

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

Odesa National University Herald

•

**Вестник Одесского
национального университета**

•

ВІСНИК ОДЕСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Том 11. Випуск 11

Психологія

2006

УДК 159.9

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

Редакційна колегія випуску: Т. П. Вісковатова, д-р психол. наук; В. Ф. Прісняков, д-р техн. наук; В. І. Подшивалкіна, д-р соціол. наук (*заступник наукового редактора*); О. Є. Самойлов, д-р психол. наук; О. П. Саннікова, 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

Відповідальний секретар випуску: Н. В. Артюхіна, канд. психол. наук

Адреса редколегії:
65082, м. Одеса, вул. Дворянська, 2,
Одеський національний університет
імені І. І. Мечникова

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

© Одеський національний університет
імені І. І. Мечникова, 2006

Зміст

О. С. Данилова	
Людина – «Жива ікона»	4
А. А. Бефані	
Визначення та побудова соціальних ситуацій як прояв соціально-психологічного потенціалу особистості	11
Т. П. Вісковатова, А. Л. Душка	
Особливості розвитку гри аутичної дитини	18
В. Є. Луньов	
Психологічні аспекти оперативно-розшукової діяльності	30
Н. І. Навоєва	
Аналіз поглядів на сутність процесу мислення як вищої психічної функції людини	37
Н. В. Сапригіна	
Рівні адресата у комунікації читача та автора художнього тексту	45
В. Скоробреха	
Соціально-психологічні аспекти розвитку конверсійних розладів.....	52
Г. Соколова	
Основні напрями розвитку лексико-семантичної сторони мовлення у старших дошкільників із затримкою психічного розвитку.....	60
Г. Труханов	
Принципы классификации личности жертв преступлений.....	68

УДК 159.937:94:246.1:821.161.2

О. С. Данилова, пошукувачОдеський національний університет імені І. І. Мечникова,
кафедра клінічної психології**ЛЮДИНА — «ЖИВА ІКОНА»**

У роботі проаналізовано опосередковане сприйняття ікони через призму творів української літератури XIX — поч. XX ст. Знайдено основні елементи такого сприйняття та описання. Розроблено наступні підходи для дослідження соціальної перцепції сакрального мистецтва — православної канонічної ікони.

Ключові слова: канон, ікона, іконографія, перцепція.

Постанова проблеми: У атмосфері кризи духовності, знов актуалізується проблема суті і призначення церковного мистецтва зокрема Іконопису. Стає важливим розкрити його високу духовну місію. Серед феноменів духовної культури, в якому бачаться основи нашого майбутнього і наших дітей, ми виявляємо в соціальній перцепції Ікони, яка є для Православ'я, — одкровенням Божим, висловлене мовою ліній і фарб, яке дане і всій Церкві, і окремій людині. «Якщо існує спосіб перевірити ступінь розвитку суспільства, або принаймні, його здібність до розвитку, то звичайно, цей спосіб полягає в з'ясуванні тих ідеалів, якими суспільство керується в даний історичний момент» [1] і це пророчий вислів великого письменника М. Є. Салтикова-Щедріна, стало для нас одним з головних критеріїв для нашого дослідження.

Ікона дзеркало душі, а соціальна перцепція ікони — дзеркало епох. Явище миру ікон — це феномен віддзеркалення бажання досягнути і сприйняти Образ Божий. Процес сприйняття Ікони як священного об'єкту, а значить і сприйняття сакрального суспільством є найбільш яскравою ілюстрацією і показником рівня духовності нашого соціуму. Православна ікона — соборна, а соборність, тобто цілісність, розглядають як фундамент державності (День Соборності України 22 січня став наголошуватися на рівні одного з головних державних свят). З соборністю завжди зв'язується питання про розуміння суті людського життя, про її духовний характер, як корінь буття. У соборності бачать стрижень, що становить духовну енергію культури, опору, з якою можливо відродити дух нашій країні, психологічне здоров'я нації, а значить врятувати країну від бездуховності.

У зв'язку з цим виникає необхідність показати архітипові складові слов'янської культурної цілісності, звернувшись до її духовних витоків, тобто до життєвих підстав, бо, як відзначав великий філософ А. Льїн, ніяка «зовнішня реформа не змінить, не врятує нас сама по собі незалежно від внутрішньої душевно-духовної зміни людини». «...Ніякий державний лад не повідомить людину ні любові, ні чесноти, ні відчуття відповідальності, ні чесності, ні благородства. Дійсне оновлення йде не від зовнішнього всередину, не від форми до змісту, не від видимості до істоти, а назад. Все велике і священне йде з середини» [2]. Потреба зрозуміти базові духовні цінності минулого, можливість їх реального відродження і функціонування в нинішній життєвій ситуації і визначила цільове завдання даного дослідження.

Мета та завдання статті: дослідження феномену соціальної перцепції православної ікони в історичному генезисі. Дослідити опосередковане сприйняття ікони через призму художньої української літератури

Виклад основного матеріалу. Візантійський богослов, філософ, поет Іоанн Дамаскін, першим систематизував, звів в цілісну концепцію вислови попередніх мислителів, батьків церкви про зображення, про образ і про ікону. Обґрунтовувавши необхідність зображень, ікон в релігійному ужитку Іоанн виділяє наступні їх функції. Перш за все, дидактично-інформативна функція, тобто «зображення замінюють безграмотним книги». Комеморативна функція, тобто образ – є нагадування. Людина молиться дивлячись на ікону згадує Священне Писання. Ікона не замикає увагу глядача в самому собі, але зводить розум через тілесне споглядання до споглядання духовному, тобто виконує аналогічну функцію. Іоанн вважав, що ікони містять «Божественную благодать». Вона дається іконам Святим Духом і може проявити у дії. Саме завдяки харизматичній функції ікони віруючі, на думку Дамаскіна, залучалися до святих, що зображаються «освячувалися». Нарешті, ікона є уклінним чином – їй поклоняються, її цілують, почитають, як образ-оберіг. І адресовано це поклоніння не матеріальному в іконі, а її архетипу. На основі візантійських теорій образу і зображення староруські мислителі розробили свою самостійну мову, свою концепцію ікони. Найдетальніше вона була викладена тільки в кінці XV – початку XVI ст. у відомих «Словах» про ікони з «Просвітителя» Йосипа Волоцького. Відзначимо, що зі всіх функцій православного образу на перший план він висуває уклінну, тобто культову, і вважає її найважливішою. Поклоніння в ідеалі може і повинно привести до контакту з духовним Абсолютом, до його містичного збагнення, де ікона є медіатором, виконуючи посередницьку функцію між людиною і Вищою Духовністю.

Зображення виконують в храмі і чисто декоративну функцію – вони прикрашають його. Православна церква знесилювана духовним спадам і розколом (зіткнення Петра I з патріархом Никоном XVII в.), поставлена під удар західних сповідань, потрапила на два століття в державне рабство (Синодний період). Раціоналістичний струмінь проник в свідомість людей, спотворюючи розуміння сенсу культового образу. Ікона стає предметом естетичного милування. У XVIII ст. іконопис було майже витиснене з культурного середовища салонним релігійним живописом. З початку XIX ст. у суспільстві намітилася тенденція інтересу до минулому свого народу, його історії. Але на ікону, на жаль, дивилися зовні віроучбового контексту, лише як на спадщину минулого.

Православна ікона, яка майже тисячоліття була виразником віри і життя народу була частково віддана забуттю на 300 років. «Відкриття» ікони на початку XX сторіччя продовжувалося недовго після революції 1917 року ікона знов була віддана забуттю. Для одних ікона є спадщиною далекого минулого, для інших предметом естетичного милування, третіх же «відкриття» це штовхнуло до осмислення ікони. І потрібно думати, що довгий процес її поступового «відкриття» провіденціальне стягується до нашого часу.

Якщо в забутті ікони позначився глибокий духовний занепад, то викликане катастрофами і потрясіннями духовне пробудження, загальне покаяння (канонізація царської сім'ї Романових, відновлення монастирів і храмів) спонукає знов до «відкриття» Ікони до вивчення і розуміння її мови і психологічного сенсу. Ікона вже оживає не тільки як минуле, але оживає як сьогодення. Для її характеристики знаходяться вже абсолютно інші слова. Починається проникнення в духовний сенс ікони. Вона сприймається не тільки як художня або культурна

цінність, але і як художнє одкровення духовного досвіду — «умозрение в красках», «німа в перебігу багатьох століть, ікона заговорила з нами тією мовою, яким вона говорила з віддаленими нашими предками» [3]. Не дивлячись на величезну популярність мистецтва, а також іконопису, який є її частиною і не тільки, виявилось, що психологічні закономірності сприйняття ІКОНИ досліджені абсолютно недостатньо. П. Флоренський, який належав до плеяди відомих філософів «Срібного століття» розглядав мир як єдине ціле, як єдину картину і реальність. Його працю «Іконостас» зібрав у фокусі всі головні думки і обкреслив його світогляд. Центральною проблемою є проблема зв'язку «двох світів» — видимого і невидимого, «горного» і «дольного», межею якого є релігійний культ (межею цих двох світів в храмі є іконостас). За словами Павла Флоренського, ікона — «окно в мир Горний» [4]. Святі батьки вживали слово «ікона» в ширшому сенсі, ніж той, до якого ми нині звикли. Увесь світ, створений Богом, вони розуміли як ікону Божу, як твір досконалого художника. Людина, згідно Священному Писанню створений Богом «по Своему образу», «Бог створив людину за образом і подобою Своему» — це парафраза 26-го вірша першої книги Священного Писання, який лежить в основі християнської антропології. У оригіналі цей вірш читається так: і сказав Бог створимо людину по образу Нашому і по подібності Нашому». (Быт.1,26). У наступному вірші читаний: «І створив Бог людину по образу своєму, по образу Божому створив його». (Быт.1,27). З цих двох віршів і склався фразеологізм. Важливість і наявність такого прикладу із словом образ в тлумачному словнику Даля [5] можливо обґрунтовувати двома міркуваннями. Перше слово «образ» лежить в основі християнських уявлень про людину — кожна людина несе в собі образ Божий. Друге в грецькому тексті Священного писання на місці російського «ОБРАЗ» — слово «ІКОНА», означає, що кожна людина є жива ікона Бога. За визначенням преподобного Максима Исповедника — церква теж ікона. Храм і вівтар — це ікони царства Божого, небесного Єрусалиму і перетвореного космосу. Єпископ і священник — ікони Христа. Євангеліє є словесна ікона Христова. Такі види церковної словесності як тропар і акафіст, проповідь або житіє суть словесної ікони — і за своїм змістом, по своїй композиції і структурі по принципах відбору матеріалу, і по своєму внутрішньому зв'язку з світом невидимим, до якого вони спрямовані самі, до якого вони здатні зводити Людину. Можливість використання поняття «ікона» по відношенню до православних явищ виключно, а може бути, і необмежено широкі: все ІКОНА, все ІКОНІЧНО [6]. Отже ікона живописна і є зображення живої ікони. Людина — жива ікона, означає соціальна перцепція ікони на наш погляд — це відношення і сприйняття до самої людини. і в той же час відношення людини до ікони як до образу Прототипу, і є як ні що інше сприйняття або неприйняття сакрального, а сприйняття сакрального відображає рівень духовності в соціумі.

Психіка згідно теорії І. Г. Білявського [7] є своєрідним поєднанням образу і знаку. Отже ПСИХІКА — це мова. Згідно концепції Зінченко В. П. [8] перші медіатори — це слово, знак, символ, міф, а другі — це євангельська любов до ближньому. Разом узяті вони складають «Духовні вертикальні вимірювання людського пізнання» (В. С. Солов'їв) Виходячи з даних постулатів на наш погляд ікона — це символічна мова фарб — мова знаків. Ікона сфокусувала в собі — знак, символ і міф. Ікона образ — Прототипу, СЛОВО, що утілилося. Ікона — образ ідеальної особи. Ці положення є фундаментальними точками опори для нашого дослідження.

К. Юнг застосував науковий підхід до власне людської природи, він відкрив в людському «психу» образи колективного несвідомого, архетипів як «а ргіоге» складові частини всього життєвого досвіду, що детермінуються. Архетип Божества в людській «психу» Юнг назвав терміном «Самость». Це іманентна мета становлення особи, і в той же час це сила, яка вабить людину до досягнення його інтегрованої індивідуальності. Мету цю можна досягти лише свідомістю, що вічно росте, яка, завдяки постійному застосуванню і відповідній обізнаності про психічний процес, намагається знайти зворотний шлях до свого власного джерела. Зважаючи на теорію Юнга, ми можемо зробити вивід, що, дійсно, ідея Бога є архетипна, таким чином Ікона так само архетипова, і ця ідея неминуче присутня в психіці кожної людини, але ми не в праві робити вивід про існування божества за межами нації.

Людська психіка є цілісністю несвідомих і свідомих процесів, це саморегульована система, в якій відбувається постійний обмін енергією між елементами. Відособлена свідомість веде до втрати рівноваги і несвідоме прагне «компенсувати» однобічність свідомості [9]. Метою нашої роботи було дослідження феномена соціальної перцепції православної ікони в історичному генезисі (опосередковане сприйняття через призму художніх текстів українських авторів).

Гіпотеза дослідження: ікона – це форма культурної спадщини його найбільш яскравий феномен, була безпосередньо сакральним об'єктом для віруючої людини, в той же самий час Ікона є яскравим віддзеркаленням людської соціальної психіки. Ікона – відкрита динамічна система. Ікона - медіатор, що несе в собі посередницьку функцію (тобто синергію – богоспілкування, іконопис – це форма найбільш адекватного виразу творчого взаємовідношення Бога і людини, схвалена соборним розумом Церкви – каноном). Згідно концепції І. Г. Білявського саме вивчення текстів художньої літератури дозволяє реконструювати історичну епоху і на її фоні розглянути соціальну перцепцію Ікони, таким чином, розглядаючи процес сприйняття в історичному генезисі [10].

Сприйняття ікони через призму художньої літератури ми досліджували, застосовуючи наступну схему: **Мир автора + мир героя = мир читача**. Для нас було важливо досліджувати саме ті твори, де автор описує чоловік як «живу ікону». Як яскрава ілюстрація нашої гіпотези ми проаналізували художній роман «Диво» відомого українського письменника і на наш погляд дійсного психолога Павла Загребельного. [11]. Саме цей автор, як дійсний художник Слова описав на наш погляд найяскравіше зі всіх «живу ікону» в образі свого головного героя Сивоока, який за задумом автора подарував світу Софію Київську. На наш погляд перш ніж аналізувати текст, ми повинні звернутися до праць богословів і дати найбільш розгорнене поняття через призму теологічного підходу сакрального і семантичного значення СОФІЇ, для об'єктивного аналізу і розуміння художнього тексту, де фігурує дане значення. Софія – перше і витончений твір Божої діяльності. Для «тварного» світу вона – осереддя творчої енергії, що запліднила, зокрема, і мистецтво, тобто естетичну діяльність людини. На землі першим і головним носієм Софії для слов'янської православної свідомості виступає Божа Матір – жива посередниця між небом і землею, «горним» і «дольным». «Як Дух є Краса Абсолютного, так Богородиця є Краса «Тварного», світу слави і «Нею прикрашена вся твар»[12]. Людське прагнення уловити і зберегти цю красу добре видно в іконописному мистецтві. Саме у іконі міститься схема, плотського сприймання, реконструкція духовного досвіду, невидимого світу, «розумної реальності». Ікона знаходиться на вершині худож-

ньо-естетичних цінностей. Естетичне розуміється в поглиблено-містичному значенні, яке століттями складалося в православній культурі. Естетична сторона іконного живопису є лише зовнішній вираз Краси. Найбільш важливі для нас архітипові образи втілені завдяки художній творчості іконописців в іконах, фресках, мозаїках і в архітектурних будовах. Втілення цих образів в слові, ми можемо поспостерігати в тексті вибраного нами роману. З ухваленням християнства Київська Русь перевернула свідомість народу і назавжди законсервувала архітипові образи язичества в символічній формі в розумах і душах свого народу. Архітипові образи Юнга – Мати – велика земля, мудрий старий, і т. д. і звичайно ж «Самость» — що є ядром особи в своїй сукупності за твердженням ученого і була фундаментом міфів, символів.

Роман «Диво» історичний роман – сюжетна лінія простежується в двох ракурсах. Перший оповідний ракурс і перший часовий діапазон — IX століття, присвячені 45 рокам з життя Сивоока, автор зберігає фон всіх історичних подій, що відбуваються в той період, (хрещення Русі).

Юний хлопчик Сивоок, вихований дідом Родимом, язичником, що робить богів на продаж, ввібрав, як цілющу вологу любов до Божественної Природи. Сивоок увібрав в себе всі яскраві фарби рідного краю. Дух свободи утілювався для нього у польоті птахів, в стрибках диких звірів. Саме ці образи вільного пересування по землі і в повітрі назавжди відобразилися в душі хлопчика, запах і краса барвінків улюблених квітів хлопчика (будучи іконописцем, розкішними «барвами» мріяв прикрасити стіни храму Сивоок, в християнстві барвінок символ особливої милості Цариці Небесною до подвижників Божих), Сивоок був наділений автором саме тими силами Великої Матері природи на лоні якої він виріс. Велика Мати-Природа головний архітиповий образ Юнга, красиво і злегка витончено утілювався в образі Сивоока, як пізніше за його стали називати — Божий Дар (ДАР — ХАРИЗМА, що позначає в християнській термінології дари святого Духу, одна з важливих функцій ікони харизматична, Сивоок наділений даром з Вище виконав харизматичну функцію по суті своїм життям і діяльністю, любов до правди його згубила, але в теж самий час і виправдало, тому що мовчанням ми зраджуємо Бога).

Ретельно аналізуючи текст роману, ми прийшли до висновку, що П. Загребельний — К. Юнг — дві сторони однієї медалі, що подарували світу свої ідеї, які до цих пір розбурхують розуми людства.

Другий часовий діапазон — XX ст., де відображені 44 року Бориса Отави. Вони оповідають про найбільш яскраві події сторіччя, що пішло: Велика Вітчизняна війна, Велика відлига.

Образ Богоматері, в романі досяг свого вищого художньо-естетичного розуміння і з'явився перед нами у всій обличчя як сакральний феномен таємничого носія духовної енергії, божественна мудрість — Софія. Дві миті в історії знаменитого собору, дві людські долі пов'язані з ним дозволили авторові геніально відобразити авторську ідею народження Софії — Київською душею Київської Русі, храмом Божим людства, що є.

Висновки: Гіпотеза нашого дослідження знаходить своє підтвердження. Ікона є безпосередньо сакральним об'єктом для віруючої людини, в той же самий час вона є яскравим віддзеркаленням людської соціальної психіки, оскільки є відкритою динамічною системою, це медіатор, що несе в собі посередницьку функцію (тобто синергію — богоспількування). Матеріали і виводи даної роботи можуть послужити в рішенні проблеми відновлення історичної спадкоємності

слов'янської думки, відродження кращих традиційних духовних феноменів вітчизняної культури і православ'я.

Література

1. *Салтыков-Шедрин М. Е.* Полн. собр. соч. — М.: Правда, 1988. — Т. 3. С. 496.
2. *Ильин А. А.* Наши задачи. Историческая судьба и будущее России: Статьи 1948–1954 гг.: В 2 т. — М., 1992.
3. *Шлеман А.* Исторический путь православия. — Нью-Йорк, 1954. — С. 378.
4. *Флоренский П.* Иконостас. — М., 1994. — С. 200.
5. *Даль В. И.* Толковый словарь. — М., 1996. — Т. 2. — С. 614.
6. *Лехахин В.* Икона и иконичность. — СПб., 2002. — С. 220.
7. *Белявский И. Г., Кишинская А. Н.* Исповедь пасынка века и немного исторической психологии. — О.: ОКФА, 1997. — С. 472.
8. *Зинченко В. П.* Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. — 1993. — № 4.
9. *Юнг К.* Архетип и символ. — М., 1991. — С. 62.
10. *Белявский И. Г.* Проблемы социальной перцепции в исторической психологии: Психология межличностного познания. — М., 1981.
11. *Загребельний П.* Диво. — К.: Дніпро, 1982. — С. 623.
12. *Флоренский П. А.* Столп и утверждение Истины. — М., 1914.

Е. С. Данилова

Одесского национального университета им. И. И. Мечникова,
кафедра клинической психологии

ЧЕЛОВЕК — «ЖИВАЯ ИКОНА»

Резюме

В работе проанализировано опосредованное восприятие иконы через призму произведений украинской литературы XIX–XX ст. Обнаружены основные элементы такого восприятия и описания. Разрабатываются последующие подходы для изучения социальной перцепции сакрального искусства — православной канонической иконы.

Ключевые слова: канон, икона, иконография, перцепция.

O. S. Danilova

Odessa national university by name of I. I. Mechnikov,
department of clinical psychology

THE HUMAN – «AN ALIVE ICON»

Summary

The icon perception is analyzed in work indirectly, through the dramatics of Ukraine literature of XIX – beg. XX cc. The basic elements of such perception and description are discovered. The further investigation approaches for the social perception of the sacral art – the orthodox canonical icon – are worked out.

Key words: orthodox, icon, iconographies, perception.

УДК 316.65(075)

А. А. Бефані, канд. психол. наук, доц.
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,
кафедра загальної та соціальної психології

ВИЗНАЧЕННЯ ТА ПОБУДОВА СОЦІАЛЬНИХ СИТУАЦІЙ ЯК ПРОЯВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

У статті розкритий зміст методологічного концепту визначення соціальної ситуації; показана особливо значуща роль соціально-психологічного потенціалу особистості для адекватного визначення й подальшої побудови складних ситуацій спілкування й взаємодії. Запропоновано концепцію структури соціально-психологічного особистісного потенціалу.

Ключові слова: соціальна ситуація, визначення ситуації, соціально-психологічний потенціал особистості.

Адекватне розпізнавання соціальних ситуацій є однією з найважливіших детермінант людської поведінки. Залежно від визначення ситуації, особистість вибирає для себе лінію поведінки, той чи інший стиль спілкування, взаємодії й впливу на інших, приймає рішення, чи поводити себе в актуальній ситуації конгруентно, тобто забезпечувати своєю подальшою поведінкою відповідність переживань, думок і комунікації [9].

Неточно визначена індивідом ситуація призводить до неправильного тлумачення дій інших людей, до неправильної побудови власних дій і, в остаточному підсумку, до неконструктивного розвитку ситуації — до низької ефективності взаємодії, цілі якої не реалізуються, потреби учасників не задовольняються, основні цінності не підтверджуються.

