; $EA_{ут(Г)}$; $ER_{ет(Р)}$; $EM_{(P)}$; $ЗП_{(P)}$;

— між профілями груп із домінуванням емоції модальності Р та модальності С значущі відмінності виявлені за такими показниками: $ENc_{(P)}$; $ER_{ет(Р)}$; $EM_{(P)}$; $ЗП_{(P)}$;

— між профілями груп із домінуванням емоції модальності Р та модальності П достовірні відмінності мають такі параметри, як $E\phi_{(П)}$; $ENc_{(P)}$; $EM_{(P)}$; $ЗП_{(P)}$;

— між профілями груп із домінуванням емоції модальності Г та модальності С достовірні відмінності виявлено за такими шкалами: $EP_{(C)}$; $EA_{ут(Г)}$; $ENc_{(Г)}$;

— між профілями груп із домінуванням емоції модальності Г та модальності П достовірні відмінності виявляють такі змістовні показники емпатії, як: $EP_{(П)}$; $EP_{(П)}$; $EP_{(П)}$; $EA_{рт(Г)}$; $E\phi_{(П)}$; $ENc_{(Г)}$; $ER_{ет(П)}$; $EM_{(П)}$; $ЗП_{(П)}$;

— між профілями груп із домінуванням емоції модальності С та модальності П значущі відмінності виявлені за такими показниками: $EP_{(П)}$; $EA_{рт(С)}$; $E\phi_{(П)}$; $ER_{ет(П)}$; $EM_{(П)}$; $ЗП_{(П)}$.

Специфіка емпатичної спрямованості у представників різних емоційних типів, що виявлена на основі аналізу профілів, подана у таблиці.

Таблиця

Специфіка емпатичної спрямованості в осіб, що відрізняються за емоційністю

Ранг	Р	Г	С	П
1	ЕРет+	ЕАут+	ЕР+	ЕРет+
2	ЕР+	ЕФл+	ЕАрт+	ЕМ+
3	ЕМ+,ЕП+	ЕР-	ЕРет-	ЕФа+
4	ЕПп-	ЕП-	ЕП-	ЕП+
5	ЕАрт-	ЕМ-		ЕР+
6		ЕРет-		ЕАрт-

Примітка: 1) значення показників емпатичної спрямованості ранжовані за зменшенням; 2) знак „+” і „-” характеризує належність значень показника до додатного чи до від’ємного полюсів.

Слід відзначити, що при аналізі профілів нас цікавила інформація не тільки про те, що обирається досліджуваними кожної групи як об’єкт емпатії (емпатичні переваги), але й ті об’єкти, що активно заперечуються ними як такі, що не являють собою для них емпатичну цінність. На основі аналізу кожного показника емпатичної спрямованості, що подані в таблиці, були створені психологічні портрети типового представника кожної групи.

Так, результати дослідження групи з домінуванням емоції модальності Р (значення відповідних показників емпатичної спрямованості) доводять те, що зона їхніх емпатичних «інтересів» розповсюджується на об’єкти та події минулого у житті суб’єкта оточуючих його людей; на рідних, близьких, друзів; на майбутні події; на колег, клієнтів, учнів. Поза цією зоною знаходяться незнайомі та малознайомі люди, герої художніх творів, тощо. Отримана інформація свідчить також про те, що представникам цієї групи притаманна схильність до фіксування на проблемах минулого або майбутнього і, як наслідок, — невміння жити за принципом „тут і зараз”. Об’єктом співчуття, співпереживання, турботи для «радісників» є не люди взагалі, а їхнє близьке оточення. Їм властиве радісне ставлення до життя. Можна сказати, що воно ніби „захищає” таких суб’єктів від усіх болісних проявів життя. Подібна тенденція виявляється також у відсутності емоційного відгуку на події, що відбуваються з героями художніх творів.

Представників групи з домінуванням емоції модальності Г відрізняє від інших досліджуваних емпатійна нечутливість до значної більшості об’єктів в означених сферах життєдіяльності (значна кількість показників емпатичної спрямованості на профілі цієї групи розташовані в площині від’ємного полюса). Співчуття «гнівливика» спрямовано, в основному, тільки на нього самого, про що свідчать надзвичайно високі оцінки за шкалою ЕАут (аутоемпатія). Виключення становить лише показник ЕФл (емпатія до рослинного світу). Це можна пояснити, на наш погляд, тим, що рослини є для представників такої групи «безпечним» об’єктом емпатії. Саме ці об’єкти не потребують активної допомоги. Наші попередні дослідження якісних

особливостей емпатії групи осіб з домінуванням емоції модальності Г вказують на те, що їм невластива дійова емпатія (ДЕ-) [1]. Дуже цікавим є той факт, що у порівнянні з представниками інших груп, тільки „гнівливіки” не фіксовані ані на минулому (Ерет-), ані на майбутньому (ЕМ-), а перебувають переважно у „теперішньому”. В літературі є відомості про те, що саме такий стан може забезпечити їм їхнє психологічне здоров’я, навіть незважаючи на психогенність їх поведінки відносно інших суб’єктів.

При аналізі профілів групи з домінуванням емоції модальності С виявилось, що їхні емпатичні переваги віддаються рідним, близьким, друзям та героям художніх творів. При цьому події минулого у житті суб’єкта та його оточуючих, колеги, клієнти, учні заперечуються ними як „емпатичні цінності”. Індивідуальні особливості емоційності „страховика” проявляються, таким чином, в схильності до співчуття тільки у близькому колі спілкування де він відчувається безпечно.

Широке коло емпатичних «інтересів» та тонка емоційна чутливість характеризує представника групи з домінуванням емоції модальності П Для «печальників» властиве не тільки співчуття, турбота, але й намагання надати допомогу об’єкту співчуття. Про це свідчать дослідження якісних особливостей емпатії особистостей, що належать до групи подібного типу [1]. Цікаво те, що така поведінка виявляється тільки у колі значущого спілкування. Характеризуються «печальники» також фіксованістю на минулих проблемах, але найбільш переживають з приводу того, що може статися з ними та з близькими людьми у майбутньому. Цікаво, що поза зоною емпатичної спрямованості представника цієї групи залишилися герої художніх творів. Можливо саме таким чином виявляється одна з форм психологічного захисту від емоційного „перевантаження”.

Таким чином, індивідуальні відмінності емоційності виявляються у структурі емпатії, в специфіці якісно-кількісних поєднань показників, що входять до неї, в інтенсивності виявлення їх конкретних диспозицій. Специфіка емпатії пов’язана з якісними особливостями емоційності. Останні визначають індивідуальну своєрідність структури емпатії як на якісному, так і на особистісно-змістовному рівнях. Отримані нами результати узгоджуються з дослідженнями інших авторів, які вивчають емоційність у контексті властивостей особистості [3].

Література

1. Орищенко О. А. Соотношения качественных и содержательных особенностей эмпатии // Вісник Харківського університету. — Харків. — 2002. — № 550. — С. 179–181.
2. Санникова О. П. Индивидуальные особенности эмпатии и их диагностика // Проблемы эмоционального и рационального в дидактике: Сб. матер. Межд. конф. — Одесса, 1992. — С. 171–178.
3. Санникова О. П. Эмоциональность в структуре личности. — Одесса: Хорс, 1995. — 334 с.
4. Санникова О. П., Орищенко О. А. Диагностика содержательных особенностей эмпатии: апробация оригинального теста // Наука і освіта. — 2001. — № 6. — С. 54–57.

О. А. Орищенко

Южноукраинский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского, кафедра общей психологии

**ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМПАТИЧЕСКОЙ
НАПРАВЛЕННОСТИ У ЛИЦ С РАЗНЫМ ТИПОМ
ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ**

Резюме

Обсуждаются результаты поиска индивидуальных различий в эмпатической направленности у лиц с определенной эмоциональной диспозицией.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональность, эмпатия, качественные и содержательные показатели эмпатии.

O. Orischenko

Southukrainian Teachers Training State University named of the K. D. Ushinsky

**INDIVIDUAL DIFFERENCES IN EMPATHY TREND FOR THE PEOPLE OF
DIFFERENT EMOTIONAL DISPOSITION**

Summary

The article is dedicated to the research of individual differences in empathy trend for the people of different emotional disposition.

Key words: emotions, emotionality, emathy, qualifative and essensial parameters of empathy.

УДК 152.32

Л. П. ПономаренкоПівденноукраїнський державний педагогічний університет
ім. К. Д. Ушинського, кафедра загальної психології**КОЛЕКТИВИЗМ — ІНДИВІДУАЛІЗМ — РІЗНІ ЗАСОБИ
КОНСТРУЮВАННЯ «Я-ОБРАЗУ»**

Обговорюється зміст універсального конструкта індивідуалізм — колективізм, який визначено за результатами крос-культурних психологічних досліджень. Індивідуалізм пов'язаний з орієнтацією на внутрішні якості, цінності та цілі індивіда, колективізм — з перевагою групових цілей над особистісними. Markus & Kitayama, T. M. Singelis описали два типи уявлень про «Я», які формуються під впливом цих двох типів культур — незалежне та взаємозалежне конструювання «Я-образу». Автором наводяться результати дослідження засобів конструювання «Я-образу» у українських та американських студентів за допомогою шкали T. M. Singelis. Українські студенти виявили більш високий рівень нахилу до незалежного «Я-конструювання» (тенденція до індивідуалізму).

Ключові слова: індивідуалізм, колективізм, незалежне та взаємозалежне конструювання «Я-образу».

В останні роки в суспільстві, яке трансформується, набуває особливого значення дослідження особистості в контексті культури, визначення особливостей ментальності, взаємозв'язку соціальної психіки та соціальних процесів. Міжнародні крос-культурні (порівняльні) психологічні дослідження подібності та відмінності культур принесли багато важливих результатів. Вслід за піонерськими роботами Hofstede (1984), H. Triandis (1987) та інших дослідники перейшли від феноменологічних, описових підходів у визначенні особливостей культур до об'єктивних вимірів їх відмінностей та подібності. Виникло уявлення про наявність так званих універсалів — загальних для всіх культур вимірів, які можуть бути представлені у вигляді біполярних шкал. Різні культури відрізняються за ступенем виразності цих універсальних якостей.

У роботах G. Hofstede (1984) вперше було описано 4 таких універсальних виміри: індивідуалізм, дистанціювання від влади, маскуліність, уникнення невизначеності. Подальші дослідження дали змогу уточнити та розширити значення цих факторів, виділити інші конструкти. Однак, параметр індивідуалізму — колективізму залишається одним із найбільш популярних вимірів відмінностей у соціальній поведінці, яка прийнята в різних культурах.

H. Triandis (1986) визначив колективізм як турботу про інших і підпорядкування індивідуальних цілей меті колективу. Визначальною ознакою колективізму є сімейна інтеграція та солідарність. В індивідуалістичних культурах пріоритет надається особистісним цілям, свобода від впливу колективу та орієнтація на власні норми та цінності визнається дуже важливою. Якщо у колективістичних культурах люди більш фокусуються на нормах, обов'язках

та повинності, то в індивідуалістичних – на настановах, особистісних потребах, правах та домовленостях.

Дослідження індивідуалізму – колективізму (І/К) були проведені більш ніж у 50 країнах світу. Деякі вчені (Hofstede, 1984; Triandis, 1995; Fiske, 1992) вважають, що індивідуалістична чи колективістична орієнтація культури здійснює вплив на соціально-політичний та економічний стан країни. Колективістичні культури більш прихильні до ієрархічного порядку і як наслідок, скоріше можуть стати ареною авторитарних режимів. Hofstede (1984) знайшов кореляційний зв'язок між індивідуалізмом (на рівні культури) та рівнем національного економічного розвитку. Triandis (1995) висунув припущення, що корупція більш притаманна колективістичним культурам.

В останні роки з'явилися різні дані, які показують складність та неоднозначність даного універсального конструкта. Так, всередині однієї культури наявні більш колективістично чи індивідуалістично орієнтовані індивіди. Індивідуалізм або колективізм може бути виражений сильніше чи слабкіше в різних соціальних контекстах. Triandis (1995) запропонував концепцію вертикального і горизонтального вимірів І/К.

Культурні норми, цінності та настанови спричиняють значний вплив на формування індивідуальної концепції «Я». Дані крос-культурних досліджень змусили американських психологів звернути увагу на деякі базові культуральні відмінності щодо уявлень про «Я» (self). Markus & Kitayama (1991) вказують, що теорії особистості в євро-американській традиції знаходились під впливом припущення, що люди є незалежні, відокремлені від інших, автономні індивіди, які прагнуть не бути скутими зв'язками з різними групами та колективами. Порівняння поглядів на уявлення про «Я» в Америці та Японії дозволили вченим висунути концепцію про наявність двох «Я» по відношенню до соціального контексту, або колективу. На Заході люди додержуються уявлення про *Незалежне «Я» (independent self)*, де надається значення відокремленості, внутрішнім атрибутам та унікальності індивідуумів (незалежне Я-конструювання). У багатьох незахідних народів поширене уявлення про *Взаємозалежне «Я» (interdependent self)*, особлива увага звертається на поєднаність, соціальний контекст та взаємовідношення (взаємозалежне Я-конструювання).

«Я-конструювання» (*Self-construal*) концептуалізується Т. М. Singelis (1994) як констеляція думок, почуттів і вчинків, що стосуються відносин людини з іншими і відмінностей «Я» від інших. Незалежне і Взаємозалежне «Я-конструювання» відноситься до того, що люди «думають про взаємини між Я і іншими і, особливо, ступеню, до якого вони бачать себе відокремленими від інших, чи як поєднаними з іншими» (Markus & Kitayama (1991)).

Незалежне «Я-конструювання» визначається як «відокремлене, унікальне, стабільне «Я», що відділене від соціального контексту. Констеляція елементів, що складають Незалежне «Я», включає акцентування: а) притаманних індивіду внутрішніх здібностей, думок і почуттів; б) власної унікальності та потреби у вираженні себе; в) реалізації своїх потреб і постановку власних цілей; г) схильності бути прямим у комунікації. Думаючи про самих себе, індиві-

ди з високим розвитком Незалежного «Я-конструювання» будуть орієнтуватися на власні якості та цілі скоріше, ніж звертати увагу на думки, почуття та вчинки інших. Таким чином, думаючи про оточуючих, вони будуть брати до уваги індивідуальні характеристики й атрибути інших скоріше, ніж фактори взаємовідносин чи контексту. Люди з добре розвинутим Незалежним «Я-конструюванням» досягають самоповаги (self-esteem) шляхом вираження себе й утвердження своїх внутрішніх якостей. Незалежне Я має тенденцію виражати себе прямо, говорити те, що думає. Регулювання поведінки індивідів з яскраво вираженим «Незалежним Я» визначається власними внутрішніми якостями і цілями.

Взаємозалежне Я-конструювання визначається як «гнучке, мінливе Я», де найбільш важливі: а) зовнішні, соціальні властивості, такі як статус, ролі та взаємини; б) належність і пристосовність; в) заняття належного для людини місця і включення у відповідну діяльність; г) схильність бути непрямим у комунікації та здатним «читати думки іншого». Коли люди з високо розвинутим Взаємозалежним Я-конструюванням думають про самих себе чи про інших, вони виявляють, що Я та інші як би переплетені, взаємозалежні. Крім того, «Я» та інші в цьому разі не відокремлюються від ситуації, що впливає на їхнє уявлення про себе. Гармонійні міжособистісні відносини і здатність адаптуватися до різних ситуацій є джерелом самоповаги для людей з Взаємозалежним «Я». Тому Взаємозалежне «Я» має тенденцію спілкуватися посередньо і бути уважним до почуттів і невисловлених думок інших – тобто «читати чужі думки». На відміну від Незалежного «Я», Взаємозалежне «Я» залежить від інших, своїх відносин з іншими і контекстуальних чинників, що регулюють поведінку. Завдяки тому, що поєднаність з оточуючими і пристосовність є переважними джерелами самоповаги, ситуація та присутність інших стають «активно і постійно» інтегрованими у Взаємозалежне «Я».

Triandis (1989) запропонував концепцію взаємодії культури й індивіда, де «Я» виконує функцію посередника між культурою й індивідуальною поведінкою. Три аспекти «Я» (особисте, публічне і колективне «Я») формують деякий універсум уявлень, звідки індивід вибирає те, що необхідно, коли зустрічається із соціальними ситуаціями. Імовірність того, що той чи інший аспект «Я» буде задіяний, є функцією його складності чи розвитку (кількість наявних уявлень, що складають цей вимір «Я»). Наприклад, якщо особистісний аспект вибирається в першу чергу, це індикатор ідеоцентричної (незалежної) тенденції. Вибір колективістичних чи публічних елементів припускає аллоцентричну (взаємозалежну) тенденцію. Triandis припустив, що культура впливає на відносний розвиток представленості цих аспектів у свідомості особистості. Так, колективістичні культури заохочують розвиток великої кількості уявлень, що відносяться до групи чи колективу, у такий спосіб збільшуючи імовірність того, що саме ці уявлення будуть часто актуалізуватися індивідом, у той час як в індивідуалістичних культурах більш когнітивно складною є сфера свідомості, що відноситься до рис і станів індивіда.

Markus & Kitayama (1991) стверджують, що два типи «Я» (Взаємозалежне і Незалежне) представлені відповідно в Азіатській (колективістичній) і Західній (індивідуалістичній) культурах. Т. Singelis (1994) припускає, що індивіди в будь-якій культурі можуть мати як залежне, так і взаємозалежне «Я-конструювання». Cross & Markus (1991) знайшли підтвердження існуванню двох вимірів «Я» при вивченні стресу і копінг-поведінки студентів США і Східної Азії. Студенти зі Східної Азії мали краще розвинуте Взаємозалежне «Я-конструювання», ніж їхні американські однолітки, але вони були подібні з американцями за розвитком їхнього Незалежного «Я-конструювання».

На жаль, Україна і Росія, фактично, не брали участі в широкомасштабних крос-культурних психологічних дослідженнях. Уявляється, що порівняльний аналіз соціокультурних особливостей України може мати важливе наукове і прикладне значення. Так, універсальний конструкт «індивідуалізм — колективізм», вивченню якого у світовій психології присвячені численні роботи, становить особливий інтерес для нашої країни. В останні роки в Україні проблеми національного характеру, ментальності, суспільної свідомості та соціальних стереотипів знову стають предметом пильної уваги вчених. У різних джерелах зустрічаються вказівки на індивідуалізм, нібито властивий українцям (О. Донченко, С. Кримський, І. Красіна й ін.). Однак, посилання на таку особливість української культури базуються на даних старих етнографічних описових експедицій, спостереженнях, феноменологічних підходах і міркуваннях.

Тим часом, індивідуалістична чи колективістична орієнтація культури, як показав Triandis (1995), має багато істотних імплікацій в організації соціального життя, політиці і навіть економіці. Наукові дослідження особливостей українського індивідуалізму, який, як здається, має ряд специфічних відмінностей від індивідуалізму західного, може мати важливе значення для більш глибокого розуміння проблем, перед якими стоїть наше суспільство в період демократичного транзиту.

У 2001 – 2002 р. у наше міжнародне дослідження соціальних уявлень було включене вивчення особливостей «Я-конструювання». Використовувалася шкала Т. Singelis (1994), що включає 24 пункти, 12 з яких спрямовані на виявлення рівня розвитку Незалежного «Я-конструювання», 12 інших – Взаємозалежного. Досліджувані повинні були оцінити, наскільки відповідає кожне з 24 тверджень їх уявленню про себе, за 5 бальною шкалою. У дослідженні брали участь американські студенти (університет ISU, штат Айова) і студенти кількох одеських ВНЗ. Обидві вибірки включали по 200 чоловік. Обробка й аналіз результатів показали, що в середньому, виразність Незалежного «Я-конструювання» в українській вибірці вище, ніж Взаємозалежного, розходження мають значущість на 0,05 %-му рівні (таблиця).

Інтерпретація цих даних на даній стадії дослідження носить неоднозначний характер. З одного боку, більша виразність конструкта Незалежне «Я» може розглядатися як підтвердження уявлень про український індивідуалізм як риси ментальності, обумовленої культурно-історичним минулим нашого народу. З іншого боку, ці дані можуть свідчити про

зростання індивідуалістичних тенденцій у міських жителів у період розвитку ринкової економіки і переорієнтації цінностей суспільства. Привертає увагу той факт, що середнє значення як одного, так і іншого параметра в українській вибірці виявилось вище, ніж в американській. Для пояснення цього феномена потрібні додаткові дослідження. Не виключено, що тут зіграли роль деякі побічні фактори, такі як більша стриманість американців, вибір відповідей, що виражають середню згоду чи незгоду, і, відповідно, більша емоційність і схильність до більш визначених суджень у українських студентів.

Таблиця
Співвідношення незалежності-залежності в “Я-образі” у громадян України і США

Я-конструювання	Стат. показники	Україна	США
Незалежне (індивідуалізм)	Середнє	46,09	43,70
	Ст. відхилення	5,13	5,96
Взаємозалежне (колективізм)	Середнє	43,25	41,77
	Ст. відхилення	5,41	4,84

Наведені дані можна вважати початком вітчизняних досліджень конструкта індивідуалізм — колективізм як на індивідуальному рівні, так і на рівні культури. Включення України в міжнародні крос-культурні дослідження може принести нові цікаві результати щодо інших вимірів, які характеризують соціокультурні подібності і розходження.

Література

1. Hofstede G. Culture's Consequences. International Differences in Work-related Values. – Sage publication, 1984.
2. Triandis H. Individualism and Collectivism. San Francisco – Oxford – Westview Press. – 1995.
3. Markus H., & Kitayama S. Culture and the Self Implications for cognition, emotion and motivation. // Psychological Review, 98, 1991.
4. Theodore M. Singelis. The Measurement of Independent and Interdependent Self-Construals / Personality and Social Psychology Bulletin. — 1994. — Vol 20, No. 5.
5. Донченко О., Романенко Ю. Архетипи соціального життя і політика. — К., Либідь, 2001.

Л. П. Пономаренко

Южноукраинский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского, кафедра общей психологии

ИНДИВИДУАЛИЗМ — КОЛЛЕКТИВИЗМ — РАЗЛИЧНЫЕ ПУТИ КОНСТРУИРОВАНИЯ «Я-ОБРАЗА»

Резюме

Обсуждается содержание универсального конструкта индивидуализм — коллективизм, выделенного в результате кросс-культурных психологических исследований. Индивидуализм связывается с ориентацией на внутренние качества, ценности и цели индивида, коллективизм — предпочтением групповых целей

личным. Markus & Kitayama, T. M. Singelis описали два типа представлений о «Я», формирующихся под влиянием этих двух типов культур — независимое и взаимозависимое конструирование «Я-образа». Автором приводятся результаты исследования способов конструирования «Я-образа» у украинских и американских студентов с помощью шкалы Т. М. Singelis. Украинские студенты обнаружили более высокий уровень развития склонности к независимому «Я-конструированию» (тенденция к индивидуализму).

Ключевые слова: индивидуализм, коллективизм, независимое и взаимозависимое «Я-конструирование».

L. P. Ponomarenko

Southukranian Teachers Training State University named of the K. D. Uchinsky

INDIVIDUALISM — COLLECTIVISM — DIFFERENT WAYS OF SELF-CONSTRUAL

Summary

The universal concept of individualism-collectivism, which was derived as a result of data analyses of cross-cultural psychological researches, is discussed. Individualism is concerned with given priority to personal attributes and goals; collectivism emphasizes subordinating personal goals to those of the in-group. Markus & Kitayama, T.M.Singelis described two views about «Self», which formed under the influence of these two cultural types – independent and interdependent Self-construal. The author represents the results of Self-construal study of US and Ukrainian students' samples with using of Singelis' scale. It was revealed, that Ukrainian students have more developed independent Self-construal (tendency to individualism).

Key words: individualism-collectivism, independent and interdependent Self-construal.

УДК 152.32

В. Д. Потапова, канд. психол. наук, доц.
Донецький національний університет

Гуманітаризація процесу навчання як умова розвитку психічних новоутворень фахівця

У статті подані результати лонгітюдного експериментального дослідження. Розглядається система гуманітарних акцій, що спрямована на розвиток єдиної функціональної системи психологічних механізмів як психічного новоутворення особистості. Показана роль особистісно-ситуаційних детермінант у підготовці фахівців-психологів.

Ключові слова: особистість, гуманітаризація, діяльність, функціональна система.

Дана робота спрямована точкою зору, що **“гуманізм”** — це система поглядів, відносин і цінностей до Людини, Природи, Суспільства, яка відтворюється у вчинках, поведінці, професійній діяльності особистості, а **гуманітаризація** — рух, акції якого спрямовані на освіченість, і збереження людської природи різними способами та засобами, зокрема викладанням навчальних дисциплін.

Вивчення можливостей і ефективності гуманізації та гуманітаризації освіти, впровадження цього підходу у практику вищої школи повинні бути спрямовані постулатом, що **сама людина — найбільша гуманітарна цінність у світі.**

Ми вважаємо, що процес навчання психологів має бути гуманістично спрямованим і гуманітарно забезпеченим. Базуючись на принципах ненасильницької педагогіки, вбачали свою задачу у створенні системи гуманітарних акцій, які б сприяли особистісно-професійному становленню психолога-фахівця. На наш погляд, підготовка майбутніх спеціалістів може здійснюватися в умовах інтерактивного типу навчання, який передбачає такі форми взаємодії: діалоги і полілоги, вербальні та невербальні комунікації, нестандартно-стимулюючі, психомистецькі ситуації, тощо. Думається, що саме такий підхід до навчання сприяє не тільки оволодінню професійними знаннями, вміннями, навичками, а і розвитку психічних новоутворень у майбутніх фахівців.

Необхідність підсилення особистісного фактора навчально-виховної роботи привела до того, що окремі практики стали спрямовувати свою роботу на розвиток певних психологічних механізмів. Досить велика кількість досліджень присвячена ролі емпатії, рефлексії, дещо антиципації, тобто, психологічним механізмам, без яких неможлива професійна діяльність фахівця. Дійсно, психолог повинен співпереживати, розмірковувати, передбачати. З нашої точки зору, у цьому ланцюжку не вистачає феномена, який відтворює **діяльнісний характер** роботи спеціаліста, — **фасилітації (фацилітації)**. Фасилітація в перекладі з англійської мови означає: сприяти, допомагати, полегшувати. Останнім часом використовується

словосполучення — психолог-фасилітатор. Більш того, деякі автори наполягають на тому, що коли психолог не є фасилітатором, то він недостатньо професійний. Заява, мабуть, дуже категорична, але вона має певну рацію — у К. Роджерса ми зустрічаємо думку, що вчитель повинен бути фасилітатором, «здійснювати фасилітацію значущих знань». Слід відмітити: ряд дослідників вважають, що фасилітація частіше всього проявляється при виконанні людиною в присутності інших людей порівняно звичних, вивчених дій, розв'язання простих задач. При виконанні і рішенні нових, складних дій і задач може мати місце протилежне явище — ефект соціальної інгібіції. Думається, що однозначна відповідь тут недоречна. Відомо, що і керівник, і вчитель, і психолог, і батьки можуть здійснювати як фасилітацію, так і інгібіцію. Це залежить від багатьох чинників і, перш за все, від рівня професійності та особистісних властивостей. Впевнені, у професійного психолога факт інгібіції може бути виключений, якщо:

— фахівець усвідомить особистісну відповідальність за свої дії і впливи, що спостерігається тільки при особистісному “присвоєнні”, “привласненні” професійних знань, умінь, навичок;

— спеціаліст опанує внутрішніми і зовнішніми прийомами відбиття, виявлення співучасті в емоційних переживаннях партнера; здатністю до вербального і невербального спілкування з урахуванням віку, статевих ознак, національності, рівня культури і освіти; здібностями самоорганізації та узгодження внутрішнього і зовнішнього планів діяльності.

Узгоджена і налагоджена робота таких механізмів, як емпатія, рефлексія, антиципація, фасилітація створює передумови для розвитку психологічної спостережливості за живим об'єктом, групою людей; усвідомлення внутрішньої картини психічної діяльності іншого без переносу на нього своїх власних особливостей та проблем; усунення особистісної упередженості при висновках; умінь активно використовувати: різні види пам'яті (емоційну, образну, логічну); творче психологічне мислення (абстрактне, образне, емоційне, художнє, споглядальне, інтуїтивне) при аналізі нестандартно-стимулюючих ситуацій; рефлексію на вже здобуті знання і ті, які ще здобуваються, свої особливості та предмет діяльності; здатність до предиктивності, що сприяє прогнозуванню реакцій власних і інших у конкретних обставинах; уміння вибирати найбільш адекватні прийоми, методи, засоби взаємодій з людьми і впливи на них.

Введення у ланцюжок: **емпатія – рефлексія – антиципація** ще одного психологічного механізму, а саме — «**фасилітації**», тобто, **співпереживаю – розмірковую – передбачаю – сприяю** замикає коло, створюючи **єдину функціональну систему (ЄФС)**. Вважаємо, що тільки сполучення названих механізмів надає професійній діяльності фахівця завершений характер. Використання лише одного із названих механізмів не дає можливості оцінити взаємодії, скоректувати їх, побудувати цілісну програму професійної поведінки і діяльності. Постулат про діалектичний перехід інтерпсихічного у інтрапсихічне і навпаки, має значення не тільки як модель генезу вищих психічних функцій, а і як провідна ідея про структурно-функціональну єдність

особистісних і міжособистісних характеристик: “замість виявлення окремих особистісних властивостей психологи зосереджують зусилля на пошуки того інтегрального показника, який дозволяє індивіду диференційовано реагувати на ситуації і знаходити оптимальний режим участі у них” [1]. Ми розглядаємо **єдину функціональну систему психологічних механізмів як інтегральний показник адекватної поведінки і діяльності психолога-фахівця, як психічне новоутворення особистості.** На нашу думку, термін К. Роджерса “конгруентність” можна трактувати як таку форму поведінки, що обумовлена використанням саме єдиної функціональної системи психологічних механізмів.

На основі власного досвіду роботи ми дійшли висновку, що розвитку єдиної функціональної системи як особистісного психічного новоутворення сприяє гуманітаризація процесу підготовки фахівців. Тож у навчання була впроваджена **система гуманітарних навчальних акцій**, як-от: розв’язання психологічних задач; психологічний аналіз художньої літератури; створення власних оповідань; нестандартно-стимулюючі, психомистецькі ситуації тощо. Лонгітудне експериментальне дослідження проводилось протягом 10 років.

Результати дослідження дали змогу виявити, які гуманітарні умови найбільш сприяють розвитку єдиної функціональної системи (ЄФС), які стадії спостерігаються у процесі розвитку ЄФС; на якому етапі професійного становлення ЄФС виступає як особистісне новоутворення. Було виявлено, що розв’язання психологічних задач сприяє прояву і розвитку окремих психологічних механізмів, а саме, рефлексії й антиципації. Подібне було зафіксовано і в роботі студентів з навчальними орієнтирами (студентам пропонували згідно з поданими орієнтирами, визначити власний етап професійного розвитку; передбачити, до яких наслідків може призвести порушення певних вимог, принципів професійно-етичного кодексу тощо). Виявлений факт не викликав здивування, бо ця діяльність студентів спрямована, перш за все, на включення названих механізмів. А, як вже підкреслювалось, ефективна професійна діяльність обумовлена не окремими психологічними механізмами, а єдиною функціональною системою, яка включає в себе емпатію, рефлексію, антиципацію, фасилітацію. Причому, ЄФС — це не лише підсумок названих механізмів, а нове психічне утворення.