Можна стверджувати, що від того, як особистість визначає та будує різні ситуації, залежить значною мірою вся її життєва ефективність: і підвищення ступеню виконання її життєвих планів, і продуктивність її професійної діяльності, і благополуччя в системах міжособистісних відносин.

Дослідженню соціальних ситуацій особливе значення для розвитку теоретичної й практичної психології надавали соціальні психологи інтеракціоністської орієнтації, зокрема провідний представник європейського інтеракціонізму Д. Магнусон. Однак на відміну від проблематики сприйняття людиною людини, перцепція соціальних ситуацій досліджена психологами набагато менш повно й глибоко.

Загально визнаним фактом у сучасній психології вважається вплив на сприйняття й інтерпретацію соціальних ситуацій фактора особливостей особистості, разом із тим конкретний зміст особистісних особливостей емпірично й теоретично ще не з'ясовано. У першу чергу це відноситься до соціально-психологічних якостей особистості й у цілому до її соціально-психологічного потенціалу.

Ми поставили перед собою мету розкрити зміст концепту «визначення ситуації» і запропонувати структуру соціально-психологічного потенціалу особистості, який дозволяє правильно визначати ситуації й конструктивно їх будувати.

Життєвий шлях особистості та її актуальний життєвий простір складаються з безлічі найрізноманітніших соціальних ситуацій. Кожна з них має свій «репертуар», набір окремих актів поведінки. І спроби встановити універсальні принципи протікання всіх соціальних ситуацій (зокрема серйозні дослідження в цьому напрямку кембриджських психологів) фактично не увінчалися успіхом [2].

Найпоширенішим у соціальній психології є розуміння «ситуації» як сукупності елементів середовища або як фрагмента середовища на певному етапі життєдіяльності особистості (Д. Магнусон, А. Фернхем і М. Аргайл, Л. Фергюсон, У. Мишел та ін.) [8; 2; 5].

Поряд із традиційним визначенням ситуації як «системи зовнішніх стосовно суб'єкта умов, що спонукують і опосередковують його активність» [7, 348], у закордонній і вітчизняній психології розвивається розуміння соціальної ситуації як системи суб'єктивних і об'єктивних елементів, які поєднуються в діяльності суб'єкта. Іншими словами, ситуацію утворюють не тільки її об'єктивні особливості, але і їхнє сприйняття й інтерпретація суб'єктами [5; 8; 13].

Як констатує Х. Хекхаузен, поведінку особистості детермінує «не ситуація, що може бути описана «об'єктивно» або згідно погодженій думці декількох спостерігачів, а ситуація, як вона дана суб'єктові в його переживанні, як вона існує для нього» [13].

Аналізуючи погляди С. Л. Рубінштейна й А. Н. Леонтєва, соціальні психологи А. В. Філіпов і С. В. Ковальов приходять до співзвучного європейському інтеракціонізму висновку, що ситуація повинна розумітися як продукт і результат активної взаємодії особистості й середовища: «Суб'єктивні фактори завжди включені в генезис ситуації як її невід'ємна ланка. Щоб утворилася актуальна для суб'єкта ситуація, недостатньо мати певні умови й обставини. Необхідно мати ще й визначеного суб'єкта, з боку якого повинна бути присутня психологічна готовність... до об'єктивних умов і обставин, що включаються в генезис ситуації» [12, 17].

Соціальна ситуація створюється особистістю, що фактично сама конструює світ свого оточення. Як показано інтеракціоністами й зокрема Д. Магнусоном, людина постійно робить відбір ситуацій: до одних вона прагне, інші уникає. Але навіть якщо сама ситуація «вибирає» людину, остання вільна поведеться в ній таким чином, щоб вплинути на ситуацію, внести зміни в її умови як для себе, так і для інших [8; 10].

Був зроблений чіткий висновок: ситуація є функція особистості тією самою мірою, у якій поведінка особистості є функція ситуації [13].

Активне формування соціальної ситуації передбачає попереднє її визначення особистістю, що є результатом сприйняття ситуації і її інтерпретації, здійснюваною за допомогою процесу категоризації.

Методологічний концепт «визначення ситуації» уперше був запропонований американським соціологом У. Томасом, який сформулював наступну теорему: якщо ситуації визначаються як реальні, вони стають реальними за своїми наслідками [5; 11].

Підтвердженням правильності теореми Томаса є відомий у соціальній психології феномен «пророцтва, що само реалізується». Ачисленні емпіричні дані цілком узгоджуються з положенням про те, що суб'єктивні уявлення про ситуації роблять часто більш сильний вплив на поведінку індивіда, чим об'єктивні ситуаційні фактори. Так, дослідження психології конфлікту, виконані

Н. В. Гришиною, показали, що якщо людина визначає ситуацію як конфліктну, вона насправді стає конфліктом, тому що у своїх діях у даній ситуації людина ґрунтується на цьому визначенні, розвиваючи конфліктну взаємодію, вибираючи відповідні стратегії поведінки, оцінюючи дії партнера й т. д. [4].

Визначення ситуації проявляється, по-перше, у її віднесенні до тієї або іншої категорії ситуацій; по-друге, у приписуванні їй того або іншого значення (смислу).

Усі дослідники, якими б різними ні були їхні позиції, сходяться в тому, що сприйняття, інтерпретація, оцінка індивідом соціального оточення неодмінно містять у собі соціальну категоризацію (типізацію) як спосіб систематизації індивідом навколишнього середовища для зменшення його суб'єктивної складності. За допомогою категоризації об'єкт соціальної перцепції (ситуація, соціальне явище або людина) оцінюється й наділяється тим або іншим змістом залежно від своєї категоріальної належності. На думку Н. Кантор, у кожного індивіда складаються власні «когнітивні відповідності» соціальних ситуацій, які, будучи особистісно пофарбованими, скоріше є образами «людини-у-ситуації», а не самої ситуації [6].

Здійснюючи когнітивне оцінювання ситуації, індивід робить висновок, чи підконтрольна вона йому, чи може він у ній що-небудь змінити. При позитивному висновку він намагається конструктивно перетворити ситуацію: визначає мету, план рішення, способи досягнення мети, програє в розумі свої дії та їхні можливі наслідки, розставляє пріоритети [1].

Визначення соціальної ситуації детермінується як об'єктивними факторами реальності, так і внутрішнім світом особистості. Об'єктивні особливості ситуації виступають на перший план у тому випадку, коли сама ситуація носить явний, чітко певний характер. Якщо ж є великий ступінь невизначеності ситуації й вона складна для впізнання, то існує свобода для індивіда, який здійснює визначення ситуації і її подальшу побудову та розвиток на основі властивих йому особистісних особливостей, його ставлення до людей, притаманних йому способів рішення проблем.

Оскільки особистість постійно перебуває в найрізноманітніших ситуаціях невизначеності, гостро стоїть питання про необхідність розвитку в неї соціально-психологічного потенціалу, що дозволяє використовувати особистісні ресурси для правильного розуміння й конструювання соціального світу.

Ми розуміємо під соціально-психологічним потенціалом особистості динамічну систему соціально-психологічних властивостей і здібностей, які, як внутрішній резерв особистості, можуть бути використані нею для адекватного сприйняття й розуміння соціальної реальності, для забезпечення високої ефективності спілкування й взаємодії з іншими людьми, а також для подальшого саморозвитку.

У структуру соціально-психологічного потенціалу особистості, що проявляється при визначенні та побудові соціальних ситуацій, ми включили наступні підструктури:

1. Соціально-психологічна (комунікативна) компетентність і соціальний інтелект.

2. Особливості ціннісно-сміслової сфери.

3. Інтегральні соціально-психологічні характеристики.

Першу підструктуру утворюють три блоки соціально-психологічних можливостей особистості:

- соціально-перцептивні здібності;
- здібності й готовність взаємодіяти з іншими;
- особливості соціального інтелекту.

У блок соціально-перцептивних здібностей включені наступні складові:

- рефлексивні здатності;
- здатність до співпереживання (емпатія);
- здатності точно сприймати та оцінювати інших; розуміти те, про що вони воліють умовчувати; розуміти їхні труднощі й проблеми;
- здатність уловлювати й виражати загальну думку учасників ситуації з будь-яких значущих для них питань;
- здатність ідентифікувати себе з іншими, бачити ситуацію їхніми очима;
- здатність адекватно «читати» невербальні сигнали учасників ситуації й на цій основі «проникати» у їхню підсвідомість.

У блок здібностей і готовності взаємодіяти з іншими ми включили:

- кооперативність як схильність до співробітництва; установка на побудову кооперативної ситуації взаємодії;
 - діалогічність, здатність устати на точку зору й позицію іншого;
 - установка на рівність і взаємоповагу в процесі взаємодії;
 - здатність залучати інших учасників ситуації до рішення завдання;
 - здатність впливати на інших;
 - установка на переважне сприйняття позитивних властивостей оточуючих і їхню позитивну оцінку;
 - установка на створення смислової конгруентності у визначенні ситуації з іншим учасником взаємодії;
 - установка на розуміння іншого в процесі взаємодії;
 - установка схвалення іншого у взаємодії (надання прав бути собою, мати власні судження й позицію);
 - установка самосхвалення в комунікативному процесі;
 - готовність бути відповідальним за іншого й за спільний кооперативний процес;
 - психологічна відкритість стосовно іншого;
 - здатність забезпечити легкість спілкування;
 - здатність управляти собою при взаємодії з іншим;
 - здатності до встановлення, підтримки соціального контакту й виходу з нього;
 - здатність вибирати способи спілкування адекватно ситуації;
 - здатність адекватно ситуації проявляти конгруентність переживань, думок і комунікації [9];
 - здатність досягати поваги й атракції з боку інших;
 - володіння навичками ефективної комунікації (прийомами й техніками активного слухання, ведення діалогу, бачення перспективи й т. д.).
- Блок соціального інтелекту в пропонованій структурі становлять наступні особливості:
- здатність орієнтуватися в соціальних ситуаціях різного типу на основі багатства їхніх когнітивних репрезентацій в індивіда (наявності їхніх відповідних когнітивних схем);
 - здатність актуалізувати весь свій минулий досвід;
 - здатність до диференціації й генералізації інформації про ситуації;

- розвиток механізму когнітивного оцінювання особливостей ситуації й смислу (значення) того, що відбувається [1];
- здатність відрізнити істотні елементи ситуації від несуттєвих;
- сензитивність до непомітних особливостей ситуації;
- «почуття нового»; здатність приймати й освоювати нове;
- здатність до екстраполяції ситуації;
- здатність до рішення проблем при відсутності зворотного зв'язку, при високому ступені невизначеності ситуації;
- здатність проблемно мислити (бачити можливості зміни, удосконалювання ситуації);
- здатність системно мислити (бачити всі елементи ситуації панорамно, цілісно);
- здатність розглядати важку ситуацію з різних точок зору;
- здатність прогнозування майбутніх труднощів і наслідків розвитку конкретних ситуацій; здатність використовувати засоби для превентивної нейтралізації труднощів;
- антиномічність мислення (здатність використовувати думки й пропозиції, протилежні власним позиціям).

Компонентами другої підструктури соціально-психологічного потенціалу особистості (особливостей ціннісно-сміслової сфери) є:

- цілісність особистісного ідеалу і його відповідність реальному поведженню;
- особливості ієрархії ціннісних орієнтацій; ціннісне відношення до світу, до людей;
- готовність допомагати людям;
- високий рівень мотивації досягнень;
- оптимістичний світогляд.

У третю підструктуру (інтегральні характеристики особистості) входять:

- інтернальність як високий рівень суб'єктивного контролю над значущими ситуаціями, упевненість у здатності контролювати те, що відбувається, високий рівень саморегуляції й самоконтролю, особиста відповідальність за свої вчинки й дії інших людей, за рішення завдання;
- інтегральна особистісна диспозиція *hardiness* як упевненість у можливості перетворення будь-якої важкої ситуації й готовність до цього [1];
- активність як здатність ініціювати зміни у відносинах із соціальним світом;
- перевага конструктивно-перетворюючої стратегії співволодіння з важкими соціальними ситуаціями;
- високий рівень саморозуміння й самоприйняття.

Соціально-психологічний потенціал особистості, як ми вже відзначали, особливо необхідний у ситуаціях, де існує невизначеність або у відношенні до їхніх об'єктивних особливостей, або у відношенні до їхньої суб'єктивної інтерпретації учасниками взаємодії. І якщо індивід нездатний усвідомити або внести адекватне логічне виправлення щодо подібної невизначеності [10], то він із великою ймовірністю буде робити різноманітні помилки соціальної перцепції, спотворювати образи ситуації, неадекватно визначати ситуацію й, як наслідок, неконструктивно будувати свою поведінку.

Соціально-психологічна компетентність винятково значуща в конфліктних ситуаціях, де учасники для вибору ефективної лінії поведження й для адекватного вирішування ситуації в цілому особливо мають потребу у взаємному розумінні

один одного й внутрішнього смислу тих подій, що відбуваються. Однак тут перешкодою діалогічному спілкуванню може ставати властивий більшості людей захист себе самого (свідомий або несвідомий), що провокує партнерів на відкидання навіть конструктивної інформації [3]. А в умовах дефіциту зворотного зв'язку в більшості людей починають діяти помилки каузальної атрибуції — у першу чергу її фундаментальна помилка. Внаслідок цього спостерігається явище «подвійного стандарту», приписування різного смислу однаковим діям учасників конфлікту; своя поведінка пояснюється як детермінована більшою мірою особливостями ситуації, а позиція «іншого» дискредитується: він повинен нести особисту відповідальність за те, що відбувається. У підсумку ситуація, визначена із самого початку її учасниками як конфліктна, у міру її розвитку все більше загострюється, образи її учасників здобувають усе більше перекручений характер, і можливості конструктивного вирішування конфлікту мінімізуються. Подібного результату конфліктної взаємодії можна уникнути за допомогою розвинутого соціально-психологічного потенціалу її суб'єктів, що дозволить перебороти закономірні помилки атрибуції й соціальної перцепції.

Таким чином, ми розкрили зміст важливого соціально-психологічного феномена визначення ситуації, що представляє собою результат її сприйняття й інтерпретації на основі категоризації. Було показано, що когнітивне оцінювання соціальної ситуації необхідно для її подальшого активного формування й конструктивного перетворення. Якщо ситуація носить явний характер, то її визначення детерміновано в першу чергу об'єктивними особливостями. Ситуації ж невизначені й когнітивно складні вимагають від особистості прояву особливостей розвинутого соціально-психологічного потенціалу, що дозволяє використати особистісні ресурси для правильного впізнання й побудови навколишнього соціального світу.

Ми запропонували визначення поняття соціально-психологічного потенціалу особистості й концепцію його структури. У структуру потенціалу були включені соціально-психологічна (комунікативна) компетентність особистості; особливості ціннісно-сміслової сфери особистості; її інтегральні соціально-психологічні характеристики.

Виділені нами складові соціально-психологічного потенціалу особистості є тими внутрішніми можливостями, які, вимагаючи свого безперервного розвитку й актуалізації, забезпечують адекватне розуміння й творчу побудову особистістю найскладніших соціальних ситуацій спілкування й взаємодії.

Література

1. *Анциферова Л. И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. — 1994. — № 1.
2. *Аргайл М., Фёрнхэм А., Грахам Дж.* Концепт ситуации в различных областях психологии // Психология социальных ситуаций. — СПб., 2001.
3. *Арутюнян М. Ю., Петровская Л. А.* Обратная связь в системе восприятия человека человеком // Психология межличностного познания / Под ред. А. А. Бодалёва. — М., 1981.
4. *Гришина Н. В.* Психология конфликта. — СПб.: Питер, 2003.
5. *Гришина Н. В.* Психология социальных ситуаций // Вопросы психологии. — 1997. — № 1.
6. *Кантор Н.* Восприятие ситуаций: прототипы ситуации и прототипы «человека-в-ситуации» // Психология социальных ситуаций. — СПб., 2001.
7. *Краткий психологический словарь* / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — Ростовн/Д, 1998.

8. Магнуссон Д. Требуется: психология ситуаций // Психология социальных ситуаций. — СПб., 2001.
9. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М., 1994.
10. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация: уроки социальной психологии. — М.: Аспект пресс, 1999.
11. Томас У., Знанецкий Ф. Методологические замечания // Психология социальных ситуаций. — СПб., 2001.
12. Филиппов А. В., Ковалёв С. В. Ситуация как элемент психологического тезауруса // Психологический журнал. — 1986. — № 1.
13. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т. 1. — М.: Педагогика, 1986.

А. А. Бэфани, канд. психол. наук, доц.
Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова,
кафедра общей и социальной психологии

ОПРЕДЕЛЕНИЕ И ПОСТРОЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ

Резюме

В статье раскрыто содержание методологического концепта определения социальной ситуации; показана особо значимая роль социально-психологического потенциала личности для адекватного определения и дальнейшего построения сложных ситуаций общения и взаимодействия. Предложена концепция структуры социально-психологического личностного потенциала.

Ключевые слова: социальная ситуация, определение ситуации, социально-психологический потенциал личности.

A. A. Befani, doctor of psychology of sciences, reader
Odessa National University, by name of I. I. Mechnikov
Department of General and Social Psychology

DEFINITION AND CONSTRUCTION OF SOCIAL SITUATIONS AS DISPLAY OF PERSON'S SOCIALLY-PSYCHOLOGICAL POTENTIAL

Summary

In the article the contents of methodological concept definition of a social situation is opened; especially significant role of socially-psychological potential of the person for adequate definition and the further construction of difficult situations of dialogue and interaction is shown. The concept of structure of socially-psychological personal potential is offered.

Key words: a social situation, definition of a situation, socially-psychological potential of the person.

УДК 1599228(075)

Т. П. Вісковатова, д-р психол. наук, акад. УАН, проф., **А. Л. Душка**, ст. викл.
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,
кафедра диференціальної та експериментальної психології ІМЕМ

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ГРИ АУТИЧНОЇ ДИТИНИ

У статті наведені дані про вплив гри на розвиток дитини з раннім дитячим аутизмом, а також наведені авторські критерійні показники розвитку дітей від народження до п'яти років, які характерні для раннього дитячого аутизму.

Ключові слова: ранній дитячий аутизм, сюжетно-рольова гра, критерійні показники.

Серед аутичних дітей, як і серед всіх останніх, немає двох однакових. Це обумовлено тим, що то що допомагає одному, може не допомогти іншому. Розуміється, є де-які загальні принципи навчання, які годні в деякій ситуації, однак необхідно уважно спостерігати за специфічними реакціями кожної дитини та вивчати та виховувати дитину виходячи з цього.

Темпл Грендін, Маргарет М. Скаріано у своїй книзі «Відтворюю двері надії. Мій досвід переборення аутизму» пише:

«Специфічні щодо РДА порушення психічного розвитку відображаються й в формуванні гри. Більш того, сама гра як предтеча сумісної діяльності сприяє виявленню дефіцитності комунікативних функцій при РДА» [2].

Аутичні діти люблять маніпулювати предметами. Через цей етап пізнання наочного світу проходять в ранньому віці всі діти. Проте в нормі на наступному етапі розвитку дитини захопленість миром речей слабшає, і на перший план виступають інші цінності, а саме світ соціальних відносин. У нормі чоловік завжди є значущим для дитини, з віком міняється тільки стиль і інтенсивність спілкування.

На відміну від звичайних однолітків аутичні діти надовго «застрягають» на етапі вивчення наочного миру.

Але діяти з предметами відповідно до функціонального призначення аутична дитина часто відмовляється, оскільки соціальне призначення предмету для нього менш важливе, ніж його окрема сенсорна властивість. Проте не слід помічати лише негативні сторони такого відношення до предметів і іграшок. Виділення дитиною окремих сенсорних властивостей, які йому приємні, лягає в основу проведення з ним сенсорних ігор, що безперечно дають нові можливості розвитку дитини.

Сюжетно-ролева гра — вища форма розвитку гри дитини. Саме в процесі таких ігор маленька дитина може брати на себе різні ролі і проживати різноманітні ситуації з соціального життя. Від того, наскільки повноцінно розвивалася сюжетно-ролева гра в дошкільному дитинстві, багато в чому залежать можливості майбутньої соціалізації. У ігровому мешканні сюжетів з життя людей дитина вчиться домовлятися, враховувати бажання інших, відстоюючи в той же час свої інтереси, бути гнучкою у взаєминах і т. д. Саме у сюжетно-ролевій грі набуває дитина дуже важливого і різноманітного соціального досвіду.

Оскільки зв'язки зі світом у аутичної дитини порушені, їй не вдається природне засвоєння закономірностей соціального життя. Розвиток сюжетно-

ролевої гри, що вимагає прийняття на себе певної ролі і дії відповідно до неї, трудність, а часто неможливість без спеціальної коректувальної роботи.

Така дитина **не уміє домовитися з іншою людиною**. Такі труднощі аутичних дітей заважають розвитку сюжетно-ролевої гри: дитина виявляється абсолютно безпорадний за ситуації, коли необхідно обговорити правила гри, розподілити ролі і домовитися про сумісні дії. Мало того: якщо діти прийняли дитину з синдромом аутизму в гру, він починає діяти відповідно до власних уявлень, порушуючи хід гри. Негативна реакція на це інших дітей, яка, швидше за все, послідує негайно, травматична для аутичної дитини.

Також **утруднено використання в сюжетно-ролевих іграх предметів-заступників**. З одного боку, у дитини за багатьма предметами, які не мають фіксованого призначення (палички, коробочки, кульки) може бути закріплена певна функція, і він не згоден використовувати предмет по-іншому. «Наприклад, аутичній дитині навчилася є ложечкою морозиво. Чи означає це, що він з такою ж легкістю використовує придбану уміння при використанні столової ложки для супу? Часто він не здатний скористатися своїми уміннями в новій ситуації. Пропонуйте йому кожне завдання як щось нове» [1]. Напірнесмотря на дивність, неадекватність дій аутичної дитини, неправомірно було б стверджувати, що мир людей і їх відносин зовсім йому нецікавий. Він тягнеться до людей, у нього є живі дитячі реакції. При цьому зовні він може виглядати апатично, не виявляючи цікавості до того, що відбувається навколо (наприклад, на дитячому майданчику грати «сам по собі», начебто не потребуючи партнерів). Проте дорослий, такий, що близько знає дитину, може побачити те, що приховано: і цікавість, і інтерес, і бажання приєднатися до гри.