Для розв’язання поставленого завдання ми впровадили у процес навчання майбутніх фахівців психомистецький підхід, який діалектично поєднує мистецький і науковий шляхи у процесі пізнання. Наука і мистецтво мають спільне значущє. Насамперед, у них один об’єкт пізнання – Природа і Людина. По-друге, це різновидності творчої діяльності особистості. Нарешті, вони мають багато спільних методів. Крім того, душу людини переймає саме мистецтво, але ж воно часто служить і джерелом для визначення суті тих чи інших психологічних понять. Наприклад, таке поняття як емпатія вперше було сформульовано німецьким психологом Теодором Ліппсом у 1885 р. при вивченні переживань, що супроводжують людину в процесі сприйняття творів образотворчого мистецтва, архітектури. “Едіпів комплекс”, комплекс Електри”, “мотиви Ендіміона” та інше теж беруть свої витоки у мистецтві.

Мистецтво з його різноманітністю форм зображення дійсності є тією “психологічною інструментовкою”, що позбавляє прямого тиску на особистість в умовах навчання і, тим самим, знижує опір психіки при сприйнятті академічної психологічної науки, сприяє запобіганню дидактогенії. Крім того, пізнання, завдяки психомистецькому підходу, здійснюється на основі адекватного сполучення раціонального й емоційного способів засвоєння матеріалу. Засвоєння наукових закономірностей поглиблюється показом різноманітних аспектів психології людини, що посилює усвідомленість практичного значення цієї науки, допомагає перетворити знання у особистісно-атрибутовані, особистісно-потребовані, тобто сприяє тому, що **освіта стає засобом становлення особистості**. Це шлях до розвитку переконань, бо здобуття знань супроводжується “квантами емоцій”. Відомий американський психолог Шеннон вважає, що “емоції позбавляють живу істоту від ідіотської логічності рахувально-обчислювальних машин. Збудження емоційних центрів не тільки профілактично мобілізує енергетичний потенціал живої системи, воно у значній мірі визначає поведінку, активізує усі відділи мозку і органи відчуття, викликає додаткову інформацію із мимовільної пам’яті, забезпечує ті особливі типи пошуку рішень, які ми пов’язуємо з поняттям інтуїції та інсайту”.

Слід зауважити, що у процесі навчання багато уваги приділяється проблемним ситуаціям як засобу активізації особистості. Але не завжди відзначається унікальна роль емоційних ситуацій, які створюються образним матеріалом, ретельно відібраним, доречно і виразно поданим, як-от уривки із творів художньої літератури, картини, музика. Такі яскраві “емоційні галявинки” зачіпають не тільки розум, а і почуття, сприяють розвитку емпатійного ставлення до людей, подій, фактів тощо. Психомистецький підхід буде “живильне середовище” для розуму і серця. У навчанні психологів, більше ніж у будь-якій спеціальності, потрібно створювати умови **приватного інтелектуального й емоційного простору**, (за визначенням П. Флоренського “культурного Середовища”), в якому особистість, згідно з принципами гуманістичної психології, може стати цілісною, активною, позитивною, творчою, самодетермінованою.

У нашому дослідженні при навчанні психологів “культурне Середовище” створювалось за допомогою психомистецького підходу, який передбачав використання різноманітних творів мистецтва. Дана стаття зосереджує увагу лише на деяких аспектах цієї роботи.

Художня література є одним із видів мистецтва і засобів гуманітаризації процесу освіти. Багаторічний досвід автора цієї роботи свідчить, що використання художньої літератури сприяє більш поглибленому засвоєнню теорії, розвитку психологічної спостережливості, привчає майбутнього професіонала «бачити» психологічні закономірності у життєвих реаліях. Художнє слово утримує не тільки зміст, але несе в собі смакові, зорові, слухові та інші відчуття. Слово дає уявлення про особливості сприймання часу, простору, форми, руху. Слово — це дія, стан, відносини. Р. Гамзатов мудро помітив: “Нема просто слова. Воно або прокляття, або поздоровлення, або

красота, або біль, або багнюка, або квітка, або кривда, або правда, або світло, або темрява.”

У нашому дослідженні студенти здійснювали психологічний аналіз творів художньої літератури. Результати дослідження показали, що застосування матеріалів художньої літератури має певні позитивні сторони:

— усувається знеособленість психологічних знань, бо вони здобуваються за допомогою персональних засобів пізнання інших та самого себе і, таким чином, стають особистісно потребованими;

— створюється імітація свободи у навчанні (самостійний вибір твору, уривка), шляхів та засобів інтерпретації літературної основи у психологічних координатах;

— розвивається більш цілісне, системне, динамічне сприймання проблем людини в її реальній основі, що подаються у різноманітних формах і способах зображення;

— забезпечується відмовлення від традиційного характеру вивчення дисципліни, коли на «вході» — наукова інформація, а на «виході» — лише вербальна репродукція, ніяким засобом не зв'язана з практикою життя;

— створюються умови для «включення» емоційних механізмів сприймання і переробки психологічної інформації;

— урізноманітнюється навчальна діяльність, усувається втома, утримується увага;

— виявляються способи навчальної роботи як персональні утворення, що є діагностикою не стільки результатів, скільки самого процесу засвоєння матеріалу та визначення індивідуальних шляхів здобування знань;

— визначаються умови для створення проблемно-конфліктних навчальних ситуацій, коли матеріал художньої літератури вступає в протиріччя з теоретичними знаннями з психології, індивідуальним досвідом, що стає стимулом для активізації розумової діяльності, розвитку психологічної спостережливості та психологічного мислення.

Використання художньої літератури ефективно не тільки для більш усвідомленого засвоєння психологічної інформації, а і для розвитку єдиної функціональної системи психологічних механізмів. Розвиток емпатії може здійснюватися через проникнення у внутрішній світ художнього образу, співчуття героям творів. Роздуми з персонажем чи замість нього, осмислення власного ставлення до подій – умова розвитку рефлексії. Передбачення можливих дій і вчинків діючих осіб, прогнозування розвитку подій, результатів – передумова для прояву антиципації. І, нарешті, досвід, запозичений із художньої літератури, сприяє розвитку здатності, спрямованої на посилення енергії діяльності інших, тобто фасилітації. Але слід відзначити, що характер цієї роботи сприяв відтворенню смислу механізмів лише на вербальному рівні. Тож ми розглядали це як перший східець до розвитку ЄФС. Це був підготовчий етап для подальшого введення студентів у нестандартно-стимулюючі, психомистецькі ситуації, розв'язання яких вимагало переходу на інший пласт мислення, інший тип взаємодії.

Вже не викликає сумнівів, що гуманізація та гуманітаризація освіти потребує застосування принципу особистісно-ситуаційної взаємодії. Визначимося, насамперед, що ми розуміємо під нестандартно-стимулюючими, психомистецькими ситуаціями, і для чого вони були введені у дослідження. У нашій роботі використовувалось поняття **психологічна ситуація** (за основу для класифікації були взяті ознаки, виділені Н. В. Чепелевою). У подальшому будемо застосовувати поняття ситуації, маючи на увазі, що вона **психологічна за видом і змістом; психомистецька за формою; нестандартно-стимулююча за функцією**. Психомистецькі ситуації створювались на матеріалах художньої літератури, творів живопису, мистецтва, “життєвих етюдів”. Психомистецькі ситуації були впроваджені у процес навчання тому, що у динамічних мистецтвах не тільки діюча особа, а і глядач, слухач самостійно визначають засоби дій і вчинків, використовують вербальні та невербальні комунікації. Таким чином, стають співтворцями, активними діячами актуальних подій, породжених психомистецькою ситуацією, отримують можливості для застосування усіх психологічних механізмів реагування, тобто мають змогу для використання єдиної функціональної системи.

Нестандартно-стимулюючими визначені такі ситуації, розв’язання котрих здійснюється не за алгоритмом, а потребує особистісного осмислення і ставлення у кожному випадку. У практично-відтворюючій та культурно-створюючій діяльності студент виступає, з одного боку, як той, хто створює ситуацію, керуючись власними мотивами і потребами, тобто його особистісні властивості виступають структурними елементами ситуації і, таким чином, впливають на ситуацію, конструюють її. З іншого боку – ситуація, яку студент повинен вирішити, потребує певної корекції власної поведінки. При розв’язанні ситуацій (на відміну від розв’язання психологічних задач, аналізу навчальних орієнтирів чи творів з художньої літератури) реагування передбачає взаємодію на вербальному — невербальному рівнях. Студент вимушений (ситуацією) реагувати за допомогою комунікативних умінь і навичок; створювати при взаємодії умови як у дійсності, бо тут виконуються певні соціальні ролі. Ролі емоційно забарвлені та значущі для нього як людини і фахівця. Ситуація несе в собі багато несподіваного, що потребує імпровізації, творчого підходу, особистісної відповідальності.

Якісний аналіз цього виду навчальної діяльності показав, що студенти при розв’язанні ситуацій проходять три стадії розвитку:

На першій стадії вони реагують на ситуацію певними діями, образами, але ще не спроможні відтворити за допомогою понять суттєві ознаки предметів і характер відносин. Думається, що даний факт можна пояснити тим, що, по-перше, це зовсім нова за формою навчальна діяльність, яка ще потребує переходу в інший семіотичний простір; по-друге, існує така закономірність — образне мислення формується раніше за абстрактне.

На другій стадії абстрактне мислення може перетворювати, а то і спотворювати зміст образу так, що студенти можуть опинитися під владою софізмів.

Трансформація власної психічної реальності людини у ситуації вибору передбачає не тільки мисленевий процес, а і глибокі емоційні переживання. Завдяки цьому, як пише К. Роджерс: “Вона (людина – В. П.) починає більш адекватно, неупереджено усвідомлювати реальність, так як вона існує поза нею, не втискує її у раніше прийняті схеми... Вона здатна прийняти очевидне скоріше так як воно є, чим спотворити його, щоб воно відповідало тій схемі, якої вона вже додержувалась” [3. с.162]. Тому існує і третя стадія, на якій студенти спроможні працювати у ситуації, включаючи образне й абстрактне мислення, систему відносин і переживань. Саме на цій стадії спостерігається здатність майбутніх фахівців до відтворення психічного у його цілісності та взаємообумовленості, уміння здійснювати дії і впливи не за рахунок використання окремого психологічного механізму, а завдяки єдиній функціональній системі. Дана стадія дає можливість вести мову про надбання особистісно-професійної цінності, тієї цінності, яку Н. І. Непомняща визначила як “єдність особистісної валентності дійсності і об’єктивної валентності особистості”. Саме на цій стадії єдина функціональна система психологічних механізмів виступає як психічне новоутворення особистості фахівця.

Слід відмітити: незважаючи на те, що студенти охоче навчалися у нестандартних умовах, було б перебільшенням сказати, що всі вони на першому етапі експерименту були однаково зацікавлені у цій роботі. Ми зафіксували різні відносини до такої форми навчання – від активного прийняття стратегії і тактики до безумовного опору, відкидання моделі поведінки, яка пропонувалася. Спостерігалось таке реагування:

- спрощення або перебільшення складності ситуацій, драматизація її;
- неадекватне реагування на опонентів, інших учасників ситуації, спроби викликати конфлікт;
- невиправдані з точки зору етики дії, впливи; спроби безапеляційно підкорити інших власній точці зору;
- неадекватне емоційне, моторне і вербальне реагування на події ситуації, або дії інших учасників ситуації.

Були вилучені такі позиції суб’єктів у нестандартно-стимулюючих, психомистецьких ситуаціях:

- конформна позиція – інтеріоризація смислу діяльності не здійснена і особистість підкоряється обставинам лише зовнішньо і тільки у певній ситуації, залишаючись при своїх звичних реагуваннях і формах поведінки в інших випадках. Звісно, що при такій позиції мова не може йти про набування психологічних знань на рівні переконань, про особистісну потребу в цих знань;
- інертна позиція спостерігалася у студентів, які ще не усвідомили той факт, що освіта – це особистісне здобуття, засіб становлення особистості;
- анархічна позиція характеризувалася тим, що суб’єкт вихоплював деякі елементи із системи знань, умінь, навичок, цінностей, часто не сполучених між собою за смыслом і необхідністю, і поспішно, невідрефлексовано відтворював їх у своїх діях, поведінці.

— негативна позиція виявлялася у тому, що сумніву піддавалася будь-яка парадигма чи система навчальної діяльності, в яку включався суб'єкт.

Для уникнення деформації власного "Я" при зіткненні з реальністю людина повинна придбати досвід у змісті переживань, які відповідають за її властивості, тобто ідентифікуватися (К. Роджерс). Ми впевнились, що цей досвід найкраще здобувається при включенні суб'єкта у певні психологічні ситуації і, насамперед, у нестандартно-стимулюючі, психомистецькі ситуації. Висновки, до яких ми дійшли, аналізуючи результати нашого дослідження, збігаються з висновками К. Роджерса, зробленими ним на основі багаторічної власної роботи: "Як можна чекати ця, яка все збільшується, відкритість досвіду робить її (людину – В. П.) більш реалістичною при зустрічах з новими ситуаціями і новими проблемами. Це означає, що її вірування не є застиглими, вона може нормально ставитися до протиріч. Вона може отримати багато протирічних повідомлень і не намагатися відкинути ситуацію. Відкритість свідомості тому, що у даний момент існує всередині її у ситуації, що її оточує, мені здається, є важливою характеристикою людини" (с. 162).

З набуттям досвіду роботи у нестандартно-стимулюючих, психомистецьких ситуаціях студенти переходили на взаємо-відповідний рівень спілкування, який був обумовлений використанням єдиної функціональної системи. Найбільша кількість студентів оволодівала цим рівнем на третьому курсі.

Щодо етапів особистісно-професійного росту (нами виділені 7 етапів), то єдина функціональна система психологічних механізмів вперше виявлялася на 4-му етапі – етапі розвитку **системи відносин**. Саме тут вона перетворювалася із супроводжуючої у кардинальну категорію. На етапі **професійності** єдина функціональна система, здебільшого, виступала як ситуаційно обумовлена детермінанта. На етапі **майстерності** — як стійка особистісно-обумовлена детермінанта. Саме на цьому етапі єдина функціональна система і ставала психічним новоутворенням особистості.

На основі дослідження ми дійшли висновку: нестандартно-стимулюючі, психомистецькі ситуації є такими гуманітарними акціями, які сприяють розвитку єдиної функціональної системи. Вони ефективні тому, що:

- дозволяють уникнути відчуження знань, умінь, навичок, завдяки особистісній зорієнтованості у ситуації;
- сприяють подоланню шаблонного підходу до розв'язання проблеми;
- ставлять особистість в умови вибору і тим самим сприяють розвитку нестандартного мислення і реагування; розширюють діапазон дій і впливів;
- викликають переживання, які відтворюються у поведінкових актах, визначають систему рефлексивно-оцінкових відносин: до себе, ситуації, її елементів, суб'єктів;
- сприяють виявленню власних психологічних проблем шляхом ідентифікації суб'єкта з ролями, які він виконує у ситуації;
- створюють умови для усвідомлення і практичного втілення етико-психологічних принципів;

- створюють умови для адекватного сполучення і використання раціонального й емоційного компонентів психічної діяльності;
- сприяють інтегративному прояву і закріпленню таких феноменів, як мотиваційно-потребова, когнітивна, конативна сфери; розвитку єдиної функціональної системи як психічного новоутворення.

Література

1. Емельянов Ю. Н. Эффект транситуационного научения. Психология социальных ситуаций. — СПб., 2001. — С. 268.
2. Левченко Г. Г., Власенко Н. Н. Гуманизация и гуманитаризация в инженерно-техническом образовании. Проблемы современной педагогической освіти. — К., 2000.
3. Роджерс Карл. Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М.: Универс, —1994. — С. 162.
4. Чепелева Н. В. Життєва ситуація особистості. Основи практичної психології. — К.: Либідь, 1999. — С. 112 – 130.

В. Д. Потапова
Донецкий национальный университет

ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПСИХИЧЕСКИХ НОВООБРАЗОВАНИЙ СПЕЦИАЛИСТА

Резюме

В статье представлены результаты лонгитюдного экспериментального исследования. Рассматривается система гуманитарных акций, направленных на развитие единой функциональной системы психологических механизмов как психического новообразования личности. Показана роль личностно-ситуационных детерминант в подготовке специалистов-психологов.

Ключевые слова: личность, гуманитаризация, деятельность, функциональная система.

Potapova
Donetsk National University

HUMANITARIAN OF THE EDUCATIONAL PROCESS AS A FACTOR OF SPECIALIST'S PSYCHICAL SKILLS DEVELOPMENT

Summary

This article represents the results of the lasting experimntal investigation. It observes the system of humanitarian actions aimed at the development of the unified functional system of the pychological processes as a pychical formation of a person. The articale demonstrates the role of the prson-situational determinations in the preparation of speciallist in psychology.

Key words: personality, humanitarisation, activity, functional system.

УДК 159.942

Л. М. Приснякова, В. Ф. ПрисняковОдесский национальный университет им. И. И. Мечникова,
секция экспериментальной и дифференциальной психологии**О ВОСПРОИЗВЕДЕНИИ ВРЕМЕННОЙ ДЛИТЕЛЬНОСТИ**

Проанализированы экспериментальные данные для воспроизведения временной длительности. Подтвержден выбор в качестве нормирующего параметра стандартной длительности. Определен оптимальный межстимульный интервал ($= 0,115$). В рассматриваемом случае процесс принятия решения состоит из двух частей: первая — часть стандартной продолжительности, вторая — соответствует времени выбора ответа. Показано, что процесс воспроизведения длительности может рассчитываться при помощи полученной формулы для кривой обучения с повторениями.

Ключевые слова: время, воспроизведение, стимул, кривая обучения.

Введение

На протяжении последних 70 лет систематически проводятся работы по воспроизведению временной длительности. Эксперименты сводятся обычно к заданию тем или иным способом (звуковыми или световыми сигналами, непрерывными или прерывистыми) временного стандарта с последующим его воспроизведением в течение послестимульного интервала времени. Обычно используются вероятностные методы, сводящиеся к оценке «меньше» или «больше» воспроизведенного интервала τ , от стандарта τ_{st} . Эффект влияния послестимульного интервала τ_{isi} на величину воспроизведенной временной длительности длительное время исследуется в Стокгольмском университете под руководством Hannes Eisler. Ему вместе с сотрудниками удалось построить графики зависимости воспроизведенной длительности τ , в функции от послестимульного интервала τ_{isi} . Они предложили даже эмпирическую формулу, связывающую послестимульный интервал x с некоторым параметром γ (который достаточно сложным образом зависит от воспроизводимой длительности):

$$\gamma = a(1 - e^{-bx}) + c, \quad (1)$$

где a, b, c — некоторые эмпирические постоянные.

В экспериментах использовались временные стандарты длительностью в 1,3 с; 1,8 с; 2,5 с; 3,3 с; 4,5 с; 6 с; 8,1 с; 11 с; 14,8 с; 20 с и послестимульные интервалы в 0,04 с; 0,15 с; 0,3 с и 0,6 с. Эксперименты, проведенные с большим числом испытуемых, вызывают наибольшее доверие. Какие новые эффекты можно отметить в работе Н. Eisler с сотрудниками? Проведенный нами анализ их экспериментальных результатов показал следующее.

Во-первых, имеет место с уменьшением послестимульного интервала устойчивая тенденция уменьшения величины воспроизведенной временной длительности в сравнении с заданным временным стандартом.

Во-вторых, для задаваемых временных стимулов с длительностью 1,3 + 4,5 с имеет место их равенство воспроизводимому испытуемыми интервалу, которое соответствует одной из точек промежутка, охватывающего послестимульные интервалы от 0 до 0,6 с. Кроме того, с ростом величины временного стандарта τ_{st} эти оптимальные моменты послестимульных интервалов сдвигаются в сторону больших абсолютных значений (для $\tau_{st} > 4,5$ не достигнутыми Н. Eisler с сотр.).

В-третьих, экстраполяция величины воспроизведения τ_r в область нулевого послестимульного интервала, т. е. для случая $\tau_{isi} = 0$, дает высокое

значение его величины (составляющее в среднем $\sim \frac{2}{3} \tau_{st}$), которое хоть и заниженное (недооцененное), но указывает на следующий важнейший факт. Такое значение величины воспроизведения свидетельствует, что процесс определения величины заданной временной последовательности, т. е. процесс принятия решения *идет* в памяти человека *параллельно* с наполнением памяти информацией о предъявленном временном стандарте-стимуле.

В-четвертых, обнаруживается эффект отрицательного воздействия длительности послестимульного интервала на точность воспроизведения временного стандарта: с прерыванием его величины указанного выше оптимального значения («нейтральный» ответ), т. е. с увеличением времени на обдумывание ответа наблюдается систематическое завышение («переоценка») величины ответа (в сравнении с заданным временным стандартом).

Н. Eisler с сотр. усреднили величины τ_r (от 1,3 до 20 с) и построили график этой средней величины в функции от послестимульного интервала τ_{isi} . На наш взгляд, это усреднение слишком большого диапазона подаваемых стимулов — от 1,3 до 20 с, а также использование абсолютных величин времени не дает возможности надежно распространять результаты работы Н. Eisler с сотр. на другие интервалы времени и другие условия.

Анализ экспериментальных данных Н. Eisler с сотр. с новых позиций

1. О выборе нормирующего параметра

Очевидно, что анализ экспериментов, представленных в абсолютных значениях, может выявить только качественные тенденции. Поэтому мы проанализировали возможные характерные величины и выбрали в качестве нормирующего параметра величину задаваемого временного стандарта τ_{st} .

Абсолютное время в психологических процессах (запоминание или хранение информации) не является параметром подобия: в этом случае в качестве нормирующего параметра хорошие результаты дает некоторая постоянная времени процесса переработки информации памятью T (которая

показывает время, за которое процесс достигает $2/3$ своего номинального значения). Поэтому, если основываться на теории переработки информации памятью, это наиболее обоснованно, т. к. τ_{st} пропорционально суммарному количеству информации, которое поступает в память человека при раздражении этим стимулом. Поэтому в табл. 1 мы свели воедино абсолютные значения воспроизведения τ_r , соответствующие определенному стандарту — стимулу τ_{st} , его отклонение $(\tau_r - \tau_{st})$, его относительную величину (по отношению к τ_{st}), относительные значения воспроизведения $\bar{\tau}_r = \tau_r / \tau_{st}$ и послестимульного интервала $\bar{\tau}_{isi} = \tau_{isi} / \tau_{st}$. Выбор в опытах с восприятием времени в качестве нормирующего параметра - времени задаваемого стимула τ_{st} , как увидим далее, дал хорошие результаты, а относительные времена $\bar{\tau}_{isi}$, $\bar{\tau}_r$ могут быть простейшими критериями подобия, позволяющими сравнивать различные опыты.

2. Оптимальное значение величины послестимульного интервала $(\tau_{isi})_*$.

Анализ данных, представленных в табл. 1, позволил найти те оптимальные значения послестимульного времени $(\tau_{isi})_*$, при которых величина воспроизводимой длительности τ_r равна задаваемому стандарту τ_{st} . Как видно из табл. 2, определенная из экспериментальных графиков Н. Eisler величина времени послестимульного интервала, при которой испытуемый называет точно заданный стандарт, близка к 0,115. Это значение $(\tau_{isi})_*$ определено по данным только четырех серий опытов (соответственно при $\tau_{st} = 1,3; 1,8; 2,5; 3,3$ с), так как в остальных сериях (при $\tau_{st} = 3,3$ с) это оптимальное значение просто не достигалось. При достижении времени $(\tau_{isi})_*$ количество информации, полученной памятью через раздражитель — временный стандарт, уравнивается с количеством информации, перерабатываемой памятью в процессе принятия решения. Если \dot{R} — темп подачи информации памятью в период принятия соответствующего решения, то мы можем записать равенства соответствующих количеств информации

$$\dot{R}\tau_{st} = \dot{M}\tau_{isi}$$

Отсюда мы можем записать с учетом данных табл. 2: $\frac{\tau_{isi*}}{\tau_{st}} = \frac{\dot{R}}{\dot{M}} = 0,115$

Такая простейшая оценка показывает, что темп переработки информации памятью превышает темп поступления информации в память. Это приближенный вывод, ибо как мы видели выше, память имеет способность одновременно с приемом информации ее перерабатывать. Поэтому, если принять $\dot{R} = const$ и $\dot{M} = const$, то более корректно оценка по отношению темпов подачи и переработки информации может быть представлена следующим образом:

$$\dot{R}\tau_{st} = \dot{M}(\tau_{st} + \tau_{isi})$$

Таблица 1

Исходные данные экспериментов Н. Eisler с сотр. и их обработка

№	τ_{st}, c	τ_{isi}, c Величина	0	0,04	0,15	0,3	0,6	$(\tau_{isi})_*$, с	$(\bar{\tau}_{isi})_*$	обо- значе- ние
			(экстра- поля- ция)							
1	1,3	τ_r, c	0,9	1,03	1,29	1,47	1,49	0,15	0,115	O
2		$\tau_r - \tau_{st}, c$	-0,4	-0,27	-0,01	0,17	0,19			
3		$(\tau_r - \tau_{st}) / \tau_{st}$	-0,31	-0,21	-0,0077	0,13	0,15			
4		τ_r / τ_{st}	0,69	0,79	0,99	1,13	1,15			
5		τ_{isi} / τ_{st}	0,0	0,03	0,115	0,23	0,46			
1	1,8	τ_r, c	1,4	1,525	1,73	1,9	1,95	0,207	0,119	ϕ
2		$\tau_r - \tau_{st}, c$	-0,4	-0,275	-0,07	0,1	0,15			
3		$(\tau_r - \tau_{st}) / \tau_{st}$	-0,22	-0,15	-0,039	0,056	0,083			
4		τ_r / τ_{st}	0,78	0,847	0,961	1,056	1,083			
5		τ_{isi} / τ_{st}	0,0	0,022	0,083	0,167	0,333			
1	2,5	τ_r, c	1,8	2,02	2,39	2,57	2,77	0,287	0,11	O
2		$\tau_r - \tau_{st}, c$	-0,7	-0,48	-0,11	0,07	0,27			
3		$(\tau_r - \tau_{st}) / \tau_{st}$	-0,28	-0,19	-0,044	0,028	0,108			
4		τ_r / τ_{st}	0,69	0,808	0,956	1,028	1,108			
5		τ_{isi} / τ_{st}	0,0	0,016	0,06	0,12	0,24			
1	3,3	τ_r, c	2,6	2,63	3,02	3,23	3,46	0,38	0,115	X
2		$\tau_r - \tau_{st}, c$	-0,7	-0,67	-0,28	-0,07	0,16			
3		$(\tau_r - \tau_{st}) / \tau_{st}$	-0,21	-0,2	-0,085	-0,02	0,048			
4		τ_r / τ_{st}	0,79	0,8	0,915	0,98	1,05			
5		τ_{isi} / τ_{st}	0,0	0,012	0,045	0,091	0,182			
1	4,5	τ_r, c	3,2	3,41	4,04	4,3	4,38	0,52		+
2		$\tau_r - \tau_{st}, c$	-1,3	-1,09	-0,46	-0,2	-0,12			
3		$(\tau_r - \tau_{st}) / \tau_{st}$	-0,29	-0,24	-0,1	-0,044	-0,027			
4		τ_r / τ_{st}	0,71	0,76	0,9	0,956	0,973			
5		τ_{isi} / τ_{st}	0,0	0,0089	0,033	0,067	0,13			

Окончание таблицы 1

№	τ_{st}, c	$\tau_{isi} > c$		0 (экстра- поля- ция)	0,04	0,15	0,3	0,6	$(\tau_{isi})_*, c$	$(\bar{\tau}_{isi})_*$	обо- значе- ние
		Величина									
1	6	τ_r, c	4	4,4	4,91	5,33	5,5	0,69	0,115	Δ	
2		$\tau_r - \tau_{st}, c$	-2	-1,6	-1,09	-0,67	-0,5				
3		$(\tau_r - \tau_{st}) / \tau_{st}$	-0,33	-0,26	-0,18	-0,11	-0,083				
4		τ_r / τ_{st}	0,67	0,733	0,818	0,888	0,917				
5		τ_{isi} / τ_{st}	0	0,0067	0,025	0,05	0,1				
1	8,1	τ_r, c	5,6	5,8	6,74	6,6	6,81	0,93	0,115	€	
2		$\tau_r - \tau_{st}, c$	-2,5	-2,3	-1,36	-1,5	-1,29				
3		$(\tau_r - \tau_{st}) / \tau_{st}$	-0,31	-0,28	-0,17	-0,14	-0,11				
4		τ_r / τ_{st}	0,69	0,725	0,832	0,815	0,841				
5		τ_{isi} / τ_{st}	0	0,005	0,0185	0,037	0,074				
1	11	τ_r, c	7,5	7,7	8,15	7,97	8,71	1,26	0,115		
2		$\tau_r - \tau_{st}, c$	-3,5	-3,3	-2,85	-3,03	-2,29				
3		$(\tau_r - \tau_{st}) / \tau_{st}$	-0,32	-0,3	-0,26	-0,27	-0,208				
4		τ_r / τ_{st}	0,68	0,7	0,741	0,725	0,792				
5		τ_{isi} / τ_{st}	0	0,0036	0,0136	0,027	0,0545				
1	14,8	τ_r, c	8,4	8,7	9,57	10	10,2	1,7	0,115	◊	
2		$\tau_r - \tau_{st}, c$	-6,4	-6,1	-5,23	-4,8	-4,6				
3		$(\tau_r - \tau_{st}) / \tau_{st}$	-0,43	-0,41	-0,35	-0,32	-0,31				
4		τ_r / τ_{st}	0,57	0,588	0,647	0,676	0,689				
5		τ_{isi} / τ_{st}	0	0,0027	0,01	0,02	0,04				
1	20	τ_r, c	11,2	11,5	12,3	13,6	13,9	2,3	0,115	•	
2		$\tau_r - \tau_{st}, c$	-8,8	-8,5	-7,7	-6,4	-6,1				
3		$(\tau_r - \tau_{st}) / \tau_{st}$	-0,44	-0,425	-0,385	-0,32	-0,305				
4		τ_r / τ_{st}	0,56	0,575	0,615	0,68	0,695				
5		τ_{isi} / τ_{st}	0	0,002	0,0075	0,015	0,03				

Таблица 2

Значения оптимальных величин послестимульного интервала

№	τ_{st} , с	1,3	1,8	2,5	3,3	Среднее
1	$(\tau_{isi})_x$, с	0,15	0,215	0,275	0,38	
2	$(\bar{\tau}_{isi})_* = \left(\frac{\tau_{isi}}{\tau_{st}} \right)_*$	0,115	0,119	0,11	0,115	0,115
3	$\frac{1}{(\bar{\tau}_{isi})_*}$	8,7	8,4	9,1	8,7	8,7

Отсюда имеем

$$\frac{\dot{R}}{\dot{M}} = 1 + (\bar{\tau}_{isi})_* = 1,115.$$

А это значит, что $\dot{R} \cong \dot{M}$.

Отметим, что здесь есть вопрос, связанный с тем, что приведенные оценки касаются подачи информации звуком в 60 дБ. Действительно, а какая абсолютная величина темпа подачи информации \dot{R} будет в случае светового раздражителя, звука другой интенсивности, и с каким темпом он будет перерабатываться памятью?

3. О величине воспроизведения длительности при нулевом послестимульном интервале.