Розвиток сюжетно-ролевої гри аутичної дитини відрізняється поряд особливостей. По-перше, зазвичай без спеціальної організації така гра не виникає. Сюжетно-ролева гра розвивається дуже поступово, і в своєму розвитку повинна пройти декілька послідовних етапів. Гра з іншими дітьми, як завжди відбувається в нормі, спершу недоступна аутичній дитині. **На початковому етапі спеціального навчання з дитиною грає дорослий**. І лише після довгої і копіткої роботи можна підключати дитину до ігор інших дітей. При цьому ситуація організованої взаємодії повинна бути максимально комфортна для дитини: знайома обстановка, знайомі діти.

Синдром «раннього дитячого аутизму» (РДА) або синдром Каннера вивчається вже досить тривалий час. Проте аж до теперішнього часу в науковій літературі ведуться спори щодо симптоматології, патогенезу і нозологічної суті даного психічного порушення: одні дослідники вважають його психогенним стражданням, інші самостійним захворюванням або своєрідним психозом, що поєднується з олігофренією, треті — проявом ранньої дитячої шизофренії [2].

Як засвідчують дані наукової літератури, більшість дослідників (L. Kanner, 1943; T. Simson, 1948; B. Surray, 1979; B. Fish, 1971, 1978; C. Park, 1982; O. C. Никольська, 1985; D. Houzel, 1987; D. Sanvage, L. Hamerugy, 1987) вважають, що психічний розвиток значної кількості аутичних дітей є патологічним із самого народження [1]. У той самий час висловлюється думка про те, що при синдромі РДА поширені позначення першого страждання не повною мірою характеризують наявність психічної патології, що має назву РДА [2].

Ми розділяємо точку зору учених про те, що симптоматологія аутизму одноманітна, характерна і виявляється з моменту народження. Учені відзначають необхідність ранньої діагностики проявів РДА. Проте дані про особливості

психічного розвитку дитини з підозрою на РДА диференційованих по роках життя в науковій літературі відсутні.

Сказане зумовило необхідність власної розробки диференціальних критеріїв по роках життя дитини з підозрою на РДА, починаючи з нульового віку. При складанні критерійних характеристик ми спиралися на спогади батьків і прагнули до точної хронології появи тих або інших ознак, що характеризують особливості раннього, особливо першого року, розвитку дитини.

У даній статті нами наводяться критерійні показники, що дозволяють з початку онтогенетичного розвитку не тільки прогнозувати розвиток дитячого аутизму, але і діагностувати його. Такий підхід до виявлення ранніх показників прояву РДА дозволить прийняти своєчасні і адекватні заходи психокорекційної і медикаментозної роботи, як із дітьми, так і з їх батьками.

Усі діагностичні критерії отримані нами методом ретроспективного опиту батьків, у дітей яких лікарями було офіційно виставлено діагноз РДА.

На сьогоднішній день нами розроблено критерійні показники РДА від 0 до 5 років. Робота в даному напрямі продовжується.

Таблиця

Критерійні показники розвитку дітей від народження до п'яти років характерні для РДА

Вік	Норма	Зміни при РДА
10 днів	1. Утримує в полі зору рухомий предмет (ступінчасте, переривчасте стеження). 2. Реакція, направлена на контакт із подразником (орієнтовні рефлекси), — здригається і мигає при різкому звуці.	1. Відсутність. 2. Відсутність.
18–20 днів	1. Утримує в полі зору нерухомий предмет або обличчя дорослої людини. 2. Загальмовується при сильному.	1. Відсутність. 2. Відсутність.
1 місяць	1. Плавно простежує рухомий предмет. 2. Зосереджується, прислухаючись до голосу дорослого, звуку іграшки. 3. «Комплекс пожвавлення» — усмішка у відповідь на розмову дорослої людини, жваво рухає ручками, ніжками, видає окремі звуки у відповідь на розмову з ним.	1. Відсутність. 2. Відсутність. 3. Відсутність «комплексу пожвавлення» — немає реакції на розмову дорослої людини.
1,5 місяця	1. Передмовні реакції у відповідь на розмову дорослої людини — гуління у вигляді звуків «а — ааа».	1. Відсутність.

Продовження таблиці

Вік	Норма	Зміни при РДА
2 місяці	<ol style="list-style-type: none"> 1. Тривало вдивляється (стежить за рухомою іграшкою або дорослою). 2. Слухова орієнтовна реакція (здійснює шукаючі повороти голови при тривалому звуці). 3. Лежачи на животі, піднімає, і якийсь час утримує голову. 4. Гуління «г-у; а-гу; бу-у». 5. Значна зміна міміки. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Відзначається реакція підвищеного інтересу до рухомого предмету і відсутність такої реакції на дорослу людину. 2. Відсутність. 3. Відсутність. 4. Відсутність. 5. Відсутність.
3 місяці	<ol style="list-style-type: none"> 1. Добре тримає голову. 2. Лежить на животі, спираючись на передпліччі. 3. Бере в руки кільце від брязкальця. 4. Проявляє «комплекс пожвавлення» у відповідь на емоційне спілкування з ним. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Відсутність. 2. Відсутність. 3. Відсутність. 4. Відсутність «комплексу пожвавлення» у відповідь на емоційне спілкування з дитиною.
4 місяці	<ol style="list-style-type: none"> 1. З положення, лежачи на спині, повертається на бік. 2. Голосно сміється у відповідь на емоційне мовне спілкування з ним. 3. Упізнає матір (радіє). 4. Продовжують розвиватися перед мовні реакції і передумови засвоєння мови (з'являється «соплка» «аль-ле-ли-аги-аи»). 5. Захоплюється іграшками, що низько висять над грудьми. 6. «Поза готовності» при узятті на руки. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Відсутність. 2. Відсутність реакції на емоційне мовне спілкування. 3. Відсутність реакції реагування на матір. 4. Звуки позбавлені інтонаційного забарвлення. 5. Відсутність. 6. Відсутність «пози готовності» при узятті на руки. Загальмованість, страх (виявляється в спробі відчуження), пасивність.
5 місяців	<ol style="list-style-type: none"> 1. Відрізняє близьких людей від чужих на вигляд (по різному реагує на обличчя знайомих і незнайомих людей). 2. Розрізняє інтонацію зверненої до нього мови. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Не відрізняє близьких людей від чужих. Реакція однакова на обличчя знайомих і незнайомих людей. 2. Не диференціює інтонацію, зверненої до нього мови: однакова реакція на прохання, ласку і т. д.

Продовження таблиці

Вік	Норма	Зміни при РДА
	<p>3. Чітко бере іграшку з рук дорослого.</p> <p>4. Довго співучо «гулить», вимовляючи співучо різні звуки.</p> <p>5. Стоїть при підтримці дорослого на випрямлених ногах.</p> <p>6. Чітко імітує відповідну міміці дорослого</p>	<p>3. Відсутність бажання узяти іграшку і мімічної реакції на її звук.</p> <p>4. Звуки позбавлені інтонаційного забарвлення.</p> <p>5. Відсутність.</p> <p>6. Відсутність реакції на міміку дорослої людини</p>
6 місяців	<p>1. По-різному реагує на своє і чуже ім'я.</p> <p>2. Починає вимовляти звукосполучення з виразними компонентами артикуляцій — попередниками складів.</p> <p>3. Перекладає іграшку з руки в руку, маніпулює нею (стискає, трясє її, облизує і покусує).</p> <p>4. Пересувається, переставляючи руки або потрохи підповзаючи</p>	<p>1. Відсутність реакції на своє і чуже ім'я.</p> <p>2. Відсутність звичних звуків «ма», «ба», «па», наявність недиференційованих голосових модуляцій.</p> <p>3. Довго розглядає іграшку, монотонно трясє нею.</p> <p>4. Відсутністю.</p>
7 місяців	<p>1. Добре повзає.</p> <p>2. Лепече склади «ба-ба-ба», «дя-дя-дя» і т. д.</p> <p>3. Уважно розглядає іграшку, вказівним пальцем довго обстежує її — натискає, чіпає краї, нерівності, дряпає поверхню.</p> <p>4. Розрізняє деякі властивості іграшок: катає м'ячик, стискає гумову іграшку, знаючи, що вона видає звук, складає дрібні іграшки в коробочку.</p> <p>5. На питання «де?» — шукає і знаходить поглядом предмет, що неодноразово названий, такий, що постійно знаходиться у визначеному місці.</p>	<p>1. Відсутність.</p> <p>2. Наявність недиференційованих голосових модуляцій.</p> <p>3. Відсутність інтересу до іграшки. Вважає за крашедовго розглядати свої руки, проводячи маніпуляції з пальцями.</p> <p>4. Не виділяє властивості іграшок. Віддає перевагу неігровим предметам (пояс від халата, шматочок тканини). Іноді виділяє одну іграшку, що видає різкий звук, довго маніпулює нею.</p> <p>5. На питання «де?» не реагує.</p>
8 місяців	<p>1. Початок модульованого лепету — повторює склади з різноманітними інтонаціями.</p>	<p>1. Відсутність модульованого лепету, відсутність інтонації.</p>

Продовження таблиці

Вік	Норма	Зміни при РДА
	<p>2. На прохання дорослого виконує розучені рухи: «ладоньки», «до побачення», «дай ручку» і т. д.</p> <p>3. Самостійно сідає, сидить і лягає.</p> <p>4. На питання «де?», знаходить декілька (2–3) предметів, розташованих на постійних місцях.</p> <p>5. Імітує дії дорослого з іграшками.</p>	<p>2. Реакція на прохання дорослого з 5–6 спроби. Рухи виконує з небажанням, швидко втрачаючи інтерес до гри.</p> <p>3. Відмінності відсутні.</p> <p>4. На питання «де?» реагує з 5–6 спроби, предмет відшукує неохоче.</p> <p>5. Стежить за діями дорослого з іграшками, швидко втрачаючи інтерес.</p>
9 місяців	<p>1. Вимовляє перші слова, що складаються з повторних складів: «мама», «тато», «баба» і т. д.</p> <p>2. На питання «де?» дитина відшукує знайомі предмети незалежно від їх розташування.</p> <p>3. Збільшується час розгляду іграшки, освоює поняття ближче — далі, наближає її до себе, віддаляє, щоб зручніше було бачити.</p> <p>4. З'являється імітація танцювальних рухів під музику.</p> <p>5. Знає своє ім'я, адекватно реагує на поклик.</p> <p>6. Імітує дорослого, повторюючи за ним склади, які вже є в його лепеті.</p>	<p>1. Вимовляє склади без інтонаційного забарвлення, не асоціюючи їх із близькими людьми («ма», «па», «ба»).</p> <p>2. На питання «де?» знаходить предмет, неодноразовою названий такий, що постійно знаходиться у визначеному місці, швидко втрачає інтерес до гри.</p> <p>3. Відсутність інтересу до іграшки, віддає перевагу тривалому розгляду своїх рук і рук дорослої людини.</p> <p>4. Відсутня імітація танцювальних рухів під музику.</p> <p>5. Не відгукується на своє ім'я, відсутність реакції на поклик дорослої людини.</p> <p>6. Самостійно повторює склади, які вже є в його лепеті, не реагує на появу дорослого.</p>
10 місяців	<p>1. Імітуючи дорослого, він повторює за ним різноманітні звуки і склади.</p> <p>2. За проханням дорослого самостійно виконує розучені дії з іграшками: виймає і вкладає, відкриває і закриває і т. д.</p> <p>3. За ініціативою дорослого виконує ігрові дії і рухи («догону—догону», «сорока—сорока», «хованки» і ін.).</p>	<p>1. Відсутність імітації дорослого. Відзначається самостійний не диференційований повтор слів.</p> <p>2. Немає реакції на прохання дорослого, дії виконує самостійно, віддає перевагу монотонності рухів.</p> <p>3. Після неодноразового прохання дорослого виконує ігрові дії і рухи мляво, швидко втрачаючи до них інтерес.</p>

Продовження таблиці

Вік	Норма	Зміни при РДА
	<p>4. Відзначається повторення за дорослим нових складів, яких ще немає в його лепеті.</p> <p>5. З'являється здатність впливати оточуючих, через позитивні емоції він показує своє відношення до дорослого, намагається утримати його поряд із собою.</p> <p>6. На прохання «дай» знаходить і віддає знайомі предмети.</p>	<p>4. Відсутність повтору складів за дорослим людини (після 3–4 спроб повторює за ним склади, які вже є в його лепеті).</p> <p>5. Відсутність спроб дії на оточуючих його дорослих: перевага віддається неживим предметам. Страх при зміні обстановки (реакція на нову коляску, плач при спробі винести з манежу).</p> <p>6. Не реагує на прохання дорослої людини.</p>
11 місяців	<p>1. Починає стояти без підтримки, без підтримки з боку дорослого.</p> <p>2. Освоює метод накладення предмету на предмет, дії з пірамідою, освоює дії відкриття і закриття, висунення і засовування ящиків шафи.</p> <p>3. З'являються уміння виділяти конкретний предмет з мови (на прохання дорослого знаходить, дає будь-яку ляльку, яку бачить серед іграшок, будь-який м'яч і т. д.).</p> <p>4. Вимовляє перші заміники слів (собака — «ав-ав», кішка — «киць-киць»), вживання перших дієслів — «дай», «на» як «візьми».</p>	<p>1. Відмінності відсутні.</p> <p>2. Відсутність бажання освоювати метод накладення предмету на предмет. Віддає перевагу неігровим предметам (крутить гудзик, обертає коліщатко машинки).</p> <p>3. Не реагує на прохання дорослої людини.</p> <p>4. Вимовляє слова, що не позначають предмет або дію та що не мають цілеспрямованого смислового забарвлення.</p>
12 місяців	<p>1. Освоєння самостійного ходіння.</p> <p>2. Підкріплення окремих звуків і слів відповідною мімікою.</p> <p>3. Виведення внутрішнього словарного запасу в зовнішній словарний запас, вимовляє 10–15 одно-, двоскладових слів.</p> <p>4. Освоєння елементів наочно-дієвого мислення в ігровій діяльності (дитина може покачати ляльку, погодувати її).</p>	<p>1. Відсутність відмінностей.</p> <p>2. Відсутність супроводу мімікою окремих слів і звуків.</p> <p>3. Початок прояву ехолалії. Вимовлення слів не має смислового навантаження.</p> <p>4. Повна відсутність елементів наочно-дієвого мислення. Рухові стереотипії (удари головою об спинку крісла, розгойдування і одноманітні повороти голови).</p>
	<p>5. Розрізняє форму предметів.</p>	<p>5. Віддає перевагу неігровим предметам.</p>

Продовження таблиці

Вік	Норма	Зміни при РДА
	<p>6. Переносить дії, розучені з одним предметом, на інший (годує, колише ляльку, ведмедика, зайчика).</p> <p>7. Виконує окремі доручення: «знайди», «поклади на місце» тощо.</p> <p>8. Розуміє слово не «можна» (припиняє дії).</p> <p>9. Фіксація погляду на очах дорослого, контакт «очі в очі».</p>	<p>6. Не переносить дію, розучену з одним предметом на інший.</p> <p>7. Не реагує на окремі доручення.</p> <p>8. Не розуміє слово не «можна» (не припиняє дію).</p> <p>9. Відсутність контакту «очі в очі» (увагу привертає не погляд людини, а яка-небудь деталь його обличчя (окуляри, борода тощо). Реакція на появу нової людини (закриває обличчя руками, тривожний, напружений).</p>
1 рік і 3 місяці (15місяців)	<p>1. Збільшується запас слів, що розуміються.</p> <p>2. Користується окремими однодвоскладовими словами, у момент рухової активності, здивування, радості.</p> <p>3. Орієнтується в двох полярних величинах предметів (розрізняє великий і маленький предмет).</p> <p>4. Проводить в грі раніше розучені дії з предметами (годує ляльку, нанизує кільця на піраміду, будує башточку і т. д.).</p> <p>5. Освоює тривале ходіння, без відпочинку з частими змінами положення (сідає, повертається, нахиляється і т. д.).</p> <p>6. Самостійно їсть густу їжу ложкою.</p>	<p>1. Зміни відсутні.</p> <p>2. Не користується одно-двоскладовими словами. У момент рухової активності відсутня мімічна реакція.</p> <p>3. Зміни відсутні.</p> <p>4. Віддає перевагу неігровим предметам (вимикачі, газету, воду, пісок і т. д.).</p> <p>5. Починає освоєння ходьби.</p> <p>6. Зміни відсутні.</p>
1 рік і 6 місяців (18 місяців)	<p>1. Освоює процеси узагальнення, класифікує предмети за істотними ознаками, тобто знаходить однорідні предмети на прохання дорослої людини (кішку білу і чорну, ложку супову і іграшкову).</p> <p>2. В процесі навчання освоює наслідувальні рухи і дії з супроводом мімікою («як ходить ведмедик?», «як стрибає зайчик?»).</p>	<p>1. «Не узагальнює предмети, появу слів мама», «тато» — застосування їх без звернення, безвідносно до батьків.</p> <p>2. Проводить одноманітні маніпуляції лише з однією іграшкою, відсутність мімічного супроводу гри.</p>

Продовження таблиці

Вік	Норма	Зміни при РДА
	<p>3. Розвивається розуміння мови і сенсу цілих речень про події і явища, що часто повторюються; освоюються назви знайомих предметів і дії з ними.</p> <p>4. Орієнтується в 3–4 різноманітних формах предметів (куля, куб, трикутник, прямокутник).</p> <p>5. Самостійно їсть рідку їжу ложкою.</p> <p>6. Охоче йде на контакт з іншими дітьми.</p> <p>7. Розвивається інстинкт самозбереження (реакція на слова «гарячий», «холодний», «боляче», «впадеш»).</p>	<p>3. Відсутня допитливість і активність в освоєнні навколишнього світу. У мові з'являються односкладові фрази—команди у вигляді інфінітивних форм дієслів («їсти», «дати», «гуляти»).</p> <p>4. Групує іграшки не по їх наочному призначенню, а за ознакою розміру або форми (маленька машинка і такого ж розміру кубик).</p> <p>5. Їсть за допомогою дорослого. Велика вибірковість в їжі (перевага віддається хлібобулочним виробам, солодошам).</p> <p>6. Відсутність адекватного контакту з дітьми (пасивне ігнорування).</p> <p>7. Слабкість інстинкту самозбереження (або його відсутність): стрибки з великої висоти без страху пошкодження і т. д.</p>
1 рік 9 місяців (21 місяць)	<p>1. Розуміє нескладну розповідь по сюжетній картинці, відповідає на питання дорослого за змістом розповіді і картинки.</p> <p>2. Під час гри позначає свої дії словами і двоскладових пропозиціями.</p> <p>3. Орієнтується в трьох різних величинах предметів (великою, трохи менше і маленький).</p> <p>4. Освоєння процесів заміщення, поява елементів сюжетної гри: камінчик замість хліба, пісочок замість каші.</p> <p>5. Частково самостійно роздягається з невеликою допомогою дорослого (знімає курточку, шапку, черевики).</p> <p>6. Використовує нескладну мову в спілкуванні.</p>	<p>1. У 21% спостережень — використання цитат з віршів і прози як комунікативної мови.</p> <p>2. Прихильність до звичних деталей навколишнього оточення, вимовні слова не пов'язані з виконуваними діями.</p> <p>3. Прагнення до ритмічної організації простору (викладання однакових орнаментів із мозаїки, складання кубиків в одній і тій жепослідовності і т. д.).</p> <p>4. Віддає перевагу некомунікативним видам ігор (грає один, не реагує на звернення з боку іншої людини).</p> <p>5. Відмінності відсутні.</p> <p>6. Мінімальна мова в спілкуванні. Пристрасть до стереотипної ритмічності вірша (декламує вірші напам'ять, без усвідомлення їх сенсу).</p>

Продовження таблиці

Вік	Норма	Зміни при РДА
	7. З'являються узгоджені дії в грі 2–3 дітей.	7. Відмінності відсутні.
2 роки (24 місяця)	<p>1. Без наочного супроводу розуміє коротку розповідь дорослої людини про події, що були в досвіді дитини.</p> <p>2. Користується трьохсловними пропозиціями, з вживанням прикметників і займенників при спілкуванні з дорослою людиною.</p> <p>3. Підбирає по образу і слову дорослого три різні кольори. (Помідор — червоний, груша — жовта, апельсин — оранжевий).</p> <p>4. Відтворює ряд послідовних сюжетних дій.</p> <p>5. Самостійно надягає одяг (шапку, черевики, шкарпетки і т. д.).</p> <p>6. «Допитлива» реакція на зміну звичної обстановки.</p> <p>7. Поєднання від 3 до 5 слів (телеграфна мова). Ставить прості питання («де мама?»).</p> <p>8. Добре самостійно ходить.</p>	<p>1. Поява фразової мови з характерною для неї некомунікативністю — слова не використовуються для взаємодії з оточуваними. Можлива поява ехолоалії. Дисоціація між знанням великої кількості віршів і мінімальною мовою.</p> <p>2. Відсутність потреб в спілкуванні. Явно виражена ритуальність при використанні деталей звичної обстановки (перевага одних і тих же рекламних блоків, зміна яких викликає тривогу і агресію). Відсутність мови в першій особі і використання займенника «я». Прагнення до неологізмів, почуттів адекватних об'єкту (їжа — «куси», іграшки — «люлі»).</p> <p>3. Пошук одних і тих же зорових відчуттів (довгодивиться на лампу, свічу, вогонь).</p> <p>4. Незвичайне використання іграшок і розташування об'єктів по лінії (всі іграшки, що є в наявності викладаються по лінії, по горизонталі).</p> <p>5. Відмінності відсутні.</p> <p>6. Важка психогенна реакція на зміну звичної обстановки (при переїзді в іншу квартиру, відведення до дитячого садку): стан важкого психомоторного збудження з агресією, аутоагресією, або ступором.</p> <p>7. Зазвичай словарний запас менш за 15 слів. Регресія вже наявної мови (слова з'являються, потім зникають). Інтерес до знаків що не несуть для дитини конкретного змістовного навантаження (номери машин; результати виграшів спортлото).</p> <p>8. Ходьба переходить в імпульсний біг (з несподіваними зупинками) або схильністю до ходьби «навшпиньки».</p>

Продовження таблиці

Вік	Норма	Зміни при РДА
	9. Використання слова «це» супроводжується вказуючими жестами.	9. Жести не розвиваються: присутньо лише декілька жестів вказуючих на об'єкт жестів.
3 роки (36 місяців)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Словарний запас близько 100 слів. 2. Багато граматичних морфем (множина, минулий час, прийменники та ін.) використовує належним чином. 3. Ехолалічне повторення в окремих випадках. 4. Зростає використання мови для позначення «там» і «тоді». 5. Ставить багато питань, головним чином для продовження розмови, а не для отримання інформації. 6. Навчається взаємодії з однолітками. 7. Заміна одного об'єкту іншим (наприклад, замість кубика використовується машинка). 8. Об'єкти сприймаються як ті, що мають незалежну діяльність (наприклад, лялька піднімає свій власний кухоль). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Комбінації слів зустрічаються рідко. 2. Може повторювати фрази, ехолалія, але використання мови не творче. 3. Ехолалія. 4. У 50–60% дітей мова не осмислена (без усвідомлення значень). 5. Бере батьків за руку і веде до об'єкту і чекає, поки йому дадуть предмет. 6. Не допускає до себе інших дітей. 7. Не володіє символічною грою. 8. Хороші здібності в моторних маніпуляціях.
4 року (48 місяців)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Використовує комплексні структури речення. 2. Може підтримувати тему розмови і додавати. 3. Просить пояснення висловів. 4. Розподіляє ролі з однолітками у соціодраматичній грі. 5. Віддає перевагу друзям по грі. 6. Соціодраматична гра — творча гра з двома і більш людьми. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Може творчо створити декілька комбінацій з 2–3 слів. 2. При комунікації може використовуватися ехолалія. 3. Копіює ведучих ТВ-програм (рекламу). 4. Не здатний зрозуміти правила гри. 5. Не допускає до себе інших дітей. 6. Деякі дії направлені на ляльок тощо.; в основному, дитина виступає у якості провідної особи.
5 років (64 місяці)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Використовується великий комплекс мовних структур. 2. Здатний оцінювати речення як граматичну/не граматичну структуру і робити виправлення. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Немає розуміння або виразу абстрактних концепцій (часу). 2. Неправильно використовує вислови, не може підтримати розмову. Порушені тон і ритм мови.

Закінчення таблиці

Вік	Норма	Зміни при РДА
	3. Мова дуже важлива при представленні теми, розподілі ролей і розіграванні драми.	3. Немає соціодраматичної гри. Немає здібностей до пантоміми.

Література

1. Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма. — М.: Просвещение, 1991.
2. Мнухин С. С., Зеленецкая А. Е., Исаев Д. Н. // Патология аномального развития ребенка: Хрестоматия: В 2 т. / Под ред. В. В. Лебединского и М. К. Барышевой. — М., 2006. — Т. 2. — С. 458–465.

Т. П. Висковатова, д-р психол. наук, акад. УАН, проф., **А. Л. Душка**, ст. препод.

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова,
кафедра дифференциальной и экспериментальной психологии ИМЭМ

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИГРЫ АУТИЧНОГО РЕБЕНКА

Резюме

В статье приведены данные о влиянии игры на развитие детей с ранним детским аутизмом, а также авторские критериальные показатели развития детей от рождения до пяти лет, которые характерны для раннего детского аутизма.

Ключевые слова: ранний детский аутизм, сюжетно-ролевая игра, критериальные показатели.

T. P. Viskovatova, Doctor hab. of psychology sciences, academician of UAN, professor, **A. L. Dushka**, senior lecturer

Odessa National University by name of I. I. Mechnikov,
rostrum of differential and experimental of psychology of IMEM

UNIQUENESS'S OF DEVELOPMENT OF THE GAME TO THE AUTISM OF THE CHILDREN

Summary

In this article the authors tell about influence of the game to early of the children's of the autism and also they describe author's criteria's indices, which characteristics of early the children of the autism.

Key words: early child's autism, role game, indexes of criteria.

УДК 159.9:343.102

В. Є. Луньов, наук. кер.Макіївський економіко-гуманітарний інститут,
відділ юридичної психології**ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОПЕРАТИВНО-РОЗШУКОВОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ**

В статті розглядаються психологічні аспекти оперативно-розшукової діяльності. Визначаються психологічна структура та особливості діяльності слідчих та оперативних працівників.

Ключові слова: оперативно-розшукова діяльність, психологічні аспекти.

Відповідно до діючого законодавства України оперативно-розшукова діяльність (ОРД) — це система гласних і негласних пошукових, розвідувальних та контррозвідувальних заходів, що здійснюються із застосуванням оперативних та оперативно-технічних засобів (ст.2 ЗУ «Про оперативно-розшукову діяльність»).

Відповідно до визначеного законодавством поняття ОРД, позначаються його наступні загальні характеристики: розвідувально-пошуковий характер, перелік суб'єктів вичерпаний, ОРД обмежується компетенцією органів, що її здійснюють, існують два способи її здійснення — гласний та негласний, метою ОРД є забезпечення прав, свобод, недоторканості майна, житла та ін., ОРД пов'язана з кримінально-процесуальними (слідчими) діями. До завдань ОРД можна віднести: виявлення, попередження (затримання, збудження кримінальних справ), розкриття злочинів, встановлення осіб, що їх підготовляють та виконують; здійснення розшуку осіб, що уникають органів дізнання, слідства, суду, уникають кримінального покарання, а також розшук безвісти зниклих; пошук інформації про події або дії, які викликають погрозу державі, військовій, економічній або екологічній безпеці України [3].

Оперативно-розшукова діяльність, як і більшість юридичних професій, відбувається в області суспільних відносин і відрізняється надзвичайною різноманітністю розв'язуваних задач. Крім того, характерна висока емоційність праці, оскільки ціла низка випадків в діяльності супроводжується негативними емоціями та необхідністю їх контролювати.

Крім того, службові обов'язки як слідчого, так і оперативного працівника пов'язані з особливими владними повноваженнями та правом застосовувати владу від імені закону. Психологічною особливістю та разом з тим проблемним аспектом стає те, що поряд з цим правом у більшості працівників оперативних служб розвивається професійне почуття підвищеної відповідальності за наслідки своїх дій.

Психологічні аспекти оперативно-розшукової діяльності можна визначити на всіх етапах слідства, розшуку та будь-якої іншої діяльності співробітників ОВС. Проте значну зацікавленість представляє собою аналіз психологічної поведінки слідчого та оперативного працівника. В психологічній науці виділено ряд етапів професійної діяльності слідчого чи оперативного робітника, через які стає можливою реалізація суті їхньої діяльності — встановлення істини. Юридична психологія відзначає наступні сторони професійної діяльності працівників

ОВС: пізнавальну, комунікативну, конструктивну, організаційну, впевнювальну, виховну [6].

Специфіка професійних обов'язків слідчого чи оперативного працівника, а також обумовлена ними соціально-рольова функція, передбачають необхідність відповідності їхніх особистісних характеристик певним психологічним якостям (гнучкість мислення, рефлексивність, правове усвідомлення, спостережливість, організаторські здібності, самоорганізація, пунктуальність, тактовність, емоційна стійкість та ін.). Значну роль відіграють інтелектуальні, вольові та комунікативні якості. Зокрема до необхідних індивідуальних здібностей мислення, що дозволяють правильно оцінити ситуацію і ухвалити відповідне слідче рішення, Б.М. Теплов відносить: конкретність мислення; здатність перетворювати інформацію; здібність до ризику; ініціативність і здатність підпорядкувати собі волю супротивника; передбачення; інтуїцію [7].

Відчуваючи постійний тиск негативних емоцій, що виникають під час виконання службових обов'язків, працівникам оперативної служби необхідно в достатній мірі вміти контролювати власні емоційні прояви, що стає можливим за наявності таких психологічних якостей, як толерантність, знижений рівень тривожності, емоційна стійкість та стресостійкість. Емоційні складнощі пояснюються перш за все сприйняттям об'єктів, що викликають негативні емоції. Так, слідчим та оперативним працівникам доводиться стикатися на місцях подій з трупами чи частинами розчленованого трупа, в деяких ситуаціях бути присутнім у процесі судово-медичного розтину трупа тощо. Все це стає передумовою до виникнення певних супротивних психологічних та емоційних проявів [2].

Значною мірою на особистість слідчих впливає робоче навантаження, а також постійний інтелектуальний тиск та напруженість. В такому разі необхідними є такі властивості психічної та розумової діяльності, як вміння будувати і варіювати розумові моделі, події минулого; творче мислення, достатньо розвинена увага, інтуїція.

В організації оперативної роботи необхідно враховувати такі її психологічні особливості, як можливість працювати як поодиноці, так й у слідчо-оперативній групі чи слідчій бригаді. В таких випадках необхідно враховувати певні психологічні особливості окремих осіб, а саме конфліктність, вміння працювати в групі, або навпаки окремо, а також психологічну та професійну сумісність учасників. Оскільки основною задачею слідчого або оперативного працівника є пошук інформації, важливими є наступні психологічні вміння та якості: розуміння психології та світогляду людей, вміння відчувати емоційні стани та настрої, приховувати власні почуття та ставлення, а також хід своїх думок [1].

Вважається, що в будь-якій діяльності, яка пов'язана з людьми, необхідною складовою професійної компетентності є комунікативні здібності та навички. Психологічний контакт може бути встановлений лише у випадку забезпечення адекватних до спілкування умов. В такому разі зменшується психічне напруження і стає можливим вільне висловлювання думок.

В літературі визначені наступні психологічні якості, необхідні для успішної професійної діяльності оперативного працівника: професійно-психологічна орієнтованість його особи; психологічна стійкість; розвинені вольові якості, уміння володіти собою в складних ситуаціях, сміливість, мужність, розумну схильність до ризику; добре розвинені комунікативні якості, уміння швидко встановлювати контакт з різними категоріями людей, встановлювати і

підтримувати відносини; здатність здійснювати психологічний тиск на людей при вирішенні різного роду оперативно-службових завдань; ролеві уміння, здібність до перевтілення; розвинені професійно-значущі пізнавальні якості: професійна спостережливість і уважність, професійно розвинена пам'ять, творча уява; професійно розвинене мислення, схильність до напруженої розумової роботи, кмітливості, розвинена інтуїція; швидкість реакції, уміння орієнтуватися в складній обстановці [4].

Як це визначено в психологічній літературі [1; 3–5]; пізнавальна діяльність — полягає в пошуку, сприйнятті, аналізі та узагальненні інформації, за допомогою якої встановлюється істинне знання щодо конкретної кримінальної справи; конструктивна — складається з відбирання та композиції зібраного доказового матеріалу (відновлення події злочину за матеріалами та ідеальними слідами) і планування розслідування (планування змісту ОРД); комунікативна — процес встановлення та підтримання психологічного контакту з різними категоріями учасників процесу розслідування, а також здійснення на них психологічного впливу з метою одержання необхідної інформації; організаційна — реалізація системи слідчих дій та оперативно-розшукових заходів для отримання доказової інформації; координація дій осіб, що беруть участь у процесі розслідування злочину; профілактична — полягає у виявленні причин та умов, що сприяють злочинності, здійсненні психологічного впливу на різні категорії учасників розслідування з метою корекції їх небажаної позиції чи поведінки; засвідчувальна — надання всій одержаній інформації спеціальних, передбачених законом форм (складання протоколів, постанов і т. ін.) [5].

Організаційно-психологічна структура слідчої діяльності представлена інформаційно-пошуковими, комунікативними та інформаційно-комунікативними слідчими діями.

Інформаційно-пошукові — це дії, основу яких складає інформаційний пошук та оперування інформацією щодо події злочину (огляд місця події, впізнання); комунікативні — група слідчих дій, в основі яких лежить комунікативна діяльність, тобто які здійснюються в умовах постійного контакту та діалогу між учасниками процесу розслідування (допит, очна ставка); інформаційно-комунікативні — група слідчих дій, значне місце серед яких належить як пізнавальній, конструктивній, так і комунікативній діяльності слідчого (обшук, перевірка свідчень на місці, затримання). Взаємодія слідчого з суб'єктами розслідування завжди є складним організаційно-психологічним явищем, а тому ефективність вирішення конкретних завдань цілком і повністю залежить від успішного оволодіння ним не тільки психологічними знаннями про чинники цієї взаємодії, але й набуття досвіду, навичок та стереотипів використання засобів впливу на суб'єкти спілкування.

Достатньо важливим є вміння адекватно аналізувати слідчі ситуації, що також потребує певних психологічних навичок. В юридичній психології виокремлені наступні вимоги до психологічного аналізу слідчих ситуацій: уважне дослідження особи підслідних (потребує достатньої теоретичної підготовки та практичних навичок); прогнозування їхньої поведінки (аналітичне, логічне та інтуїтивне мислення); з'ясування умов, сприяючих підготовці, скоюванню злочинів або ухилянню злочинця від слідства (моделювання ситуацій). Психологічний аналіз слідчої ситуації припускає також з'ясування умов, сприяючих підготовці, скоєнню злочину або ухилянню злочинця від слідства і суду. Необхідно також встановити, хто з оточення обвинуваченого або які обставини штовхали його на

злочинний шлях. Крім того, важливим аспектом психологічного аналізу слідчої ситуації є можливість прогнозування поведінки обвинуваченого [8].

Психологічний аналіз ситуації вимагає уважного вивчення особи підслідних. Тому необхідно з'ясувати психологічні властивості підозрюваних, обвинувачених, а також ймовірність їхнього протиправства слідству. А. Р. Ратінов відзначає психологічні засоби протидії слідству і вказує на те, що вони засновані на: аналізі його загальних адаптаційних засобів; його ригідності, шаблонності; непоінформованості про тактичні плани співробітника, про міру його інформованості; використанні раптовості, дефіциту часу і інформації для продуманих контрдії.

Разом з тим в юридичній психології та криміналістиці визначена група прийомів та складових техніки психологічної боротьби. До них належать [3]: *передбачення подій, попередження небажаних дій*. Суть даних прийомів направлена на те, щоб дії слідчого випереджали протиправні дії злочинця. Тому завдання слідчого — якомога раніше виявити особу, від якої, судячи по його поведінці і способу життя, можна чекати скоєння злочину. *Збір інформації про сили, засоби і плани протидійної сторони* — стає можливим за допомогою збору інформації про плани і наміри злочинця (у тому числі і використовуючи можливості оперативного апарату). При цьому приділяється увага захованню інформації і дезінформації протиправної сторони. *Застосування невідомих засобів і прийомів*. До цієї групи методів слід віднести прийоми негласного здійснення окремих оперативно-розшукових заходів (негласний огляд, негласний опит, приховане спостереження, застосування), які проводяться в таємниці від того, кого перевіряють, а також прийоми зашифрованого здійснення окремих слідчих заходів. *Використання чинника раптовості* полягає в тому, щоб застати злочинця зненацька, коли він ще не вжив заходів до укриття факту протиправного діяння, знарядь злочинів і предметів, здобутих злочинним шляхом. *Спонування до дій в ускладненій обстановці при ослаблених силах*. Так, позбавляючи розшукуваного злочинця надійного притулку (у родичів, знайомих), слідчий вимушує його ховатися без документів в ненадійних укриттях, що дає можливість легше і швидше його виявити. *Ухилення від зустрічі в невигідних умовах при несприятливому співвідношенні сил і засобів*. Іноді доцільно затримати розв'язання якоїсь слідчої дії до більш зручного моменту. Цей метод стосується випадків, коли, наприклад, затримання злочинця представляє загрозу для оточуючих. *Завдання удару в найбільш слабке, незахищене місце* полягає в тому, що при застосуванні слідчих даних слід починати з таких прийомів, які б дали можливість отримати доказову інформацію та зруйнувати можливу «оборону» супротивника, тобто можливість заперечення протиправних дій, висунення алібі, своїх версій і тому подібне. Часто це починається із затримання таких учасників, на яких є достатній матеріал для їх викривання і від яких, враховуючи їхні психологічні особливості, можна швидко отримати правдиві свідчення. *Попередження про загрозу небажаних дій*. Попередження про застосування заходів процесуального або силового примушення часто ефективніше, ніж саме застосування примушення. *Концентрація сил і засобів на головних, найуразливіших ділянках захисту підслідної сторони* полягає в тому, щоб в процесі здійснення слідчих заходів отримати потрібну інформацію не про будь-які дії підозрюваного або обвинуваченого, а лише про ті, які мають визначальне значення в його викриванні. *Відокремлення сил*. Якщо формується злочинна група, здійснюються заходи до її відокремлення, виведення з-під впливу злочинця осіб, що випадково опинилися

в ній, компрометація організатора і активних учасників групи перед останніми, а надалі документування їх злочинних дій, застосування до них передбачених законом заходів. *Використання сил і засобів протидіючої сторони в своїх цілях.* Застосування цього прийому засноване на залученні як союзників кого-небудь з протиборчої сторони.

Також значних психологічних знань та навичок потребує ситуація розв'язання групових злочинів. Більшість вчених приходять до висновку, що організовані злочинні об'єднання виникають із простих малих неформальних антисоціальних груп на основі добровільного об'єднання з метою вчинення злочину. Також слід враховувати те, що учасники організованих злочинних об'єднань завжди надають один одному психологічну допомогу і підтримку, і тому кожен з них під час слідства почуває себе впевнено. Саме тому розслідування злочинів, вчинених організованими злочинними угрупованнями, вимагає наявності у слідчих і оперативних працівників правоохоронних органів високих моральних якостей, професіоналізму, відданості інтересам суспільства та психологічної стійкості. Виходячи з зазначеного правоохоронці повинні володіти тактико-психологічною методикою розслідування таких злочинів, яка має включати організацію і планування, тактико-психологічні рекомендації з проведення оперативно-слідчих операцій і комбінацій. З метою всебічного і повного розслідування всієї злочинної діяльності організованої групи чи організації доцільно визначити соціально-психологічну характеристику угруповання, яка містить: мотивують роль угруповання, її спрямованість і ступінь кримінального «зараження»; наявність ієрархічної структури і регламентованого управління злочинною діяльністю з боку керівника (організатора) або керуючої ланки; особливості стосунків та структуру комунікативних зв'язків; наявність між членами злочинної групи протиріч, конфліктних стосунків, їх характер; ступінь захищеності злочинної групи, наявність спеціальних блоків захисту, груп прикриття; характеристику групових установок, встановлених правил поведінки злочинної групи; політичні, економічні, соціально-психологічні, моральні, правові та інші причини й умови, що сприяють формуванню та становленню злочинної групи; соціально-психологічну характеристику групової думки, настрою, традиції та способу спілкування співучасників [7; 8].

В процесі розслідування таких справ фахівці рекомендують вивчення організованого злочинного об'єднання за наступними складовими: час та мета створення організованого злочинного угруповання (ОЗУ); основа, на якій відбулося об'єднання (добровільна, примусова); термін існування злочинного об'єднання, територія його діяльності, на яких видах злочинної діяльності спеціалізується. Функціональна і психологічна структура в ОЗУ, яким чином відбувався розподіл ролей. Хто був лідером ОЗУ (організатором, керівником, визнаним авторитетом). Хто з учасників організованих злочинних угруповань розробляв плани та деталі вчинення злочинів, проводив розподіл ролей при їх здійсненні; проявляв ініціативу в підготовці і вчиненні злочинів, вносив корективи до плану; виробляв лінію поведінки у разі непередбачених обставин і провалу; володіє злочинним досвідом, організаторськими здібностями, має твердий характер і рішучу волю; товаришував в минулому з лідером, є його родичем, був співучасником по колишній злочинній діяльності; користувався довірою у лідера, заміняв його у разі відсутності; мав слабкий характер, виконував прості дії із забезпечення злочинної діяльності ОЗУ і одержував найменшу частку злочинних доходів; брав участь менше за всіх членів ОЗУ у

злочинній діяльності. Як здійснювався зв'язок між членами ОЗУ. Що відомо про наявність конфліктів серед учасників ОЗУ і самого угруповання з іншими організованими об'єднаннями, їх причини, засоби і результати розв'язання? Чи мали місце випадки виходу зі складу ОЗУ, з яких причин, їх місцезнаходження. Яка дисципліна існувала у складі ОЗУ і поза нього. Які застосовувалися санкції стосовно учасників, яких порушень припускалися. Також з психологічної точки зору недоцільно у ході розслідування групового злочину міняти членів слідчої групи, тому що передача матеріалів справи іншим особам тягне за собою не тільки втрату встановленого психологічного контакту з підслідним, але й загального соціально-психологічного клімату у бригаді слідчих. Допустимість будь-якого психічного впливу на допитуваних осіб, з точки зору А. Р. Ратінова, має відповідати слідчим критеріям: а) юридичному (відповідність закону, збереження прав громадян і виконання обов'язків); б) етичному (моральна відповідність з точки зору моралі та норм професійної етики); в) гносеологічному (пізнавальна надійність та наукова обґрунтованість використаних заходів); г) психологічному (врахування психологічних особливостей ситуації спілкування та індивідуальних особливостей її учасників).

Таким чином, виходячи з зазначеного, оперативно-розшукова діяльність є системою гласних і негласних пошукових, розвідувальних та контррозвідувальних заходів, що здійснюються із застосуванням оперативних та оперативно-технічних засобів. Оперативно-розшукова діяльність, як і більшість юридичних дій відбувається в області суспільних відносин і відрізняється надзвичайною різноманітністю розв'язування задач. Формування особистості слідчого — дуже складний процес перетворювання вимог діючого законодавства, відповідних відомчих положень на переконання, звичаї, особисті якості, навички і вміння. Від правильного застосування рішень слідчим у складній ситуації значно залежить успіх розкриття і розслідування злочину. Взаємодія слідчого з суб'єктами розслідування завжди є складним організаційно-психологічним явищем, а тому ефективність вирішення конкретних завдань цілком і повністю залежить від успішного оволодіння ним не тільки психологічними знаннями про чинники цієї взаємодії, але й набуття досвіду, навичок та стереотипів використання засобів впливу на суб'єкти спілкування.

Література

1. Андросюк В. Т., Козміренко Л. І. та ін. Професійна психологія в органах внутрішніх справ. — К.: УАВС, 2005. — 345 с.
2. Галімов Ю. А. Психологічне прогнозування надійності діяльності офіцерів оперативно-розшукових підрозділів Державної прикордонної служби України: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.09 / Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. — Хмельницький, 2004. — 18 с.
3. Кельба В. Г. Виховання професійних якостей у майбутніх офіцерів оперативно-розшукових органів Прикордонних військ України: Автореф. дис... канд. пед. наук: 20.02.02 / Нац. акад. прикордон. військ України ім. Б. Хмельницького. — Хмельницький, 2002. — 18 с.
4. Лебедев И. Б., Цветков В. Л. Психология в правоохранительной деятельности: Учеб. пособие. — М.: Шит, 2003. — 642 с.
5. Махлай О. М., Чистяков С. А. Психолого-акмеологічний аспект розвитку пізнавальної сфери оперативних працівників // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: Зб. наук. пр. — О., 2005. — № 11–12. — С. 167–173.
6. Рогов Е. И. Психология группы. — М.: ВЛАДОС, 2007. — 430 с.