Как видно из рассмотрения табл. 2, с уменьшением послестимульного интервала «недооценка» стандарта, т. е. его отрицательная погрешность растет. Если экстраполировать экспериментальные графики $\tau_r = f_1(\tau_{isi})$ или $\bar{\tau}_r = f_r(\bar{\tau}_{isi})$ (рис. 1) в область нулевых значений послестимульного интервала, то нетрудно получить абсолютное значение τ_r , которое приблизительно для всех стандартов составляет $2/3 \tau_{st}$. Это очень важный вывод, т. к. за отсутствием времени на подготовку ответа о величине стандарта воспроизводимый интервал, как видно, на $2/3$ формируется во время подачи временного стимула. Таким образом видно, что природа заложила в мозг человека возможность параллельно вырабатывать решение до окончания действия раздражителя, требующее ответа. Факт, что за время $\tau = \tau_{st}$ воспроизведение достигает $2/3$ от номинала стимула, подтверждает правомочность и удачность выбора в качестве нормирующего параметра времени τ_{st} , что он выполняет роль постоянной времени процесса переработки информации памятью.

О математическом описании восприятия времени

Мы пришли к выводу, что процесс принятия решения по определению длительности временного интервала состоит из 2 частей: I - на $2/3$ имеет место

во время подачи стимула; II — в период, специально предназначенный для получения ответа. Как видно, последний период также делится на две части: в первый — до $\bar{\tau}_{isi} = 0,115$ — имеет место уравнивание количества переработанной памятью информации с выданной стимулом-стандартом времени, а во второй наблюдается фиктивное переполнение информацией, приводящее к «переоценке» ответом величины стандарта. Кстати, это очень интересное явление, когда увеличение времени на обдумывание ответа ухудшает результат. Очевидно, это проявление эффекта влияния затухания следа времени на его психологический образ. Что же нам дает построение эмпирических графиков в новых безразмерных координатах $\bar{\tau}_r = f(\bar{\tau}_{isi})$?

Как видно из рассмотрения рис. 1, в этих координатах все опытные точки достаточно хорошо сгруппированы вокруг кривой 2, а опыты со стандартом 1,3 – 6 с — вокруг кривой 1, а со стандартом 8,1 – 20 с — вокруг кривой 3. Как получены эти кривые?

Анализ процесса принятия решений по величине воспроизводимой временной длительности позволил нам сделать вывод о применимости его описания кривой обучения. Напомним ее суть. Эта кривая была получена из решения фундаментального уравнения сохранения информации для случая многократного повторения одного и того же материала:

$$\bar{I}_n = I_n / I_\Sigma = 1 - e^{-\xi n / \bar{\tau}_1}, \quad (2)$$

где I_n — достигнутый уровень заучивания материала за n повторений; I_Σ — полный объем заучиваемого материала; $\bar{\tau}_1 = \tau_1 / T$; τ_1 — время одного повторения; T — постоянная времени процесса заучивания; $\bar{\tau}_1 = I_\Sigma / \dot{R}_T$; \dot{R} — темп поступления информации в память, $\xi = \xi(\tau_1)$ — некоторый известный коэффициент, близкий к 1.

Для того, чтобы использовать формулу (2) для описания процесса принятия решения, необходимо сделать определенные обоснования. В самом деле, когда вводится стандарт времени, то в течение заданного времени в память поступает весь объем информации, заложенной в этот стандарт. Таким образом, $n = 1$, т. е. первое полное повторение заданного материала (стандарта времени) соответствует времени действия стимула. После этого в период постстимульного интервала мозг человека «перегоняет» информацию в приемном регистре с делением ее при помощи собственных временных единиц измерения, заложенных «навсегда» в его память (это может быть внутреннее время или какая-то другая мера времени, которую мы приравниваем Ф-информации, которая хранится в памяти достаточно долго). Очевидно, что ось ординат $\bar{\tau}_r = \tau_r / \tau_{st}$ в относительном безразмерном виде идентична отношению $\bar{I}_n = I_n / I_\Sigma$, т. к. $\tau_{st} \sim I_\Sigma$, а $\tau_r \sim I_n$. На оси абсцисс $n = 1$, как

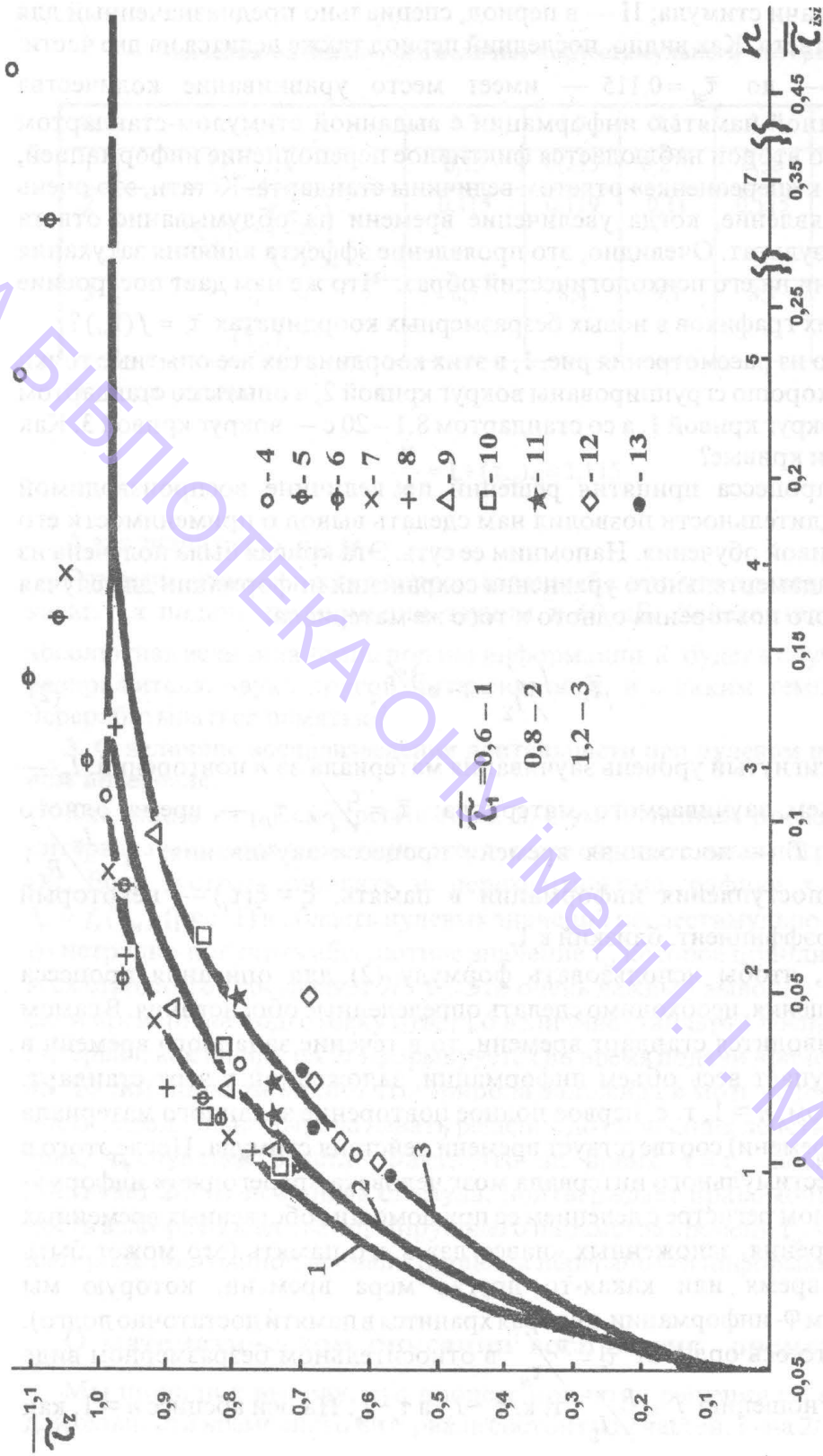


Рис. 1. Зависимость относительной воспроизводимости интервала времени $\bar{\tau}_z = \tau_r / \tau_{st}$ от относительного послестимульного интервала $\bar{\tau}_{st} = \tau_{st} / \tau_r$ при различных значениях длительности временного стандарта τ_{st} по экспериментам: 4 - 1,3 с; 5 - 1,8 с; 6 - 2,5; 7 - 3,3 с; 8 - 4,5 с; 9 - 6 с; 10 - 8,1 с; 11 - 11 с; 12 - 14,8; 13 - 20 с. Расчет по (2) при $\bar{\tau}_r$: 0,6 - 1; 0,8 - 2; 1,2 - 3.

мы уже показали, соответствует линия начала отсчета послестимульного интервала. Точка $\bar{\tau}_{isi} = 0,115$ соответствует полному заучиванию материала — в нашем случае ответу, в котором $\tau_{st} = \tau$. Число повторений для самого короткого стандарта с учетом величины меры времени $\Phi = 0,711$ с (согласно Б. И. Цуканову) может быть не больше 2. Таким образом ось абсцисс будет соответствовать в рассматриваемом случае: $\bar{\tau}_{isi} = 0$ $n = 1$; $\bar{\tau}_{isi} = 0,0575$ $n = 2$; $\bar{\tau}_{isi} = 0,115$ $n = 3$; $\bar{\tau}_{isi} = 0,1725$ $n = 4$. Зная значение $\bar{I}_n = \bar{I}_1 = 0,57 \div 0,78$, мы находим при помощи формулы (2) величину $\bar{\tau}_1$, наилучшим образом описывающую представленные опытные точки. Оказалось, что для осредненного случая всех экспериментальных данных наилучший результат дает расчет по (2)

при $\bar{\tau}_1 = 0,8$. В самом деле, т. к. $\dot{R} = \frac{I_\Sigma}{\tau_{st}}$, то $\bar{\tau}_1 = \frac{I_\Sigma}{\dot{R}T} = \frac{\tau_{st}}{T}$.

Величина постоянной времени процесса заучивания материала после одного повторения зависит от темпа подачи \dot{R} и времени τ_1 и лежит в диапазоне чисел: от $T=214$ с, т. е. $\bar{\tau}_1 = 0,651,4$. Действительно, для коротких стандартов наилучший результат дает расчет при $\bar{\tau}_1 = 0,6$; для длинных — $\bar{\tau}_1 = 1,2$, а в среднем — $\bar{\tau}_1 = 0,8$. Кстати, случай $\bar{\tau}_1 = 0,7$ соответствует одному из четырех общих случаев заучивания наиболее легкого материала и описывающему очень широкий круг опытов.

Таким образом, в случае восприятия времени принятие решения о длительности стимула-стандарта аналогично процессу заучивания путем многократного повторения до определенного уровня информации, поступающей в мозг человека в период задания раздражителя-стандарта. Прогнозирование протекания этого психологического процесса можно осуществлять при помощи зависимости, описывающей кривую обучения (2).

Выводы

1. Опытные результаты по воспроизведению временной длительности целесообразно представлять в относительном виде с помощью нормирующего параметра — τ_{st} .

2. Зависимость степени воспроизведения временной длительности от длительности послестимульного интервала хорошо описывается кривой обучения.

3. Установлено, что процесс принятия решения о величине временного интервала в памяти человека начинается сразу же после подачи стимула-раздражителя и в течение его показа на 2/3 определяет величину правильного ответа. Это говорит о наличии в мозгу человека параллельных каналов обработки информации и принятия решений, требующих ответа еще до окончания подачи стимульной информации.

4. Уровень воспроизведения, соответствующий нулевому послестимульному интервалу, лежит в диапазоне чисел 0,170,78, притом с уменьшением стандарта времени этот уровень возрастает.

5. Независимо от величины стандарта времени при $\bar{\tau}_{isi} = 0,115$ ответ имеет нулевую ошибку, т. е. ответ совпадает с задаваемой длительностью.

6. С увеличением послестимульного интервала сверх $\bar{\tau}_{isi} = 0,115$ ошибка ответа возрастает, причем «переоценка» длительности возрастает с увеличением $\bar{\tau}_{isi}$.

7. Процесс принятия решения о величине временной длительности количественно достаточно близок к параметрам воспроизведения слов после одного повторения. Оценка дала величину постоянной процесса переработки информации T для коротких стандартов — $1,3 \div 2,5$ с $T = 2 \div 4$ с, для длинных ($11 \div 20$ с) $T = 9 \div 16$ с. Эти данные могут использоваться в качестве первого приближения для расчетов аналогичных психологических процессов.

8. В случае светового стимула, яркость которого находится вблизи абсолютного зрительного порога, величина \dot{R} равняется:

$$\tau_{st} = 0,001 \text{ с}$$

$$\dot{R} = 3 \cdot 10^4 \text{ дБ/с;}$$

$$\tau_{st} = 0,01 \text{ с}$$

$$\dot{R} = 2,05 \cdot 10^3 \text{ дБ/с;}$$

$$\tau_{st} = 0,1 \text{ с}$$

$$\dot{R} = 1,05 \cdot 10^2 \text{ дБ/с;}$$

$$\tau_{st} = 0,5 \text{ с} - 5 \text{ с}$$

$$\dot{R} = 6,3 \text{ дБ/с.}$$

Отсюда получаем, что скорость переработки информации в процессе принятия решения \dot{M} близка к указанным выше и равняется $\cong 0,9\dot{R}$.

9. В дальнейшем целесообразно искать влияние на T типа стимула, его интенсивности, длительности послестимульного интервала и задаваемых стандартов времени.

Л. М. Пріснякова, В. Ф. Прісняков

Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова,
секція експериментальної та диференціальної психології.

ПРО ВІДТВОРЕННЯ ЧАСОВОЇ ТРИВАЛОСТІ

Резюме

Проаналізовано експериментальні дані для відтворення часової тривалості. Підтверджено вибір як нормуючого параметра стандартної тривалості. Визначено оптимальний міжстимульний інтервал ($= 0,115$). У розглянутому випадку процес прийняття рішення складається з двох частин: перша — частина стандартної тривалості, друга — відповідає часу вибору відповіді. Показано, що процес відтворення тривалості може розраховуватися за допомогою отриманої авторами формули для кривої навчання з повтореннями.

Ключові слова: час, відтворення, стимул, крива навчання.

L. Presnakova, V. Presnakov

Odessa I. I. Mechnikov National University

ON REPRODUCTION OF TIME DURATION

Summary

The experimental data for duration reproductions (H. Eisler et. al., 1994) were analyzed. The deduction about utility of choosing of standard duration as normalized parameter was justified. The optimal normalized interstimulus interval was defined ($= 0.115$). In the case being considered process of accepting decision has two parts. The first part exists in the process in standard duration, the second part exists in the course of time for getting answer. It was shown, that this process is similar of process learning by reiterations by learning curve of the author.

Key words: time, reproduction, stimul, learning curve.

НАУКОВА БІБЛІОТЕКА ОНУ ІМЕНІ І. І. МЕЧНИКОВА

УДК 159.942

В. Ф. Присняков, Л. М. ПрисняковаОдесский национальный университет им. И. И. Мечникова,
секция экспериментальной и дифференциальной психологии**О НОВОМ ВИДЕ ЗАКОНА СВЯЗИ МЕЖДУ РАЗДРАЖЕНИЕМ
И ОЩУЩЕНИЕМ**

Цель работы – создание теоретической модели связи ощущений и раздражений. На основе известной теории переработки информации памятью человека выводится дифференциальное уравнение, решение которого дает общий вид основного психофизического закона. Теоретические результаты согласуются с известными экспериментальными данными. Впервые предполагается модель связи ощущения боли и соответствующего стимула, которая подтверждается известными экспериментами. На основании полученных исследований объясняются известные эффекты «сокращения» и «удлинения» психологического времени.

Ключевые слова: модель, раздражение, ощущение, психофизический закон, боль, психологическое время.

1. Органы чувств человека воспринимают только те раздражители, которые лежат в пределах диапазона, ограниченного их чувствительностью. Они способны дифференцировать сигналы лишь тогда, когда различие между ними достигает определенного уровня. Изучением связи между физическими характеристиками раздражителя и порождаемыми ими субъективными реакциями – психическими процессами ощущения, измерением этих связей занимается область психологии, называемая психофизикой. Впервые зависимость интенсивности ощущений I от силы раздражителя R была сформулирована около 150 лет назад Г. Фехнером. Согласно введенному им эмпирическому соотношению, интенсивность ощущения пропорциональна логарифму силы раздражителя

$$I = k(\ln R - C), \quad (1)$$

где k и C – константы.

Эта зависимость получила наименование *основного психофизического закона Вебера-Фехнера*. Этот закон справедлив только при средних значениях интенсивностей раздражителей. В 50-х годах С. Стивенс на основе анализа экспериментальных данных предложил степенную зависимость между ощущением и раздражением

$$I = k(I - \varphi)^n, \quad (2)$$

где n – показатель, зависящий от модальности раздражителя ($n = 0.2 \div 3.5$); k — константа; φ – пороговая интенсивность раздражителя (стимула).

Основной недостаток математических формулировок (1) и (2) основного психофизического закона – их ограниченность известными опытными данными, которые они аппроксимируют, и отсутствие теоретической основы по связи раздражения и ощущения.

2. Если трактовать ощущения как результат обработки памятью человека поступившей информации, то можно использовать для описания указанной выше связи предложенное ранее уравнение переработки информации памятью в виде [1, 2]:

$$\frac{dI}{d\tau} = \dot{R} + \frac{I - \varphi}{T}, \quad (3)$$

где I – информация, поступившая в память человека;

τ – время;

$\dot{R} = \frac{dI}{d\tau}$ – темп подачи информации;

φ – информация, хранящаяся достаточно долго в памяти;

T – постоянная времени переработки информации.

В [3] показано, что из (3), как частные случаи, получаются исходные соотношения Вебера, Фехнера, Стивенса. Особенностью (3) является учет динамических свойств процесса переработки информации памятью и широкая возможность аналитического решения других задач [2, 4–6]. Поэтому, основываясь на теоретически полученном общем уравнении (3), выведем связь между ощущением и раздражением.

Учитывая, что $I=I(R)$, представим (3) следующим образом:

$$\frac{dI}{d\tau} = \frac{dI}{dR} \frac{dR}{d\tau} = \dot{R} \frac{dI}{dR} = \dot{R} + \frac{I - \varphi}{T}. \quad (4)$$

Введем безразмерный критерий $p = \frac{\varphi}{\dot{R}T}$. Он определяет безразмерное время, в течение которого минимальный и хранимый достаточно долго в памяти объем информации поступает в память с некоторым темпом \dot{R} .

Уравнение (4) представляет собой уравнение I порядка, решение которого хорошо известно. При $p = const$ и $\dot{R} = const$ имеем

$$\bar{I} = \frac{(1+p)}{p} + C e^{-p\bar{R}}, \quad (5)$$

где $\bar{I} = I/\varphi$; $\bar{R} = R/\varphi$; C – константа интегрирования, зависящая от граничных условий.

При нулевых условиях решение имеет такой вид

$$\bar{I} = \frac{(1+p)}{p} + (1 - e^{-p\bar{R}}). \quad (6)$$

При малых значениях произведения $p\bar{R} = \frac{R}{(\dot{R}T)}$ формула (5) переходит в следующую

$$\bar{I} = (1+p)\bar{R} \quad (7)$$

Это случай прямой пропорциональной зависимости между раздражением и ощущением (случай $n = 1$ в формуле С. Стивенса). При больших темпах подачи информации, обеспечивающих выполнение неравенства $p < 1$, имеем случай совершенной передачи стимула человеку, т. е. $I = R$.

Как видно из (6), вид связи $\bar{I} = f(\bar{R}, p)$ определяется прежде всего величиной параметра p : при $p \leq 2$ ощущение растет по экспоненте, причем с увеличением \bar{R} ощущение становится независимым от величины раздражителя. Этот эффект реализуется также при больших значениях параметра $p > 2$.

Для проверки пригодности полученных теоретических результатов мы использовали опытные данные С. Стивенса с сотр. [7, 8], в которых ощущения различных модальностей замерялись по силе сжатия кистью или по уровню звука. Чтобы избавиться от различных достаточно условных и произвольных единиц измерения ощущений и совершенно различных единиц измерения раздражений, мы представим экспериментальные данные в относительном виде, взяв за нормирующую величину параметры первого опыта (близкого к нижнему порогу чувствительности). Допуская равенство полученных таким способом относительных пороговых величин \bar{I}_* и \bar{R}_* , нетрудно получить решение исходного уравнения (4) для следующих граничных условий: при $\bar{R} = \bar{R}_*$, $\bar{I} = \bar{I}_*$.

$$\bar{I} = \frac{(1+p)}{p} + \left(\bar{I}_* - \frac{(1+p)}{p} \right) \exp(-p(\bar{R} - \bar{R}_*)), \quad (8)$$

При $\bar{I}_* = 1$ и $\bar{R}_* = 1$ имеем расчетную формулу

$$\bar{I} = 1 + \frac{1}{p} [1 - \exp(-p(\bar{R} - 1))] \quad (9)$$

Сравнение численных результатов по формуле (9) (рис. 1) с опытными данными С. Стивенса с сотр. представлено на рис. 2-5.

Как видно, расчеты (при выбранных соответствующим образом значениях критерия p) достаточно хорошо согласуются с опытными данными. Отметим, что для некоторых типов раздражителей (вибрация, число) наблюдается существенное различие в величине измеряемых разными способами ощущений. Преимущество предложенного математического выражения основного психофизического закона — в его выводе вне зависимости от конкретных эмпирических данных. Выбранная по результатам расчетов величина

критерия p является достаточно универсальной и слабо зависимой от типа раздражителя и индивидуальных свойств человека.

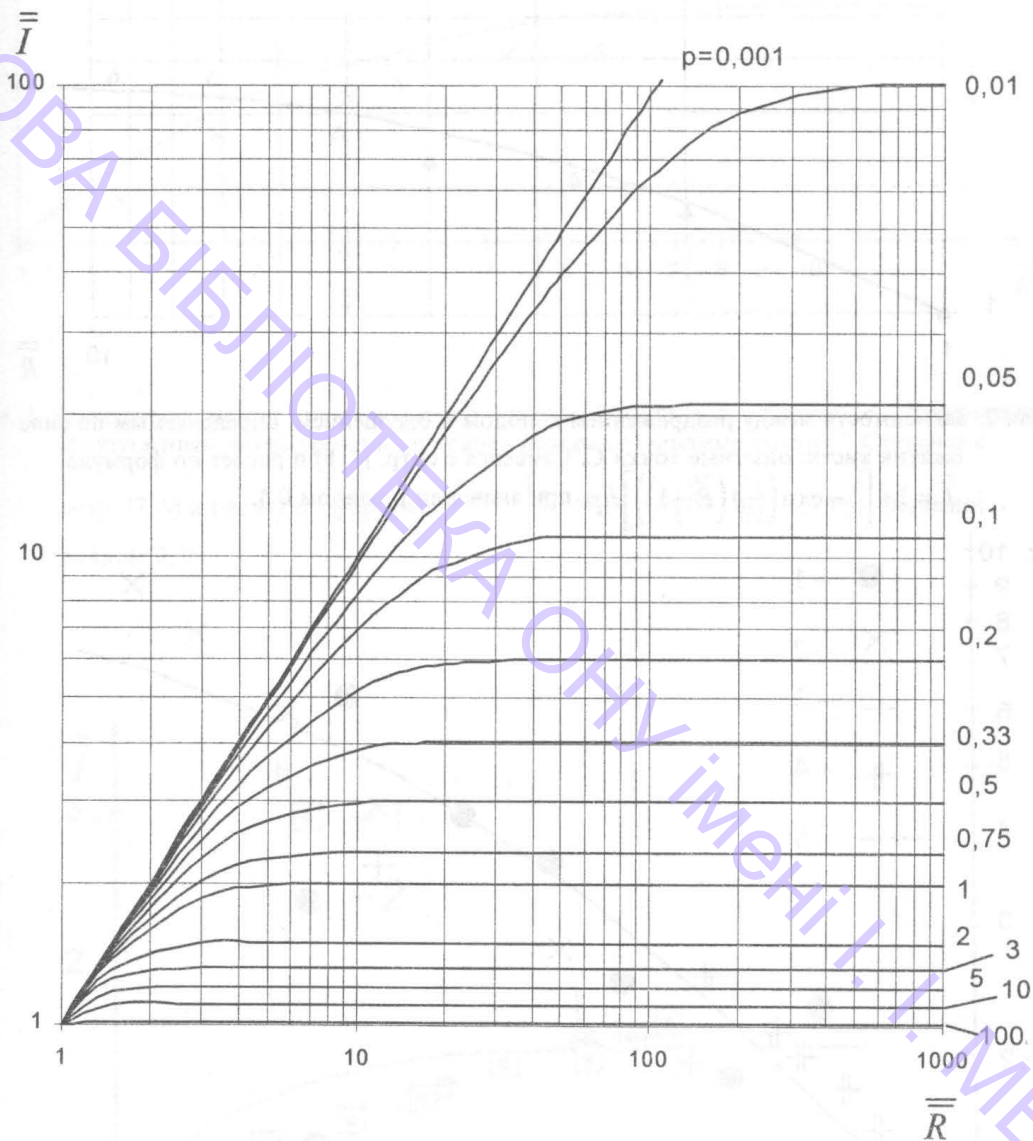


Рис. 1. Зависимость относительного ощущения \bar{I} от относительного раздражения \bar{R} по формуле $\bar{I} = 1 + [1 - \exp(-p(\bar{R} - 1))] / p$ при различных значениях параметра p

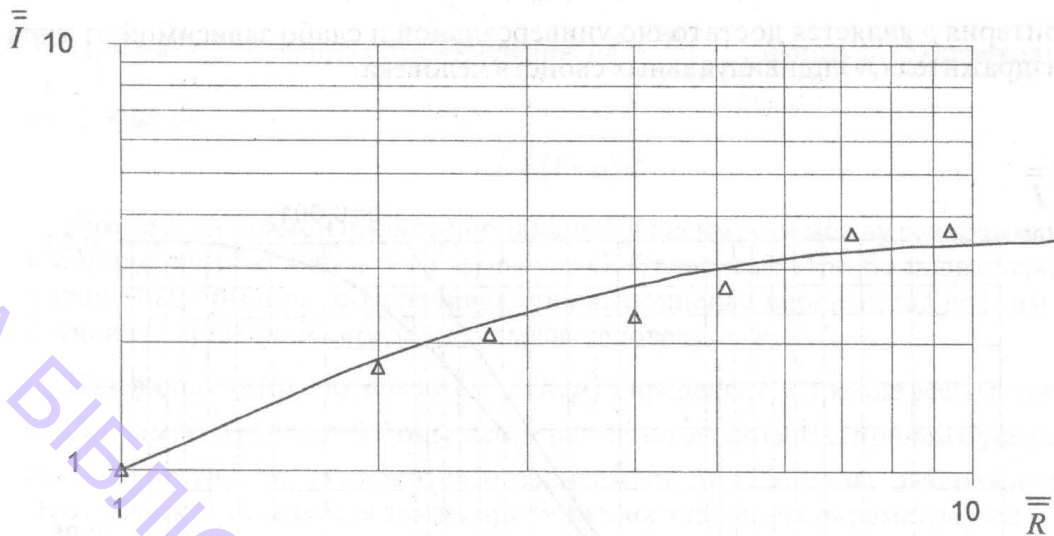


Рис. 2. Зависимость между раздражением холодом и ощущением, определяемым по силе сжатия кисти: опытные точки С. Стивенса с сотр. [7, 8] и расчет по формуле $\bar{I} = 1 + [1 - \exp(-p(\bar{R} - 1))] / p$ при значении p равном 0.4.

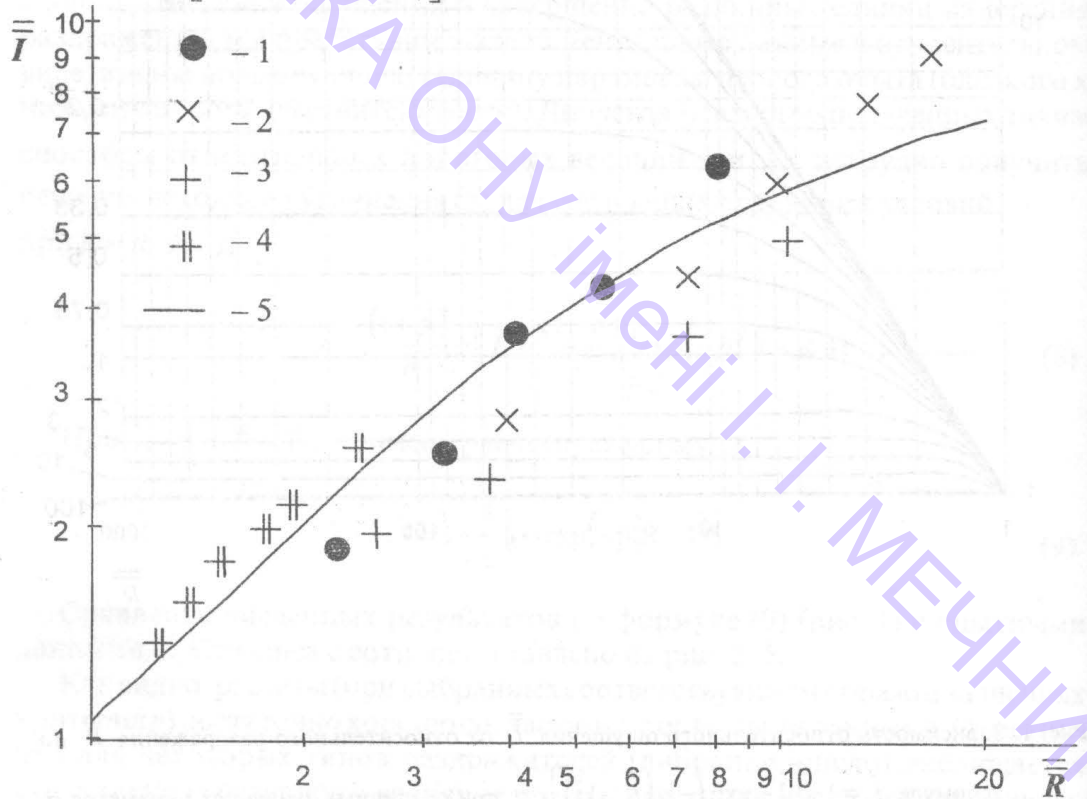


Рис. 3. Зависимость относительного ощущения (по силе сжатия кисти 1-3; по уровню звука - 4) от относительного раздражения по экспериментам [7, 8]: 1 - раздражение теплом; 2 - поднятие веса; 3 - давление на ладонь; 4 - яркость; 5 - расчет по формуле (9) при $p=0,15$

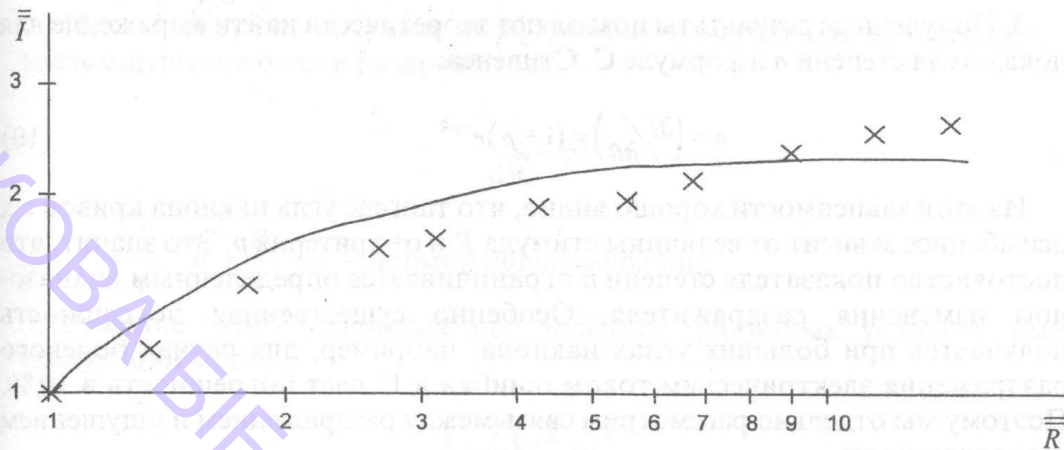


Рис. 4. Зависимость между раздражением: а – шероховатостью, b – длиной, с – твердостью и ощущением через уровень звукового давления: опытные точки С. Стивенса с

сопр. [7, 8] и расчет по формуле $\bar{I} = 1 + \left[1 - \exp(-p(\bar{R}-1)) \right] / p$ при значении p равном 0,75

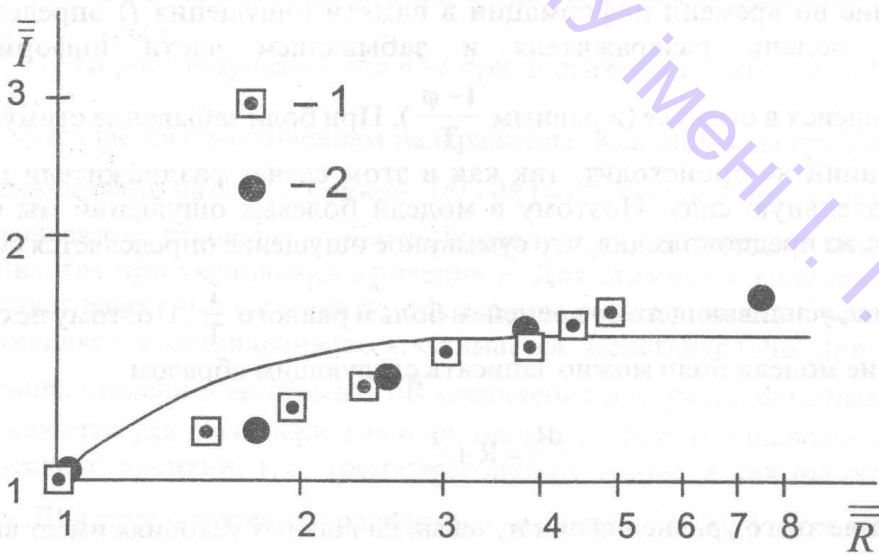


Рис. 5. Зависимость между раздражением покраснением (1) и сжатием рукою (2) и ощущением по уровню звукового давления по опытам [7, 8] и расчет по (9) при p=1 (1) и p=2 (2)

3. Полученные результаты позволяют теоретически найти выражение для показателя степени n в формуле С. Стивенса:

$$n = \left(\frac{\partial \bar{I}}{\partial \bar{R}} \right) = (1 + p) e^{-p\bar{R}}. \quad (10)$$

Из этой зависимости хорошо видно, что тангенс угла наклона кривой I к оси абсцисс зависит от величины стимула R и от критерия p . Это значит, что постоянство показателя степени n ограничивается определенным диапазоном изменения раздражителя. Особенно существенная погрешность получается при больших углах наклона, например, для случая болевого раздражения электрическим током ошибка в 1° дает погрешность в 10%. Поэтому мы отдельно рассмотрим связь между раздражением и ощущением человеком боли.

4. Боль — своеобразное психофизическое состояние человека, возникающее в результате воздействия сверхсильных или разрушительных раздражителей, которые вызывают органические или функциональные нарушения. Если большинство обычных раздражителей приводят к величине производ-

ной $\left(\frac{\partial I}{\partial R} \right) < 1$, то болевые раздражения дают больший наклон кривой $I(R)$ к оси

R т. е. $\left(\frac{\partial I}{\partial R} \right) > 1$. Это можно объяснить тем, что механизм болевого

воздействия отличается от приведенной выше модели. Напомним, что в (3) изменение во времени информации в памяти (ощущения I) определяется темпом подачи раздражителя и забыванием части информации,

содержащейся в стимуле (и равным $\frac{I - \varphi}{T}$). При боли забывание стимульной

информации не происходит, так как в этом случае раздражители имеют разрушительную силу. Поэтому в модели болевых ощущений мы будем исходить из предположения, что суммарное ощущение определяется суммой

\dot{R} и члена, усиливающего со временем боль и равного $\frac{I}{T}$. Поэтому исходное уравнение модели боли можно записать следующим образом

$$\frac{dI}{d\tau} = \dot{R} + \frac{I}{T}. \quad (11)$$

Решение этого уравнения при нулевых начальных условиях имеет вид

$$I = \dot{R} T \left(e^{\frac{\tau}{T}} - 1 \right). \quad (12)$$

Исключая время, получаем дифференциальное уравнение, описывающее связь ощущения боли и раздражителя,

$$\frac{d\bar{I}}{d\bar{R}} - p\bar{I} = 1, \quad (13)$$

где $\bar{I} = \frac{I}{\varphi}$; $\bar{R} = \frac{R}{\varphi}$; φ — нормирующая величина.

Решение этого уравнения при нулевых граничных условиях имеет следующий вид

$$\bar{I} = \frac{1}{p} (e^{p\bar{R}} - 1). \quad (14)$$

Расчет по этой формуле (рис. 6) и опытные точки С. Стивенса с сотр. [7,8] представлены на рис. 7. Видно хорошее согласование расчетов и экспериментов, что подтверждает пригодность предложенной модели для описания болевых ощущений.

Касательная к кривой $I(R)$ определяется производной $\left(\frac{\partial \bar{I}}{\partial \bar{R}}\right) = e^{p\bar{R}}$,

которая, как не трудно увидеть, меняется от 1 (при $p=0$) до ∞ (при $p \rightarrow \infty$).

5. Интересные результаты получаются, если проанализировать полученные зависимости для случая, когда стимулом является время. Когда

$\left(\frac{\partial \bar{I}}{\partial \bar{R}}\right) < 1$, то рост ощущения для $p > 1$ при достижении некоторого “насыщения” замедляется с увеличением раздражения. Как видно из графика рис. 8,

с уменьшением наклона кривой $(\partial \bar{I} / \partial \bar{R}) = e^{p\bar{R}}$ увеличение раздражителя практически не приводит к росту ощущения. Эта интересная особенность усиливается при увеличении критерия p . Для стимула в виде времени это объясняет известные в литературе феномены, когда время для человека как бы замедляется, останавливается, сжимается. Действительно, при больших значениях степени в экспоненте $p\bar{R}$ увеличение интервала физического времени как стимула, раздражителя не приводит к росту осознаваемого психологического времени, т. е. время в сознании человека как бы останавливается. Для случая болевых воздействий мы имеем $(\partial \bar{I} / \partial \bar{R}) > 1$, а это значит,

что с ростом угла наклона кривой $\bar{I} = \bar{I}(\bar{R})$ прирост ощущения начинает превышать прирост раздражения. Это объясняет, что в период болевых воздействий ощущение времени в памяти человека может существенно превышать изменение физического времени, т. е. психологическое время удлиняется. Из (14) видно, что этот эффект усиливается с увеличением критерия p ; снижение

порога боли и увеличение темпа поступления раздражителя ослабляет действие рассматриваемого эффекта.

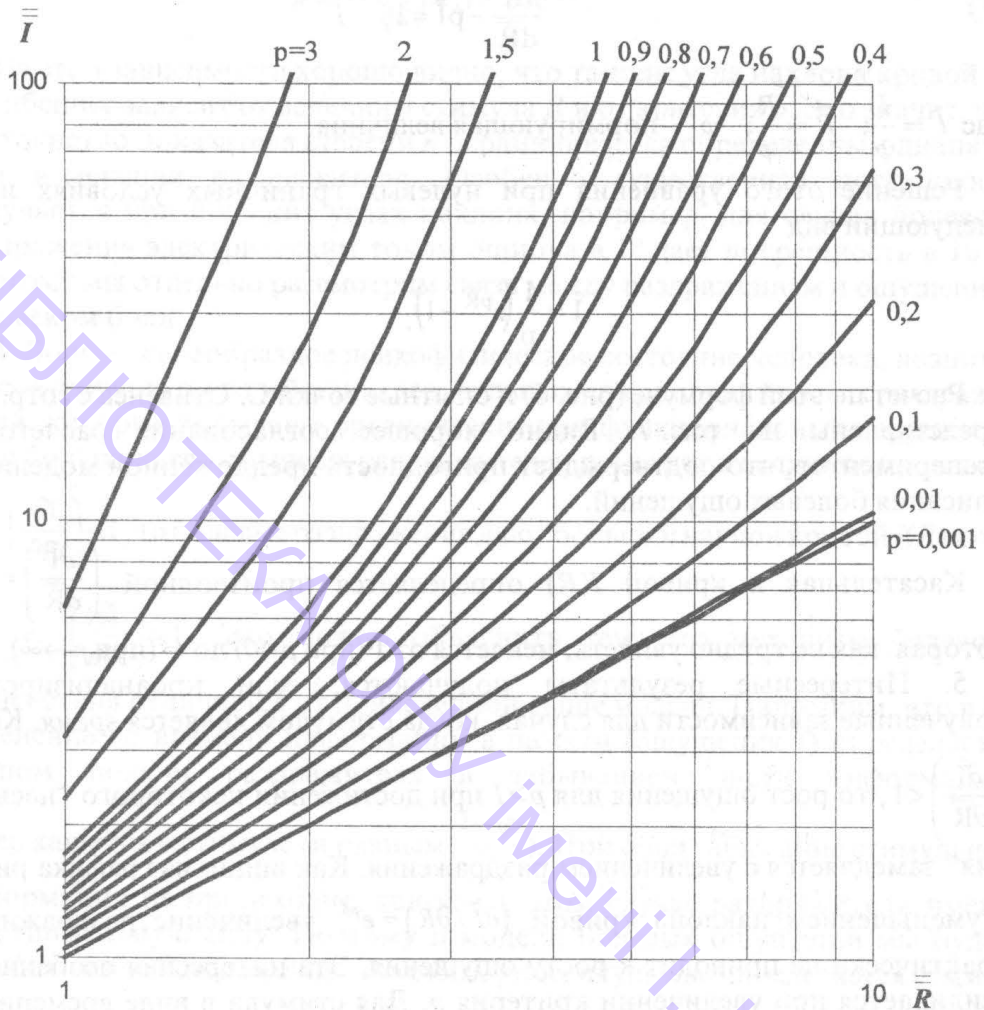


Рис. 6. Зависимость $\bar{I} = \frac{e^{p\bar{R}} - 1}{p}$ для различных значений p (для случая болевых раздражений)

6. Таким образом, предложенная математическая формулировка основного психофизического закона в виде (9) (или (6)) свободна от недостатков, связанных с использованием отдельных частных опытных данных, подтверждается совпадением расчетов с экспериментами и может быть использована для теоретического анализа и решения других аналогичных задач. Предложена оригинальная модель болевых ощущений, хорошо согласующаяся с известными опытными данными. На основе

полученных теоретических результатов объясняются известные феномены "удлинения" и "сжатия" психологического времени.

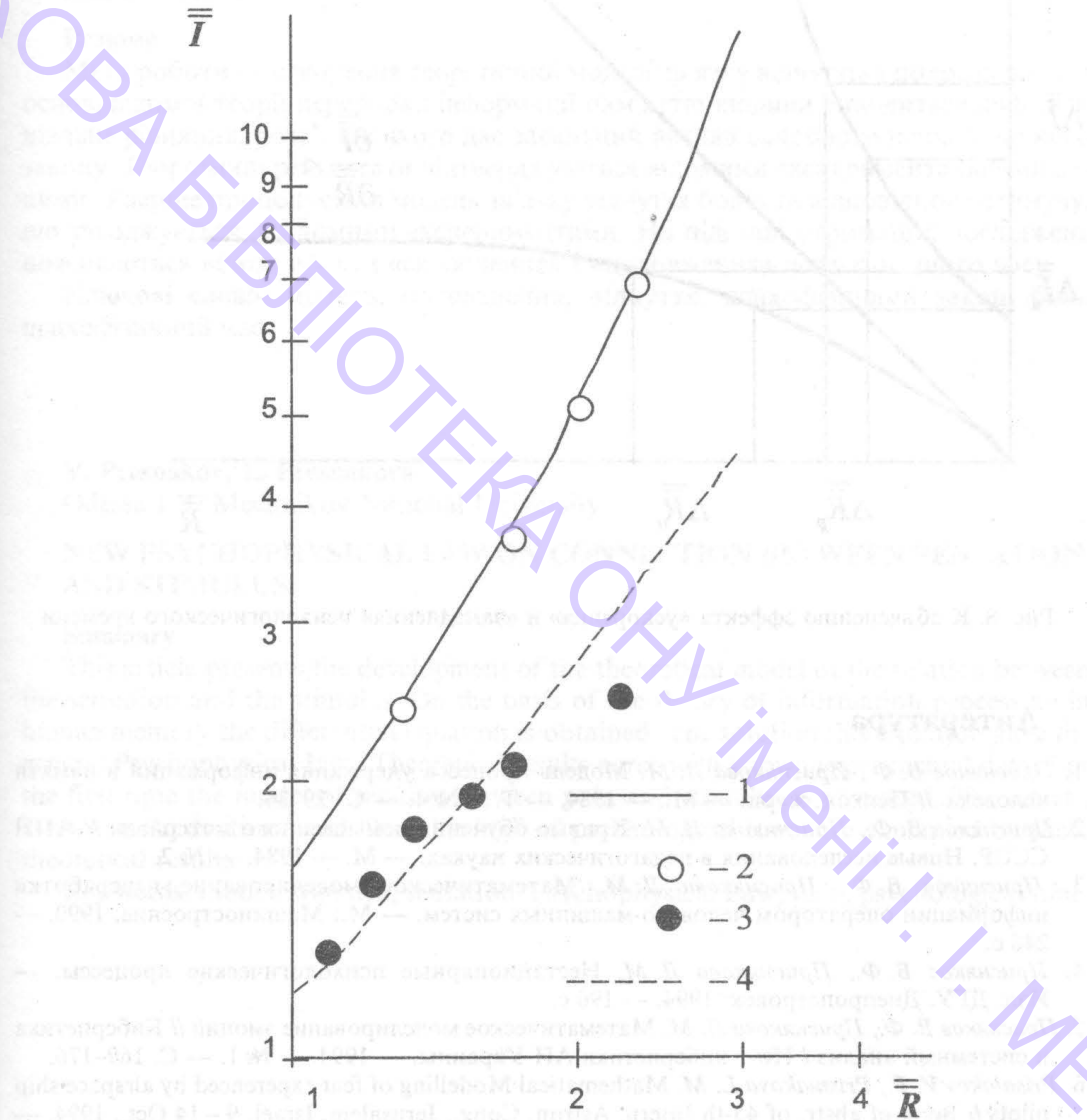


Рис. 7. Зависимость между ощущением \bar{I} и раздражением \bar{R} для случая воздействия электрическим током в 60 Гц: расчет по (14) при $p=0,8-1$; при $p=0,3-4$; опытные точки - 2, 3.

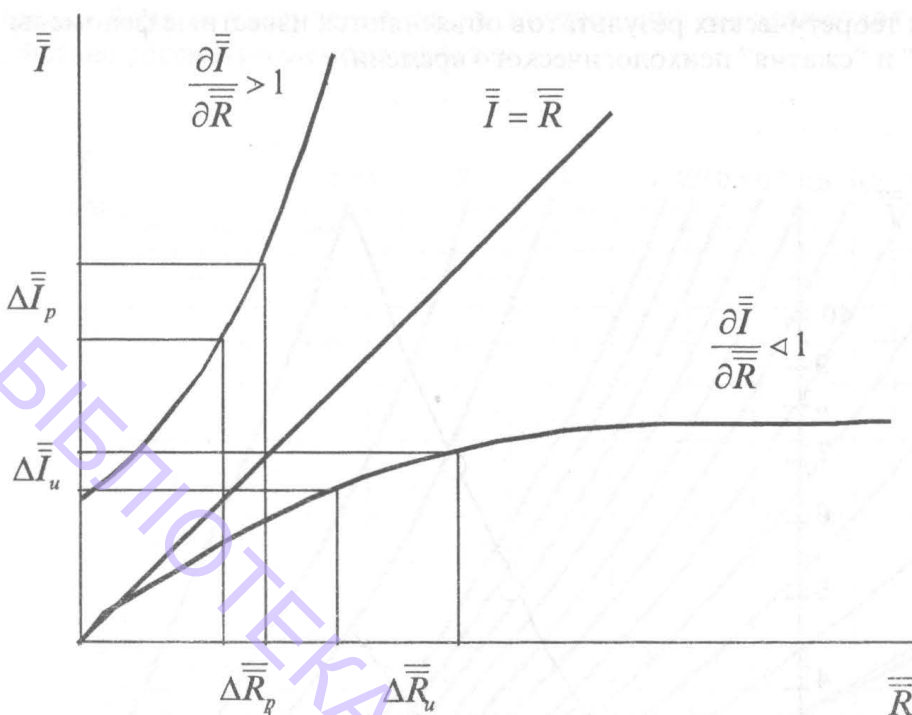


Рис. 8. К объяснению эффекта «ускорения» и «замедления» психологического времени

Литература

1. Присняков В. Ф., Приснякова Л. М. Модель процесса удержания информации в памяти человека. // Психол. журн. — М., — 1984. — Т. 5, № 4. — С. 29–36.
2. Присняков В. Ф., Приснякова Л. М. Кривые обучения осмысленного материала // АПН СССР. Новые исследования в педагогических науках. — М. — 1984. — № 2.
3. Присняков В. Ф., Приснякова Л. М. Математическое моделирование переработки информации оператором человеко-машинных систем. — М.: Машиностроение, 1990. — 248 с.
4. Присняков В. Ф., Приснякова Л. М. Нестационарные психологические процессы. — Изд. ДГУ. Днепропетровск: 1994. — 190 с.
5. Присняков В. Ф., Приснякова Л. М. Математическое моделирование эмоций // Кибернетика и системный анализ / Ин-т кибернетики АН Украины. — 1994. — № 1. — С. 169–176.
6. Prisniakov V. F., Prisniakova L. M. Mathematical Modelling of fear experienced by airspace ship pilots // Book of abstr. of 45-th Intern. Astron. Cong., Jerusalem, Israel, 9 – 14 Oct., 1994. — Rap 94.6.3.150, p. 31.
7. Stevens J. C., J. D. Mack, and S. S. Stevens. Growth of sensation on seven continua as measured by force of hand grip. // J. Exp. Psychol. — 1960. — Vol. 59. — S. 60 – 67.
8. Steven S. S. Matching function between loudness and ten other continua // Percept/ Psychophys., 1966. — Vol. 1. S. 5–8.

В. Ф. Прісняков, Л. М. Пріснякова

Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова,
секція експериментальної та диференціальної психології

ПРО НОВИЙ ВИД ЗАКОНУ ЗВ'ЯЗКУ МІЖ ПОДРАЗНЕННЯМ ТА ВІДЧУТТЯМ

Резюме

Мета роботи — створення теоретичної моделі зв'язку відчуттів і подразнень. На основі відомої теорії переробки інформації пам'яттю людини виводиться диференціальне рівняння, розв'язок якого дає загальний вигляд основного психофізичного закону. Теоретичні результати підтверджуються відомими експериментальними даними. Уперше пропонується модель зв'язку відчуття болю та відповідного стимулу, що узгоджується з відомими експериментами. На підставі отриманих досліджень пояснюються відомі ефекти «скорочення» і «подовження» психологічного часу.

Ключові слова: модель, подразнення, відчуття, психофізичний закон, біль, психофізичний час.

V. Presnakov, L. Presnakova

Odessa I. I. Mechnikov National University

NEW PSYCHOPHYSICAL LAW ON CONNECTION BETWEEN SENSATION AND STIMULUS

Summary

This article presents the development of the theoretical model of the relation between the sensation and the stimulus. On the basis of the theory of information processing in human memory the differential equation is obtained. The solution this equation gave the general Psychophysical Law. Theoretical results agree with known experimental data. For the first time the model of relation between pain and stimulus is proposed. The effects, known as "reduction" and "lengthening" of psychological time, are explained by these theoretical results.

Key words: model, stimulus, sensation, Psychophysical Law, pain, psychological time.

УДК 152.32.

О. П. Саннікова, д-р психол. наук, проф.
Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова

ДИМЕНЗИОНАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Наводиться структура особистості у загальнопсихологічному та професійному контексті у вигляді сукупності ієрархічних рівнів (формально-динамічного, змістовно-особистісного і соціально-імперативного) та суміжних зон між ними. Доводиться, що особистість професіонала, яка формується та існує в діяльності, являє собою складне динамічне утворення, стає головним компонентом і суб'єктом професійної діяльності, що організує, контролює, оцінює та перетворює діяльність і себе.

Ключові слова: дименціональний підхід, структура особистості, особистість професіонала, професійна діяльність.

Проблема особистості та її професійного становлення як тривалого багатопланового процесу належить до числа найбільш важливих та складних проблем як у психології, так і в педагогіці. Традиційно вона розглядається щонайменш, з точки зору двох підходів. З позиції першого — діяльнісного підходу — особистість професіонала розглядається в контексті відповідності (невідповідності) вимогам діяльності. Ці вимоги залежно від особливостей професійної діяльності в різній мірі детермінують професійну поведінку особистості. Професійна діяльність розвиває не тільки необхідні навички та вміння, не тільки впливає на своєрідність психічних процесів, але й формує особистість у цілому, її професійні риси, професійний тип.

На певному етапі розвитку науки такий підхід виправдовував себе. Були відпрацьовані схеми діяльності, професіограми у межах психологічного вивчення різних видів праці. Сьогодні такий підхід, спрямований, в основному, на пошук типового в особистості професіонала, реалізується в профорієнтації, профвідборі, професіографії.

Разом з тим, зазначений підхід не враховує те, що, по-перше, певні професії, які ставлять специфічні вимоги до особистості, виходять з концепції професіонала, обов'язкової для всіх осіб, які входять до цієї групи. При цьому акцент ставиться на тих особливостях особистості, які відповідають директивним вимогам діяльності, які загальноприйняті в цьому суспільстві. Якості особистості, які активно не виявляються в певному виді діяльності, чи безпосередньо не впливають на її успішність, лишаються за межами дослідження особистості професіонала. В той же час носієм цих якостей є людина як цілісна особистість. Тому за наявності необхідних та достатніх професійно важливих властивостей залежно від аранжуючих ці властивості «непрофесійних» якостей та індивідуальних особливостей по-різному виявляється професійна поведінка у різних людей.

По-друге, загальновідомо, що вимоги професійної діяльності не лишаються незмінними. Причому ці зміни відбуваються не тільки в результаті

розвитку суспільства, але і в результаті впливу суб'єктивного фактора, тобто практичної, творчої діяльності самих професіоналів, які розвиваються у професії та розвивають саму професію. Крім того, «обов'язкові для всіх» вимоги професії передбачають наявність стандартних професійно важливих якостей особистості професіонала. Втім, різні професії характеризуються різним ступенем визначеності вимог, що ставляться до професіонала як з точки зору процесу, так і з точки зору результатів діяльності. У зв'язку з цим виникає розрив між загальним об'ємом професійних знань і вибором необхідної інформації для розв'язання конкретних практичних завдань; між директивними вимогами до процесуального аспекту професійної діяльності й особливостями індивідуального стилю діяльності; між загальним набором вимог до професійно важливих якостей особистості та реальними можливостями, здібностями і властивостями індивідуальності професіонала; між традиційними загальними підходами, методами і необхідністю розробляти самостійні технології в розв'язанні приватних професійних завдань.

З одного боку, така «зона невизначеності» вимог і протиріч, що виникають, може гальмувати процес становлення професіонала, а з другого, — сприяти формуванню різноманітних індивідуальних стилів, своєрідних прийомів і засобів діяльності. У творчих професіях ефективність у більшій мірі залежить від особистісних, індивідуальних властивостей, які виявляються у діяльності, тому стереотипи та шаблони гальмують, а не допомагають процесу та результату праці.

Другий підхід розглядає особистість з точки зору її індивідуальних особливостей, що виявляються у професійній діяльності. При цьому підході в діаді «діяльність – особистість» акцент зміщується з поняття «професійна діяльність» на поняття «особистість професіонала». Професійна діяльність розглядається не як жорстка імперативна детермінанта у формуванні особистості, а як поле застосування творчих можливостей індивідуальності.

Другий, особистісний, підхід, на наш погляд, більш гуманістичний, тому що орієнтований на саморозвиток, на самоактуалізацію, на збільшення ступеня свободи особистості у професійному самовизначенні, у формуванні індивідуального стилю діяльності, в розширенні своїх можливостей та сфер їхнього застосування. Це збільшує варіативність і самої професійної діяльності, що особливо важливо для творчих і соціономічних професій, які характеризуються високим ступенем невизначеності вимог як до процесу, так і до результату праці, а також для нових професій, які ще не мають традицій та ще не займають чіткого місця у системі професійної організації суспільства (практична психологія).

Враховуючи підходи, що склалися у галузі дослідження структури особистості, спираючись на уявлення про професійно важливі властивості та внутрішню обумовленість індивідуальної вибірковості по відношенню до зовнішньої детермінації, ми пропонуємо варіант багатомірної моделі особистості професіонала (у широкому сенсі цього поняття). Згідно із цією моделлю особистість розглядається як макросистема, що складається з різнорівневих підсистем, яким властиві специфічні характеристики.

Серед рівнів (підсистем) ми визначаємо: 1) формально-динамічний; 2) змістовно-якісний; 3) соціально-імперативний (або нормативний).

До першого ми відносимо сукупність усіх властивостей, що відображають динаміку перебігу психічних явищ та індивідуальні властивості конституційного характеру. Другий включає в себе власне особистісні властивості (поняття особистості у вузькому сенсі слова): спрямованість, мотиваційна сфера тощо. Третій рівень умовно названий нами соціально-імперативним (від лат. *imperatives* – наказовий, як такий, що вимагає, безумовний). Якщо два перших рівні співзвучні (і вербально, і за сенсом) уявленням про двоаспектність психічного (динамічне та змістовне), то третій рівень включає той клас характеристик, які відображають уявлення особистості про суспільство, норми, культуру, знання та інше, а також і саму мораль особистості. Третій рівень жорстко контролюється свідомістю. Але не всі знання, не всі відомості про навколишній світ, віддзеркалюючись у свідомості індивіда, приймаються ним, стають частиною його особистості. Людина може бути «інформаційним носієм» певних відомостей, морально-етичних норм, професійних знань тощо, але при цьому не приймати, не переживати їх і, як наслідок, ніколи не використовувати. В таких випадках знання, в тому числі й професійні, залишаються на рівні декларації, тобто відгороджені від особистості і не використовуються достатньою мірою. Сказане особливо потрібно враховувати у соціономічних професіях, де особистість вчителя, психолога, психотерапевта сама є суттєвим фактором і засобом у досягненні цілей діяльності.

Будь-яке явище зовнішнього світу має відношення до людини, до суб'єкта в тій мірі, в якій воно включено в контекст його реальної життєдіяльності. Вибірковість, добір явищ, знань визначається багатьма факторами як свідомого, так і підсвідомого характеру. У зв'язку з цим виділення тільки двох рівнів (динамічного та змістовного) обмежує, «замикає» структуру особистості як систему, в той час як соціально-імперативний рівень є тим «простором», тією ланкою, крізь яку й відбувається взаємодія особистості, як відкритої системи, з навколишнім світом.

Співвідношення між названими рівнями складні, межі умовні, саме це й дозволяє розглядати переходи від одного рівня до другого як певний поміжмежовий простір, який об'єднує риси, що належать до двох сусідських рівнів. Ці переходи, «зони перетину» мають свій специфічний зміст добутку двох множників, в якості таких зон можуть виступати стійкі й актуальні переживання. Так, формально - динамічний (перший рівень) і змістовно-особистісний (другий) охоплюють і загальний для обох клас характеристик, які однозначно не можна віднести тільки до одного з них. Наприклад, емоційність (стійка схильність до переживання емоцій певної модальності) традиційно відноситься до темпераменту. Однак, визнання якісних характеристик (модальність і знак домінуючих емоцій) важливішими в структурі емоційності виводять її за межі темпераментного рівня (динамічні характеристики емоційності), наближуючи до особистісного (змістовні характеристики). Такий підхід дає уявлення про багаторівневу структуру інших властивостей

особистості (емпатії, товариськості та ін.), які традиційно відносяться чи до темпераменту, чи до особистості.

Якщо розглядати зону перетину між другим (змістовно-особистісним) та третім (соціально-імперативним) рівнями, то нам вона уявляється як властивість, що належить до обох рівнів. Це забезпечує переживання, переробку інформації, знань, будь-яких цілеспрямованих та нецілеспрямованих впливів зовнішнього світу. Фактично, це індивідуальний досвід, який через установку, що формується в ньому, впливає на актуальні психічні переживання впливів навколишнього світу.

В загальному вигляді функція «помежмежових» зон полягає, перш за все, в поєднанні різних рівнів, у підтримуванні цілісності самої системи. Це значить, що риси особистості, які здебільшого належать до певного рівня, не є дискретними. Це континуальні утворення і можливий, або повільний перехід однієї риси в іншу, або якісне її перетворення. Таким чином, рівні, що розглянуті, взаємопов'язані та взаємопроникають один в одного. Саме це пояснює розвиток, «пророшення» певних психічних властивостей тієї ж емоційності, емпатії та ін.), що пронизують особистість від нижчих рівнів до вищих.

Другою важливою функцією «поміжмежових» зон є поєднання зовнішніх та внутрішніх впливів, що змінюють структуру особистості, її конституцію та розвиток. Відомо, що в процесі розвитку, в результаті навчання, виховання, професійної підготовки змінюється кожна з зазначених підсистем. Так, накопичення професійних знань, різних свідчень про світ впливають на змістовні властивості особистості (взаємовідношення між другим та третім рівнями). Таким же чином властивості, що відносяться до першого рівня, впливають (хоча і неоднозначно) на другий, змістовно-особистісний рівень. При цьому поміжмежові зони, з одного боку, нейтралізують небажані для всієї системи зміни деструктивного характеру, з другого, спрямовують психічну активність на вибіркоче розгортання бажаних змін.

Результат взаємодії всіх зазначених підсистем визначається мірою активності, включеності змістовно-особистісного рівня, який є суттю, центральною ланкою особистості. Все те, що не перейшло у змістовно-особистісне утворення із сусідніх підструктур, залишається або на рівні декларації, що не використовується особистістю (норми поведінки, уявлення про культуру, знання), або на рівні нереалізованих природних можливостей. Перше виявляється в порушенні особистісної гармонії, тобто у невідповідності особистості правилам, нормам, які вона сама й декларує (наприклад, прояв професійної деформації), друге – в нереалізованих, нерозвинених задатках до необраної професії. Змістовно особистісна підсистема є центральною ланкою особистості як багатомірного складного утворення.

Все, що сказано вище, якоюсь мірою можна втілити у схему. На рисунку подано загальнопсихологічна структура особистості (А) і структура особистості професіонала (Б). Відомо, що кожна професія ставить специфічні вимоги до різних підструктур (мікроструктур) особистості, що частково відображено в класифікаціях професій, й визначає для різних професій різну професійну значущість як підструктур, так і певних властивостей цілісної особистості.