7. *Синеглазый А. В.* Виды следственных и следственно-оперативных групп: сравнительный анализ // Государство и право. — М., 1997. — № 1. — С. 125–137.
8. *Синеглазый А. В.* Психологічні особливості управління міжвідомчими слідчо-оперативними групами // Вісник прокуратури. — 2008. — № 3. — С. 87–96.

В. Е. Лунев, научн. руков.

Макеевский экономико-гуманитарный институт,
отдел юридической психологии

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОПЕРАТИВНО-РОЗЫСКНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Резюме

В статье рассматриваются психологические аспекты оперативно-розыскной деятельности. Определяются психологическая структура и особенности деятельности следователей и оперативных работников.

Ключевые слова: оперативно-розыскная деятельность, психологические аспекты.

V. E. Lunev, The scientific head

Economic-humanities' institute of makeevka,
Department legal's psychology

THE PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF OPERATIVE SEARCH ACTIVITY

Summary

The psychological aspects of operative search activity are examined in the article. A psychological structure and features of activity of investigators and operative workers is determined.

Key words: operative search activity, psychological aspects.

УДК 159.955

Н. І. Навоєва, директор
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,
Первомайський інститут

АНАЛІЗ ПОГЛЯДІВ НА СУТНІСТЬ ПРОЦЕСУ МИСЛЕННЯ ЯК ВИЩОЇ ПСИХІЧНОЇ ФУНКЦІЇ ЛЮДИНИ

В даній статті автор показує, як впродовж XIX—XX ст., по мірі розвитку психології як науки, процес мислення як психологічна категорія зазнавав постійних змін. На протязі XX ст. в теорію мислення поступово вводяться поняття аналізу, синтезу, абстракції, узагальнення, що дало можливість розглядати мислення як безперервний процес. Внутрішнє мислення і зовнішні дії є системним утворенням. Можливість здійснення в процесі мислення інформаційного обміну і наявність зворотного зв'язку стають передумовою формування інформаційного системного мислення.

Ключові слова: мислення, мовлення, інформаційний обмін, інформаційне системне мислення.

Постановка суспільної проблеми. Прагнення пізнати, що таке мислення і яка його роль в житті людини, з'явилося значно раніше, ніж психологія сформувалась в самостійну науку. Мислення і сьогодні залишається предметом вивчення різноманітних наук, галузей та дисциплін: метафізики, гносеології і логіки, педагогіки, лінгвістики, філософії, фізіології, нейрофізіології, когнітивної психології, кібернетики.

Психологія мислення завжди виходить з тієї чи іншої філософської, логічної, методологічної концепції. При розгляді процесів мислення дуже важливою проблематикою є співвідношення формально-логічних та теоретико-пізнавальних аспектів вивчення мислення, що знайшло своє найповніше вираження в діалектичній логіці.

Дослідження різних аспектів взаємозв'язку логічного і психічного отримали свій розвиток в роботах Л. Л. Гурової [5], В. В. Давидова [6], М. С. Еріцяна [8], Н. Н. Поддякова [14], Я. А. Пономарева [15].

Співвідношення логіки і психологічних особливостей мислення найбільш систематично розкрито в дослідженнях Ж. Піаже. Він зробив вдалу спробу виразити в логіко-математичних формулах думки, які доступні дітям на різних стадіях їх розумового розвитку. Ж. Піаже не розглядав мислення як живий процес, який опосередковує всі взаємозв'язки між різними стадіями розумового розвитку та між відповідними операціями, що характеризують вказані стадії [13, 324].

С. Л. Рубінштейн [17] вважав, що мислення спочатку включене в безперервну взаємодію людини зі світом і тому виступає як безперервний живий процес в єдності його динамічного (процесуального) і особового аспектів.

Всі існуючі теорії мислення говорять про те, що мислення є вищою психічною функцією людини, яка безпосередньо пов'язана з діяльністю його мозку. Тому мислення людини представляє собою природний процес. Воно не існує поза суспільством та мовленням, поза накопиченими людством знаннями і виробленими ними способами розумової діяльності. Кожна окрема людина стає суб'єктом мислення, лише опанувавши мовлення, поняття, логіку, що

є продуктами розвитку суспільно-історичної практики. Навіть завдання, які вона ставить перед собою, породжуються суспільно-значущими умовами, в яких вона живе. Відповідно до цього мислення людини має суспільну природу. Якість мислення визначає якість життя людини, можливість його реалізації як індивідуально-неповторної особистості.

Мета дослідження — проаналізувати сучасні наукові підходи до визначення сутності мислення як вищої психічної функції людини.

Сутність та виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз і класифікація окремих психологічних проблем в той або інший період історичного розвитку науки означає рівень їх осмислення в категоріях пізнання, їх місце в системі психологічного знання. Зміна поглядів на мислення залежить головним чином від системи наукових знань, що фіксуються на тому або іншому культурно-історичному періоді.

Історія психології свідчить про те, що основною умовою, яка визначає підхід до мислення, був і залишається процес диференціації наук, який розпочався ще в античності.

Для багатьох античних мислителів психологія була природним продовженням фізики. Діоген підкреслював спільність сенсорики, пам'яті і мислення. Платон вважав, що подібно до того, як кожному органу чуття відповідає певний об'єкт у зовнішньому світі, так і певні об'єкти відповідають мисленню. Аристотель визначив характер подальшого розгляду мислення. З одного боку, він розвинув поняття асоціації, що зустрічається вже у Платона, і визнав вплив асоціації на процес мислення. Але він недостатньо розрізняв психічне і логічне, що мало набагато більше значення для подальшого розвитку загальної теорії мислення.

Мислення завжди було специфічним пробним каменем, на якому перевірялися і реалізовувалися теоретичні підходи, концепції різних психологічних шкіл. Розглянемо основні трактування мислення, які співіснують у сучасній психологічній науці.

Вперше розумові процеси були описані за допомогою формальної логіки. Інтерпретація виділених в логіці законів мислення на довгий час затримала дослідження мислення як реально існуючого психологічного процесу зі своїми властивостями і динамікою. Впродовж майже всього XIX ст. наукові уявлення про мислення розвивалися під впливом формальної логіки і на основі суб'єктивно-емпіричної асоціативної психології. Основи асоціативної теорії були закладені Гоббсом, отримали розвиток в працях Гартлі і Прістлі, були внесені до суб'єктивно-емпіричної психології XIX ст. Г. Спенсером і А. Беном — в Англії; у Германії — І. Гербартом, Р. Еббінгаузом, С. Вундтом; у Франції — І. Тенон [20, 62].

Асоціативна психологія зводить процес мислення до наочно-образного відчуття і сприйняття — до «чистої чутливості», до простої асоціації суб'єктивних уявлень, до зовнішнього механічного зчеплення цих уявлень [18, 62]. Тобто мислення вважалося тільки образним, а його розвиток розглядався як процес накопичення асоціацій.

На нашу думку, це зводило складний інтелектуальний процес мислення до простої послідовності механічних елементарних операцій. Такий підхід не відображав специфіку розумового процесу як складну психологічну функцію, що не сприяло розвитку теорії мислення в межах конкретної наукової психології.

Спрощені асоціативні уявлення про мислення були нехтувані на початку XX ст. представниками вюрцбурзької школи (О. Кюльпе, Дж. Уатт, Д. Бюлер,

О. Зельц), які розглядали мислення як внутрішню дію (акт). На думку О. Кюльпе мислення характеризується цілісністю, активністю, спрямованістю, відсутністю зв'язків з наочними елементами [9].

У дослідженнях вюрцбурзької школи мислення вперше розглядається як процес розв'язування задачі. У задачі виділялися два основних компоненти: «детермінуюча тенденція» та «уявлення про мету». Під впливом цих компонентів створюється установка, вони надають мисленню цілеспрямованого, впорядкованого характеру.

В результаті досліджень залишилося незрозумілим, чи існує між мисленням і спостереженням певне співвідношення. Дослідники вюрцбурзької школи залишалися на ідеологічних позиціях, розглядаючи мислення у відриві від чуттєвого і практики, що в подальшому було спростовано представниками гештальтпсихології, радянської школи психологів, практичної психології, нейропсихології, когнітивної психології.

Представники гештальтпсихології (М. Вертгаймер, К. Коффка) займали різку позицію по відношенню до асоціативної психології. Мислення характеризується можливістю пристосування до нових умов без використання минулого, тобто шляхом винаходу нових засобів досягнення мети або знаходження нового принципу використання вже наявних засобів досягнення мети. М. Вертгаймер вказує на незалежність мислення від дії зовнішнього, на його індетермінірованість. К. Коффка намагається звести стосунки в процесі мислення до структурності наочного. Основне положення в його теорії мислення — це не операції між стосунками, а перетворення структури наочних ситуацій. Мислення розглядається «...как непосредственное усматривание искомого решения, выражающееся изменением структуры проблемной ситуации в сознании субъекта. В результате такого «переструктурирования» субъекту открываются с этой точки зрения новые, заключенные в исходной ситуации отношения и функциональные свойства» [20, 63]. Таким чином, К. Коффка на підставі принципу структури намагався звести мислення до наочного, що було спробою ігнорувати специфіку мислення: мислення також не зводимо до перетворення феноменальних структур, як і до асоціативних уявлень.

Висловлене гештальтпсихологією положення про мислення як про цілісний акт зіграло свою позитивну роль при вивченні процесу мислення і формуванні теорії. Негативним моментом було небажання гештальтпсихології бачити в побудові цього розумового акту нічого, окрім структурних законів цілісності, що не сприяло подальшому розвитку теорії мислення.

У.Джемс [7], американський філософ і психолог, один із засновників прагматизму і функціональної психології, в своїх роботах виділяє мислення сфери буденних асоціативних розумових процесів та характеризує мислення як заміщення цілого його частинами. Мисленню властива активність, воно має запас знань, завжди пов'язане з діяльністю і завжди пов'язано з особистісним інтересом. Для того щоб мислити, людина повинна уміти витягувати із даного конкретного факту ті властивості, які відповідають правильному виводу.

Великий внесок у розвиток теорії мислення зробили представники радянської школи психології [3; 10; 11; 12; 17]. В психологічному словнику мислення визначається «...как психический процесс отражения действительности, высшая форма творческой активности человека» [2, 324].

У роботах О.М.Леонтьєва [10] мислення визначається як процес віддзеркалення об'єктивної реальності, що становить вищий рівень людського пізнання.

Сама природа мислення як безперервна діяльність суб'єкта, що взаємодіє з об'єктивним світом, дає розуміння мислення — як процесу. Мислення як процес розглядається С.Л. Рубінштейном [17, 234] в єдності аналізу і синтезу: «Процесс мышления — это прежде всего анализирование и синтезирование того, что выделяется анализом; это затем абстракция и обобщение, являющиеся производными от них. Закономерности этих процессов в их взаимоотношениях друг с другом суть основные внутренние закономерности мышления».

Аналіз і синтез розглядаються С.Л. Рубінштейном як дві взаємопов'язані і взаємообумовлені сторони одного і того ж розумового процесу в їх діалектичній єдності. Крім того, «як аналіз здійснюється через синтез, синтез здійснюється через аналіз, що охоплює частини, елементи і їх взаємозв'язки» [20, 72].

Таким чином, розумовий процес розподіляється на окремі операції. Але первинними є не окремі операції, а розумовий процес, який розподіляється на окремі операції. Відповідно до того, як складаються певні операції — аналізу, синтезу, узагальнення, як вони централізуються і закріплюються в індивіда, у нього формується мислення як здатність, складається інтелект.

Розумовий процес завжди здійснюється по відношенню до певного наочного і виступає у вигляді сукупності окремих операцій. С.Л. Рубінштейн [17] вказує на те, що перейти від операцій до теорії мислення можна лише через розуміння операції як форми прояву процесу мислення. Лише при такому підході до операцій прослідковується їх психологічний аспект. При цьому потрібно чітко розуміти, що операції, залишаючись складовими частинами мислення, не породжують сам процес мислення. Саме процес мислення породжує операції, які потім включаються в процес. Розкрити процес мислення в його істотних закономірностях можливо лише шляхом аналізу розумової діяльності (вирішення завдань), відштовхуючись при цьому від того, що виступає емпірично на поверхні явищ.

Таким чином, психологічні дослідження мислення можливі і ефективні лише в межах вивчення мислення як психічного процесу. Вивчати мислення як процес — означає розкривати за допомогою аналізу, синтезу, узагальнення ті внутрішні закономірності, за допомогою яких відбувається перетворення даних, що не відображають «в чистому виді» істотних здібностей об'єкта [20, 77].

На наш погляд, достоїнство теорії С.Л. Рубінштейна в тому, що він не лише говорить про аналіз і синтез, абстракцію і узагальнення, він говорить про взаємини між цими окремими операціями в процесі мислення, демонструє таким чином елементи системного підходу.

Відомий радянський психолог Л.С. Виготський [4] зауважує: «Мышление принадлежит к числу самых трудных и мало разработанных психологических проблем. До самых последних десятилетий господствовало убеждение, что мышление представляет собой, в сущности, только комбинацию более сложного и высокого порядка ассоциационных процессов, т. е. простой связи словесных реакций» [4, 236]. Проте подальші ретельні експериментальні дослідження показали, що склад розумового акту невимірно складніший і вміщує багато таких моментів, які властиві йому одному і не дозволяють зводити його до простого і вільного перебігу образів. Л.С. Виготський [4] зв'язує мислення з глибинними основами людської психіки і розглядає його як механізм між потягами і поведінкою людини, а мовлення, як основу для реалізації людського мислення.

До найважливіших загальнотеоретичних проблем мислення належить співвідношення зовнішньої практичної діяльності і внутрішньої розумової діяльності людини. Мовна форма і закріплення результатів спочатку зовнішньо предметної пізнавальної діяльності створює умови, коли окремі ланки цієї діяльності виконуються вже в мовному, словесному плані. При цьому відбувається перехід від гучної мови до внутрішньої розумової словесної діяльності. Між думками і практичною дією полягають усе більш довгі ланцюги внутрішніх процесів уявного зіставлення, аналізу тощо. Поступово внутрішні пізнавальні процеси відокремлюються від зовнішньої пізнавальної діяльності. Особливості внутрішнього мислення полягають в тому, що воно протікає без прямого зіткнення з зовнішньою дійсністю. Процеси пізнання, які здійснюються безпосередньо в практиці, обмежені жорсткими рамками. Але втрата внутрішньою теоретичною діяльністю прямого і нерозривного контакту з матеріальними об'єктами призводить до того, що вона може відриватися від дійсності і створювати помилкові уяви про неї. Це породжує проблему істинності мислення, критерія адекватності його результатів об'єктивній реальності.

Таким чином, практика не лише служить критерієм, що дозволяє перевіряти адекватність результатів теоретичної думки об'єктивній реальності, але і є тією першоосновою, на підставі якої формуються правила і закони, яким підкоряється мислення людини [10, 79–89]. Саме така точка зору підтверджується С. Л. Рубінштейном [17] і Б. М. Тепловим [18, 39–62], які говорять про те, що будь-який розподіл мислення на практичне і теоретичне є неможливим, оскільки обидва ці види мислення у своїй основі пов'язані з практикою.

Сучасні психологічні дослідження показують, що внутрішня розумова діяльність «не только является дериватом внешней, практической деятельности, но имеет принципиально то же строение, что и практическая деятельность» [20, 68].

Відкриття розумової діяльності у вигляді зовнішніх дій зруйнувало уявлення про мислення як тільки внутрішній процес, що має словесно-логічну природу. Це дало можливість передбачити спільне існування різних форм високорозвиненого мислення — зовнішнього і внутрішнього — тісно пов'язаних і перехідних один в одного.

А. Л. Лурія відзначає, що «существенные сдвиги в психологическом изучении процессов мышления были достигнуты с переходом к конкретному анализу основных средств мышления и основных динамических структур, выявляющихся при рассмотрении активного мышления как вероятностного процесса» [12, 309].

На підставі досліджень Л. С. Виготського та П. Я. Гальперіна вітчизняний вчений А. Л. Лурія [12] визначає основні етапи розвитку процесу мислення: «начинается он с этапа развернутых внешних действий (проб и ошибок), затем имеет место этап развернутой внешней речи, на котором осуществляется нужный поиск, завершается процесс сокращением, свертыванием внешнего поиска и переходом к своеобразному внутреннему процессу, когда субъект опирается уже на готовые, усвоенные им системы кодов (языковые и логические — в дискурсивном вербальном мышлении; числовые — в решении арифметических задач). Наличие таких хорошо усвоенных внутренних кодов, составляющих операционную систему «умственного действия», является основой выполнения мыслительных операций и становится у взрослого субъекта, хорошо овладевшего этими кодами, прочной основой операционной фазы мышления». Саме

використання кодів приводить суб'єкта до фази розумового акту, пов'язаного з визначенням завдання і знаходженням відповіді на поставлене питання.

Подальші дослідження, проведені в 50–60-х роках ХХ ст. П. Анохіним [1], К. Прібрамом [16], Ю. Урманцевим [19], надали можливість виявити, що за етапом знаходження відповіді іде ще один етап — етап звірення отриманих результатів з початковими умовами завдання. Якщо отримані результати узгоджуються з початковими умовами завдання, розумовий акт припиняється. Якщо отримані результати не відповідають початковим умовам, пошуки потрібної стратегії починають знову і процес мислення продовжується доти поки не буде знайдено адекватне рішення, що узгоджується з первинними умовами. Таким чином, в процес мислення вводиться зворотній зв'язок.

Доповнена зворотнім зв'язком модель процесу мислення змінює свій лінійний характер на круговий. Процес мислення може закінчуватися на першому круговому етапі при порівнянні отриманих результатів з початковими даними. Якщо результати є незадовільними, може прийматись рішення на новому розумовому рівні, з подальшим продовженням процесу мислення.

На нашу думку, така модель процесу мислення, що включає елемент зворотного зв'язку і забезпечує можливість обміну інформацією як у внутрішньому, так і між внутрішнім та зовнішнім світом суб'єкта, сприяла формуванню системного підходу в психології і розвитку інформаційного системного мислення.

В цілому проведене теоретичне дослідження свідчить про формування різних поглядів на процес мислення, його сутність та особливості.

Висновки

1. Впродовж ХІХ–ХХ ст., по мірі розвитку психології як науки, теорія мислення як психологічна категорія зазнавала постійних змін. При цьому всі подальші зміни поставали з попередніх уявлень про мислення в межах різних шкіл, що забезпечило розвиток теорії мислення.

2. Мислення завжди було і до цих пір залишається предметом вивчення різноманітних наук, галузей та дисциплін: метафізики, гносеології і логіки, педагогіки, лінгвістики, філософії, фізіології, нейрофізіології, когнітивної психології, кібернетики.

3. Впродовж майже всього ХІХ ст. наукові уявлення про мислення розвивалися під впливом формальної логіки і на основі суб'єктивно-емпіричної асоціативної психології.

4. На протязі ХХ ст. в теорію мислення поступово вводяться поняття аналізу, синтезу, абстракції, узагальнення, що дало можливість розглядати мислення як безперервний живий процес.

5. Мислення пов'язується мовленням та словом, що дає змогу говорити про розвиток внутрішнього мислення через мовлення і слово, але і про можливість здійснення процесу обміну інформацією між суб'єктом і зовнішнім середовищем.

6. Внутрішнє мислення і зовнішні дії можна розглядати як системне утворення, оскільки ці функції взаємопов'язані між собою через працю.

7. В процес мислення закладається поняття мети, завдання і зворотний зв'язок, що дає можливість, використовуючи подібну модель, свідомо управляти процесом мислення на рівні окремого індивіда.

8. Можливість здійснення в процесі мислення інформаційного обміну і наявність зворотного зв'язку стають передумовою формування інформаційного системного мислення.

Актуальним є подальше продовження досліджень щодо розвитку та формування інформаційного системного мислення в процесі підготовки фахівців з менеджменту під впливом професійного навчання.

Література

1. Анохин П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем // Принципы системы организации функции. — М., 1973. — С. 5–61.
2. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. — 672 с.
3. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование. — М.: Мысль, 1979. — 230 с.
4. Выготский Л. С. Психология. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. — 1008 с.
5. Гурова Л. Л. Осознаваемость мыслительных операций при решении пространственных задач. — М.: Просвещение, 1986. — 324 с.
6. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. — М.: Педагогика, 1972. — 424 с.
7. Джеймс У. Психология: Перев. с англ. — М.: Педагогика, 1991. — 368 с.
8. Ерицян М. С. Психологические особенности дедуктивно умозаключающего мышления детей школьного возраста. — Ереван: Луйс, 1975. — 160 с.
9. Кюльпе О. Современная психология мышления // Новые идеи в философии: Сб. ст. — СПб., 1914. — Вып. 16.
10. Леонтьев А. Н. Мышление: Философская энциклопедия. — М.: Просвещение, 1964. — 324 с.
11. Леонтьев А. Н. Опыт экспериментального исследования мышления. — М.: Просвещение, 1954. — 324 с.
12. Лурия А. Л. Основы нейропсихологии. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. — 234 с.
13. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Пер. с англ. и фр. / Вступ. ст. В. А. Лекторского, В. Н. Садовского, Э. Г. Юдина. — М.: Междунар. пед. акад., 1994. — 680 с.
14. Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника. — М.: Педагогика, 1977. — 160 с.
15. Пономарев Я. А. Психология творчества. — М.: Наука, 1976. — 303 с.
16. Прибрам К. Языки мозга. — М.: Наука, 1975. — 324 с.
17. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2003. — 720 с.
18. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. — М.: Наука, 1961. — 536 с.
19. Урманцев Ю. Эволюционика или общая теория развития систем природы, общества и мышления. — Пушкино, 1988. — 234 с.
20. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под ред. Ю. П. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. — 400 с.

Н. І. Навоева, директор

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова,
Первомайский институт

АНАЛИЗ ВЗГЛЯДОВ НА СУЩНОСТЬ ПРОЦЕССА МЫШЛЕНИЯ КАК ВЫСШЕЙ ПСИХИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ ЧЕЛОВЕКА

Резюме

В данной статье автор показывает, как на протяжении XIX–XX ст., по мере развития психологии как науки, процесс мышления как психологическая категория испытывал постоянные изменения. В течение XX ст. в теорию мышления постепенно вводятся понятия анализа, синтеза, абстракции, обобщения, что дало возможность рассматривать мышление как непрерывный процесс. Мышление и внешние действия являются системным образованием. Возможность осуществления в процессе мышления информа-

ционного обмена и наличие обратной связи становятся предпосылкой формирования информационного системного мышления.