Потрібно враховувати, що розподіл структур, які розглядаються, тобто загальнопсихологічна (А) та професійна (Б), є умовним, тому що носієм професійно важливих якостей є цілісна особистість. Крім того, кожний клас професій можна охарактеризувати мірою змістовної близькості структур, що пропонуються. У соціономічних професіях, на відміну від інших професій, ступінь близькості загальнопсихологічних та професійних властивостей особистості найбільш високий, тому що основним змістом діяльності професій цієї групи є взаємодія з іншими людьми.

Ми розуміємо обмеженість та спрощеність будь-якої зі схем, особливо в психології, але ж вважаємо модель, що пропонується, корисною для аналізу властивостей, рис, якостей особистості в тому числі і професійних.

У життєдіяльності та в професійній діяльності відбуваються специфічні функціональні та конституціональні зміни, розвиток вихідної «загальнопсихологічної» структури особистості та формування особистості професіонала.

Структура особистості професіонала, яка пропонується, інтегрує найбільш адекватні, на наш погляд, уявлення про особистість і тому не є абсолютно новою. Проте, вона дозволяє упорядкувати безліч професійно важливих якостей, які відповідають вимогам діяльності, розглядати їх у межах цілісної системи і визначати підходи у дослідженні індивідуального професійного становлення особистості.

Ми вважаємо, що індивідуальність професіонала характеризується специфічним сполученням певних властивостей. У ході їхньої взаємодії відбуваються зміни як у межах усєї системи, так і в межах окремих підсистем, змінюється їхнє кількісно-якісне сполучення, ступінь домінування кожної з них. Таким чином, індивідуальність професіонала є не тільки вищим рівнем розвитку особистості, але й характеризується унікальною комбінацією різнорівневих властивостей особистості, їхніми взаємовідношеннями та особливостями їхньої динаміки.

Процес становлення професіонала уявляється нам складним багатоплановим (завжди індивідуальним) процесом розвитку і саморозвитку особистості в професійній діяльності. Особливо важливим стає самостійний пошук професійного шляху, вибір особистісної позиції, методів, стратегії, стилю діяльності, визначення конкретної сфери практичної діяльності, що виражає індивідуальну своєрідність кожного спеціаліста. Управління процесом становлення професіонала забезпечується комплексом умов, де у діалектичній єдності з навчанням виступають фактори саморозвитку особистості, недооцінка яких порушує її формування.

Процес індивідуального становлення особистості професіонала є процесом, що поєднує риси безперервності та припинення розв'язання протиріч, що виникають на різних структурних рівнях при порушенні рівноваги між вимогами діяльності, презентованими у свідомості у вигляді знань, методів, ідеальних уявлень про особистість професіонала, та реальними можливостями індивіда. Розв'язання протиріч може бути конструктивним, яке сприяє становленню особистості професіонала і професійної діяльності, або



А. Загальнопсихологічний план (мікроструктура)

Б. Професійно-психологічний план (мікроструктура)

Рисунок. Континуально-ієрархічна структура особистості (макроструктура)

деструктивним. Їхньому розв'язанню сприяє: а) на соціально-імперативному рівні – навчання, набуття професійних знань; б) на змістовно-особистісному рівні – формування професійно важливих якостей та мотивації; 3) на формально-динамічному рівні – формування індивідуального стилю діяльності. Цей процес регулюється як свідомо, так і підсвідомо, як цілеспрямовано, так і стихійно. Під час навчання задається перспектива професійної діяльності та відповідно з вимогами професії відбудовується загальна перспективна модель особистості професіонала, що визначає основний напрямок її розвитку.

Залежно від різноманіття індивідуальних особливостей майбутніх спеціалістів процес становлення особистості професіонала має велику кількість варіантів. Наближення до кінцевої мети зменшує кількість цих варіантів. Більш точно обирається необхідна й адекватна інформація як відносно професійних знань, так і відносно тих універсальних вимог професій, які ставляться до певних якостей особистості, що належать до різних структурних рівнів. При цьому, якщо професійна діяльність структурує властивості особистості в систему, наближуючи її до професійно-типової, то якісні особливості емоційності (модальність і знак домінуючих емоцій), як встановлено в наших дослідженнях, структурують ті ж самі властивості особистості в індивідуальну систему. Ця система тією чи іншою мірою може відповідати чи не відповідати професійно-типовій.

Останнє може бути пояснено таким чином. Внаслідок різноманіття можливих виявлень емоційності, детермінованих різним сполученням базальних емоцій, через її генетичну стійкість, у процесі життєдіяльності обираються та закріплюються переважно ті властивості особистості та характеристики діяльності, які, в першу чергу, збігаються з індивідуально-типовими особливостями. Це обумовлено тим, що емоційність як стійка властивість, як риса індивідуальності та як психічне явище, що має відношення до розряду емоційних, вбирає в себе стійке (хоча частково усвідомлене) ставлення до дійсності, до предметів та явищ цієї дійсності, завчасно в деякій мірі визначати взаємодію з оточуючим світом. У результаті цілеспрямовані та нецілеспрямовані впливи навколишнього світу особливим чином видозмінюються, що вводить в їхнє розуміння певний зміст. Емоційність при цьому виконує функцію фільтра, який пропускає одні впливи навколишнього світу і блокує інші.

Крім того, стійка схильність до емоційних переживань певної модальності, що характеризує тип емоційності, впливає на вихідний рівень емоційної чутливості, тобто на емоційний «пори́г». На фоні означеної емоційної чутливості розгортаються актуальні (ситуативні, транзитні) емоційні переживання, що виникають у процесі життєдіяльності під впливом мінливих умов середовища. Актуальні емоційні переживання при частому і тривалому повторенні закріплюються і, в свою чергу, можуть перейти у стійкий стан. Цей стан в якійсь мірі може «підкріпляти» чи «замаскувати» вихідну індивідуальну структуру емоційності. Вищезазначене дозволяє допустити те, що емоційність як риса індивідуальності, як риса, що сформувалася в певний момент психічного розвитку під впливом і біологічних (конституція, властивості нервової системи), і соціальних (розвиток в процесі життєдіяльності)

факторів, не тільки селективно впливає на формування формально-динамічних, змістовно-особистісних і соціально-імперативних характеристик особистості, але й задає певні межі (діапазон) реакцій індивіда на навколишню дійсність.

У теоретичному плані ця проблема набуває особливого сенсу, якщо при аналізі зв'язків між властивостями особистості, які вивчаються і належать до різних рівнів її структури, та емоційністю використовувати категорії змісту та форми. У відповідності з одним із розвинених філософських підходів форма визначається як відносно стійка характеристика цілісного утворення, що виконує системоутворюючу функцію і обумовлюючу основні якісні та кількісні особливості процесів, що відбуваються в цій цілісній системі. Зміст — відносно змінна характеристика цілісного утворення, що відображає різноманітність внутрішніх та зовнішніх взаємодій, які розгортаються у межах і під впливом форми (функціонування), або приводить до становлення відповідно нової форми (розвиток).

У дослідженнях із психології, зокрема у лонгітюдних дослідженнях, встановлено, що різні рівні психологічної організації людини мають різний ступінь стійкості та можливостей змінюватися. Якщо деякі соціально-психологічні характеристики особистості можуть суттєво змінюватися протягом життя, то психодинамічні (формально-динамічні), такі як загальна психічна активність, емоційність, мало змінюються. Емоційність, яка є стійкою характеристикою і яка складає відносно стійкі умови детермінації, виконує функцію форми. В межах заданої форми розгортається зміст. В якості змісту виступає як вся система властивостей особистості (макросистема), так і певні її рівні психологічні властивості (мікросистема).

Особистість професіонала, яка формується та існує в діяльності, являє собою складне динамічне утворення, стає головним компонентом професійної діяльності, що організує, контролює, оцінює та перетворює діяльність та себе. При цьому, особистість досягає досконалості тільки при високій мотивації та певній професійній спрямованості, зокрема, спрямованості на спілкування.

Отже, з одного боку, у діяльності формуються професійно важливі властивості особистості, з іншого, — конструювання самої діяльності відбувається відповідно до індивідуальних властивостей людини. В результаті стає можливим досягнення однакових результатів різними людьми, які мають індивідуальні особливості та психологічно різні шляхи. Вибір цих шляхів залежить як від зовнішніх (навчання, виховання), так і від внутрішніх факторів (індивідуально-типові особливості особистості, емоційна та раціональна регуляція діяльності).

О. П. Саннікова

Одесский национальный университет им. И. И. Мечникова

ДИМЕНЗИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ЛИЧНОСТИ

Резюме

Рассматривается структура личности в общепсихологическом и в профессиональном контексте в виде совокупности иерархических уровней (формально-динамического, содержательно-личностного и социально-императивного уровней) и пограничных (смежных) зон между ними. Личность рассматривается как формирующееся и существующее в деятельности сложное динамическое образование, как главный компонент и субъект профессиональной деятельности, который организует, контролирует, оценивает и преобразует деятельность и себя.

Ключевые слова: димензиональный подход, структура личности, личность профессионала, профессиональная деятельность.

O. Sunnikova

Odessa I. I. Mechnikov National University

DIMENSIONALITY APPROACH TO EXPLORATION OF PERSONALITY

Summary

A structure of personality is observed in general psychological and professional context. It is presented as a certain totality containing formal-dynamic, substantial-personal and social-imperative levels and marginal zones in between.

Personality is treated as a dynamic matter that is formed and exists in activities and as the major component and subject of professional activities that organizes, controls, values and reorganizes itself.

Key words: dimensional approach, structure of personality, personality of professional, professional activities.

УДК 159.928:378.9:355

Л. А. Снігур, доц.

Одеський інститут сухопутних військ МО України

РОЗВИТОК ГРОМАДЯНСЬКОСТІ У ПЕРІОД ПІЗНЬОЇ ЮНОСТІ

В статті розкриваються питання виховання особистості в період пізньої юності. Громадянськість розглядається як основне новоутворення цього віку і критерій соціальної зрілості.

Ключові слова: особистість, самовдосконалення, особистісне зростання, мета, мотив.

Сучасний розвиток духовного життя нашого суспільства неможливий без підвищення уваги до виховання молоді України. Досягнення фізіологічної зрілості на початку пізньої юності ще не означає прихід до юнака зрілості соціальної. А її критерієм є громадянськість.

У період формування громадянського суспільства особливо важливим є розвиток громадянськості особистості. Активна зацікавленість українського народу в побудові громадянського суспільства України, широкий інтерес до проблеми громадянської освіти фахівців різних галузей гуманітарних знань обумовлюють доцільність виокремлення поняття «психологія громадянськості». Цілеспрямоване сприяння становленню особистості в період пізньої юності є досить актуальним і тому, що людина, з одного боку, є досить самостійною (хоча б порівняно з попередніми роками), а разом з цим і більш відповідальною за власний розвиток.

Якщо період шкільного віку у вітчизняній психології став об'єктом прицільної уваги дослідників, то пізня юність вивчена значно менше. А саме в цей період особистість вступає в дорослі відносини у великому соціумі та вкрай потребує психологічної допомоги як з боку психологічної науки, так і практики.

Роботи українських філософів і літераторів — Г. Сковороди і Т. Шевченка, праці видатних вчених психологів Г. С. Костюка і Б. Г. Ананьєва, О. М. Леонтєва, С. Л. Рубінштейна, спадщина В. Сухомлинського і В. Зеньковського, сучасних науковців І. Д. Беха, М. Й. Боришевського, О. В. Киричука, В. В. Рибалки, О. П. Саннікової, О. В. Сухомлінської, В. О. Татенка, Т. М. Титаренко, О. Я. Чебикіна, Т. С. Яценко, зарубіжні дослідження А. Маслоу, М. Чиксентмихайла та інших, дозволяють приступити до власного психологічного дослідження.

Відмічаючи науково-практичну значущість проблеми громадянськості, доводиться разом з тим констатувати, що в психологічному плані вона недостатньо вивчена. Громадянськість в основному стала предметом дослідження в соціології, правознавстві, політології. В психолого-педагогічному плані існує загальна державна концепція розвитку громадянськості (М. Й. Боришевський та ін.) і дослідження громадянськості молоді у ранній юності (І. Тисячник), активно працює Центр громадянської освіти. Педаго-

гічний і народознавчий аспекти громадянськості дослідили П. Р. Ігнатенко, В. Л. Поплужний, Н. І. Косарева, Л. В. Крицька. Але конкретних досліджень у період пізньої юності порівняльно на контингенті майбутніх офіцерів і студентів не проводилось.

Нинішня ситуація дослідження становлення особистості в період пізньої юності характеризується посиленою увагою до професіоналізації у соціальній ситуації. Але психолого-педагогічна практика потребує моделі, яка може бути експериментально перевірена і забезпечить практику керованої педагогічної взаємодії з молоддю з метою вироблення у неї адекватного ставлення до своїх прав і обов'язків у державі, яке має стати основою активності особистості як суб'єкта взаємодії у соціумі, побудові власного внутрішнього світу і відповідно — змін у середовищі навколо.

Незважаючи на актуальність досліджень проблеми громадянськості, існуючі дослідження не завершилися побудовою цілісної наукової теорії, динамічної моделі розвитку особистості. Стає очевидним також, що повноцінне дослідження принципово неможливе в межах психологічної теорії діяльності і постмарксистської методології педагогічної та вікової психології.

Розробка підходу до виховання молоді, що по суті є відродженням тенденцій в психології, які історично характеризували домарксистський період розвитку, істотно й органічно відповідає природі психічної реальності, і є важливим дослідницьким завданням.

Враховуючи вищенаведене, покажемо основні характеристики даного дослідження. Його об'єктом став процес становлення особистості в період пізньої юності. В якості предмета дослідження покладена теоретико-експериментальна розробка способу керованого сприяння розвитку громадянськості особистості.

Мета дослідження полягала у встановленні психологічних механізмів формування громадянськості в певний період.

Для досягнення цієї мети були поставлені такі конкретні дослідницькі завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз основ розвитку особистості як громадянина.
2. Розробити методологічні основи пояснення розвитку громадянськості особистості.
3. Рокрити психологічні механізми становлення громадянськості.
4. Розробити динамічну модель розвитку особистості як громадянина.
5. Розробити психологічні засоби сприяння розвитку в молоді ставлення до своїх прав і обов'язків у державі.
6. Експериментально перевірити певні наукові підходи, що покладені в основу даного дослідження, у виховному процесі вищого навчального закладу.

Розв'язанню перерахованих завдань передували такі гіпотези:

1. Розвиток громадянськості особистості як формування ставлення до своїх прав і обов'язків у державі є новоутворенням пізньої юності та

важливою складовою підготовки майбутнього спеціаліста, результатом відповідального і сповідального ставлення до життя.

2. Соціальна генеза розвитку громадянськості особистості опосередковується позицією особистості у виховній ситуації, в процесі дії якої людина здійснює вибір професійного еталону і морального ідеалу, який і визначає процес самовдосконалення.
3. Основою громадянськості особистості є смислове конструювання як продукт розумових дій, реалізоване у вольовому втіленні у власній поведінці обраних цінностей життя.
4. Ефективність процесу виховання молоді України залежить від залучення слов'янських історичних традицій.
5. Рівень громадянськості особистості визначає рівень навчально-пізнавальної та соціальної активності.
6. Авторитет наставника у педагогічному процесі визнається підтвердженням декларованих цінностей власним способом життя і відсутністю авторитарної педагогічної позиції.

Теоретичне й експериментально-психологічне обґрунтування істинності означених гіпотез і було покладене в основу нашого дослідження.

Методологічну основу дослідження склали:

1. Положення про природу людини як біосоціального явища при визначальній ролі духовного, згідно з яким людина від природи не є злою чи доброю, а власний вибір і вольове конструювання включають її у певну систему зв'язків, що опосередковують формування внутрішнього світу особистості як громадянина.

2. Уявлення про громадянськість як психологічне утворення, що характеризує ставлення людини до своїх громадянських прав і обов'язків, визначає саморегуляцію особистості та проявляється в свідомості й діяльності людини в конкретній соціальній ситуації розвитку.

Конкретно науковою методологічною орієнтацією роботи стали положення Б. Г. Ананьєва про соціальну зрілість, положення про знаковосимвольну функцію свідомості Л. С. Виготського, принципи психологічного дослідження процесу виховання, розроблені І. Д. Бехом і В. В. Зеньковським, дослідження смислової сфери особистості Д. О. Леонтьєва та ін.

Методи дослідження. Засобом знаходження конструктивного розв'язання завдань дослідження виступила діалектична логіка й аналіз історичних даних, що стосуються процесу виховання молодого покоління у слов'янській традиції. Теоретичними методами були аналіз, зіставлення, систематизація й узагальнення даних. Із методів емпіричного дослідження: спостереження, контент-аналіз, самооцінювальні та взаємооцінювальні методи, аналіз біографічних даних історичних постатей, метод аналізу продуктів діяльності, констатуючий і формуючий експеримент.

Наукова новизна полягає в:

— розширенні та систематизації уявлень про громадянську активність особистості та її рівні;

- у виявленні якісних змін у структурі особистості у зв'язку з становленням громадянськості;
- в побудові динамічної моделі становлення особистості громадянина;
- у виявленні новоутворення пізньої юності — готовності до громадянської самореалізації;
- у відродженні українських національних традицій при побудові психологічних досліджень особистості;
- у встановленні психологічних засобів творчого осмислення уявлень про себе у зв'язку з уявленнями про державу, тенденцій до негативізації чи позитивізації, узагальнення чи подрібнення і на основі їх поповнення добудови картини означеного зв'язку з цілісним.

Теоретична значущість роботи:

- у виявленні психологічних умов засвоєння професійного еталону та морального ідеалу в процесі самоудосконалення особистості громадянина;
- показана роль духовного як визначального при формуванні громадянськості в структурі особистості;
- розкрита сутність поняття громадянськості особистості, що забезпечує реалізацію особистістю цілей поведінки у гармонії прав і обов'язку, у відповідальному і сповідальному ставленні до життя;
- основною характеристикою активності людини-громадянина визначено конструювання, а в ньому вольовий стрижень; відтак вольове самоконструювання визначено вирішальним елементом процесу самовдосконалення у пізній юності;
- показана цілісна природа людини — у взаємозв'язку громадянськості з розвитком людини у сім'ї, роді, народі, самореалізацією у навчально-пізнавальній чи трудовій активності;
- виявлені психологічні механізми розвитку громадянськості особистості, що лежать в основі змін самосвідомості громадянина;
- показана ефективність виховного процесу, побудована на закономірностях смислового розвитку особистості відповідно до етапів становлення особистості у ВНЗ.

Практична значущість роботи в тому, що вона:

- відкриває можливості для впровадження наукових уявлень про розвиток особистості в її громадянській самореалізації в державі, впровадження їх у реальний процес керівництва підготовкою молоді в процесі цілеспрямованого виховання;
- на основі виявлених психологічних механізмів розвитку громадянськості та засобів сприяння цьому процесові можуть бути обґрунтовані нові виховні технології стосовно молоді, яка відноситься до періоду пізньої юності.

Дослідженням стверджуються такі положення:

1. В основі розвитку громадянськості лежить знаково-символьна природа свідомості, причому символ виступає опосередковуючою основою духовного

в біосоціалній природі людини, яке визначає розвиток даного психологічного утворення особистості.

2. Основною складовою поняття громадянськості є достойне, паритетне ставлення до власних прав і обов'язків у державі (пізня юність є сензитивною для формування цього утворення), що в ситуації вищого навчального закладу характеризується взаємовідносинами: «наставник — той, хто отримує освіту», «командир-підлеглий» (для військових вузів), «старший — молодший» і т. ін.

3. У сприянні розвитку громадянськості молоді є важливим опанування поняттями обов'язку і права. При опануванні обов'язковості суттєвим є виконання обов'язків як таких, що стають наслідком прийнятих соціальних ролей, при опануванні прав — нескореність людини у збереженні моральних норм намірів і поведінки відповідно до законів совісті та традицій українського народу; відтак у процесі удосконалення молоді людини пізнього юнацького віку слід розрізняти професійний (або соціально-рольовий) еталон і моральний ідеал при вирішальній ролі зважливого, мудрого вибору молоді людини як суб'єкта обов'язку і права у державі.

4. Громадянськість у пізній юності є результатом розвитку образу Я на різних етапах онтогенезу — «Я — частина сім'ї», «Я — частина роду, народу», «Я — професійне», «Я — колективне», що лягає в основу «Я — державне», тому мудрий аналіз молоддю історії власного роду, народу, країни, Батьківщини у великому понятті і батьківщини малої — ВНЗ, де навчається молода людина (фірми, де працює), є основою формуючих впливів у ділі сприяння розвитку людини як громадянина.

5. В органічній єдності когнітивного, емоційного та вольового при розвитку громадянськості призначенням вольової саморегуляції є налагодження власної діяльності таким чином, щоб людина працювала з душею, що забезпечить рівновагу емоційного стану, за яким знов виникатиме ситуація вольового напруження подолання труднощів наступного етапу вдосконалення, що знаменує наступний крок осмислення світу, а на основі цього осмислення — перетворення навколишнього середовища і себе у нього.

6. Спосіб дій людини як громадянина формується за механізмом утворення звичних форм поведінки і на основі осмислення і переосмислення досвіду (як власного, так і оточуючого соціуму, а також історичного досвіду роду і народу) при відповідності опанованого смислу своєї діяльності власному способу життя. Координатними напрямками, що задають динамічний розвиток удосконалення людини є, з одного боку, смисл, з іншого — потенціал людини; точкою відліку осей координат, обумовлюючим удосконалення є духовний вибір як напрям, реалізований у поведінку.

7. Визначальною умовою авторитета наставника дорослої людини є моральний авторитет наставника і відповідність декларованих ним принципів власному способу життя, духовним національно-історичним традиціям.

Прикладні аспекти проведеного дослідження полягають:

— у впровадженні розроблених у дослідженні на основі психологічних механізмів прийомів формування свідомого прийняття особистістю своїх прав і обов'язків у державі, що реалізуються у ВНЗ України;

— у розробці критеріїв розвитку громадянськості молодої людини у пізній юності, у тому числі у зв'язку з навчально-пізнавальною діяльністю;

— в розробці програми курсу «Психологія громадянськості», що протягом декількох років реалізується у ВНЗ Одеси (ОДАХТ), у ВВНЗ (ОІСВ).

Зміст роботи може бути подано так:

Особистість має біосоціодуховну природу, але динаміку функціонування особистості, її онтогенез визначає не біологічне, не соціальне саме по собі, а духовне. Саме воно опосередковує як прояв біологічного, так і запозичення певних штампів поведінки із соціуму, вибірковість при аналізі та синтезі навколишнього середовища, саму позицію людини в соціумі, її моральність.

Дослідження формування громадянськості особистості можливе на основі продовження процесу відродження канонічної психології (В. Зеньковський та ін.), яка звертає увагу на формування такої особистості, яка своєю життєтворчістю і вчинками реалізуватиме вічні історичні цінності українського буття. Це психологія людини, де діяльність не вступає в протиріччя з обраними позитивними намірами і є органічним їх продовженням.

Знакова функція свідомості, відкрита Л. С. Виготським в його культурно-історичній концепції, наводить, дозволяє говорити про роль в саморегуляції особистості тих знаків, що для особистості є символами (з властивим для них іншобуттійним смислом), а значить найважливішими регуляторами поведінки в суспільному житті. Герб і гімн держави як державний символ, герб сім'ї та девіз – ці неодмінні ознаки цивілізованого устрою людського буття дозволяють говорити про конструктивність звертання до символічної функції свідомості у формуванні особистості громадянина.

На основі теорії Б. Г. Ананьєва людина розглядається як така, що породжує смисли, *конструює* їх. При цьому сенсом усієї системи конструктивної активності особистості є як підтримання фізичної та душевної рівноваги, так і досягнення конкретних результатів діяльності.

При сприянні особистості громадянина у пізній юності доцільно вводити адаптований варіант діагностико-розвивальної методики Дж. Келлі для дослідження смислових конструктів особистості.

Смисл є проекцією мотивів і цілей особистості. В ньому проявляються і від нього залежать досвід і самосвідомість, спілкування і т. д.

Закономірностями смислових внутрішніх орієнтацій молоді є виокремлення моральних якостей особистості як стрижневих в оцінці та запозиченні взірців поведінки, що претендують на професійний еталон чи моральний ідеал.

Найбільш критичним періодом в опануванні смислом життя (смисложиттєві цінності за Д. О. Леонтьєвим) слід вважати 19 — початок 20-го року онтогенетичного розвитку.

Пізня юність є сензитивним періодом для формування готовності до громадянської реалізації.

Для курсантів ВВНЗ соціальна ситуація розвитку характеризується фактором колективно-військового устрою життя, для студентів цивільного ВНЗ – більшою свободою і відповідно більшою відповідальністю за розв'язання проблем, пов'язаних із навчально-пізнавальною діяльністю та матеріальним забезпеченням, для молоді, що після школи пішла працювати, свобода вибору збільшується. Але для всіх цих категорій роздуми про свої права і обов'язки у державі є характерною ознакою віку.

Висновки:

1. Проведений аналіз ставлення молоді до своїх прав і обов'язків, а також смислової сфери особистості у лонгітюдному дослідженні представників пізньої юності дозволив розкрити процес формування готовності до громадянської реалізації у курсантів ВВНЗ і студентів ВНЗ. Пізня юність визначена сензитивним періодом формування громадянськості як психологічного утворення особистості.

2. Основу розвитку громадянськості становить ставлення до прав і обов'язків, які у пізній юності набувають якісно нового за самостійністю характеру осмислення. Осмисленість перетворює це ставлення в складне психологічне утворення, що виступає засобом вибору власного способу життя у соціумі. Центральним моментом в опануванні власним ставленням до прав і обов'язків у державі виступає пошук загального і часткового, позитивного і негативного в оцінці власного образу у зв'язку з образом своєї держави. На цій основі виступає складна діяльність юнаків та дівчат з формування власного внутрішнього світу й опанування поведінкою.

3. Встановлено, що уявлення про громадянську ідентифікацію пов'язане з духовною за своєї природою символічною функцією свідомості. Результатом смислового вибору суб'єкта відповідно до засвоєних символів є породження у нього вибіркової запозичення взірців поведінки, запропонованих соціумом. Таким чином продукується внутрішня мотивація як результат вольового визначення особистістю власної поведінки.

4. В дослідженні розкрито загальний механізм становлення громадянськості особистості. Її генеза визначається орієнтацією на професійний еталон та моральний ідеал, що впливають на молодь у виховній ситуації. Основною умовою ефективності запозичення взірців поведінки із соціуму є відповідність декларованих цінностей власному способу життя наставника, при узгодженні з історичними духовними цінностями народу України.

5. Розроблені в дисертації психологічні засоби та відродження історично властивих для психологічної думки уявлень про виховання молоді у пізній період юності забезпечують не тільки свідоме прийняття особистістю професійного еталона та морального ідеалу у виховній ситуації, але й обумовлюють організацію власної діяльності з удосконалення поведінки у межах діалогу громадянин — держава. Основою зміни ставлення до держави є зміна ставлення до себе.

6. Опанування власною цілісністю в її зв'язку з історією власного роду та рідної країни, духом взаємовідносин з ближніми та духом щоденного устрою життя, встановлення нових чи відродження існуючих зв'язків на новій моральній основі забезпечують перехід до сповідального ставлення до життя, що характеризується не звинуваченням інших, а відповідальністю перед власною совістю за чесну реалізацію існуючих для особистості можливостей, сповідальним ставленням до життя. Таким чином, при формуванні громадянськості важливим стає не дослідження самоті особистості, а актуалізація совісті.

7. В дослідженні встановлено загальний критерій розвитку громадянськості, при якому встановлюється таке ставлення до своїх прав, обов'язків та їх реалізації, при якому існує паритет між цими двома рівноправними складниками внутрішнього світу, що обумовлює гідність людини як громадянина. Особистість бере відповідальність за виконання власних обов'язків і прав, визнаючи не тільки обов'язки, але й права інших осіб як у виробничій сфері, так і в моральних принципах життя. При цьому, якщо виробнича сфера містить у собі взаємовідносини начальник — підлеглий, старший — молодший, то моральні основи є спільними для всіх не залежно від посади, рангу, віку. Вони і складають основну частину авторитету наставника молоді.

8. В експерименті встановлено факт значного розширення активності юнаків старшого юнацького віку, під якою розуміють їх поведінку, зумовлену розширенням уявлень про себе (що обумовлено структурою образу Я), у зв'язку з розширенням уявлень про свою державу (обумовлену образом Держави).

9. Суспільно значущі мотиви поведінки молоді у пізній юності суттєвим чином залежать від усвідомлення ними духовних основ буття, того, що вчинки сьогодення треба виміряти критерієм вічності. Це сприяє більш глибокому аналізу й усвідомленню історії народу, власного роду та країни, позбавлення залежності людини від безпосередньої ситуації, дослідження її можливостей стати над ситуацією власного особистісного розвитку, подивитися на себе як на представника роду, народу, держави.

10. Виявлені психолого-педагогічні механізми є продуктивною психологічною основою для розробок нових і відродження традиційно-слов'янських психологічних технологій громадянського розвитку й удосконалення особистості. Шлях формування громадянськості — це шлях свідомого формування позитивної звички, усвідомлення: те, що шкодить особистісному розвитку, має бути переборене у чесному вольовому подоланні перешкод на шляху до власної досконалості у психологічній рівновазі гармонії права і обов'язку у державі.

Література

1. Ананьев Б. Г. Некоторые проблемы психологии взрослых. — М.: Знание, 1972. — 32 с.
2. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 1. — С. 130–137.
3. Братусь Б. С. К изучению смысловой сферы личности // Вестник МГУ. Сер.14, Психология. — 1981. — № 2. — С. 24.
4. Буякас Т. М. О феномене наслаждения процессом деятельности и условиях его возникновения (по работам М. Чиксентмихайла) // Вестник МГУ. Сер. 14. — 1995. — № 2. — С. 53–61.
5. Елисеєв О. П. Конструктивная типология и психодиагностика личности. — Псков: ОИУУ. — 2000. — 280 с.
6. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология. — Л.: ЛГУ. — 1990. — 256 с.
7. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. — М.: Молодая гвардия, 1971. — С. 3–50.

Л. А. Снигур

Одесский институт сухопутных войск МО Украины

РАЗВИТИЕ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ В ПЕРИОД ПОЗДНЕЙ ЮНОСТИ

Резюме

В статье раскрываются вопросы воспитания личности в период поздней юности. Гражданственность рассматривается как основное новообразование этого возраста и критерий социальной зрелости.

Ключевые слова: личность, самосовершенствование, личностный рост, цель, мотив.

L. A. Snigur

Institute of Land Forces, Odessa

THE DEVELOPMENT OF CIVIL CONSCIOUSNESS IN A LATE YOUTH PERIOD

Summary

This article discovers the questions of the personality at late stage of youth. The civil consciousness is considered as basic new foundation in mentality of this age and criterion of social maturity.

Key words: person, self-perfection, personal growth, purpose, motive, subject, cadet.

УДК 159.95

І. А. Страцинська, асп.

Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова,
кафедра психології**ІНДИВІДУАЛЬНА «С-МЕТРИКА» ПРОДУКТИВНОСТІ ТВОРЧОЇ
ОСОБИСТОСТІ**

В дослідженні з'ясувалася залежність індивідуальної «С-метрики» на життєвому шляху творчої особистості від тривалості власної одиниці часу. Встановлено, що індивідуальні вікові точки творчих стартів та періоди продуктивності строго узгоджені з довготривалістю власного біологічного циклу творчої особистості.