Ключевые слова: мышление, речь, информационный обмен, информационное системное мышление.

N. I. Navoeva, Director

Odessa's National University by name of I. I. Mechnikov,

Pervomajsk's institute

THE ANALISIS OF THE GLANCES TO THE PROCESSES OF THE THOUGHT AS HIGHEST MANTEL'S FUNCTION OF THE HUMAN

Summary

In this article the author shows as in during XIX-XX century with development of psychology as of the science process of the thought as the psychological category experiences the constant of change. The possibility to realize in the process of the thought to information exchange and the presence the reverse of connection its become to the precondition of the form of the information system's of the thought.

Key words: the thought, speech, the information exchange, information system's of the thought.

УДК 158.3(075.8)

Н. В. Сапригіна, канд. психол. наук, доц.
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

РІВНІ АДРЕСАТА У КОМУНІКАЦІЇ ЧИТАЧА ТА АВТОРА ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ

Автор пропонує рівневу концепцію адресатів художнього тексту. Існує чотири рівні адресатів, що вимагають відповідну компетенцію читача. Перші три рівні — рівень дитини, рівень героя, рівень автора. Четвертий рівень — нададресат. Вказані рівні виходять з особливостей метатексту. Співпадання рівню, який очікує читач, з рівнем, запропонованим автором, сприяє емпатії читача. Неспівпадання порушує розуміння.

Ключові слова: комунікація, мистецтво, художня література, письменник, читач, рівень, адресат, нададресат.

Актуальність вивчення проблем комунікації, опосередкованого спілкування, сприймання та впливу художньої інформації пов'язана з кількісним зростанням та якісними змінами комунікаційних процесів у сучасному суспільстві, застосуванням технологій впливу у політичних та рекламних кампаніях та необхідністю вивчення наслідків та ефективності цього впливу. Розвиток сучасної психолінгвістики також сприяє активному вивченню вербальних особливостей тексту й характеристик метатексту, які впливають на сприймання, розуміння та вплив повідомлення.

Комунікацію, що здійснюється засобами творів мистецтва, прийнято називати художньою комунікацією. Актуальність вивчення особливостей художньої комунікації зумовлюється тим, що дослідження художньої комунікації допомагають вивести загальні закономірності, притаманні процесам комунікації. Також об'єктом наукового вивчення може бути виділення переважно художніх засобів впливу інформації на індивіда, оскільки в сучасних ЗМІ за межами художніх творів поширюється використання відомих та інтуїтивно вживаних засобів впливу, запозичених з арсеналу мистецтва.

Мета статті — дати пояснення деяким особливостям сприймання та впливу художнього твору через запропоновану нами концепцію рівневої взаємодії автора й читача художнього тексту засобами метатексту; описати рівні адресатів художнього тексту, їх роль у процесах розуміння художнього тексту та емпатії.

За допомогою спілкування та обміну інформацією людина будує свої соціальні відношення з іншими людьми. А. А. Леонт'єв розрізняє: 1) предметно-орієнтоване спілкування — таке, що спрямовано на зовнішні цілі діяльності, «взаємодія у процесі сумісної діяльності» [14, 256], у процесі виконання певної роботи, яка вимагає поліпшення організації праці шляхом спілкування; 2) особистісно-орієнтоване спілкування — таке, що спрямовано на «зміну у психологічних відносинах людей» [14, 256], де головними чинниками стають взаємосприймання комунікантів, передача та розуміння їх емоцій, цінностей, та 3) соціально-орієнтоване спілкування, що «приводить до зміни у соціально-психологічній та соціальній будові суспільства або стимуляції прямих соціальних дій через вплив на психіку членів даної соціальної групи або суспільства у цілому» [14, 256].

Близький до цієї класифікації розподіл процесів спілкування на складові здійснює Г. М. Андреева. Дослідниця вважає, що в спілкуванні треба розрізняти три аспекти: комунікативний, інтерактивний та перцептивний [2, 82], тобто обмін інформацією, взаємодію та соціальну перцепцію. «Комунікативна складова спілкування, або комунікація у вузькому сенсі слова, становить обмін інформацією поміж індивідами, що спілкуються. Інтерактивна складова міститься у організації взаємодії поміж індивідами, що спілкуються, тобто в обміні не тільки знаннями, ідеями, але й діями. Перцептивна складова спілкування означає процес сприймання та пізнання один одного партнерами по спілкуванню і встановлення на цьому підґрунті взаєморозуміння» [2, 82]. Опосередкований вплив, який здійснюється повідомленням, може вважатися за прояв взаємодії.

Комунікація здійснює інформаційний обмін і взаємодію між індивідами (міжособистісне спілкування), між індивідами та групою, між групами (соціальне спілкування). Різновидом останнього є процеси масової комунікації в ЗМІ, побудовані як звернення до аудиторії [17, 37], та художня комунікація, що адресується до широкого кола глядачів або читачів. Масова за формою, художня комунікація за засобами впливу подібна до міжособистісної комунікації — вона не підкреслює, що глядачі (читачі) є групою зі спільними ознаками, а знаходить шляхи звертання до індивідуальності реципієнта.

Відома також класифікація процесів спілкування Б. Ф. Ломова, який виділив в ній чинники інформативно-комунікативний, регулятивно-комунікативний та афективно-комунікативний [15, 85]. Вказані класифікації описують процес спілкування на горизонтальному рівні, а чинники розглядаються як рівноправні.

Нас цікавить рівневий опис процесів комунікації. Як відомо з життєвого досвіду, письменник є лідером у спілкуванні, виконує більш активну роль, ніж читач: ділиться досвідом, розповідає те, що читач не знає, підказує емоційне та оцінне ставлення до зображуваних людей та подій. За цю активну роль у комунікації письменника треба вважати не просто комунікантом, а комунікатором. Так називають індивіда, що породжує повідомлення у засобах масової комунікації, сама особистість якого, крім текстів, також здійснює вплив [17, 32]. Традиційно в описах процесів комунікації особа, що передає повідомлення, має назву продуцента (якщо він є й автором повідомлення). Той, хто сприймає повідомлення (слухає, читає, декодує), називається реципієнтом [9, 82]. У психології прийнято позначення особи, що породжує повідомлення, як мовника, а того, хто приймає його, як слухача [9, 82]. Літературознавець та філософ Ю. М. Лотман, вивчаючи художню комунікацію письменника й читача, вживав терміни «адресант» — той, хто породжує текст, і «адресат» — той, хто читає [16].

Мовлення має рівневу організацію. Виділяються фонологічний, морфологічний, лексичний, граматичний (синтаксичний) рівні [9, 99]. Можемо припустити, що й сприймання тексту має рівні, та серед них є рівні більш високі, ніж граматики й синтаксис. Також припускаємо, що у цих рівнях певну роль грає ставлення до особи адресанта (комунікатора).

Вперше питання про особливості сприймання художнього твору та естетичну реакцію читача поставив Л. С. Виготський [7]. Йому належить і схема сприймання твору І. О. Буніна «Легке дихання». Сприймання йде двома протилежними потоками: пошуки підґрунтя для оцінки героїні та пошуки послідовності подій. Порушення хронології автором оповідання стало прийомом впливу на читача.

Особливості психології створення художнього твору вивчали М. Арнаудов [3], О. Г. Ковальов [11], особливості читацького сприймання — Б. М. Теплов [21], І. В. Страхов [20], М. А. Ігнатенко [10], В. П. Белянін [5], В. М. Аллахвердов [1]. Першим дослідником проблеми взаємовпливу автора й читача став М. О. Рубакін [19].

Художня комунікація — це процес, у якому комунікація відбувається між автором і образом читача, а при зворотному зв'язку — між читачем і образами героїв і автора. Образ автора і образ героя в уяві читача, а також образ читача в уяві автора служать трансляторами образів реальних комунікантів. Образ читача, як правило, не відображується письменником. Спілкування у системі «автор—текст—читач» проходить за допомогою «квазіоб'єкту» — тексту, що несе ознаки об'єкту матеріального світу — закономірності краси та гармонії [13, 324].

Художня і міжособистісна комунікація мають спільні та відмінні особливості. Художня комунікація несе віртуальну інформацію, яка не вважається за обман. Особа, яка викликала потребу в комунікації, у художньому творі зазнає перетворення, внаслідок якого може виникнути образ, не подібний до прототипу. Адресат може знайти свій образ там, де автор того не передбачав. Так, Анна Керн випрохала у Пушкіна автограф віршу «Я помню чудное мгновенье...», бо вирішила, що вірш присвячений їй.

Найважливішими процесами, що зумовлюють розуміння у комунікації, є ідентифікація та емпатія. «Одним із найпростіших засобів розуміння іншої людини є уподоблення себе їй» [2, 121]. Існує тісний зв'язок між ідентифікацією та емпатією: в них присутнє вміння поставити себе на місце іншої людини [2, 121]. М. М. Обозов виділяв три рівні емпатії: співчуття (коли майже не змінюється емоційний стан людини, що його відчуває), співпереживання (чужі біди та тривоги міняють емоційний стан людини), активну дію (поведінку, скеровану на допомогу тому, за якого переживають) [18]. Тобто когнітивна, емоційна та поведінкова настанови, що проявляються у емпатії, характеризуються різними рівнями активності.

Ми припустили, що один з механізмів, який бере участь у процесах розуміння художнього твору, — це настройка письменника на рівень читацького сприймання. Співпадання рівню, який очікує читач, з рівнем, запропонованим автором, сприяє емпатії читача. Розглянемо рівні читацької адресації. (Тексти письменників також мають рівневі характеристики, на яких ми в цій роботі не зупиняємось.)

Образи читачів в уявленні письменників узагальнюються до деяких осіб, які відносяться один до іншого і до автора в ієрархії. Ієрархія присутня і в узагальненнях читача щодо героїв твору та автора. Цю ієрархію можна відобразити за допомогою метатексту, що буде таким: «автор вищий за читача», «герой вищий за читача», «герой нижчий за автора». Письменник відображує особливості очікувань читача. Сприймання читача має рівні, що існують також і у повсякденній комунікації.

Е. Берн [6] висунув ідею про те, що в особистості індивіда містяться три відносно автономні підструктури. Це Дорослий, Батько, Дитина. В різних ситуаціях одна й та ж людина може проявляти риси Дорослого, Дитини, Батька. Точка зору Паустовського про необхідність писати так, щоб було зрозуміло дитині, дала нам підставу виділити перший рівень адресації — рівень дитини (аналогія з Дитиною, за Е. Берном). Другий рівень — рівень герою (аналогія з Дорослим) обґрунтовується психологічною особливістю наближення читацько-

го Я до Я героя, які в деякий момент повністю ототожнюються. Літературознавці спостережують ідентифікацію читача з героєм у творах К. Г. Паустовського [12, 98].

Автор вищий за своїх героїв: він вигадує їх життя, може врятувати персонажів, судити їх вчинки. Тому третій рівень — рівень автора (аналогія з Батьком).

Вищим за рівень автора є четвертий рівень — рівень наадресата. Під терміном «наадресат» ми, так, як М. М. Бахтін, розуміємо особу (реальну чи узагальнену) або групу осіб, відносно яких автор вважає, що вони мають право оцінювати його твори за об'єктивними критеріями добра, справедливості, краси, художності тощо [4, 305–306]. Для поняття «наадресату» можна навести аналогію з поняттям «супер-Его», розробленим З. Фрейдом [22].

В творчості К. Г. Паустовського ми виявили особливість, яку ми позначили як єдність адресата. При створенні своїх книг автор орієнтується на один і той же тип особистості читача. Головний ліричний герой письменника подібний до авторського Я, а інші герої уявляють собою варіацію одного й того ж образу.

У творах М. О. Булгакова спостерігається тяжіння до множинності адресатів. Булгаков адресує свої твори мінімум двом, максимум — чотирьом адресатам різних рівнів, і ці типи читачів не поєднані між собою. Прагнення до розрізнення особистостей читачів письменник підкреслює різними соціальними характеристиками персонажів, з якими може ототожнювати себе читач, зображенням їх різного миросприймання. Образ Івана Бездомного відображує подвійність душі героя. Доросла частина його Я навчилася від суспільства Шарикових брутальності, прагненню мислити стандартно, агресивності. Інша частина особистості героя — Дитина, що шукає правди, відверта, але й безпорадна.

В процесах ототожнювання читача з героєм важливу роль грають механізми емпатії. За їх допомогою іде пошук конкретного персонажа, який може сподобатися читачу. Співпадання рівню, який очікує читач, з рівнем, запропонованим автором, є позитивним результатом пошуку і теж сприяє емпатії читача.

Чотири типи адресата ми розподілили за зростанням рівню знань, творчої та соціальної активності уявленого читача: 1) читач, схожий на дитину — дитина прагне до справедливості, але знає мало; 2) читач, схожий до героя (героїв) — герой знає набагато більше за дитину, соціально активний, йому відомо, що таке робота; 3) читач, схожий з автором, — активний, креативний, знає й розуміє набагато більше героїв; 4) читач-наадресат (знає й розуміє більше автора, має авторитет та моральне право оцінювати автора і героїв). Тобто рівні читацького сприймання тексту можна характеризувати як рівні компетенції.

Читачі можуть знайти себе у романі «Майстер і Маргарита» серед персонажів, близьких за рівнем читацького сприймання. Образ персонажа, схожого з дитиною, — Іван Бездомний, який у середині роману одержує ім'я Іванушка. Іван на початку книги — сильний, активний, тобто подібний до героя. Найбільш активна, емоційна, з прагненням до справедливості, Маргарита безперечно вважається головною героїнею книги й викликає у читачів багато симпатій. Можна уявити собі й читачів, що ототожнюють себе з майстром: першими читачами роману були представники творчої інтелігенції. Близьку до читача-наадресата роль суддів беруть на себе різні персонажі — критики-руйнівальники, закохана жінка, інфернальні сили. І єдесь, овіяний таємницею, Вищий Суддя — Той, про Кого майстер писав свій роман.

Булгаков у певний період життя бажав бачити в ролі нададресата І. В. Сталіна — найвищу особу у державі. Булгаков декілька разів звертався до Сталіна з листами, в яких ставив питання про свою літературну долю (Уряду СРСР, 28 травня 1930 р.; лист до І. В. Сталіна, 10 червня 1934 р.). Сталін відповів на перше звертання розмовою з Булгаковим по телефону, пообіцявши безробітному письменнику, якого переслідувала критика, місце режисера у Московському Художньому академічному театрі.

Але нові п'єси, які замовляли письменникові, жорстоко критикували. Від письменника вимагали змін у п'єсах, а потім, коли Булгаков переробляв їх, п'єси заборонялись. П'єса «Мольєр» витримала 6 вистав і була знята зі сцени після статті в «Правді». Булгаков вирішує зробити героя незвичайний хід. Він створює п'єсу «Батум», де в ролі юного позитивного героя виводить нададресата — Сталіна.

Не скінчаються суперечки серед літературознавців, як пояснити цей вчинок письменника. Б. М. Гаспаров [8, 87] бачить у прагненні Булгакова почати розмову зі Сталіним засобами художньої комунікації, свідому аналогію зі вчинком Пушкіна, який звертався з листом до Миколи I з проханням бути його цензором. Але спочатку було художнє звертання Пушкіна до Миколи I — станси «В надежде славы и добра...». Засобами художнього тексту Пушкін прохав царя бути добрим та милосердим.

В художньому творі автор, подібно до Батька, є вищим за своїх героїв. Ми вважаємо, що саме порушення ієрархії, яке спричинив Булгаков, перетворивши Сталіна на головного героя п'єси «Батум», було причиною невдоволеності керівника держави. З нададресата Сталін перетворився у героя, тобто був «знижений» на два рівні. Та й рівень знань, який приписується юнаку, менший, ніж компетентність генерального секретаря. Інші схвалювачі Сталіна зберігали за генсеком роль нададресата, вищої особи у країні, описували його статично, не робили персонажем, що брав би участь у будь-яких інших подіях, ніж офіційна історія ВКП(б). В усному відгуку Сталіна про п'єсу Булгакова відобразилась незадоволеність тим, що автор «бажає налагодити співвідношення» й занурює героя у «вигадані» обставини. Однак «вигаданість» — це лише слідство того, що автор художнього твору керує сюжетом і героями.

Порушення ієрархії в зображенні Сталіна призвело до зникнення емпатії до Булгакова, зумовило нерозуміння п'єси. Неуспішність комунікації у трансакції Булгакова до Сталіна пояснюється тим, що для Сталіна художня комунікація мала набагато менше значення, ніж для письменника, хоча Сталіну був притаманний художній смак і йому подобалась п'єса Булгакова «Дні Турбіних». Реакція Сталіна на п'єсу важко вплила на душевний стан Булгакова. Хвороба письменника зазнала загострення, і через півроку Булгакова не стало.

Не виключено, що зображення Сталіна як персонажу для Булгакова було реалізацією підсвідомого прагнення піднятися над ситуацією, що скувала письменника. Однак письменник не врахував, що адресат жорстко реагує на подолання ієрархії рівнів комунікації.

Висновки. Для пояснення процесів сприймання, розуміння та впливу художнього тексту ми використовуємо власну концепцію рівневої взаємодії у системі «автор — текст — читач». Один з механізмів, який бере участь у процесах сприймання художнього твору, — це настройка письменника на такий рівень ієрархії очікувань читача, який відповідає читацькій компетенції. Ми виділили чотири рівні адресатії твору. Три перших рівні — рівень дитини, рівень героя та рівень автора — відповідають підструктурі особистості Дитини, Дорослого,

Батька за Е. Берном. В художній комунікації до побутових рівнів ми додаємо четвертий рівень — рівень наадресату (за М. Бахтінім). Ці рівні зумовлені метатекстом, зміст якого: «читач нижчий за автора», «читач — рівний», «читач — вищий». Співпадання рівню, який очікує читач, з рівнем, запропонованим автором, допомагає розумінню твору і сприяє позитивному впливу.

Література

1. *Аллахвердов В. М.* Психология искусства. — СПб., 2001.
2. *Андреева Г. М.* Социальная психология. — М., 1999.
3. *Арнаудов М.* Психология литературного творчества. — М., 1968.
4. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. — М., 1979.
5. *Белянин В. П.* Аспекты изучения психологии читателя. — М., 1979.
6. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. — Минск, 1992.
7. *Выготский Л. С.* Психология искусства. — М., 1987.
8. *Гаспаров Б. М.* Из наблюдений над мотивной структурой романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» // Даугава. — 1989. — № 1.
9. *Глухов В. П.* Основы психолингвистики. — М., 2005.
10. *Игнатенко М. А.* Читач як учасник літературного процесу. — К., 1980.
11. *Ковалев А. Г.* Психология литературного творчества. — Ленинград, 1960.
12. *Ковский В. Е.* Некоторые эстетические принципы предметной изобразительности в произведениях К. Паустовского // Изв. АН Киргизской ССР. Сер. обществ. наук. — 1963. — Т. 5, вып. 2.
13. *Леонтьев А. А.* Психология общения. — Изд. 2-е. — М., 1997.
14. *Леонтьев А. А.* Основы психолингвистики. — М., 1999.
15. *Ломов Б. Ф.* Общение и социальная регуляция поведения индивида // Методологические проблемы социальной регуляции поведения. — М., 1976.
16. *Лотман Ю. М.* Внутри мыслящих миров. Человек — семиосфера — история. — М., 1996.
17. *Матвеева Л. В., Анисеева Т. Я., Мочалова Ю. В.* Психология телевизионной коммуникации. — М., 2004.
18. *Обозов Н. Н.* Межличностные отношения. — Ленинград, 1976.
19. *Рубакин Н. А.* Психология читателя и книги. Краткое введение в библиологическую психологию. — М., 1977.
20. *Страхов И. В.* Психология литературного творчества (Л. Н. Толстой как психолог). — М.: Воронеж, 1998.
21. *Теплов Б. М.* Заметки психолога при чтении художественной литературы // Избр. тр.: В 2 т. — М., 1985. — Т. 1.
22. *Фрейд З.* Я и Оно // Фрейд З. Психология бессознательного. — М., 1990. — С. 425–429.

Н. В. Сапрыгіна, канд. психол. наук, доц.

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

УРОВНИ АДРЕСАТА В КОМУНИКАЦИИ ЧИТАТЕЛЯ И АВТОРА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Резюме

Автор статьи предлагает уровневую концепцию адресации художественного текста. Существует четыре уровня адресации. Первые три уровня — уровень ребёнка, уровень героя и уровень автора. Четвёртый уровень — наадресат. Уровни заданы метатекстом. Совпадение уровня, который ожидается читателем, с уровнем, предложенным автором, способствует эмпатии. Несовпадение разрушает понимание.

Ключевые слова: коммуникация, искусство, писатель, читатель, художественный текст, метатекст, уровни адресации.

N. V. Sapryguina, Doctor of psychology of sciences, reader
Odessa's National University by name of I. I. Mechnikov

LEVELS OF ADDRESSEE IN THE COMMUNICATION BETWEEN THE AUTHOR AND THE READER OF LITERARY TEXT

Summary

The author of the article allocates the concept of four levels of the competence of addressees of literary texts. The first three levels are the level of Child, the level of Hero, the level of Author. The fourth level is Higher Addressee. These levels are the part of metatext. The concurrence of a level, which is expected by the reader, with a level offered by the author promotes empathy. The discrepancy destroys understanding.

Key words: communication, art, writer, reader, literary text, metatext, levels of addressee.

УДК 616.8+616.89(075.8)

В. Скоробреха, канд. мед. наук
10-а міська клінічна лікарня

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ КОНВЕРСІЙНИХ РОЗЛАДІВ

У даній статті автор розкриває причини виникнення істерії на моделі організованого колективу (армійське суспільство), а також показує різницю конверсійних розладів у військовослужбовців у мирний та військовий час.

Ключові слова: конверсійні розлади, істерія, військовослужбовці, психотравмуючі фактори.

Суспільна проблема. Всесвітня організація охорони здоров'я наводить дані про те, що кожен третій мешканець планети страждає тією чи іншою формою психічної патології з переважанням невротичних розладів, які в структурі психічної патології в економічно розвинених країнах складають 82,8%, у східноєвропейських країнах — 88,4%, в країнах, що розвиваються, — 65,3%. За останні три десятиліття кількість неврозів у світі зросла в 24 рази, психозів — в 1,4 рази. Розповсюдженість психічних розладів співпадає з дослідженнями, що проводяться в Україні. Від 30–40% жителів країни мають різні форми психічних захворювань [7; 11; 16].