Ключові слова: індивід, життєвий шлях, точка старту, творча особистість.

Загальнопсихологічна проблема життєвого шляху творчої особистості була розглянута нами у попередніх дослідженнях [2; 5]. У них було встановлено, що життєвий шлях кожної творчої особистості визначається реальністю часу, що переживається індивідом як тривалість його існування. Мірою цієї тривалості виступає великий біологічний цикл життєдіяльності організму індивіда (С). За «С-метрикою» були визначені особливі точки (фазові сингулярності) творчих стартів та періодів занепаду творчості на життєвому шляху особистості. Ці дослідження були проведені з використанням біографічного та автобіографічного методів аналізу творчого шляху особистостей (математики, художники, композитори, письменники, драматурги, поети), які жили в ХІХ та ХХ століттях. Аналіз проводився з використанням даних «середньогрупового» суб'єкта творчої спрямованості.

За законом переживання власного часу суб'єктом [4, с. 153] великий біологічний цикл індивіда визначається за формулою

$$C = 8,5 \cdot \tau \text{ років}, \quad (1)$$

де τ — власна одиниця часу індивіда. Ця одиниця виконує роль «кроку», яким вимірюється плин часу життя кожного індивіда з моменту народження. Виходячи з відомого діапазону значень τ у людській популяції ($0,7 \text{ с} \leq \tau \leq 1,1 \text{ с}$) [3; 4], легко дійти висновку, що у кожного індивіда «С-метрика» визначається тривалістю її власної одиниці часу. Це говорить про те, що у кожної творчої особистості існують індивідуальні точки творчих стартів та зони підйомів і спадів продуктивності. Ми поставили завдання дослідити прояв «С-метрики» в життєвому шляху реальних творчих особистостей залежно від їх власного « τ -типу». Дослідження велося на контингенті творчих особистостей наукової діяльності (професори Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова) за їх власною добровільною згодою.

В дослідженні взяли участь філософи, фізики, математики, психологи (доктори наук, професори, завідувачі кафедр на різних факультетах).

Кожному досліджуваному суб'єкту творчої діяльності пропонувалася анкета, з допомогою якої з'ясувалося таке:

1. Вікова точка від дати народження, яку досліджуваний вважає власним початком наукового старту.
2. Вікові межі періоду на власному життєвому шляху, який досліджуваний вважає періодом найвищого творчого напруження в науковому пошуку.
3. Вікова точка від дати народження в межах визначеного періоду, яка, за власною оцінкою досліджуваного, була найбільш плідною в особистому науковому пошуку.

У кожного досліджуваного методом хронометричної проби [4, с. 35 – 45] визначався «т-тип». Для визначення індивідуального «т-типу» використовувався класичний метод відтворення проміжків тривалістю $t_0 = 2, 3, 4, 5$ с, які задавалися експериментатором та відтворювалися досліджуваним з допомогою електронного хроноскопа з точністю до 0,001 с. Індивідуальне значення «т-типу» розраховувалося за формулою

$$\bar{\tau} = \frac{\sum t_s}{\sum t_0}, \quad (2)$$

де t_0 — тривалість, що задана експериментатором, а t_s — тривалість, яку відтворює досліджуваний. Підставляючи значення τ в формулу (1), вираховували тривалість «С-періоду» досліджуваного в роках. Усього в дослідженні взяло участь 26 осіб.

Виходячи з попередніх досліджень [2; 5], у життєвому шляху творчої особистості існують точки локалізації так званих «ранніх» та «пізніх» стартів, які суворо узгоджені з «С-метрикою».

Для з'ясування «С-метрики» творчих стартів та плідних періодів використовувалося відношення

$$N_c = \frac{T}{C}, \quad (3)$$

де T – період від дати народження, визначений самим досліджуваним у роках, а C – індивідуальний великий біологічний цикл, розрахований за власним «т-типом». Досліджувані були поділені на групи з «ранніми» та «пізніми» стартадами (Табл. 1, 2). Порівняльні дані зведені у таблиці:

Як видно з табл. 1, у творчих особистостей з «раннім» стартом початок зосередженої спрямованості у вибраному напрямку діяльності визначається «С-метрикою» третього великого біологічного циклу (для «середньогрупового» суб'єкта $N_c = 2 \frac{3}{4} C$). У попередніх дослідженнях [2] було показано, що «ранні» стартади творчої спрямованості локалізуються в межах $3C$. Самі досліджувані цієї групи, вказуючи вікові межі творчого напруження, досить точно вийшли на власну «С-метрику» цього періоду ($4 \frac{1}{4} C - 6 C$). Це період зваженої зрілості, в якому творчий злет досягає апогею тому, що 5-й та 6-й великі біологічні цикли припадають на середину II гіперциклу життєдіяльності індивіда [2, с. 151].

Але серед представників «раннього» старту зустрічаються індивіди з надзвичайною розумовою обдарованістю. Вони дуже рідкісні у людському суспільстві і про деяких з них йде мова у відповідних психологічних дослідженнях [1]. У нашому дослідженні варто навести дані дуже відомого філософа ($\tau = 0,89$ с). У бесіді з'ясувалося, що він, навчаючись у школі для безпритульних, ще у 7-му класі склав перевідні та випускні іспити за 10 класів; у 15 років був зарахований в університет, який закінчив за 3,5 років у віці 18,5 років ($2\frac{1}{2}$ С), а на 23 році життя захистив кандидатську дисертацію (3 С). Цей вчений став доктором наук у 36 років ($4\frac{3}{4}$ С).

Таблиця 1

Група «раннього» старту

№	Фахівець	τ	С (в роках)	Точка старту		Межі творчого напруження		Найбільш плідна точка	
		(в II)		в роках	N ₀	в роках	N ₁	в роках	N ₁
1	Історик	0,9	7,65	19	$2\frac{1}{2}$ С	30 – 48	$4\text{С} - 6\frac{1}{4}\text{С}$	44	$\rightarrow 5\frac{1}{4}\text{С}$
2	Політолог	0,94	8	22	$2\frac{3}{4}$ С	52 – 60	$6\frac{1}{2}\text{С} - 7\frac{1}{2}\text{С}$	52	$\rightarrow 6\frac{1}{2}\text{С}$
3	Філолог	0,9	7,65	19	$2\frac{1}{2}$ С	32 – 42	$4\frac{1}{4}\text{С} - 5\frac{1}{2}\text{С}$	38	$\rightarrow 5\text{С}$
4	Філолог	0,98	8,36	23	$2\frac{3}{4}$ С	28 – 50	$3\frac{1}{4}\text{С} - 6\text{С}$	35	$\rightarrow 4\frac{1}{4}\text{С}$
5	Філолог	0,99	8,36	23	$2\frac{3}{4}$ С	32 – 36	$3\frac{3}{4}\text{С} - 4\frac{1}{4}\text{С}$	35	$\rightarrow 4\frac{1}{4}\text{С}$
6	Філолог	1,06	9	27	3 С	40 – 56	$4\frac{1}{2}\text{С} - 6\frac{1}{4}\text{С}$	54	$\rightarrow 6\text{С}$
7	Математик	0,88	7,5	22	3 С	30 – 40	$4\text{С} - 5\frac{1}{4}\text{С}$	32	$\rightarrow 4\frac{1}{4}\text{С}$
8	Математик	1,0	8,5	22	$2\frac{1}{2}$ С	25 – 35	$3\text{С} - 4\text{С}$	33	$\rightarrow 3\frac{3}{4}\text{С}$
9	Фізик	0,9	7,65	23	3 С	31 – 60	$4\text{С} - 7\frac{3}{4}\text{С}$	44	$\rightarrow 5\frac{3}{4}\text{С}$
10	Математик	0,75	6,4	21	$3\frac{1}{4}$ С	40 – 50	$6\frac{1}{4}\text{С} - 7\frac{3}{4}\text{С}$	50	$\rightarrow 7\frac{3}{4}\text{С}$
11	Математик	0,89	7,65	23	3 С	25 – 28	$3\frac{1}{4}\text{С} - 3\frac{3}{4}\text{С}$	27	$\rightarrow 3\frac{1}{2}\text{С}$
12	Математик	0,9	7,65	23	3 С	37 – 45	$4\frac{3}{4}\text{С} - 5\frac{3}{4}\text{С}$	42	$\rightarrow 5\frac{1}{2}\text{С}$
13	Математик	0,89	7,65	25	$3\frac{1}{4}$ С	35 – 50	$4\frac{1}{2}\text{С} - 6\frac{1}{2}\text{С}$	45	$\rightarrow 5\frac{3}{4}\text{С}$
14	Математик	0,91	7,73	20	$2\frac{1}{2}$ С	29 – 46	$3\frac{3}{4}\text{С} - 6\text{С}$	35	$\rightarrow 4\frac{3}{4}\text{С}$
15	Математик	1,1	9,35	26	$2\frac{3}{4}$ С	50 – 57	$5\frac{1}{4}\text{С} - 6\text{С}$	55	$\rightarrow 5\frac{3}{4}\text{С}$
Середні		0,93	7,94	22,5	$\rightarrow 2\frac{3}{4}\text{С}$	34,5 – 47	$4\frac{1}{4}\text{С} - 6\text{С}$	41,5	$\rightarrow 5\frac{1}{4}\text{С}$

Характерною особливістю індивідів групи «пізнього» старту (див. табл. 2) є те, що рішення «іти в науку» приймається ними в довіллі кінця 4-го великого біологічного циклу. Це точка кінця I гіперциклу життєдіяльності організму індивіда [2, с. 151, 153]. Продуктивність діяльності в обраному напрямку, не дивлячись на «пізній» старт, теж локалізується у них здебільшого в межах 6-го великого біологічного циклу та в першій половині 7-го циклу ($5 \frac{3}{4} C - 6 \frac{1}{2} C$). Ці межі теж відповідають середині II гіперциклу. Але, порівнюючи групу «раннього» старту з групою «пізнього» старту, можна встановити, що період творчого напруження у «ранніх» більш розтягнутий, а у «пізніх» більш короткий. Виникає враження, що «пізні» суб'єкти, ніби схаменувшись, намагаються встигнути за цей проміжок зробити найбільш суттєве чи найбільш важливе у своїй науковій творчості.

Таблиця 2

Група «пізнього» старту

№	Фахівець	τ (в л)	С (в роках)	Точка старту		Межі творчого напруження		Найбільш плідна точка	
				в роках	N_0	в роках	N_0	в роках	N_0
1	Політолог	0,75	6,4	28	$4 \frac{1}{4} C$	40 – 45	$6 \frac{1}{4} C - 7 C$	45	$\rightarrow 7 C$
2	Політолог	0,9	7,65	31	$4 C$	37 – 50	$4 \frac{3}{4} C - 6 \frac{1}{2} C$	49	$\rightarrow 6 \frac{1}{2} C$
3	Психолог	0,7	5,95	30	$5 C$	40 – 46	$6 \frac{3}{4} C - 7 \frac{1}{4} C$	42	$\rightarrow 7 C$
4	Філолог	0,89	7,6	30	$4 C$	46 – 50	$6 C - 6 \frac{1}{2} C$	49	$\rightarrow 6 \frac{1}{2} C$
5	Філолог	0,9	7,65	30	$4 C$	50 – 56	$6 \frac{1}{2} C - 7 \frac{1}{4} C$	55	$\rightarrow 7 \frac{1}{4} C$
6	Філолог	0,91	7,7	31	$4 C$	48 – 51	$6 \frac{1}{2} C - 6 \frac{1}{2} C$	50	$\rightarrow 6 \frac{1}{2} C$
7	Фізик	1,01	8,6	30	$3 \frac{1}{2} C$	30 – 41	$3 \frac{1}{2} C - 4 \frac{3}{4} C$	32	$\rightarrow 3 \frac{3}{4} C$
8	Математик	0,89	7,6	37	$4 \frac{3}{4} C$	49 – 56	$6 \frac{1}{2} C - 7 \frac{1}{4} C$	52	$\rightarrow 6 \frac{3}{4} C$
9	Фізик	0,89	7,6	30	$4 C$	42 – 46	$5 \frac{1}{2} C - 6 C$	42	$\rightarrow 5 \frac{1}{2} C$
10	Математик	1,0	8,5	32	$3 \frac{3}{4} C$	50 – 57	$5 \frac{3}{4} C - 6 \frac{3}{4} C$	55	$\rightarrow 6 \frac{1}{2} C$
Середні		0,89	7,5	30,9	$\rightarrow 4 C$	43,2 – 49,8	$5 \frac{3}{4} C - 6 \frac{1}{2} C$	47,2	$\rightarrow 6 \frac{1}{4} C$

Цікаво також відзначити, що точка найбільшої плідності в групі «раннього» старту відповідає фазі підйому на початку 6-го циклу ($N_c = 5 \frac{1}{4} C$), а в групі «пізнього» старту – на початку 7-го циклу ($N_c = 6 \frac{1}{4} C$). Різниця в один великий біологічний цикл має своє пояснення в межах закону суб'єктивного переживання часу. Якщо в групі «раннього» старту суб'єкти починають займатися наукою в довіллі $N_c = 3 C$, то в групі «пізнього» старту

вони починають займатися наукою («серйозно», як стверджують досліджувані) в довіллі $N_c = 4$ С. Різниця в один цикл локалізації старту зумовлює зсув найбільш плідної точки творчості на тривалість одного великого біологічного циклу в межах періоду творчого напруження, який у суб'єктів обох груп припадає на середину II гіперциклу життєдіяльності організму індивіда.

Проведене дослідження показало, що індивідуальна «С-метрика» продуктивності творчої особистості визначається законом суб'єктивного відліку часу і залежить від тривалості власного «кроку» (τ). Найбільш важливим результатом нашого дослідження є те, що, незалежно від індивідуальної розмірності великого біологічного циклу точки стартів, межі творчого напруження та найбільш плідні вікові точки розквіту продуктивності визначається єдиною «С-метрикою» на життєвому шляху особистості з різною творчою спрямованістю.

Література

1. *Лейтес Н. С.* Ранние проявления одаренности // Вопросы психологии. — 1988 — № 4. — С. 98–107.
2. *Страцинська І. А.* Локалізація стартів на життєвому шляху творчої особистості // Психологія і суспільство. — 2002. — № 2. — С. 149–155.
3. *Цуканов Б. И.* Анализ ошибки восприятия длительности // Вопросы психологии. — 1985. — № 3. — С. 149–153.
4. *Цуканов Б. И.* Время в психике человека. — Одесса: Астропринт, 2000. — 220 с.
5. *Цуканов Б. И., Страцинська І. А.* Метрика життєвого шляху творчої особистості // Психологія і суспільство. — 2001. — № 2. — С. 18–25.

І. А. Страцинская

Одесский национальный университет им. И. И. Мечникова,
кафедра психологии

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ «С-МЕТРИКА» ПРОДУКТИВНОСТИ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

Резюме

В исследовании выяснялась зависимость индивидуальной «С-метрики» на жизненном пути творческой личности от длительности собственной единицы времени. Обнаружено, что индивидуальные возрастные точки творческих стартов и периоды продуктивности строго согласованы с продолжительностью собственного биологического цикла творческой личности.

Ключевые слова: индивид, жизненный путь, точка старта, творческая личность.

I. A. Stratsinska

Odessa I. I. Mechnikov National University

**INDIVIDUAL “C-MEASUREMENT” OF CREATIVE PERSONALITY
PRODUCTIVITY**

Summary

In research dependence of the individual “C- metrics” on a vital way of the creative person from duration of a personal time unit was found out. It is established, that individual age points of creative starts and the periods of efficiency are strictly coordinated with duration of a personal biological cycle of the creative person.

Key words: individuum, life duration, start point, creative personality.

НАУКОВА БІБЛІОТЕКА ОНУ ІМЕНІ І. МЕЧНИКОВА

УДК 159.95

Ю. Б. Цуканова, студ.Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова,
відділення психології ІМЕМ**ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ РОЛІ ПОЛІТИЧНОГО ЛІДЕРА В ІСТОРІЇ**

В дослідженні проаналізована поведінка політичних лідерів за моделлю великого біологічного циклу. Політичні здобутки та промахи виявилися строго узгодженими з точками фазових сингулярностей, злиття кінців та початків поточних великих циклів та їх чвертей. Доведено, що важливі політичні рішення приймаються відповідно до станів спадів і підйомів в житті політика.

Ключові слова: політичний лідер, цикл життєдіяльності, індивід, фазова сингулярність.

Російські вчені звертають увагу на те, що в країнах СНД з середини 20-х і практично до 80-х років ХХ століття дослідження політичних явищ не проводились, а якщо й були, то призначалися вузькому колу осіб, не говорячи про політичну психологію, тому що її як галузі науки на той час не існувало [8].

Політика, на думку М. Ракитянського [8], – явище, в першу чергу психологічне, вона не може існувати без суб'єкта, і тому особистість того чи іншого політичного діяча завжди привертала й буде привертати до себе дослідницьку увагу. Всі політичні явища в більшій мірі залежні, ніж не залежні, від людини, в даному випадку від її психологічних рис. За фасадом жорстокої політичної боротьби приховані психологічні потреби людей, їх характери, мотиви поведінки. Психологічні відмінності політиків значною мірою визначають їх «катастрофічний успіх». Політику неможливо зрозуміти без знання психологічних властивостей особистості того або іншого діяча й, зрозуміло, неможливо прогнозувати тенденції його поведінки в важливих для країни політичних ситуаціях [8].

Ми підійшли до вивчення політичних закономірностей з нової позиції, з позиції законів психології переживання часу. Дослідження механізмів переживання часу в рамках психології дозволило відкрити одну з фундаментальних констант психіки – власну одиницю часу [10]. Вона виявилася вродженою, незмінною одиницею (τ), якою вимірюється перебіг власного часу в психіці індивіда. Її відкриття дозволило побудувати модель великого біологічного циклу, яка узгоджується з віковою періодизацією розвитку індивіда та кризами особистості. Закон переживання часу можна зобразити у вигляді циклоїдної моделі – слід «колеса, яке котиться без ковзання». За даною моделлю були встановлені особливі точки – точки фазової сингулярності, в яких зливаються кінці й початки циклів різної тривалості. В них відбуваються найбільш значні зміни в психіці індивіда [10].

Відомо, що в середині великого біологічного циклу, обмеженій точками $\frac{1}{4} C$ та $\frac{3}{4} C$, людина знаходиться «на висоті», відчувається сповненою сил та енергії. В період, починаючи з $\frac{3}{4} C$ попереднього циклу і до кінця $\frac{1}{4} C$ наступного, суб'єкт переживає глибокий спад. У точці, де зливаються кінець та початок двох великих біологічних циклів, особистість «вмирає й відроджується духовно наповнена по-новому» [10].

Дослідження на межі психологічних та історичних наук вказують на існування феномена групового державного суб'єкта, який функціонує у власному часі історичного виміру [11]. Як з'ясувалося, історичні катаклізми (революції, перевороти) зумовлені також фазовими сингулярностями в кінці поточних великих біологічних циклів, але в історичному масштабі існування державного суб'єкта.

З початку свого існування груповий державний суб'єкт переживає певну низку коливань біологічних циклів, а також фазових сингулярностей, які відзначаються історичними катаклізмами певної інтенсивності. Серед таких історичних подій груповим суб'єктом породжується особистість політичного лідера.

Особистість, яка відповідає за долю цілої держави, по-перше, – це людина. Вона, так як і «звичайні смертні» не бездоганна. Вона відчуває ті ж емоції і діє, виходячи з власних мотивів. Вона існує у власному часі та просторі, переживаючи час згідно з загальним для групового суб'єкта законом. Але від її рішень залежить доля тисяч (а то й мільйонів) людей, тому нестабільність психіки лідера набуває особливої значущості. Враховуючи вищевикладені закономірності психології часу, можна проаналізувати дещо з інших позицій роль певного лідера в історії відповідного державного групового суб'єкта. Нами були досліджені політичні кар'єри В. Ульянова [4], У. Черчилля [3; 12], Й. Сталіна [3; 4; 6], Ф. Рузвельта [3; 12], А. Гітлера [6; 9], Ш. де Голля [3; 5], М. Хрущова [2; 4] та М. Тетчер [7].

Дослідження показало, що всі наведені вище політики зайняли місце «царя гори» в період між точками фазових сингулярностей $\frac{1}{4} C$ і $\frac{3}{4} C$ відповідних поточних великих біологічних циклів. Характерно, що більшість із них стали лідерами в довіллі точки $\frac{1}{2} C$ поточного циклу, тобто на його «вершині».

Так, початком політичного шляху Гітлера слід вважати 8 листопада 1923 року. В той день відбувся великий мітинг у півній «Бюргербройкеллер», де Гітлера вперше проголосили фюрером («півний путч»). Цей поворот у житті Адольфа, збігся з точкою максимального підйому п'ятого великого циклу від дати народження (точка $4 \frac{1}{2} C$) [6; 9].

М. Тетчер «несподівано», на думку сучасників, перетворилася з «другорядників» на лідера партії консерваторів, наближаючись до точки $6 \frac{1}{2} C$ від дати народження [7].

Шарль де Голль вперше відзначив себе в політиці під час другої світової війни. Після капітуляції Франції де Голль був евакуйований до Лондону, де миттєво організував рух «Вільна Франція», що збігається з точкою $6 \frac{1}{2} C$ від дати народження [5].

Й. Сталін зробив вирішальний крок до «трону» генерального секретаря партії більшовиків поблизу точки $5 \frac{1}{2} C$ від дати народження [4; 6].

Мало відрізняються від вищевказаних політиків М. Хрущов та Ф. Рузвельт. Перший ліквідував Берію й очолив радянський уряд близько до точки $7 \frac{3}{4} C$ від дати народження, знаходячись у розпачі та страху перед грізним міністром [2; 4].

Другий запропонував небачено жорстку програму для Сполучених Штатів Америки — «Новий курс» в довкіллі точки $6 \frac{3}{4} C$ від дати народження, залишаючись невпевненим у правильності власного політичного вибору [3; 12].

Аналіз показує, що несподівані рішення, які змінювали історію, приймалися лідерами в точках власних фазових сингулярностей. Проілюструємо це на прикладах з біографій відомих політиків.

Увечері 24 жовтня (6 листопада) 1917 року Ленін прибув до Смольного й очолив повстання, яке в майбутньому було назване революцією. В ніч з 26 на 27 жовтня був сформований Радянський уряд на чолі з В. І. Ульяновим (Леніном). У цей «історичний момент» Ленін-людина переживав наступну фазову сингулярність ($6 \frac{1}{4} C$) [4].

Адольф Гітлер [9] перетворився із злиденного невдахи-митця в політика в одній з критичних точок великого біологічного циклу, в так званій «точці Христа» (кінець 4-го великого циклу). Другу світову війну Гітлер розпочав на «підйомі» сьомого циклу ($6 \frac{1}{2} C$): 1 вересня 1939 року війська Німеччини порушили польський кордон, що стало початком війни. Гітлер взяв на себе командування і нав'язав власний план війни. Вже після втягнення до воєнних дій Франції та Англії, Гітлер захопив за 18 діб половину Польщі. Перший етап війни в Німеччині називали «сидячою» війною, а в інших країнах — «чудною» або навіть «забавною». Весь цей час Гітлер залишався господарем над ситуацією [1]. Але мить вторгнення на територію СРСР Адольф Гітлер вибрав невдало. Рішення розпочати війну на Східному фронті він прийняв у точці, де закінчилася третя чверть сьомого великого циклу ($6 \frac{3}{4} C$) [9]. Вище говорилося, що в цій віковій точці «відзначився» і Ф. Рузвельт. Саме за цією точкою згідно з циклоїдною моделлю почався спад біоенергетичного потенціалу Гітлера. На його життєвому шляху наближалася фазова сингулярність кінця сьомого великого циклу. Суб'єктивний «провал» Гітлера припадає на січень 1943 року (кінець 7 C). Саме на цей час випадає найважливіший програш командуванням фашистських військ Сталінградської битви.

Однією з загадок першого генсека СРСР біографи вважають дивний перелом у психіці Й. Сталіна в кінці двадцятих років ХХ ст., який відзначився загостренням найгірших рис у його характері [6]. Як відомо серед біографів Сталіна пояснення цього феномена відсутнє. Виходячи з циклоїдної моделі переживання часу життя людиною, в той період у Сталіна стали частими зриви та розлади. Він годинами стояв біля дзеркала, тримаючи в руці підняту бритву і дивився в нікуди. За нашими розрахунками наприкінці 1928 року він пережив фазову сингулярність злиття кінця шостого і початку сьомого циклів власного життя (точка $6 C$). Перші місяці Великої Вітчизняної війни були

найважчі й найтрагічніші для Радянської Армії та СРСР в цілому [1]. З вини Сталіна було зроблено чимало значних помилок, які вплинули на початок та хід війни. Він був нездатний реально оцінити воєнно-політичну ситуацію, нехтував численними даними радянської розвідки про конкретні приготування і терміни нападу фашистської Німеччини [4]. Звернувшись до циклоїдної моделі переживання часу життя Сталіна, легко встановити, що початок війни збігається з фазовою сингулярністю кінця другої чверті сьомого великого біологічного циклу. Саме внутрішня нестабільність особистості Сталіна поблизу цієї точки і була тією причиною, яка зумовила низку грубих помилок, що були допущені на початку війни.

Під час візиту до США Черчілль разом з Труменом приїхав до Фултона, де виголосив 5 березня 1946 року знамениту промову, з якої почалася «холодна війна» з Радянським Союзом. Ця подія хронологічно співпадає з наближенням життєвого шляху «Великого Свинаря» до точки фазової сингулярності кінця першої половини десятого великого циклу (точка $9\frac{1}{2}$ C) [3; 12].

З другої світової війни де Голль повернувся до Франції переможцем. Його призначили головою тимчасового уряду та присвоїли звання почесного громадянина Франції. Але генералові цього було замало! Він бажав майже необмеженої влади. Розуміння, що він не буде президентом країни, прийшло разом з функціональною кризою особистості Шарля де Голля (час його життєвого шляху наближався до кінця першої чверті 7 C). Генерал де Голль подав у відставку довжиною в 12 років [5].

М. С. Хрущов у фазовій сингулярності (кінець 9-го — початок 10-го великого біологічного циклу) розв'язав карибську авантюру, яка мало не закінчилася ядерною війною [2; 4]. Але найяскравішим прикладом нестабільності його психіки в точці фазової сингулярності кінця дев'ятого циклу є Новочеркаська трагедія, коли він наказав розігнати робочих, які страйкували, за допомогою військових сил і танків [4].

М. Тетчер «відзначилася» в точці $7\frac{1}{4}$ C від дати народження абсурдним, на думку сучасників, закликком бойкотувати Олімпійські ігри в Москві [7]. Наступну точку фазової сингулярності ($7\frac{1}{2}$ C) М. Тетчер «відсвяткувала» разом з перемогою у війні з Аргентиною за Фолклендські острови. На думку більшості парламентських діячів того часу, далекі острови не були настільки важливі, щоб ризикувати власною кар'єрою та життям 250 солдат заради них. Тому поведінка прем'єр-міністра, її відповідь на агресію Аргентини, спочатку здавалися неадекватними. Але М. Тетчер перемогла в цій достатньо авантюристичній війні, що забезпечило їй ще 6 років правління Британією [7]. Чи не здається закономірним, що іноді авантюра, яка збігається з суб'єктивним переживанням фазової сингулярності лідером, «приречена» на успіх?

В особливу групу ми можемо виокремити лідерів, для котрих фазова сингулярність визначила кінець їх власного життя. Так, точка $8\frac{1}{4}$ C від дати народження була фатальною для президента Рузвельта: 12 квітня 1945 року,

після першої години пополудні він раптово відчув «жахливий головний біль» та знепритомнів. Через дві години президент США помер [12].

Сталін не пережив кінця дев'ятого циклу. 5 березня 1953 року він помер від крововиливу в мозок [4; 6].

Для М.С. Хрущова життя обірвалося в точці фазової сингулярності, якою закінчується перша чверть одинадцятого великого біологічного циклу ($10 \frac{1}{4} C$) [2; 4].

Уінстон Черчилль прожив трохи більше ніж 90 років. Для нього фатальною стала точка в кінці третьої чверті дванадцятого великого циклу ($11 \frac{3}{4} C$) [3].

Результати проведеного аналізу історичних даних свідчать, що історія залежна від людини, яка посідає місце лідера в країні. Більше того, вона залежна від його внутрішнього стану під час прийняття важливих рішень, які визначають майбутнє країни. Наведені політичні рішення та вчинки різних лідерів показують, що вони складають послідовну низку поворотних пунктів у їх власному життєвому шляху, який описується циклоїдною моделлю переживання часу. Неадекватні рішення почасти незрозумілі, інколи дивуючі сучасників, як з'ясувалося, приймаються лідерами в точках локалізації їх власних фазових сингулярностей. Зрозуміло, що за законом переживання часу розгортається низка всіх життєвих колізій індивіда: від зльоту на вершину політичної кар'єри до виходу у відставку, політичної та природної смерті. Є всі підстави стверджувати, що моменти проходження лідером країни фазової сингулярності призводять до не менш значних історичних катаклізмів, ніж фазові сингулярності державного групового суб'єкта.

Література

1. Александров В. В. Новейшая история стран Европы и Америки. – М.: Высш. шк., 1988.
2. Бурацкий Ф. Вожди и советники. – М., 1990.
3. Велеско В. Сталин, Рузвельт, Черчилль, де Голль: политические портреты. – Минск: Беларусь, 1991.
4. Волкогонов Д. Семь вождей. – М.: Новости, 1995.
5. Молчанов Н. Генерал де Голль. – М.: Международные отношения, 1988.
6. Мусский И. А. 100 великих диктаторов. – М.: Вечер, 2000.
7. Попов В. И. Маргарэт Тэтчер – человек и политик: взгляд советского дипломата. — М.: Прогресс, 1991.
8. Ракитянский Н. М. Семнадцать мгновений демократии. — М.: Стольный град, 2001.
9. Фест И. А. Гитлер. Биография. — Пермь: Алтейя, 1993.
10. Цуканов Б. Й. Время в психике человека. — Одесса: Астропринт, 2000.
11. Цуканов Б. Й. Психология часу: здобутки і перспективи // Вісник ОНУ, 2001.
12. Электронная энциклопедия «Мир вокруг нас», (cd).

Ю. Б. Цуканова

Одесский национальный университет им. И. И. Мечникова,
отделение психологии ИМЭМ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РОЛИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ЛИДЕРА В ИСТОРИИ

Резюме

В наших исследованиях мы проанализировали поведение политических лидеров с помощью циклоидной модели переживания времени. Победы и поражения на политической арене согласуются с точками фазовых сингулярностей, где сливаются концы и начала текущих больших циклов и их четвертей. Доказано, что важные политические решения принимаются в соответствии с состояниями спадов и подъемов в жизни политика.

Ключевые слова: политический лидер, цикл жизнедеятельности, индивид, фазовая сингулярность.

J. B. Tsukanova

Odessa I. I. Mechnikov National University

PSYCHOLOGICAL ANALYSES OF ROLE OF THE POLITICAL LEADER IN HISTORY

Summary

The survey analyses the behavior of political leaders according to their biological cycle. Political successes and problems correspond to the points of phase singularity of big biological cycles and their quarters. It is proved that important political decisions are made according to these phases in the life of politician.

Key words: political leader, life cycle, individe, phase singularity.

УДК 152.32

О. Ю. Шинкарьова, асп.Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова,
кафедра психології**ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МОЛОДІ
В ДОСЛІДЖЕННЯХ ВІТЧИЗНЯНИХ І ЗАКОРДОННИХ ПСИХОЛОГІВ**

Стаття торкається проблем професійного самовизначення молоді. Це одна із самих актуальних проблем юнацького віку. Вона багатогранно вивчена і, незважаючи на це, постійно наповнюється новим змістом у дослідженнях вітчизняних і закордонних психологів. У статті розглянуті погляди на проблему Климова Е. А., Пряжнікова Н. С., Маслоу А., Франкла В., Кона І. С., Рибалко В. В., Моляко В. А., Федоришина Б. А. і ін.; розкриті поняття самовизначення, самоактуалізації, профорієнтації, профконсультації та ін., описані періоди розвитку людини як суб'єкта трудової діяльності, запропоновані Климовим Е. А. і Бодровим В. А.; сформульовані 4 стадії професійного становлення особистості та психологічні критерії успішності проходження цих стадій; виділена для подальшого дослідження автором проблема специфіки професійного самовизначення інтелектуально обдарованої молоді.

Ключові слова: особистісне і професійне самовизначення, профорієнтація.

Проблема професійного самовизначення старшокласників – одна із самих актуальних проблем юнацького віку (Климов Е. А., Кон І. С., Дубровина І. В., Щедровицький Г. П., Овчарова Р. В., Божович Л. І., Пряжников Н. С., Федоришин Б. А., Шавир П. А. і ін.)

У юності людині доводиться визначати своє місце в різних сферах громадського життя. Вибір професії, стилю життя, прихильності тій чи іншій суспільній групі, досягнення бажаного сімейного статусу, формування моральних переконань – усе це відповідає різним аспектам характерного для цього віку процесу ідентифікації, різним видам самовизначення, що значною мірою обумовлюють неповторність особистості дорослої людини (Еріксон Е., Маслоу А., Франкл В., Маркова А. К., Ягодіна О. Н., Прудков П. Н. і ін.)

Традиційно під самовизначенням особистості розуміють свідомий акт виявлення й утвердження власної позиції особистості в проблемних ситуаціях.

Існують близькі до самовизначення поняття (самоактуалізація, самореалізація, самоздійснення й ін.), що багатьма авторами часто визначаються через відношення до праці, до головної справи свого життя. Наприклад, А. Маслоу розкриває їх «через захопленість значущою роботою», К. Ясперс – через «справу», що робить людина, В. Франкл визначає повноцінність людського життя через його здатність «виходити за межі самого себе, а головне – знаходити нові змісти в конкретній справі й у всьому людському житті» [6].

Міркуючи про самовизначення і самореалізацію, И. С. Кон зв'язує їх з виконуваною справою (працею, роботою) і взаєминами з оточуючими людьми (спілкуванням у широкому змісті) [4].

П. Г. Щедровицький зв'язує зміст самовизначення зі здатністю людини будувати саму себе, свою індивідуальну історію, в умінні постійно переосмислювати власну сутність [7].

А. Е. Климов виділяє два рівні в розумінні професійного самовизначення:

а) гностичний (перебудова свідомості та самосвідомості людини, що самовизначається людиною);

б) практичний (реальні зміни соціального статусу людини) [2].

У психології праці можна позначити приблизно таке співвідношення понять: особистісне, життєве і професійне самовизначення, профорієнтація та профконсультація.

1. **Особистісне самовизначення** — самостійний вибір людиною свого життєвого шляху, цілей, цінностей, моральних норм, форм поведіння, майбутньої професії й умов життя; надає життю певний зміст.

2. **Життєве самовизначення** – це скоріше вибір способу життя, життєвого стереотипу, де професія є лиш засобом для побудови певного життя.

3. **Професійне самовизначення** – це процес і результат свідомого і самостійного вибору професії, складова самовизначення особистості.

4. **Профорієнтація** – це досить широке поняття, що пропонує широкий, виходячий за рамки тільки педагогіки і психології, комплекс заходів для надання допомоги у виборі професії, куди входить і **профконсультація**, як індивідуально орієнтована допомога в професійному самовизначенні.

Профорієнтація, і профконсультація – це «орієнтування» школяра (опантанта), тоді як професійне самовизначення більше співвідноситься з «самоорієнтуванням» учня, виступаючого вже в ролі суб'єкта самовизначення [2].

Розмежування перерахованих вище понять не спростовує твердження проте, що розвиток особистості (її спрямованості, компетентності, гнучкості, самосвідомості) визначає вибір і підготовку до професії, і разом з тим сам цей вибір і розвиток тієї чи іншої професійної діяльності визначають стратегію розвитку особистості.

Таким чином, професійний розвиток на різних етапах життєдіяльності людини є то результатом, то засобом розвитку особистості.

Для кожного конкретного школяра характерна своя, виключно індивідуальна, картина входження в дорослість. Ця картина визначається особистістю, цією основною «діючою особою», що, за висловленням Л. С. Виготського, вступає в драму розвитку в перехідному віці та самовизначає свій шлях у часі життя і «серед значущих інших», і завжди може змінити його так, що кожен наступний крок виявиться в іншому співвідношенні з попереднім.

Особистісне самовизначення, що відбувається на межі старшого підліткового і молодшого юнацького віку, здійснюється в сфері цінностей і змістів і являє собою активне визначення власної позиції відносно соціально значущих цінностей.

Особистісне самовизначення має на увазі виділення провідних особистісних змістів, воно нерозривно пов'язане з плануванням свого майбутнього і з вибором професії.

Значна частина робіт, присвячених дослідженню психології професійного самовизначення розкриває такі аспекти даної проблеми, як концептуальні поняття, предметна галузь, складові процесу профконсультації та профорієнтації (Климов Е. А., Боровський А. Б., Пряжников Н. С., Бодров В. А. і ін.), мотивація, спрямованість, установки, здібності й інтереси, рівень домагань і самооцінка, тимчасова перспектива і життєві цілі, підстави для професійного вибору (Реан А. А., Бордовська Н. В., Митина Л. М., Шавиріна Г. В., Осницький А. К., Переверзева И. А., Давидова В. В., Кудрявцев Т. В., Шавир П. А., Араkelов Т. Т., Жариков Н. М., Кондаків І. М. і ін.)

Юнацький вік характеризується усвідомленням необоротності часу, розумінням скінченності свого існування. Саме розуміння неминучості смерті змушує людину всерйоз задуматися про сенс життя, про свої перспективи, про своє майбутнє, про свої цілі. Поступово, із мрії, де все можливо, й ідеалу, як абстрактного, але часто недосяжного взірця, починають вимальовуватися трохи більш-менш реалістичні плани діяльності, між якими потрібно буде вибирати.

Життєвий план охоплює всю сферу особистого і професійного самовизначення: моральний вигляд, стиль життя, рівень домагань, вибір професії та свого місця в житті.

Рішення проблеми вибору професії є дуже важливим етапом у житті кожної молодої людини. Це рішення дає їй можливість виразити і реалізувати в суспільно-корисній формі свої прагнення і виявити характерні риси своєї особистості.

Таким чином, вибір професії – один з найважливіших показників суспільної зрілості підлітка.

На життєвому шляху людини можна виділити період, коли вона починає серйозно думати про вибір професії. Цей час настає як би природно, як властивий підлітку в процесі загального розвитку його особистості.

У діяльності вчителів, вихователів і директорів середніх шкіл вибір професії нерідко перетворюється в «особливу кампанію». Вона найчастіше зводиться лише до прискорення рішень, що повинні прийняти дорослішаючі школярі. Найчастіше з таким же нетерпінням чекають остаточного слова підлітка і в сім'ї.

Однак, при більш глибокому аналізі проблеми вибору професії можна побачити, що правильне її рішення треба шукати тільки в тісному взаємозв'язку з усією сукупністю питань і передумов, що виникають на життєвому шляху підлітка до моменту вибору професії. Правильний вибір професії значною мірою залежить від усього попереднього розвитку і виховання дитини. Розвиток людини в дошкільному і шкільному віці як потенційного суб'єкта праці істотно залежить від системи міжособистісних відносин, у яку він включений, і за які відповідальне насамперед доросле покоління. Якщо дорослі демонстративно очікують і тим більше заохочують участь дошкільника в

доступних йому видах праці, то діяльність з повним набором ознак праці можлива вже в дошкільному віці. Якщо дорослі так організують орієнтування дитини в явищах громадського життя, що істотною ланкою цих явищ виявляється трудова діяльність, уже в старших дошкільників, і тим більше молодших школярів можливі упорядковані, детальні та різноманітні уявлення про різні види праці дорослих.

Готовність учнів до вибору професії, як правило, активізується в підлітковому й особливо юнацькому віці, але істотно залежить і від того, які форми профінформаційної, профорієнтаційної, профконсультаційної роботи формують те середовище, у якому фактично розвивається підростаюча людина.

При розгляді проблеми розвитку людини в трудовій діяльності важливо знати основні етапи розвитку людини як суб'єкта. Зараз найбільш відома **періодизація**, запропонована **Е. А. Климовим** [2]:

1. Стадія передгри (від народження до 3 років), коли відбувається оволодіння функціями сприйняття, руху, мови, найпростіших правил поведінки і моральних оцінок, що стають основою подальшого розвитку і прилучення людини до праці.
2. Стадія гри (від 3 до 6 років), коли відбувається оволодіння «основними змістами» людської діяльності, а так само знайомство з конкретними професіями (в іграх у шофера, лікаря, продавця, вчителя і т. д.), дитина приймає на себе різні професійні ролі і «програє» окремі елементи пов'язаного з ними поводження.
3. Стадія оволодіння навчальною діяльністю (від 6-8 до 11-12 років), коли інтенсивно розвиваються функції самоконтролю, самоаналізу, здатності планувати свою діяльність і т. п.
4. Стадія «оптації»: optatio – від латинського «бажання», «вибір» (від 11-12 до 14-18 років) – це стадія підготовки до життя, праці, свідомого і відповідального планування і вибору професійного шляху. Відповідно людина, що знаходиться в ситуації професійного самовизначення, називається «оптантом».
5. Стадія професійної підготовки (від 15–18 до 16–23 років) коли засвоюються основні ціннісні та операціональні характеристики обраної професії.
6. Стадія розвитку професіонала (від 16–23 до пенсійного віку) характеризується подальшим входженням людини в систему міжлюдських відносин даної професійної спільності та подальшим розвитком усіх елементів структури суб'єкта діяльності.

Якщо в періодизації **Е. А. Климова** велика увага приділяється дитячим рокам, то в **періодизації В. А. Бодрова** трохи більше говориться про формування суб'єкта праці в дорослому віці [1]:

1. Стадія передгри (від народження до 3 років).
2. Стадія гри (від 3 до 6–8 років).
3. Оволодіння навчальною діяльністю (від 6–8 до 11–12 років).
4. Стадія оптації (від 13–14 до 16–18 років).
5. Стадія професійного навчання (від 15–18 до 17–23 років).

6. Стадія професійної адаптації (від 19–21 до 24–27 років).
7. Стадія розвитку професіонала (від 21–27 до 45–50 років).
8. Стадія реалізації професіонала (від 45–50 до 60–65 років).
9. Стадія спаду, завершення професійного життя (до 61–66 років).

Наведені вище приклади періодизацій розкривають професійне становлення як досить складний, тривалий, дуже рухливий, багатоплановий і часом суперечливий процес, у якому, згідно з дослідженнями лабораторії професійного розвитку особистості інституту психології Російської академії освіти, вдалося не тільки виділити чотири стадії, але і сформулювати відповідні кожній стадії психологічні критерії [5].

Перша стадія професійного становлення особистості пов'язана з зародженням і формуванням професійних намірів під впливом загального розвитку особистості та первісного орієнтування в різних сферах трудової діяльності, у світі праці та професій.

Психологічним критерієм успішності проходження цієї стадії є адекватний суспільним потребам і потребам самої особистості вибір професії чи спеціальності.

Друга стадія — це період професійного навчання і виховання, тобто цілеспрямованої підготовки за обраною професійною діяльністю й оволодіння всіма тонкостями професійної майстерності.

Психологічним критерієм успішного проходження цієї стадії є професійне самовизначення особистості, тобто формування відношення до себе як до суб'єкта обраної діяльності та професійної спрямованості, у якому досить чітко відбиваються установки на розвиток професійно значущих якостей (іноді їх називають професійно важливими якостями – ПВК).

Третя стадія — активне входження в професійне середовище, що відображує перехід учня до нового типу діяльності, до професійної праці в різних її формах в умовах реального виробництва, виконання службових обов'язків і т. п.

Психологічним критерієм успішного проходження даної стадії служить активне оволодіння професією в умовах реального трудового процесу і виробничих відносин, знаходження себе в системі трудових колективів.

Четверта стадія припускає повну чи часткову реалізацію професійних спрямувань і можливостей особистості в самостійній праці.

Психологічним критерієм успішного проходження цієї стадії є міра оволодіння операційною стороною професійної діяльності, рівень сформованості професійно значущих якостей особистості, відношення до праці, міра майстерності та творчості.

При цьому з'ясувалося, що практично протягом усього процесу професійного становлення і розвитку перехід від однієї стадії до іншої часто може супроводжуватися виникненням у людини тих чи інших труднощів і протиріч, а нерідко і кризових ситуацій, що вимагає особливо пильної уваги з боку педагогів, шкільних психологів і самих учнів. Знання індивідуальної динаміки і процесу професійного становлення і розвитку кожної конкретної особи, що навчається, усвідомлення кожним з них своїх власних особистісних

особливостей є неодмінною психологічною умовою своєчасного надання психологічної допомоги в подоланні проблем і труднощів, що виникають.

Питання про пошук, вибір і оволодіння професією є одним із центральних і в цьому сенсі доленосним у житті кожної людини. Щоб допомогти молодим людям з'ясувати для себе питання про вибір професії, не треба йти адміністративним шляхом і включатися в його рішення тільки тоді, коли настав час для остаточного вибору.

Особисті дані підлітка, що є основою при виборі професії, формуються не в момент рішення і навіть не в попередні тижні та місяці, а є результатом чотирнацяти чи вісімнадцяти прожитих років, що залишили свій позитивний чи негативний слід на формуванні особистості підлітка.

Різноманітні впливи, що здійснюються на особистість дитини в процесі її формування, на створення основ, що забезпечують правильний вибір професії, майже безмежні: від атмосфери дитячих ясел, що випромінює радість і спокій, від робочого стилю вчителя початкової школи і домашньої майстерні діда, від дитячих програм телебачення і випадково підслуханих в автобусі розмов дорослих до цілеспрямованих педагогічних методів учителів, що систематично розвивають мислення дітей, що формують їхній світогляд.

Такими ж різноманітними є й ті впливи, яким молоді люди піддаються після вибору професії, у період професійного навчання чи в перші роки роботи за спеціальністю. Вони мають не менше значення, тому що розвиток особистості не закінчується в 14 років, до позитивних і негативних впливів вона залишається ще надзвичайно сприйнятливою. У цей час можуть виникнути труднощі не тільки через необдумане рішення, але навіть і у випадку правильного вибору професії.

Якщо розглядати питання про вибір професії з цього погляду, то стає ясно, що ухвалення рішення і подальше підтвердження правильності зробленого вибору в житті людини грають дуже велику роль. Головна заслуга при правильному рішенні цього питання належить усім тим людям, що уклали свою працю у формування особистості підлітка, допомогли йому знайти свою професію.

У зв'язку з цим у ряді робіт вітчизняних і закордонних психологів подані різні системи методів і методик професійної орієнтації (Климов Є. А., Боровський А. Б., Потапенко Т. М., Щокін Г. В., Пряжников Н. С., Черних В., Колларих Т. і ін.)

Як видно, питання професійної орієнтації та професійного самовизначення молоді в останні роки набуло особливої актуальності. Це обумовило появу великої кількості досліджень, виконаних на теоретичному і прикладному рівнях.

Разом з тим, розуміння професійного самовизначення як істотної сторони загального процесу розвитку особистості недостатньо досліджене в галузі роботи з інтелектуально обдарованою молоддю.

Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених проблемі розвитку творчо обдарованої молоді (Холодна М. А., Мерлін В. С., Гильбух Ю. З., Ефроїмсон В. П., Лейтес Н. С., Дружинін В. Н., Шадриков В. Д.,

Волков І. П., Рибалка В. В., Моляко В. А., Богоявленська Д. Б., Матюшкин А. М., Гончаренко Н. В., Федоришин Б. А. та ін.), проблеми специфіки професійного самовизначення інтелектуально обдарованих старшокласників розроблені недостатньо.

Варто відмітити, що недостатньо також і даних, які б розкривали вплив особливостей розвитку особистості обдарованих осіб на успішність їх професійного становлення.

Таким чином, назріла необхідність розробки стратегії професійного самовизначення інтелектуально обдарованої молоді.

Підбиваючи підсумок усьому вищесказаному, можна визначити професійне самовизначення як багатомірний і багатоступеневий процес.

По-перше. Це серія завдань, які суспільство ставить перед особистістю, що формується, і які ця особистість повинна послідовно вирішити протягом певного періоду свого життєвого шляху.

По-друге. Це процес формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність.

По-третє. Це процес поетапного прийняття рішень, за допомогою яких індивід формує баланс між своїми перевагами і схильностями, з одного боку, і потребами існуючої системи суспільного поділу праці – з іншого.

Ці три підходи підкреслюють різні сторони справи: перший — виходить із запитів суспільства, третій — із властивостей особистості, другий — пропонує способи узгодження того й іншого.

Разом з тим вони взаємно доповнюють один одного: перший — переважно соціологічний, другий — диференціально-психологічний, третій — соціально-психологічний.

Література

1. Бодров В. А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности. — М.: Ин-т психологии АН СССР, 1991. — С. 3–26.
2. Климов Е. А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации. — М.: Знание, Сер. «Педагогика и психология», 1983–1995. — № 2.
3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения – Ростов-на-Дону. Изд-во Феникс. 1996. — 512 с.
4. Кон И. С. В поисках себя: Личность и самосознание. — М.: Политиздат, 1984. — 335 с.
5. Кудрявцев Т. В. Исследование психологических особенностей профессионального становления. — М.: МЭИ, 1988.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
7. Щедровицкий В. Г. Очерки по философии образования. — М.: ПЦ «Эксперимент», 1993. — 154 г.

О. Ю. Шинкарева

Одесский национальный университет им. И. И. Мечникова,
кафедра психологии

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ПСИХОЛОГОВ

Резюме

Статья затрагивает проблемы профессионального самоопределения молодежи. Это одна из самых актуальных проблем юношеского возраста, многогранно изученная и постоянно наполняющаяся новым содержанием в исследованиях отечественных и зарубежных психологов.

В статье рассмотрены взгляды на проблему Климова Е. А., Пряжникова Н. С., Маслоу А., Франкла В., Кона И. С., Рыбалко В. В., Моляко В. А., Федоришина Б. А. и др.; раскрыты понятия самоопределения, самоактуализации, профориентации, профконсультации и др.; описаны периоды развития человека как субъекта трудовой деятельности, предложенные Климовым Е. А. и Бодровым В. А.; сформулированы 4 стадии профессионального становления личности и психологические критерии успешности прохождения этих стадий; выделена для дальнейшего исследования автором проблема специфики профессионального самоопределения интеллектуально одаренной молодежи.

Ключевые слова: личностное и профессиональное самоопределение, профориентация.

O. U. Shinkarova

Odessa I. I. Mechnikov National University

THE PROBLEMS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF THE YOUTH IN THE RESEARCHES OF UKRAINIAN AND FOREIGN PSYCHOLOGISTS

Summary.

The article touches upon the problems of professional self-determination of the youth. This is one of the burning problems of the youthful age, that is profoundly studied and constantly filled with new contents in the researches of Ukrainian and foreign psychologists.

The views of Klimov, Pryazhnikov, Maslow, Franclе, Conn, Rybalko, Molyako, Fedorishin and others on this problem have been described; the notions of self-determination, self-actualization, vocational guidance, profconsultation, etc. have been revealed; the divisions into periods of a man development as a subject of the labour activity, suggested by Klimov and Bodrov, have been described; four stages of professional making of a personality and psychological criterie of the success of these stages have been formulated; the problem of the specificity of the intellectually talented youth self-determination have been singled out by the author with the purpose of the further research.

Key words: personal and professional self-determination, vocational guidance.

УДК 152.03.

І. Г. Кошлань, асп.

ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, кафедра загальної психології

Акцентуйовані риси у підлітків з емоційною диспозицією за типом „гнів”

У статті показаний зв'язок типу емоційності з акцентуаціями характеру в підлітків (на прикладі емоційної диспозиції за типом «гнів»).

Ключові слова: акцентуація характеру, емоційність, тип емоційності.

Дана робота спрямована на розгляд найактуальнішої проблеми – своєрідності прояву акцентуйованих рис у підлітків з різними типами емоційності, зокрема, особлива увага приділяється піддослідним з емоційною диспозицією за типом «гнів». Під емоційністю у сучасній вітчизняній психології розуміють сукупність різних ознак, найважливішими з котрих є: динаміка емоційного процесу (сила, інтенсивність емоційних переживань), якість емоційного переживання (модальність та знак), зміст емоційного процесу як відображення особливо значущих для суб'єкта ситуацій та явищ. Тип емоційності характеризується домінуванням певної модальності або декількох модальностей [3, 5]. За визначенням А. Є. Личко, акцентуації характеру є крайніми варіантами норми, при яких одна чи декілька рис характеру надмірно посилені, від чого виявляється вибіркова вразливість відносно певного роду психогенних впливів при добрій та навіть підвищеній стійкості до інших [2]. Виходячи із основних положень теорії емоційності, ми припустили, що емоційність як стійка властивість індивідуальності може впливати на формування акцентуацій характеру у підлітків, поряд з соціальними детермінантами (сімейне та позасімейне виховання).

Метою нашого дослідження стало виявлення акцентуацій характеру у підлітків з певною емоційною диспозицією. У дослідженні брало участь 77 підлітків у віці 16–17 років – студенти Одеського педагогічного коледжу ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. Використовувались Патохарактерологічний діагностичний опитувач (ПДО) А. Є. Личко та самооцінний варіант оригінального ситуаційного тест-опитника емоційності [7]. Виявлення типів емоційності здійснювалось методом асів.

Наша увага в даній статті до підлітків з домінуючою емоцією «гнів» пояснюється тим, що «гнів» у сучасному світі вважається однією з найменш бажаних базових емоцій, утруднюючих досягнення мети й ефективність виконання дій. К. Ізард називає такі причини гніву: біль; всляке відчуття дискомфорту; обмеження свободи як фізичне, так і психологічне; перешкоди у досягненні мети; аверсивна стимуляція, вчинки та дії оточення, котрі інтерпретуються як неправильні та несправедливі; певні емоційні стани (наприклад, пролонгований сум). Проте дія названих природних причин значною мірою обумовлена індивідуальними особливостями людини, а саме:

індивідуальною величиною порога виникнення гніву, тобто люди з емоційною диспозицією за типом «гнів» схильні сприймати широкий спектр ситуацій як провокуючі.

Значну роль відіграє й унікальний життєвий досвід, соціокультурні традиції. Існує гіпотеза, згідно з якою росту загальної кількості негативних емоцій, які переживаються людиною, сприяють й особливі цінності та установки, котрі заохочуються у суспільстві та культивуються у багатьох сім'ях як відображення більш широкого соціуму. Вони ж й утруднюють психологічну переробку негативних переживань. Це культ успіху та досягнень, культ сили й конкурентності, культ раціональності й стриманості, які характерні для нашої культури [9].

Аналіз доступної психологічної літератури дозволяє нам подати такий психологічний портрет «гнівливіка». Як правило, це люди з потребою у перевазі, високою самооцінкою, з підвищеними вимогами. Наслідком незадоволення підвищених вимог є тривожність, ворожість, підозріливість. Дані риси можуть призвести до замкненості навіть за відсутності потреби у самоті. Цьому ж сприяє й підвищена критичність. Схильність до гніву сполучується також із відсутністю навички детально аналізувати події, об'єкти, з орієнтацією на узагальнення, а не відрізняючи властивості об'єктів (синтетичність сприйняття та мислення) [4, 8].

Як впливає з вищесказаного, сучасна психологія має дані, які підтверджують закономірний зв'язок якості переважаючих у людини емоцій з характерним набором інших психічних властивостей. Логічно припустити, що прояв у підлітка з тією чи іншою емоційною диспозицією певних акцентуованих рис характеру є прямим підтвердженням цього зв'язку. Зіставивши емоційні типи піддослідних із діагностованими в них типами акцентуацій характеру, ми виявили, що групі піддослідних з домінуючою емоцією «гнів» притаманні такі акцентуації характеру: істероїдна, епілептоїдна, циклоїдна, шизоїдна, сензитивна, астеноневротична, а також гіпертимно-істероїдна, гіпертимно-циклоїдна, шизоїдно-епілептоїдна й епілептоїдно-істероїдна.

Різноманітність акцентуованих рис у підлітків із домінуванням певної емоційної диспозиції ми, вслід за О. П. Санніковою, пояснюємо ступенем активності їх взаємодії з навколишнім світом. З цих позицій в її роботах виділяються активний та пасивний тип «радісника», «гнівливіка», «страховіка» та «сумувальника». У контексті сказаного О. П. Саннікова таким чином характеризує тип Г (гнів).

Тип Г (гнів) активний (нераціональна активність) у кризисних ситуаціях частіше за все агресивний, шукає винуватця невдач, переглядає умови, обставини, особисті контакти, замислює плани змін зовнішньої (об'єктивної) частини ситуації. При цьому „активний гнівливік” намагається упевнити себе і оточуючих у несправедливості, ворожості світу, який так багато вимагає від нього.

Тип Г (гнів) пасивний переживає кризу найбільш гостро, з найбільшою напруженістю та драматизмом. Частіше за все звинувачує обставини, даючи вихід напруженню. У якості механізмів психологічного захисту, як правило,

використовує зміщення, проєкції, переноси. Чекає міфічного „крутого”, який може витягнути його з кризи. Це чекання дає тимчасове заспокоєння [6].

«Гнівливіки» — акцентуанти різних типів виявляють гнів по-різному.

У провокуючих ситуаціях підлітки з **гіпертимними** рисами характеру вибухають гнівом, їх агресивність спрямована зовні, на оточуючих людей та речі, помітна тенденція до бурхливих, але коротких спалахів роздратування. **Епілептоїдні** акцентуанти в подібних ситуаціях звинувачують усіх, окрім себе, в роздратованому стані легко впадають у гнів, при сильному роздратуванні жорстокі та не пам'ятають, що роблять, схильні до поступового накопичування сильного та тривалого тужливо-злобного настрою з наступною імпульсивною агресивною розрядкою на знайденому «козлі відпущення». **Шизоїдні** акцентуанти у випадку вторгнення у їх внутрішній світ близьким грублять, з іншими просто замикаються та мовчать, здатні на несподівані ескапади без урахування шкідливих наслідків. Для **істероїдних** акцентуантів характерна зовнішньозвинувачуюча реакція. З батьками віддають перевагу загрози, спрямованій на себе: «Я помру», «Я не знаю, що з собою зроблю». Можуть демонструвати суїцидальні намагання. **Циклоїдні** підлітки у фазі підвищеного настрою у виявленні гніву нагадують гіпертимних, а у субдепресивній фазі агресія може бути спрямована на себе.

Сензитивним акцентуантам притаманна підвищена образливість і, як наслідок, конфліктність. У **астеноневротичного** типу роздратування з незначного приводу виливається на оточуючих, що потрапили під гарячу руку, і так же легко змінюється розкаянням та сльозами.

Проілюструємо вищесказане конкретними прикладами, спираючись на дані включеного спостереження, а також результати використання ПДО А. Є. Личко та оригінального ситуаційного тест-опитувача емоційності.

Ліля С., 17 років. *Обстеження за допомогою ПДО.* За шкалою об'єктивної оцінки діагностований **шизоїдний** тип. В – індекс у межах норми, реакція емансипації та конформність помірні. За шкалою суб'єктивної оцінки відносить себе до параноїяльного типу. *Дані включеного спостереження.* В ситуаціях, висуваючих непосильні вимоги, наприклад, коли «лізуть у душу», насилу утримує себе, щоб не нагрубити, виявляє самолюбство і ранимість у відповідь на критику.

Віра О., 16 років. *Обстеження за допомогою ПДО.* За шкалою об'єктивної оцінки діагностований **епілептоїдний** тип. В – індекс у межах норми, реакція емансипації та конформність помірні. За шкалою суб'єктивної оцінки самооцінка правильна – відносить себе до епілептоїдного типу. *Дані включеного спостереження.* Хворобливо ставиться до несправедливості, виявляє хоробрість та безрозсудність у екстремальних ситуаціях, надмірно вимоглива до інших. Дратується, якщо помічає, що в інших відсутні притаманні їй позитивні якості (бережливість, ретельність, старанність тощо).

Вікторія П., 17 років. *Обстеження за допомогою ПДО.* За шкалою об'єктивної оцінки діагностований **істероїдний** тип. В – індекс у межах норми. Реакція емансипації сильна. Суб'єктивна оцінка – відносить себе до гіпертимного типу, вірогідно заперечує меланхолічні риси, виявляє амбівалентність

самооцінки відносно нестійкого типу. Дані включеного спостереження. У психогенних ситуаціях активно захищає своє «Я», іноді доходять до неприхованої агресії відносно можливих винуватців невдач. Виявляє схильність до опозиційності, задиристість при незадоволеному егоцентризмі.

Олена Б., 17 років. Обстеження за допомогою ПДО. За шкалою об'єктивної оцінки діагностований гіпертимно-істероїдний тип. В – індекс у межах норми. Є вказівка на можливу дисимуляцію рис свого характеру. Конформність помірна, реакція емансипації виражена. Суб'єктивна оцінка – відносить себе до гіпертимного типу, помічає риси емоційної лабільності, нестійкості, істероїдності. Достовірно заперечує меланхолічні та шизоїдні риси. Дані включеного спостереження. У провокуючих ситуаціях виявляє тенденцію до бурхливих, короткочасних спалахів дратівливості, грубості (без усякого зла), але невдачі не здатні надовго вибити її з колії.

Юлія В., 16 років. Обстеження за допомогою ПДО. За шкалою об'єктивної оцінки діагностований циклоїдний тип. В – індекс у межах норми. Є вказівка на високий ступінь відвертості. Реакція емансипації виражена помірно. Суб'єктивна оцінка – відносить себе до лабільного типу, помічає епілептоїдні та циклоїдні риси і заперечує меланхолічні. Дані включеного спостереження. У субдепресивній фазі на зауваження та докори нерідко відповідає дратівливо, іноді грубістю та гнівом, але у глибині душі ще більше засмучується, у період підйому настрою реагує як гіпертим.

Все вищесказане є підтвердженням того, що емоційність як стійка характеристика індивідуальності може здійснювати вплив на формування акцентуацій характеру у підлітків, поряд з соціалізуючою складовою (сімейне та позасімейне виховання), а емоційна сфера є найвразливішою зоною у більшості акцентуантів. У даному контексті можна стверджувати, що прийняття та конструктивне використання власного гніву не тільки є привілеєм зрілої людини, а й саме одним із показників особистісного росту.