Серед факторів, що є підставою для розвитку невротичних розладів, відзначаються економічна, політична та соціальна нестабільність суспільства (Ю. А. Александровський [2; 3], І. І. Кутько, А. І. Долганов [8], І. О. Щепін [23]).

Аналогічна ситуація спостерігається і в армійському оточенні. Згідно даним Б. В. Михайлова, Ю. Н. Астапова [12], захворюваність неврозамі серед військовослужбовців термінової служби Збройних Сил України постійно зростає. В групі психічних захворювань вони складають 65%. Крім визнаних соціальних явищ, на ці показники впливають локальні війни, в яких приймають участь і військовослужбовці України, а також різного роду екологічні катаклізми. Конверсійні розлади займають переважну більшість. В МКХ-10 терміни «істеричні», «дисоціативні», «конверсійні» ідентифікуються [13].

Авторська ідея. Розлади істеричного характеру відомі із давнини. Перші описи істеричних розладів ми знаходимо в працях Гіппократа, Авіценни [1] та інших. Симптоматика цих проявів піддавалася суттєвим змінам у залежності від суспільно-історичного ладу (В. Я. Семке [18], Г. К. Ушаков [22], А. Якубик [24]).

Р. Richot [27] говорив про те, що зростання конверсійних розладів завжди було обумовлено найменшими змінами у суспільстві, виконуючи функцію барометра епохи.

Мета статті. Вивчити причини розвитку істерії на моделі організованого колективу (армійське суспільство) у сучасних умовах періода кризових явищ. Виявити різниці між конверсійними розладами у військовослужбовців у мирний та воєнний час, визначити пріоритетні психотравмуючі фактори, обґрунтувати необхідність і можливість психологічної реабілітації.

Вибір моделі обумовлен наступними обставинами: по-перше, призив в армію здійснюється за достатньо жорстким відбором юнаків згідно стану здоров'я, без зовнішніх психічних відхилень, що дозволяє розглядати нашу модель у

«чистому вигляді». По-друге, армія являє собою соціальний інститут, в основі діяльності якого є принцип єдиноначальності, що передбачає відповідний ритм взаємовідносин жорстко консервативного типу: керівник — підлеглий. Людина, яка має відповідно склавлений динамічний стереотип взаємовідносин, потрапляя в армійський колектив, піддається складному, небезпечному для його здоров'я впливу середовища, яке блокує або стимулює діяльність адаптивних механізмів. По-третє, армія, у відповідності до своєї специфіки, є своєрідним органом соціальної ізоляції, що відрізняється від звичного способу життя і є додатковим стресовим фактором для юнака. По-четверте, в періоди соціально-політичних нестабільностей, із характерними для них феноменами домінування агресії, політичного лідерування, націоналізму, формування криміногенних груп, в армійських колективах виникають угруповання неформального лідерування (дідовщина, земляцтво і т. п.), що ускладнює і без того складні відносини. По-п'яте, армія, згідно своєму призначенню, в будь-який час може виконувати бойові завдання на територіях, віддалених від батьківщини, домівки, що посилює психологічне навантаження на організм. По-шосте, армія, як ніяка інша організація, підкорюється суворій звітності, матеріали якої тривалий час зберігаються в архівах і можуть бути використані при статистичній обробці.

Згідно даним С. В. Літвінцева [9], О. Г. Сиропятова [20], Н. Н. Тимофєєва [21], санітарні втрати в арміях різних часів виявлялися головним чином у великій питомій вазі людей, які захворіли, однак в центрі їх уваги були інфекційні захворювання, що давали більший відсоток звільнення та смертності. Втрати душевнохворими в числовому виразі через свою незначність не приймалися до уваги.

Бурхливий розвиток капіталістичного виробництва із безперервними війнами обумовив зростання нервово-психічних захворювань які звертали на себе увагу громадськості та фахівців.

Перші спроби вивчити умови зростання захворюваності в період війни були зроблені у франко-пруську кампанію 1870—1871 рр., французькі та німецькі психіатри поставили перед собою два питання:

а) чи збільшує війна кількість душевнохворих;

б) чи виникають під час війни нові форми психічних розладів, що не мають аналогів у мирний час.

І ті, і інші прийшли до висновку, що кількість душевнохворих під час війни не зростає, що війна не створює нових специфічних форм захворювань.

Наступні війни підтвердили доречність цих висновків по відношенню до психічних захворювань та внесли деяку корекцію по оцінці прикордонних станів. Тільки російсько-японська війна 1904—1905 рр. збудила цікавість до психічного здоров'я солдатів та офіцерів царської армії. Це було обумовлено тим, що були наведені дані про захворюванність істерією та неврастенією на 1000 осіб: захворіло офіцерів — 74,4%, захворіло солдатів — 4,2%.

Значна кількість захворювань офіцерського складу мала пояснення через розповсюдження серед них хронічного алкоголізму та сифілісу.

Кількість хворих прикордонними станами серед рядового складу, що були взяті на облік, як бачимо, була нижче дійсного, що пояснювалось тенденціозним відношенням до хворого солдата.

В період першої світової війни невротичні та, особливо, істеричні розлади набули масовий характер. При цьому «бігство у хворобу» почало розглядатися або як прояв якоїсь підсвідомої волі, яка нібито притаманна цим хворим, або просто як симуляція [10; 25]. На початок 1917 року втрати тих, хто страждає пограничними станами, досягли шестизначних цифр, половину із яких склали хворі з істеричними розладами. Ця тенденція в країнах Антанти зберіглася до кінця війни. Ситуація значним образом змінилася після жовтневих подій 1917 року, коли військові неврози щезли (Л. Б. Гаккель [4], А. М. Свядош [17]).

Згідно думки О. Г. Сыропятова [20] досвід російських військових лікарів періода жовтневого перевороту 1917 р. не був достатньо узагальнен. Автор вважає, що представники радянських політичних та деяких видатних військових керівників зводили психоневрологічні розлади у червоноармійців до поділу на душевнохворих та «політично недостиглих». Пограничні розлади заперечувалися внаслідок відсутності «соціальних причин» для їх розвитку у Червоній армії.

Але на це питання існує ще інша точка зору. Очевидці цих подій, безпосередні учасники громадянської та Великої Вітчизняної війн, відомі військові медики В. А. Горовой-Шалтан [5], С. Н. Давиденков [6] вказують, що з моменту переходу імперіалістичної війни у громадянську проблема психогенії та психоневрозів перестала бути актуальною для представників класів, що повстали, не тільки у Росії, але також і в Німеччині, Угорщині, де спалахнули революції. Автори одноставно підкреслювали, що воювали ті самі люди, в умовах ще більших позбавлень та труднощів, але з іншою метою. Провести подібну аналогію можна і в період Великої Вітчизняної війни. «Новым и знаменательным оказалось не то, что неврозы исчезли или что они наблюдались очень редко, а то, что они быстро ликвидировались, и то, что не наблюдалось затяжных заболеваний, которые так часто встречались в период войны 1914–1918 гг.» (В. А. Горовой-Шалтан [5, 92]).

В той же час психогенії серед військовослужбовців рядового складу англійської армії в 1943–1945 рр. склали від 1/3 до 2/5 загального числа захворювань, звільнених за медичними показниками. 50% в групі психічних розладів склали хворі «неврозом страху». В деяких дивізіях США, які перебували у тяжких битвах, число нервово-психічних хворих складало 250 на 1000 особисто-го складу, в військах метрополії — 50 на 1000.

Американські спеціалісти вважали, що пояснення цьому явищу необхідно шукати у моральному факторі.

Чисельні локальні війни (В'єтнам, зона Персидського заливу, Афганістан, Північний Кавказ, Ірак) значно поповнили арсенал військових неврозів, обґрунтували необхідність введення нового терміна — бойова психічна травма (БПТ). В структурі санітарних втрат доля БПТ складає від 10,00 до 28,00%, не дивлячись на психологічну підготовку військ (В. В. Нечипоренко [14; 15], Е. В. Снедоков [19], D. A. Cohen [25], S. K. Rock [28], R. J. Schneider [29], S. L. Wiener, J. Barret [30]), посилюючись на вислів головного психіатра британської армії P. Abraham [25], відмітив, що, не дивлячись на інтенсивну підготовку солдат по збільшенню стійкості до бойового стресу, кількість тих, що потребує психологічну допомогу обчислювалась сотнями (табл. 1).

Таблиця 1

Характеристика санітарних втрат від бойової психічної травми (БПТ) по країнам та за роками бойових дій

Країни	Періоди часу (роки)	Санітарні втрати від БПТ (%)	
Росія	1904–1905	7,40	
	1914–1917	37,00–64,00	
			США
			Англія
Германія			
СРСР	1917–1922	0,50	
	1939	10,00–15,00	
США	1941–1945	1,51	
		25,00	
		30,00–40,00	
Англія			
США	1960	20,00	
СРСР	1979–1989	10,00–14,00	
Росія	1998–2000	10,00–12,00	

В контексті даної теми нами вивчена динаміка конверсійних розладів за матеріалами військових шпиталей в період з 1983 по 2002 роки за допомогою метода аналізу історії хвороби (табл. 2).

Таблиця 2

Розподіл хворих з конверсійними розладами за роками

Роки	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	Всього:
Всього розладів:	8	8	14	12	28	34	38	36	22	13	9	11	8	7	12	12	10	24	11	13	330

Як вказує аналіз таблиць, найменша кількість неврозів воєнного часу припадає не період громадянської війни в Росії 1917–1922 рр. (0,50%) та Великої Вітчизняної війни 1941–1945 г. в СРСР (1,51%), а характер епідемії вони приймали для Росії в період першої світової війни (37,00–64,00%) і в період локальних війн (10,00–15,00%), а для Германії, США, Великобританії — в періоди першої (37,00–64,00%), другої світової війн (25,00–40,00%) та в періоди локальних конфліктів (США — 20,00%).

Найбільша кількість хворих з конверсійними розладами надійшла з 1987 по 1991 роки — 158 осіб. Діапазон часу, що вказано, розцінюється нами як період максимальних кризових явищ в колишньому СРСР. Наведене судження знаходить своє підтвердження також у висловлюваннях Е. Laszlo [26]. Автор підкреслює, що в період нестабільності та швидких перевтіленнях порушується механізм саморегулювання, виникають проблеми адаптації до нових соціальних умов.

Викликає цікавість данний розподіл хворих за періодами служби (табл. 3).

Таблиця 3

Розподіл хворих з конверсійними розладами за періодами служби

Періоди служби:	1 (6 міс.)	2 (12 міс.)	3 (18 міс.)	Всього:
Всього розладів:	48	224	58	330
	14,54%	67,88%	17,58%	100,00%

Строк служби складався із трьох шестимісячних періодів. Таблиця 3 наочно демонструє найбільшу кількість конверсійних розладів (224 випадка — 67,88%) у другому періоді служби.

Солдат, що був призваний до військової служби протягом першого періоду, як правило, мешкає в учбовому центрі. Він знаходиться під опіком та наглядом вихователя — сержанта або офіцера. Труднощі фізичного та психологічного впливу поділяються на всіх військовослужбовців однаково (важко, але важко усім). Психогенії, що виникають в цей період, спостерігаються переважно у осіб, що страждали на них ще до призиву в армію і перші випробування учбового центру виявляються не під силу відповідній категорії молодих військовослужбовців. По закінченню учбових курсів військовослужбовець потрапляє у військову частину, де вперше зустрічається із впливом на особистість неформальних угруповань: дідовщина, земляцтво, позастатутні взаємовідносини.

Складаються неприйнятні умови соціальної адаптації для данної особистості. До кінця третього періоду адаптація стабілізується, загальна маса військовослужбовців пристосовується до заданого ритму військового життя. Лише невелика кількість рядового складу не змогла пристосуватися до вимог оточення. Розлади цього періоду, що виникають знову, викликані службовими або родинними негараздами.

У зв'язку із чим нами проаналізовані психотравмуючі фактори, що обумовлюють виникнення функціональних розладів. Їх місце у формуванні рухівних конверсійних розладів наочно відображає данні, що відображені в табл. 4. Основними факторами ми вважаємо ті, які були виявлені не менш ніж у десяти хворих. Найбільш вагомими психічними факторами у виникненні функціональних розладів виявились міжособистісні взаємовідносини — 123 (37,27%) и позаустановні — 100 (30,38%) випадків.

Таблиця 4

Значимість психотравмуючих факторів у формуванні рухівних невротичних розладів

Психотравмуючі фактори	Абсолютна частота (n)	Відносна частота (%)
Конфлікти із товарищами по службі	123	37,27
Позаустановні взаємовідносини	100	30,30
Пониження престижу служби	52	15,45
Хвороба (смерть) близьких	34	10,35
Проблеми у особистому та сімейному житті	11	3,33
Чвари із близькими людьми	10	3,30
Всього:	330	100,00

До цієї групи примикає фактор пониження престижу служби — 52 (15,45%) випадка. Разом вони складають 275 (83,45%) випадків і мають найбільш важливу психосоціальну направленість для військовослужбовців термінової служби.

Родинні фактори у цьому віці не мають масового характеру. Ці данні значно змінюються разом із віком. Так, В. В. Нечипоренко із співавторами [14; 15], розглядаючи вагомість психотравмуючих факторів у офіцерського складу, виносить на перше місце родинні конфлікти — 53,72%. Найчастіше психогенні розлади виникають при сполучанні двох та більшої кількості факторів.

Таким чином, отримані результати нашого дослідження підтверджують думки вчених, які були висловлені раніше, що істеричний невроз є барометром епохи. Максимальний сплеск конверсійних розладів нами виявлен в період найбільших кризових явищ Радянського Союзу. Велика кількість воєнних неврозів періодів першої світової війни серед учасників театру воєнних дій, Другої світової війни в арміях союзників, достатньо високий рівень санітарних втрат від бойової психічної травми в локальних війнах, свідчать в бік антисоціальної спрямованості воєнних дій. Інформаційно-семантичний аспект психотравми в більшій мірі залежить від психоекологічних обставин, які, в свою чергу, залежать: в воєнний час — від характеру війни (справедлива чи несправедлива), в мирний час — від соціально-політичного устрою держави.

Особливу роль психологічної спрямованості дій військовослужбовців має ідея захисту національних інтересів, Вітчизни. Ведення воєнних дій на чужій території, за чужі інтереси значно послаблює психологічний імунітет особистості і військового підрозділу.

Труднощі військової служби, воєнні хвилювання не є фактором виникнення неврозів, а, більш значимими виступають саме міжособистісні та соціальні взаємовідносини.

Література

1. Абу али Ибн Сина. Канон врачебной науки. Кн. 3, т. 1. — Ташкент, 1958. — 549 с.
2. Александровский Ю. А. Пограничные психические расстройства: Учеб. пособие. — М.: Медицина, 2000. — 496 с.
3. Александровский Ю. А. Психические расстройства в общей медицинской практике и их лечение. — М.: ГЭОТАР-МЕД, 2004. — 240 с.
4. Таккель Л. Б. Неврозы человека // Руководство по невропатологии. — 1959. — Т. 6. — С. 44–193.
5. Горовой-Шалтан В. А. Реактивные неврозы // Опыт советской медицины в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. — М., 1949. — Т. 26. — С. 91–97.
6. Давиденков С. Н., Горовой-Шалтан В. А. Истерия // Опыт советской медицины в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. — М., 1949. — Т. 26. — С. 55–91.
7. Европейская конференция ВОЗ на уровне министров по охране психического здоровья, проблемы и пути их решения. Хельсинки, Финляндия, 12–15 января 2005 г.
8. Кутько И. И., Долганов А. И. Характеристика социально-психологических факторов формирования невротических расстройств // Український вісник психоневрології. — 1994. — Вип. 4. — С. 187–190.
9. Литвинцев С. В., Снедков Е. В., Резник А. М. Боевая психическая травма: Руководство для врачей. — М.: Медицина, 2005. — 432 с.
10. Маркелов Г. И. К вопросу о патогенезе истерии // Современная психоневрология — К., 1928. — Т. 8, № 1(45). — С. 1–14.
11. Михайлов Б. В., Прокопенко Ю. А. Особенности невротических расстройств у курсантов высших учебных заведений МВД Украины // Український медичний альманах. — 2000. — Т. 3, № 2 (дод.). — С. 102.

12. Михайлов Б. В., Астапов Ю. Н. Заболеваемость невротическими расстройствами военнослужащих срочной службы Вооруженных Сил Украины // Вісник психічного здоров'я. — 2000. — № 1–2. — С. 26–28.
13. Международная классификация болезней (10-й пересмотр). Классификация психических и поведенческих расстройств. ВОЗ: Пер. с англ. / Под ред. Ю.Л. Нуллера, С.Ю. Циркина. — СПб.: АДИС, 1994.
14. Нечипоренко В. В., Литвинцев С. В., Снедков Е. В. Особенности организации психиатрической помощи в современных локальных войнах и вооруженных конфликтах // ВМЖ. — 1995. — № 6. — С. 18–23.
15. Нечипоренко В. В., Литвинцев С. В., Снедков Е. В. Современный взгляд на проблему боевой психической травмы // ВМЖ. — 1997. — № 4. — С. 22–26.
16. Распономарева О. В. К вопросу патоморфоза истерического расстройства личности (судебно-психиатрический аспект) // Научный Центр Психологического здоровья РАМН. — М., 2003. — С. 5–19.
17. Свядоц А. М. Неврозы: Руководство для врачей. — СПб.: Питер Паблишнт, 1997. — 448 с. — (Сер. Практическая медицина).
18. Семке В. Я. Истерические состояния. — М.: Медицина, 1988. — 224 с.
19. Снедков Е. В., Литвинцев С. В. Анализ некоторых аспектов стрессовых реакций у личного состава войск в Афганистане // Психиатрические и медико-психологические вопросы диагностики и оказания помощи при катастрофах и экологических кризисах: Тез. докл. науч. конф. — СПб., 1992. — С. 47–48.
20. Сыропятов О. Г. Избранные лекции по психиатрии войны и патоморфоз. — К.: Укр. воен.-мед. акад., 1999. — 108 с.
21. Тимофеев Н. Н. Очерки военной психиатрии. — Ленинград: ВМА им. С. М. Кирова, 1962. — 360 с.
22. Ушаков Г. К. Пограничные нервно-психические расстройства. — М.: Медицина, 1978. — 400 с.
23. Шепин И. О. Основные тенденции и закономерности распространения психических болезней в Российской Федерации // Здоровоохранение Российской Федерации. — 1998. — № 3. — С. 76–81.
24. Якубик А. Гипотетическая модель истерии // Научный Центр Психологического здоровья РАМН. — М., 2003. — С. 34.
25. Cohen D. A. Wer of nerves // New scientist. — 1991. — Vol. 129, № 6839. — P. 42–44.
26. Laszlo E. The Difurcation. Understanding the Chanding World. 1991, OPA (Amsterdam) B.V. — 198 p.
27. Pichot P. Hystoire des i dyes sur E hysterie // Confrontations psychiatrques. — 1968. — 1. — P. 9–28.
28. Rock S. K., Schneider R. J. Battle stress reaction and Israeli experience in Levanon: a brief summary II Med. Bull US Army, Europe. — 1984. — Vol. 41, № 1. — P. 9–11.
29. Schneider R. J., Luscomb R. L. Battie stress reaction and the Us Army // Milit. Med. — 1984. — Vol. 149, № 2. — P. 76–79.
30. Wiener S. L., Barret J. Trauma management for civilian and military physicians. — Philadelphia: Sounders, 1986. — 582 p.

В. Скоробреха, канд. психол. наук
10-я городская клиническая больница

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ КОНВЕРСИОННЫХ РАССТРОЙСТВ

Резюме

В данной статье автор рассказывает о причинах возникновения истерии на модели организованного коллектива (армейское общество), а также показывает отличие конверсионных у военнослужащих в мирное и военное время.

Ключевые слова: конверсионные расстройства, истерия, военнослужащие, психотравмирующие факторы.

V. Skorobreha, doctor medical science,
10 urban training hospital

**THE SOCIAL – PSYCHOLOGY ASPECTS OF DEVELOPMENT OF THE CONVERSION
OF THE DYSFUNCTION**

Summary

In this article the author opens the cause of the emergence of the hysteria on the model of the organized collective (army's society), and also he shows the difference of the conversion of the dysfunction at the warrior-white-collar workers in the peacetime and wartime.

Key words: the conversion of the dysfunction, the hysteria, the warrior-white-collar workers, the mental trauma's factors.

УДК 372.46-056.36

Г. Соколова, асп.Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,
кафедра диференціальної і експериментальної психології**ОСНОВНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОЇ
СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ
ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

В статті автор розкриває можливості розвитку лексико-семантичного боку мовлення дошкільників із затримкою психічного розвитку та наведе корекційний матеріал у цьому напрямку.

Ключові слова: дошкільники, затримка психічного розвитку, лексико-семантичний бік мовлення, корекційна робота.

Суспільна проблема. В наш час в Україні виявляється все більше дітей з різними порушеннями розвитку, тому зміст і методика корекційної роботи з ними набуває особливої значущості.

У сучасній спеціальній психології і корекційній педагогіці однією із значущих є проблема порушень мови і їх корекції у дітей з інтелектуальною недостатністю, зокрема, у дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР).

На проблемі формування окремих психічних функцій у дітей із затримкою психічного розвитку зосередили свої наукові дослідження Т. П. Вісковатова [1], А. Г. Обухівська [2], Т. В. Сак [3], Н. М. Стадненко [2], В. В. Тарасун [4] та ін. Залишаються практично невивченими особливості лексико-семантичної сторони мовлення дошкільників із ЗПР.

Актуальність нашого дослідження обумовлена важливістю розвитку лексико-семантичної сторони мовленнєвої діяльності як центрального дефекту в структурі порушень мовлення при затримці психічного розвитку з позиції моделювання тих процесів, які дозволяють розвивати різні типи семантичних структур слів.

Мета статті. Теоретично і експериментально обґрунтувати можливість розвитку лексико-семантичної сторони мовлення у дітей із ЗПР в корекційній психолого-педагогічній роботі.

Виклад основного матеріалу. Сукупність наукових підходів, теорій і концепцій, покладених в основу дослідження, результати констатуючого експерименту дозволили визначити основні напрями багатоаспектної психолого-педагогічної роботи, направленої на освоєння семантичного простору мови, лексико-семантичної сторони мовлення у дітей із ЗПР. Одним з напрямів корекційної дії було розширення об'єму словника паралельно з розвитком когнітивних структур.