Література

1. Изард К. Психология эмоций. — СПб.: Питер, 1999. — 464 с.
2. Личко А. Е. Типы акцентуаций характера Литература и психопатий у подростков. — М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. — 416 с.
3. Ольшанникова А. Е. Эмоции и воспитание. — М., 1983.
4. Санникова О. П. Соотношение устойчивых индивидуально-типических особенностей эмоциональности и общительности // Вопр. психологии. — 1982. — № 2. — С. 109–115.
5. Санникова О. П. Эмоциональность в структуре личности профессионала. — Одесса, 1995. — 334 с.
6. Санникова О. П. Психологический портрет кризисной личности. Вісник Харківського ун-ту. Сер. Психологія. — 2000. — № 498. — С. 115–121.
7. Санникова О. П., Кошлань И. Г. К вопросу об изучении эмоциональности семьи (презентация психодиагностической методики) // Вісник Харківського ун-ту. Сер. Психологія. — 2002. — № 550. — С. 204–211.
8. Пацявичюс И. В. Соотношение индивидуально-типичных характеристик эмоциональности с особенностями саморегуляции деятельности: Автореф. дис. ... канд. наук. — М., 1980.
9. Холмогорова А. Б., Гаранян Н. Г. Культура, эмоции и психическое здоровье // Вопр. психологии. — 1999. — № 2. — С. 61–73.

І. Г. Кошлань

ЮГПУ ім. К. Д. Ушинського, кафедра общей психології

**АКЦЕНТУАЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ У ПОДРОСТКОВ С ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ
ДИСПОЗИЦИЕЙ ПО ТИПУ «ГНЕВ»**

Резюме

В статье показана связь типа эмоциональности с акцентуациями характера у подростков (на примере эмоциональной диспозиции по типу «гнев»).

Ключевые слова: акцентуации характера, эмоциональность, тип эмоциональности.

I. Kosblan

Southukrainian Teachers Training State University named of the K. D. Ushinsky

**THE TYPE OF EMOTIONALITY AND ACCENT OF CHARACTER FOR
WRATH TYPE TEENAGERS**

Summary

The article is dedicated to the problem of connection between the tipe of emotionality and the accent of character for wrath type teenagers.

Key words: accentuation of caracter, emotinality, type of emotionality.

УДК 152.03

Ю. Г. Черножук, викл.

ЮГПУ ім. К. Д. Ушинського, кафедра загальної психології

Індивідуально-психологічні особливості соціального інтелекту осіб з різною емоційною диспозицією

Стаття присвячена проблемі індивідуально-психологічних особливостей соціального інтелекту в осіб з різною емоційною диспозицією.

Ключові слова: соціальний інтелект, структура соціального інтелекту, емоційність, тип емоційності.

Базова концепція соціального інтелекту була розроблена Е. Л. Торндайком у 1920 році. Цей вчений визначив його як загальну здібність до розуміння інших людей і мудрої поведінки по відношенню до них. Торндайк відрізняв соціальні й абстрактні форми інтелекту. Поширюючи теоретичні погляди Торндайка, дослідники звернули увагу на такі аспекти феномена соціального інтелекту, як здатність жити у злагоді з оточуючими (Мосс, Хант, 1927), мати справу з оточуючими (Стренг, 1930), легко налагоджувати стосунки з людьми, розуміти їхнє становище, ставити себе на місце іншого (Верном, 1933), здібність критично і вірно оцінювати почуття, настрої та мотивацію вчинків інших людей (Уедек, 1947).

Проблеми соціального інтелекту в різний час досліджували також Г. Ю. Айзенк, С. С. Альошина, Ю. М. Ємел'янов, Н. Ф. Каліна, Г. Олпорт та ін. Найбільш поширене у сучасному науковому обігу визначення соціального інтелекту, запропоноване Дж. Гілфордом, як здібність, що визначає успішність оцінки, прогнозування і розуміння поведінки людей. Також досить поширене визначення Д. Уекслера: соціальний інтелект – це пристосованість індивіда до людського буття (Уекслер, 1958).

Соціальний інтелект має динамічну природу. З одного боку, він базується на біологічних засадах, з іншого – є результатом особистісного та професійного досвіду. Для представників соціономічних професій він є професійно важливою якістю, інтегральним утворенням, що має певну структуру.

Метою нашого дослідження було дослідити індивідуально-психологічні особливості соціального інтелекту осіб з різною емоційною диспозицією, які проявляються у його структурі.

Поняття «емоційна диспозиція» у нашому дослідженні пов'язане з поняттям «емоційність», тобто стійка схильність індивідуальності до переживання емоцій певної модальності і знака. Домінування однієї або кількох базальних модальностей (співвідношення патернів емоцій «радість», «гнів», «страх», «печаль») утворюють індивідуальні особливості емоційності конкретної особистості (тип емоційності) (Саннікова О. П., 2000).

Наше дослідження було проведене у 1994 – 2000 рр. В якості піддослідних виступали студенти перших курсів Південноукраїнського державного педа-

гогічного університету ім. К. Д. Ушинського (180 осіб), що обрали професію педагога.

Для діагностики емоційності було використано чотирьохмодальнісний опитувальник, створений О. П. Санніковою на основі модифікації та доповнення трьохмодальнісного опитувальника Л. Рабиновича. Для вивчення соціального інтелекту застосовано розроблену нами методику «Вирішення психологічних задач» (ВПЗ).

За допомогою методики Рабинович – Саннікової із застосуванням методу «асів» нами було визначено 8 типів емоційності (емоційні ліспозиції), що притаманні піддосліднім: Р (радість), Г (гнів), С (страх), РГ (радість – гнів), РС (радість – страх), РГС (радість – гнів – страх), ГС (гнів – страх) і ГСП (гнів – страх – печаль).

За допомогою методики ВПЗ, яка базується на визначеній нами структурі соціального інтелекту, було діагностовано деякі якості соціального інтелекту: соціономічну ерудицію (СЕ), що проявляється в умінні засвоювати, адекватно використовувати та трансформувати соціономічні знання; соціономічну центрацію (СЦ) сконцентрованість на проблемі, які виникають у процесі соціальної взаємодії, здатність виявляти і правильно формулювати їх; соціономічна спостережливність (СС), що виявляється в умінні візуально фіксувати явища, якості та відношення, які можуть бути об'єктами інтересу для представників соціономічних професій; соціономічне передбачення (СПР), що проявляється в умінні розуміти психологічну сутність об'єктів і, виходячи з цього, передбачити їхню поведінку в майбутньому.

У таблиці подана інформація про специфіку соціального інтелекту піддослідних з різною емоційною диспозицією.

Розглянемо спочатку специфіку соціального інтелекту представників номодальних типів.

Дані таблиці показують, що відносно інших здібностей соціального інтелекту найбільш розвинутою у представників емоційного типу Р (радість) є соціономічна ерудиція (здібність засвоювати, адекватно використовувати і трансформувати соціономічні знання), а найгірше за інші розвинута соціономічна центрація (скерованість на проблеми, які виникають у процесі соціальної взаємодії, здатність виявляти і правильно формулювати їх).

У представників типів Г (гнів) соціономічна ерудиція (здібність засвоювати, адекватно використовувати і трансформувати соціономічні знання) також домінує над рештою якостей соціального інтелекту, в той же час найбільш слабкорозвинутою є така якість, як соціономічне передбачення (здатність розуміти психологічну сутність об'єктів і, виходячи з цього, передбачити їхню поведінку у майбутньому).

У представників типу С (страх) відносно високорозвинута соціономічна центрація, скерованість на проблеми, які виникають у процесі соціальної взаємодії, здатність виявляти і правильно формулювати їх. У той же час, відносно слабо розвинута соціономічна ерудиція (здібність засвоювати, адекватно використовувати, трансформувати професійні знання).

Таблиця

Специфіка соціального інтелекту досліджуваних з різною емоційною диспозицією

Ранг	Р	Г	С	РГ	РС	РГС	ГС	ГСП
1	СЕ (соціоно-мічна ерудиція)	СЕ (соціоно-мічна ерудиція)	СЦ (соціоно-мічна центрація)	СЕ (соціоно-мічна ерудиція)	СПР (соціономічне передбачення)	СЦ (соціоно-мічна центрація)	СЕ (соціоно-мічна ерудиція)	СС (соціоно-мічна спостережливість)
2	СС (соціоно-мічна спостережливість)	СС (соціоно-мічна спостережливість)	СС (соціоно-мічна спостережливість)	СС (соціоно-мічна спостережливість)	СЦ (соціоно-мічна центрація)	СПР (соціономічне передбачення)	СС (соціоно-мічна спостережливість)	СПР (соціоно-мічне передбачення)
3	СПР (соціономічне передбачення)	СЦ (соціономічна центрація)	СПР (соціономічне передбачення)	СЦ (соціономічна центрація)	СС (соціоно-мічна спостережливість)	СЕ (соціоно-мічна ерудиція)	СЦ (соціономічна центрація)	СЕ (соціоно-мічна ерудиція)
4	СЦ (соціономічна центрація)	СПР (соціономічне передбачення)	СЕ (соціономічна ерудиція)	СПР (соціономічне передбачення)	СЕ (соціономічна ерудиція)	СС (соціоно-мічна спостережливість)	СПР (соціономічне передбачення)	СЦ (соціоно-мічна центрація)

Зупинимось тепер на особливостях структури соціального інтелекту представників полімодальних типів емоційності.

З таблиці видно, що найбільш розвинутою якістю у представників типу РГ (радість – гнів) є соціономічна ерудиція (здібність засвоювати, адекватно використовувати та трансформувати професійні знання), а останнє рангове місце посідає соціономічне передбачення (здібність розуміти психологічну сутність об'єктів і, виходячи з цього, передбачати їхню поведінку в майбутньому).

Представники типу РС (радість – страх) демонструють відносно розвинене соціономічне передбачення (здібність розуміти психологічну сутність об'єктів і, виходячи з цього, передбачати їхню поведінку в майбутньому) і слабо розвинену соціономічну ерудицію (здібність засвоювати, адекватно використовувати і трансформувати соціономічні знання).

Представники типу РГС (радість – гнів – страх) відрізняються відносно високорозвинутою соціономічною централізацією (скерованість на проблеми які виникають у процесі соціальної взаємодії, здатність виявляти і правильно формулювати їх). Відносно низько розвинена соціономічна спостережливості (здатність візуально фіксувати явища, якості та відношення, які можуть бути в об'єктів інтересу для представників соціономічних професій).

У представників типу ГС (гнів – страх) соціономічна ерудиція (здібність засвоювати, адекватно використовувати та трансформувати соціономічні знання) займає перше рангове місце, а соціономічне передбачення (здібність розуміти психологічну сутність об'єктів і, виходячи з цього, передбачати їхню поведінку в майбутньому) – останнє.

І, нарешті, відносно найбільш розвинутою якістю соціального інтелекту у представників типу ГСП (гнів – страх – печаль) є соціономічна спостережливості (здатність візуально фіксувати явища, якості та відношення, які можуть бути об'єктами інтересу для представників соціономічних професій). Відносно слабо розвинена соціономічна централізація (скерованість на проблеми, які виникають у процесі соціальної взаємодії, здатність виявляти і правильно формулювати їх).

Порівняльний аналіз структури соціального інтелекту представників різних типів емоційності дозволяє стверджувати таке.

1. Кожний тип емоційності має свою індивідуальну структуру соціального інтелекту.

2. Структура інтелекту представників полімодальних типів має свою специфіку, яку не можна звести до простого поєднання тенденцій, які властиві в структурі соціального інтелекту представників кожної з модальностей, що входять до його складу.

3. Емоційність є структуроутворюючим фактором соціального інтелекту.

Література

1. Саннікова О. П. Компонентний аналіз емоційності // Вісник Харківського університету. — Харків, 2002. — № 550.
2. Саннікова О. П. Основні підходи до дослідження особистості професіонала // Сучасна психологія в ціннісному вимірі: Матер. III Костюківських читань. — К., 1994. — Т. 1.
3. Черножук Ю. Г. Соотношение качественных особенностей эмоциональности с когнитивным стилем импульсивность – рефлексивность // Вісник Харківського університету. Харків, 2002. — № 550.

Ю. Г. Черножук

ЮГПУ ім. К. Д. Ушинського, кафедра общей психологии

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ЛИЦ С РАЗЛИЧНОЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ДИСПОЗИЦИЕЙ

Резюме

Статья посвящена проблеме индивидуально-психологических особенностей социального интеллекта у лиц с различной эмоциональной диспозицией.

Ключевые слова: социальный интеллект, структура социального интеллекта, эмоциональность, тип эмоциональности.

U. Chornozhuk

Southukrainian Teachers Training State University named of the K. D. Ushinsky

INDIVIDUAL DIFFERENCES IN SOCIAL INTELLECT OF PEOPLE WITH DIFFERENT TYPES OF EMOTIONALITY

Summary

The article is dedicated to the problem of individual differences in social intellect of people with different types of emotionality.

Key words: social intellect (intelligence), structure of social intellect (intelligence), emotionality, type of emotionality

УДК 152.32

О. О. Папір, доц., **О. Г. Бабчук**, ст. лаб.

Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського, кафедра загальної психології

**ОСОБАЛИВОСТІ САМОКОНТРОЛЮ У ГІПЕРАКТИВНИХ ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Стаття розкриває один з аспектів емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку — саморегуляцію поведінки гіперактивних дітей.

Ключові слова: емоції, активність, саморегуляція.

Проблеми розвитку саморегуляції, довільності, самоконтролю займають одне з головних місць у психологічній науці. Довільність як процес оволодіння особистою поведінкою, як усвідомлення та спрямованість поведінкових реакцій дитини виразно говорить про себе вже в молодшому шкільному віці (О. В. Запорожець, З. М. Істоміна, Я. З. Неверович та ін.). Невипадково в наукових дослідженнях останніх років рівень довільної поведінки, зокрема розвиток у дитини контролю та самоконтролю, розглядається як прояв особистісного становлення, як найважливіший висновок розвитку різних сторін психіки (О. О. Бугрименко, Г. Г. Кравцов, О. О. Смирнова та ін.).

Серед психологічних досліджень, у тому числі досліджень саморегуляції та самоконтролю можна виокремити два типи наукової стратегії. До першого типу належать дослідження, що вивчають загальні закономірності розвитку цих явищ: питання генезу, структури, функцій, залежності від умов діяльності. До другого типу можна віднести роботи, в котрих розглядаються особливості самоконтролю в рамках певного типу або варіанта розвитку. Проблема варіантів розвитку, особливо варіантів розвитку групи ризику, одержує гостроту в зв'язку з сучасною тенденцією в вихованні дітей – ранньою диференціацією та спеціалізацією їх навчання. До одного з таких «проблемних» варіантів розвитку можна віднести дітей з гіперактивною поведінкою.

Гіперактивні діти вже давно притягують увагу науковців та практикуючих психологів. Мова йде про швидких, імпульсивних, занадто активних дітей, котрі не вміють стримувати свої бажання, не вміють організувати свою поведінку. В будь-яких ситуаціях вони завдають оточуючим багато клопоту, є занадто «незручними» для вихователів, учителів і навіть батьків. Цей варіант розвитку стає останнім часом найбільш поширеним в умовах початкової школи. Деадаптуючі особливості поведінки таких дітей свідчать про недостатньо сформовані регулятивні механізми психіки, та перш за все – самоконтролю як найважливішої умови та необхідної ланки в генезі довільних форм поведінки.

Дослідження самоконтролю у гіперактивних дітей є досить актуальним питанням, що стосується розвитку молодших школярів. Умови формування самоконтролю у даної категорії дітей дозволяють глибше зрозуміти природу

гіперактивності, її різні варіанти, більш спрямовано вирішувати питання виховання та навчання з урахуванням індивідуальних можливостей цих дітей.

Ми припустили, що по-перше, в комплексі якісних характеристик саморегуляції поведінки гіперактивних дітей провідне місце займають специфічні особливості їх емоційної сфери, котрі визначають в першу чергу зниження регулятивних можливостей психіки; по-друге, специфіка емоційної сфери гіперактивних дітей висвітлюється в викривленні емоційних стосунків із близькими дорослими та в виявленій ефективності поведінки.

Для визначення складових гіперактивності досліджуваних дітей (82 індивіди) нами було використано комплекс методів, що включали ігри та ігрові вправи на довільність поведінки («Так чи ні», «Підлога, ніс, стеля», «Обведення контуру»); малюнковий текст «Кінетичний малюнок сім'ї»; методику коректурної проби. Окрім перерахованих, використовувались додаткові методи, спрямовані на виявлення специфічних особливостей кожного компонента структури гіперактивності.

На початковому етапі експерименту за допомогою діагностичних методик було відібрано молодших школярів з проявами імпульсивності, зайвою рухливістю, з так званою рушійною розгальмованістю поведінки. Критерієм для відбору дітей у цю групу була належність стійкої завищеної рушійної активності як основного дезадаптуючого порушення.

Для більш детального аналізу рівня рушійної активності враховувались такі показники: часові характеристики висвітленої рушійної активності (дитина активна постійно, незалежно від виду діяльності та різноманітної стимуляції, чи ця активність ситуативна); характер реакції на інструкцію завдання та теми його виконання; особливості самих рухів (дуже розмашисті – сковані, адекватні завданню – неадекватні, надмірні – оптимальні). Ці показники стали основними критеріями, на засадах котрих було можливим виокремити дві підгрупи дітей за типом рушійної активності: 1-ша – діти зі стійкою гіперактивністю; 2-га – діти з ситуативною гіперактивністю. Стійко гіперактивних дітей у досліджуваній групі виявилось 46,7 %, ситуативно – гіперактивних – 53,3 % від усієї кількості досліджуваних.

Виокремлення двох типів гіперактивності дає можливість пояснити неоднозначність оцінки поведінки дітей батьками та вчителем та віддиференціювати систему психолого-педагогічної корекції для кожної підгрупи дітей.

При вивченні самоконтролю ми використали комплекс методик, кожна з яких була направлена на дослідження певної специфіки дій самоконтролю у дітей. Під час аналізу ми виходили з того, що самоконтроль діяльності та поведінки може бути представлений двома сторонами: процесом організації діяльності та процесом реалізації програми діяльності. Процес організації включає такі компоненти: характер сприйняття інструкції; тривалість утримання і збереження мети під час діяльності, наявність відволікань. Процес реалізації програми діяльності відображено через використання запропонованих дитині та відібраних нею самостійно засобів та способів регулювання діяльності.

Отриманий матеріал проведених етапів експерименту дозволив виокремити підгрупи досліджуваних, за рівнем сформованості дій самоконтролю. В нашому дослідженні ми їх визначили як групи: 1-ша – з відносно гармонійним рівнем; 2-га – з середнім; 3-тя – з низьким рівнем самоконтролю. З досліджуваної нами групи гіперактивних дітей тільки дві дитини (3,3 %) мали відносно гармонійний рівень сформованості самоконтролю, котрий характеризується швидким та повним прийняттям мети; збереженням її до закінчення виконання завдання; відсутністю відволікань або їх мінімальною кількістю; самостійним відбором засобів та способів контролю; мінімальною кількістю помилок.

Середній рівень, мали 29 дітей (41,7 %) для котрого характерним є швидке прийняття мети, але збереження її тільки до половини завдання; відволікання мають місце після половини виконаного завдання, але короткочасні; використовуються засоби та способи контролю, запропоновані дорослими; можливі помилки, хоча в більшості випадків вони виправляються.

Низький рівень самоконтролю мали 28 (38,4 %) дітей. Для дітей характерним є «надшвидке» прийняття мети (починають виконувати, не дослухавши до кінця інструкцію), в результаті мета губиться вже на початку виконання завдання; відволікання часті та досить тривалі; відсутні які-небудь засоби та способи контролю; робота характеризується великою кількістю помилок.

При вивченні емоційної сфери використовувався основний комплекс методик, серед котрих значне місце при узагальненні результатів займав малюнковий тест. У нашому дослідженні емоційний «портрет» дитини представлено двома сторонами. Перша розкриває безпосередньо емоційне почуття дитини, друга – ставлення дитини до членів своєї сім'ї, сприйняття та переживання нею стосунків у сім'ї. При інтерпретації КМС головна увага зверталась на такі аспекти: 1 – особливості процесу малювання (ставлення дитини до виконуваного завдання, рівень емоційного забарвлення, що виявилось в коментаріях, паузах, емоційних реакціях, кольорове вирішення та динаміка зображення); 2 – особливості малюнка (характер зображення окремих членів сім'ї: відмінності в стилі малювання, кількість деталей, схематичність або деталізація всього малюнка); 3 – особливості структури сім'ї (розташування та взаємодія членів сім'ї на малюнку).

Ці аспекти було визначено як критерії, за котрими виокремились три підгрупи дітей за ступенем емоційного благополуччя. Аналіз результатів показав, що емоційно благополучних дітей виявилось усього 4 (6,6 %) від усієї кількості досліджуваних. Діти цієї підгрупи позитивно поставилися до запропонованих завдань, у процесі діяльності у них відсутні негативні емоції, їх малюнки мають добру якість лінії, переважає різноманітність, в основному тепла кольорова гама, а зміст свідчить про сприятливий сімейний стан.

Групу з яскраво вираженими симптомами емоційного неблагополуччя становили 29 дітей (48,4 %), у котрих порушення емоційної сфери визначали в процесі виконання діяльності (відмови від виконання завдання, затримки, сильне штрихування, неадекватні рухи, коментарії до намальованого, типу: «Ох!», «Ах!», «Не виходить!»), а також в її результатах (одноманітна

кольорова гама, відсутність виразних засобів, неадекватна величина окремих фігур, відсутність фігур та основних частин тіла). Змістовна сторона малюнка розкриває недалу сімейну ситуацію. У кожного з цих дітей симптоми складаються в той чи інший симптомокомплекс: тривожність, агресивність, конфліктність та ін. У деяких дітей з цієї групи мають місце кілька симптомокомплексів.

Групу з парціальними емоційними порушеннями становили 27 (45 %) дітей. Для даної підгрупи дітей характерними є розрізнені, іноді одиночні симптоми тривожності, депресії, конфліктності та ін., що мають місце або в процесі завдання, або виявлені при інтерпретації результатів.

Визначення типів емоційної взаємодії дитини з близьким дорослим було останнім завданням експерименту. Для розв'язання поставлено завдання була використана методика спільного малюнка дитини з близьким дорослим (мамою). Під час діяльності фіксувалися такі моменти: 1) хто з учасників є ініціатором початку спільної діяльності, підтримує ініціативу протягом усього процесу; 2) емоційна забарвленість взаємодії; 3) наявність або відсутність просторової дистанції між матір'ю та дитиною; 4) подовженість процесу спільної діяльності. Ці параметри було покладено в основу виділення типів взаємодії мами з дитиною. Серед них найбільш яскраво виокремились 4 типи взаємодії, котрі подані в таблиці:

Таблиця

Розподіл груп гіперактивних дітей за самоконтролем

№	Тип взаємодії	Кількість пар	% співвідношення
1	Емоційно-підтримуючий	7	11,6
2	Байдужо-байдужий	22	35,0
3	Емоційно-пригнічувальний	17	28,3
4	Залежний (нав'язаний дитиною)	14	23,3

При визначенні співвідношення між виділеними типами взаємодії близького дорослого з дитиною, рівнем розвитку самоконтролю та особливостями емоційної сфери виявилось, що низький рівень самоконтролю, яскраво виражені симптоми емоційного неблагополуччя характерні для тих дітей, взаємодія котрих з матір'ю підходить до типів "безучасливо – байдужий" та "емоційно-пригнічувальний"; перший та четвертий типи в основному характерні для групи дітей із середнім рівнем самоконтролю, парціальними емоційними порушеннями. Система кількісної оцінки за симптомокомплексами, котра розроблена Р. Ф. Беляускайте, показала, що тип взаємодії мами з гіперактивною дитиною корелює з емоційними проявами за такими симптомокомплексами, як «тривожність», «конфліктність», «почуття неповноцінності».

Таким чином, у результаті проведеного дослідження нами були зроблені такі висновки:

1. Феномен гіперактивності має в своїй основі ряд особливостей розвитку, котрі зумовлюють виникнення у дітей значних труднощів у здійсненні доцільної цілеспрямованої контрольованої поведінки та свідчать про дисгармонійність розвитку дитини в цілому. Ця дисгармонійність особливо яскраво виявляється в молодшому шкільному віці.
2. Домінування клінічного підходу залишає практично невикористаними резерви сім'ї, можливості близьких дорослих у здійсненні допомоги гіперактивним дітям, котрі відвідують середні школи. Основу поданого в нашому дослідженні психолого-педагогічного підходу становить опора на роль матері в розвитку емоцій, котрі є найважливішим психологічним механізмом інтегральної саморегуляції дитини.
3. Емоційний досвід дітей з гіперактивною поведінкою має свою специфіку, формуючись у більшості в умовах викривлених стосунків із близьким дорослим; періодично виникаючи в процесі взаємодії, негативні емоції та стани (навіть до бурхливо перебігаючих афектів) стають одним із найбільш звичайних стереотипів поведінки дитини.
4. Дефіцитність емоційної сфери фактично створює суттєві обмеження процесу формування самоконтролю в поведінці гіперактивних дітей. Для більшості гіперактивних дітей характерним є низький і середній рівень сформованості дій самоконтролю, котрий проявляється в втрачені мети завдання, її викривленні та підмінюванні, відсутності засобів та способів контролю, великій кількості помилок. Різноманітне співвідношення сформованості дій самоконтролю та особливостей емоційної сфери є основою для виділення різних варіантів гіперактивності.
5. Головною умовою стабілізації та підвищення результативних можливостей гіперактивних дітей є спеціально організована взаємодія дитини та близького дорослого, в котрій здійснюється таке: зняття деструктивних, актуалізація та збагачення конструктивних емоцій, що тягнуть за собою зміну жорсткої та однозначної позиції дорослого, а також і дитини.
6. Основний зміст корекційної роботи з гіперактивними дітьми полягає в такому: встановлення контакту з батьками, формування у них позитивної спрямованості на організацію емоційно-насиченої взаємодії з дитиною, поглиблення розуміння особливостей розвитку цих дітей, безпосереднє засвоєння змісту та процесу проведення ігор, ігрових та неігрових вправ, необхідних для емоційної взаємодії з гіперактивною дитиною.

Література

1. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // *Вопр. психологии*. — 1978. — № 4; 1979. — № 4.
2. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. — М.: Педагогика, 1990.
3. *Детская психология: Учебн. пособие* / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, А. Н. Белоус и др.: под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько — Мн.: Университетское, 1988. — 399 с.

4. Кочубей Б., Новикова Е. Ярлыки для тревожности // Семья и школа, 1988. — № 9.
5. Кочубей Б., Новикова Е. Снимем маску с тревоги // Семья и школа, 1988. — № 11.
6. Захаров А. И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка: 3-е изд., испр. — СПб.: Союз, 1997. — 224 с.
7. Изард К. Эмоции человека: (Пер. с англ) / Под ред. Л. Я. Гозмана, М. С. Егоровой. — М.: Изд-во МГУ, 1980.
8. Мухина В. С. Детская психология: Учебн. для пед ин-тов / Под ред. Л. А. Венгера. — М.: Просвещение, 1985.
9. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие — М.: Владос, 1996. — 529 с.

О. О. Папир, О. Г. Бабчук

Южноукраинский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского, кафедра общей психологии

ОСОБЕННОСТИ САМОКОНТРОЛЯ У ГИПЕРАКТИВНЫХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Резюме

В работе рассматривается вопрос саморегуляции гиперактивных детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: эмоции, активность, саморегуляция.

O. Papir, O. Babchuk

Southukrainian Teachers Training State University named of the K. D. Ushinsky

THE PROBLEM OF SELF-REGULATION OF HIPER-ACTIVE ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN

Summary

The article is dedicated to the problem of self-regulation of hiper-active elementary school children.

Key words: emotions, activity, self-regulation.

Odessa National University Herald

Вестник Одесского национального университета

**ВІСНИК
ОДЕСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Том 7 • Випуск 3 • 2002

Психологія

Технічний редактор Г. О. Куклева

Здано у виробництво 25.11.2002. Підписано до друку 20.12.2002. Формат 70×108/16.
Папір офсетний. Гарнітура "Таймс". Друк офсетний. Ум. друк. арк. 13,83.
Тираж 300 прим. Зам. № 864.

Надруковано у друкарні видавництва "Астропринт"

65026, м. Одеса, вул. Преображенська, 24.

Тел.: (0482) 26-98-82, 26-96-82, 37-14-25

www.astroprint.odessa.ua

**До відома авторів
Вісника ОНУ (Психологія)**

**Вимоги до статей, поданих у фахові видання
(Постанова Президії ВАК України від 15.01.2003 р. № 7-05/1).**

Статті подаються лише державною мовою.

Форма статті

УДК:

Ініціали, прізвище автора (авторів)

Посада, установа, кафедра

Назва статті

Коротка анотація.

Ключові слова: (5–7 слів).

Текст статті.

Література

До 10–12 авторів

Ініціали, фамилия автора

Учреждение

Название статьи

Резюме

Ініціали, прізвище

Назва закладу

Summary

Keywords

} Англійською мовою

Загальний обсяг статті до 12 сторінок друкованого тексту через 2 інтервали

Вимоги до структури тексту наукової статті

1. Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.
2. Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.
3. Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.
4. Формування цілей статті (постановка завдання).
5. Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.
6. Висновки з даного дослідження і перспектива подальшого розвитку у даному напрямку.

Стаття набирається у текстовому редакторі Microsoft Word, у шрифті Times New Roman..

Подається в портфель редакції у вигляді роздрукованого примірника з дискетою.

Науковий редактор

Вісника ОНУ (Психологія)

Професор

Б. Й. Цуканов

НАУКОВА БІБЛІОТЕКА ОНУ ІМЕНІ МЕЧНИКОВА

ДЛЯ НАГОЛИ АНТОНІЙ
ВІСНИК ОНУ (ПРЕДВАРИТ)

Видання до списку подання у фонді читальні (Постанова Президія ВАК України від 12.11.2003 № 7-03/1)

Список статей, які надані до рецензування

Форми статті

УДК

Назва статті (назва журналу, випуск, номер, сторінки)

Назва статті (назва журналу, випуск, номер, сторінки)

Назва статті (назва журналу, випуск, номер, сторінки)

Назва статті (назва журналу, випуск, номер, сторінки)

Текст статті

ВІСНИК

ООН

ООН

ООН

ООН

ООН

ООН

ООН

ООН

Назва статті (назва журналу, випуск, номер, сторінки)

Назва статті (назва журналу, випуск, номер, сторінки)

Назва статті (назва журналу, випуск, номер, сторінки)

Назва статті (назва журналу, випуск, номер, сторінки)

Назва статті (назва журналу, випуск, номер, сторінки)

Назва статті (назва журналу, випуск, номер, сторінки)

Назва статті (назва журналу, випуск, номер, сторінки)

Назва статті (назва журналу, випуск, номер, сторінки)

Назва статті (назва журналу, випуск, номер, сторінки)

Назва статті (назва журналу, випуск, номер, сторінки)

Назва статті (назва журналу, випуск, номер, сторінки)

Назва статті (назва журналу, випуск, номер, сторінки)

Назва статті (назва журналу, випуск, номер, сторінки)

Назва статті (назва журналу, випуск, номер, сторінки)

Назва статті (назва журналу, випуск, номер, сторінки)

Назва статті (назва журналу, випуск, номер, сторінки)

НАУКОВА БІБЛІОТЕКА ОНУ імені І. І. МЕЧНИКОВА

НАУКОВА БІБЛІОТЕКА ОНУ імені І. І. МЕЧНИКОВА