Визначаючи зміст цього напрямку роботи, ми дотримувалися підходу до семантики слова, згідно якому розширення словника припускає цілеспрямоване поповнення знань і уявлень про оточуючий світ.

В процесі ознайомлення з оточуючим світом діти вчилися розуміти, що кожен предмет, його властивості і дії мають свої назви і, з іншого боку, кожне слово називає або предмет, або його властивості і якості, або його дії, стани. Важливу роль в ході занять ми відводили використанню терміну «слово» при поясненнях і формулюванні питань, завдань: це сприяло становленню

здатності усвідомлювати факти мовної дійсності, а також створювало основу для знайомства з тими відносинами, які зв'язують слова в системі мови.

Натуральна наочність допомагала пов'язати слово з предметом або дією і ще раз подивитися на предмет, виявити в ньому раніше непомічені або неосмислені властивості і якості.

Зміст словникової роботи передбачав поступове розширення, поглиблення і узагальнення знань про наочний світ. Для активізації лексичного запасу в комунікативних вправах, пов'язаних з конкретними ситуаціями, підбирався тематично певний круг слів. Частина слів, пропонованих дітям, об'єднували за категоріальною ознакою, орієнтуючи дітей в поняттях «слово-предмет», «слово-ознака», «слово-дія». Діти називали слова по картині, включали їх у відповіді на питання по картині, підбирали до слова, що позначає предмет, інші слова, що позначали предмет з різних боків. Наприклад: *сонце — світить, гріє, виходить, заходить, пече, посміхається; дощ — йде, ле, бризкає, капає, стукає; сніг — білий, пухнастий, рихлий, сріблястий* і т. д.

Пропонували дітям відгадати загадки, в яких використовувалися тільки слова-дії або слова-ознаки. Наприклад: *дряпається, муркочить, ловить, лазить; пухнаста, маленька, пустотлива*.

Спіраючись на наочність, знайомили дітей з найбільш доступними для них багатозначними словами. Наприклад: *на столі лежить...* (корзина, сумка). *Я беру корзину за...* (ручки). *Для чого потрібні ручки сумці, кошику...* (щоб тримати сумку, кошик). *А що ще можна нести за ручки...* (валіза, портфель, пакет). *Сумки, валізи, портфелі, корзини ми тримаємо за ручки. А ще у чого є ручки...* (у каструлі, у чашки і т. д.)?

А коли мама варить суп і хоче покласти в каструлю овочі, вона кришку... (відкриває).

Мама поклала в каструлю моркву, лук і тепер вона кришку... (закриває).

А ще у кого і у чого є ручка... (у ляльки, у школяра, щоб писати).

Відгадайте загадку *«Однією ручкою всіх зустрічаю, іншою проводжаю...»* (це двері).

А зараз кожен назве предмет, у якого є ручка.

Використовувані на заняттях мовленнєві ситуації ми будували так, щоб не тільки уточнити розуміння і вживання вже знайомих дітям змістовних одиниць, але і ввести яку-небудь нову інформацію. При вивченні теми «Тварини жарких країн» — одночасно поповнюючи запас знань і уявлень про тварин, ми розширювали значення вже відомих слів, а також знайомили дітей з доступними для їх розуміння фразеологізмами. Розповідали дітям, що, наприклад, крокодилові не страшний зубний біль, він має запасний ряд зубів: новий зростає відразу, як руйнуватиметься старий. Потім просили дітей назвати, які предмети мають зуби, а зубного болю не знають (пила, гребінець, граблі, вилка). На цьому матеріалі діти практично пізнавали багатозначність слова. Пропонували відгадати загадки:

Все пробує на зуб: і сосну, і клен, і дуб. (Пи́ла).

Зубасті, а не кусають, листя і сіно згрібають. (Граблі) і т. д.

Велику увагу ми приділяли вибору слова, яке точно виражає думку і відповідає сенсу контексту.

Перерахуємо деякі види завдань.

1. Актуалізація лексичних одиниць, розвиток логічних операцій: аналізу, синтезу, висновку.

Дитині пропонувалося сказати, на що перетвориться стілець без спинки, морозиво без холодильника, зошит без сторінок, снігова баба без холоду, вікно без стекол, дерево без віток, чайник без носика, кофта без рукавів, подушка без пір'я і т. д.

2. Вдосконалення навичку доречного вживання слів на матеріалі народних казок.

Дитині пропонується назвати, хто з героїв казок розвалив теремок; посадив ріпку; стежив, щоб ведмідь не сідав на пеньок; напоумив вовка хвостом рибу ловити; втік від діда і баби, зайчика, вовка, ведмедя, а ось від лисиці не пішов; подорожував на печі і т. д.

3. Знайомство з опорними словами.

У одній казковій країні злий чарівник зачарував казки. Майже всі слова з казки розлетілися по світу. Чарівник стер назви, залишилися тільки найсильніші слова. Щоб звільнити від чар казку, вам потрібно за цими словами пригадати, як вона називається:

дід, баба, курочка, яєчко, мишка;

муха, гріш, базар, самовар, гості, павук, комар.

Ці слова найголовніші в казці, вони допомагають пригадати героїв, події. Слова з двох казок перемішалися, їх треба розділити на дві групи, пригадавши назви кожної казки:

Мачуха, пес, кіт, півень, бал, осів, сестри, кіт, черевичок, принц, принцеса, Трубадур.

Які казки зачарував чарівник?

Від казки «Дюймовочка» залишилася одна назва. Назвіть слова, які допоможуть пригадати зміст всієї казки.

4. Розвиток уміння дізнаватися предмет по опису.

Дізнайся, хто це: *по лугу він важно бродить, з води сухим виходить. Носить білий одяг, а на ногах червоні чобітки. Має дзьоб і довгу шию. Може ущипнути за п'яти, біжи від нього не оглядаючись.* (Гусак).

Звір вийшов на поляну і озирнувся, який він був хороший! Довга горбоноса морда, величезні гіллясті роги. Сам важкий, а ноги високі, стрункі. Весь темно-бурий, а на ногах немов білі панчохи. (Лось).

5. Розвиток вербальної пам'яті на матеріалі, наприклад, лексичної теми «Зима».

Одна дитина називає слово, інша повторює його і називає своє, третя дитина вимовляє обидва слова і додає ще одне і т. д. Наприклад: *хуртовина — сніг — лід — поземка* і т. д. Аналогічні вправи проводяться на матеріалі інших лексичних тем.

Систематичні вправи привчали дітей до роботи з мовним матеріалом, виховували лінгвістичне відношення до слова, розвивали мовну здібність, увагу, інтерес до мови, прагнення говорити правильно і красиво.

З метою оволодіння граматичною категорією дієслова пропонували дітям, наприклад, наступні завдання:

1. Назва дії по пред'явленому предмету, використовуючи слова з конкретним значенням.

Матеріал — картинки із зображенням дівчинки, що читає, метелика, що летить, дельфіна, що пливе, хору співаючих дітей, коня, що скаче, та ін. Дітей просили назвати зображену на картині дію.

2. Назва дії по пред'явленому предмету або зображеному явищу природи з використанням слів з відвернутим значенням.

Матеріал — картинки, що зображають: дощ, годинник, будинок, річку, завірюху, ураган. Пропонувалося назвати дію предмету або явища; сказати, про кого, про що ще можна так говорити.

3. Назва дії по пред'явленому предмету з опорою на картинку із зображенням сороки, вівці, корови, коня.

Завдання: не показуючи і не називаючи зображення одноліткам, перерахувати ряд характерних дій, тобто загадати загадку іншим дітям.

4. Закінчити речення словом-дією. *Пісок пересипають, а воду...; котлети смажать, а суп...; стіл накривають, а ліжко...; книгу читають, а фільм...; нитку в голку втягають, а цвях в стіну...; стілець можна зламати, а чашку...; воду можна розлити, а горох...; сіно косять, а волосся...; плаття шують, а шарф... та ін.*

5. Назвати слово-дію, яке об'єднує два інших слова, наприклад: *літак і повітряна кулька, що роблять?.. (літають); м'яч і зайчик... (стрибають); квіти і духи... (пахнуть); сонце, шуба... (гріють); дощ, сніг... (йдуть); річка, струмок... (течуть); кропива, вогонь... (обпалюють); сонце, ліхтар... (світять); сніг, морозиво... (тануть); і т. д.*

6. Замінити два слова одним словом-дією:

Зробити подарунок — подарувати; знайти рішення...; покласти сіль...; займатися ліпленням...; відчувати жаль...; отримати перемогу...; покрити фарбою...; надати допомогу... та ін.

7. Утворити слова-дії:

Сміх — ми (що робимо?) сміємося; усмішка...; радість...; сон...; і т. д.

8. Сказати, як знімають урожай:

Кабачки — (що роблять?) рвуть; картопля —... (викопують); лук...; горох...; морква...; і т. д.

Приведемо приклад збагачення словника предикатами із значенням утіхи. Вибрані нами дієслова до однієї теми складають лексико-семантичну групу, що значно підвищує методичні можливості введення слів в лексикон. Поповнення словника предикатами, що характеризують відношення до інших людей, мотивовано важливістю етичного виховання дітей засобами рідної мови.

Зразковий текст бесіди: Слова бувають різні. Є слова ввічливі. Які це слова? (*спасибі, будь ласка*). Є слова дорогі, назвіть їх (*мама, тато, мир, Батьківщина*), є слова добрі. Вони допомагають умовити, заспокоїти, утішити людину.

I. Робота над зразками вживання слів.

Послухайте, як герої мультфільмів заспокоюють своїх друзів.

1. Пам'ятаєте, як Вінні-Пух обжерся в гостях у кролика і розвалив його будинок?

— *Не горюй, милий Кролик. Я знаю, ти побудуєш будинок ще краще колишнього.*

Назвіть слово-дію, якою утішає Вінні-Пух Кролика (*не горюй*).

2. Дядько Федір виїхав з Котом в Простоквашино, а батьки хлопчика дуже засмутилися.

— *Не турбуйтеся, дорогі, все буде добре. Ваш хлопчик самостійний, він не пропаде. Скучить — повернеться.*

Назвіть слово-утіху (*не турбуйтеся*).

3. Кіт Леопольд дуже турбувався після нашестя мишей.

— *Не засмучуйся, шановний Леопольд! Все в житті буває.*

Назвіть слово-утіху (*не засмучуйся*).

II. Діти, до вас прийшли герої казок, вони потрапили у важкі ситуації. Давайте утішимо їх словами героїв казок. (Перед дітьми ілюстрації до казок).

Як утішала Курочка Ряба діда і бабу? (Діти називають слова утіхи).

I. Не плач, дід, не плач, баба. Я знесу вам інше яєчко, не золоте, — просте.

III. Самостійне вживання слів.

До нас прийшла Фея утіхи, вона просить вас назвати її улюблені слова (*не турбуйся, не засмучуйся, не хвилюйся* і т. д.) і виконати завдання.

Заспокойте маленьку дівчинку, яка упустила м'яч в річку (кожна дитина знаходить слова утіхи).

А зараз виберіть варіанти утіхи, які пропонує нам Фея: *не плач, Таня. Тихіше, Танечка, не плач, не потоне в річці м'яч.*

Така система прийомів і вправ сприяла збагаченню мови дієсловами етичної тематики, що належать одній лексико-семантичній групі. Тим самим забезпечувався розвиток мови і особи кожної дитини.

Особливу увагу ми звертали на прикметники. Збагаченню лексики словами-ознаками сприяла опора на сприйняття навколишньої дійсності за допомогою органів чуття: зору, слуху, дотику, нюху і смаку.

Оволодіння прикметниками починалося із слів, що позначають колір, — найясніша візуальна якість, що сприймається дитиною. У іграх діти знайомилися з відтінками кольорів, з колірними прикметниками, згрупованими за наступними типами:

Рослини — лимонний, малиновий, ліловий, вишневий, баклажановий;

тварини — мишастий, тигровий;

метали — сріблястий, золотий, мідний;

камені — смарагдовий, рубіновий.

Враховуючи, що дані прикметники легко екстраполюються на всілякі об'єкти і основне поле їх додатку — позначення різних предметів, зокрема машин, одягу, пропонували дітям гри на розрізнення, назву і систематизацію предметів. Наводимо приклади.

Гра на розрізнення квітів. Магазин.

Пропонували сходити в автосалон і купити автомобіль певного кольору: вишневого, сріблястого і т. д. або відвідати магазин «Одяг», придбати, наприклад, куртку мишачого кольору.

Гра на назву і розрізнення. Знайди картинку.

У дітей картинки із зображенням предметів різних квітів. Потрібно знайти і віддати картинку певного кольору.

Психолог: Пішла Машенька гуляти, малинове з малиновим збирати.

Діти: Нам не жаль, підходь, все малинове бери: я віддам малинову парасольку. Я віддам малинову чашку. Я віддам малинове плаття. Потім збирають все лимонного і інших кольорів.

На цьому мовленнєвому матеріалі вправляли дітей у вживанні роду і числа імен прикметників.

Матеріал, що вивчається на заняттях з психологом, закріплювався протягом дня вихователями, музичним працівником. Дітям пропонували заспівати пісні, в яких згадуються назви кольорів; грати в гру «Чорного і білого не називати».

Вихователь уточнював, хто носить білий одяг (кухар, лікар); чорний одяг; чи можна кольором зобразити настрій людини.

Знайомлячись з відтінками кольорів, діти дізнавалися, чому одні фарби називаються теплими, а інші холодними.

При ознайомленні дітей з геометричними формами ми уточнювали назви ознак предметів (круглий, трикутний, овальний, квадратний, прямокутний). Як і при знайомстві з кольірними прикметниками, при оволодінні дітьми словами-ознаками, що позначають форму, рекомендували ігри на розрізнення, назву і систематизацію.

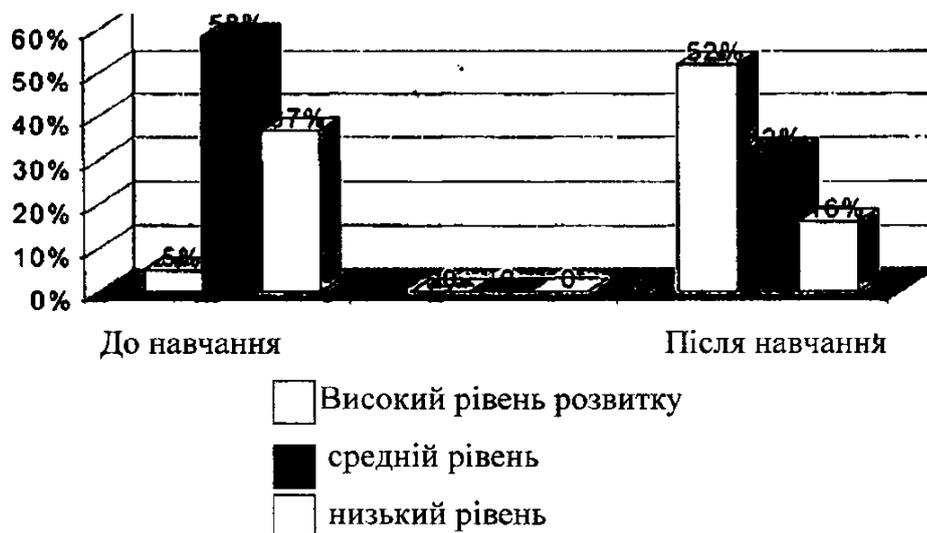
При вивченні лексичних тем в структуру занять послідовно включали завдання на сприйняття властивостей предметів — кольора і форми.

Вказані види завдань сприяли освоєнню лексико-семантичних закономірностей, виробленню практичного навичку використання мовних узагальнень, розвитку пізнавального інтересу, формуванню процесів аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації.

Проведення контрольної фази експериментального дослідження, направленої на виявлення ефективності запропонованої нами системи прийомів, завдань по розвитку лексико-семантичної сторони мовлення у дітей із ЗПР, здійснювалося на базі дитячих садів № 2 (м. Білгород-Дністровський Одеської області) і № 3 (м. Южний Одеської області).

Було проведено обстеження двох груп дітей однакового контингенту, представленого 25 дошкільниками із ЗПР (експериментальна група — ЕГ), 25 дошкільниками з тією ж самою патологією, що проходять навчання в групі по традиційній методиці (контрольна група — КГ).

Дошкільники ЕГ справилися з основним комплексом контрольних завдань. Як видно з діаграми, кількість дітей з високим рівнем в значній мірі збільшилася після навчання, а дітей з низьким рівнем зменшилася.



Порівняльний аналіз результатів відповідей дітей експериментальної і контрольної груп дозволяє визначити динаміку подолання стійких варіантів лексико-семантичного недорозвинення у дітей.

Висновок. За наслідками проведеного дослідження були зроблені наступні висновки.

Розвиток лексико-семантичної сторони мовлення в дітей ЗГ виявився можливим завдяки використанню в корекційно-розвиваючій роботі апробованого нами методичного підходу. У його основі лежить розширення словника паралельно з розвитком когнітивних структур. По основних параметрах сформованості лексико-семантичних узагальнень дошкільники із ЗПР, що пройшли курс експериментального навчання, наблизилися до нормально розвинених однолітків.

Дослідження проблеми порушень мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР не вичерпує всіх питань, пов'язаних з особливостями лексико-семантичної сторони мовлення у даній категорії дітей і має перспективи подальшого розвитку.

Література

1. *Висковатова Т. П.* Задержка психического развития у детей, обусловленная влиянием малых доз природных и антропогенных факторов / ЮУПУ. — О., 1996. — 264 с.
2. *Методика* діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників / Н. М. Стадненко, Т. Д. Ілляшенко, Л. В. Борщевська, А. Г. Обухівська. — Кам'янець-Подільський: Абетка, 1998. — 144 с.
3. *Сак Т. В.* Процес порівняння в дітей із затримкою психічного розвитку // Дефектологія. — 1998. — № 4. — С. 5–8.
4. *Тарасун В. В.* Науково-методичні основи формування знань, умінь та навичок у дітей з труднощами у навчанні. — К., 1998. — 104 с.

Г. Соколова, асп.

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова,
кафедра дифференциальной и экспериментальной психологии

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Резюме

В статье раскрываются возможности развития лексико-семантической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития и приводится коррекционный материал по данному направлению.

Ключевые слова: дошкольники, задержка психического развития, лексико-семантическая сторона речи, коррекционная работа.

A. Sokolova, the postgraduate

Odessa's National University by name of I. I. Mechnikov,

Department of the differential and experimental psychology

**THE BASIS'S DIRECTION OF THE DEVELOPMENT OF THE LEXICON-SEMANTICS
SIDE OF THE SPEECH OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILD WITH THE DELAY OF
THE MENTAL DEVELOPMENT**

Summary

In this article the author opens of the possibilities of the development of the lexicon-semantics side of the speech of the senior preschool child with the delay of the mental development and gives the examples of that correction's material to that one direction.

Key words: the senior preschool child, the delay of the mental development, the lexicon-semantics side of the speech, the correction's work.

УДК 159.9:34(075+343.137.5)

Г. Труханов, соиск.

Одесский государственный юридический университет МВД Украины

**ПРИНЦИПЫ КЛАССИФИКАЦИИ ЛИЧНОСТИ ЖЕРТВ
ПРЕСТУПЛЕНИЙ**

В статье автор приводит классификацию личности жертв преступление на основе психологических механизмов виктимного поведения, рассматривая саму виктимность как свойство человека, которое является основным критерием определения стержневого понятия жертвы в современной виктимологии и общей психологии.

Ключевые слова: жертва, преступление, страх, классификация личности жертв.

В системе отношений «жертва — преступник» потерпевший (жертва) выступает и как объект, и как субъект преступных посягательств. В то же время жертва является личностью, обладающей сложным комплексом физических, психофизиологических, психологических и социальных свойств, детерминирующих особенности ее поведения в криминогенных ситуациях. Сложность и многогранность этих явлений обуславливает сложность классификации жертв, которая осуществляется по различным логическим основаниям: возрасту, полу, интеллекту, социальным связям, волевым и эмоциональным качествам и др.

Сложность разработки основных принципов (оснований) для классификации усугубляется еще и тем, что исходные понятия «жертва» и «потерпевший» еще не получили четкого определения и Любой потерпевший, любая жертва преступления, как потенциальная, так и реальная, обладает определенными качествами, делающими ее в большей или меньшей степени уязвимой. Очевидно, что определенные личностные качества, определенное поведение, специфичное общественное или служебное положение создают уязвимость, что выражается в предрасположенности к получению или переживанию физического и материального вреда.

При классификации уровней виктимности жертв исследуются также возможные психопатические качества личности потерпевших: патологическая трусость и податливость, истероидность, экзальтированность, ригидность и др.

Трусость и податливость могут сочетаться с повышенной агрессивностью и конфликтностью жертв-психопатов, истероидов, избирающих позицию «обиженного» с целью постоянной готовности к взрыву негативных эмоций и получению удовлетворения от реакции общества на них.

Рассматривая виктимность как психическую и социально-психологическую девиацию (патологическая виктимность, страх перед преступностью и иными аномалиями), следует отметить особую роль страха перед преступностью как основной формы ее проявления на индивидуальном и групповом уровне. Обычно страх определяется как эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию человека и направленная на источник действительной или воображаемой опасности.

Ф.Риман (1999) утверждает, что в основном страхи, являясь органичными составляющими нашей жизни как биологических и социальных существ, напрямую связаны с соматическим, душевным и социальным развитием, с овладением новыми функциями при вступлении в общество или содружество.

Страх всегда сопровождает каждый новый шаг по пересечению границ привычного, требующий от нас решимости перейти от изданного к новому и неизвестному. Страх может выражаться как в форме специфической боязни определенных ситуаций или объектов (страх перед незнакомцем, насильником, темнотой), так и в форме генерализованного и расплывчатого состояния, определяемого воздействием коллективного опыта виктимизации (боязнь преступности вообще), коллективного поведения (массовая паника, страх перед терроризмом), воздействия средств массовой информации (страх перед эрзац-преступностью: «маньяками, мафией и наркоманами»).

Страх напрямую связан с психическими установками, самочувствием, системой ценностей и опытом социального общения. По Ф. Риману, основными формами страха являются:

- страх перед самоотвержением, переживаемый как утрата Я и зависимость;
- страх перед самостановлением (стагнацией Я), переживаемый как незащищенность и изоляция;
- страх перед изменением, переживаемый как изменчивость и неуверенность;
- страх перед необходимостью, переживаемый как окончательность и несвобода.

Страх перед преступностью, как правило, иррационален и проявляется во всех выделенных Ф. Риманом формах, приводя к истерическим и паническим реакциям, застревающим ступорным состояниям, депрессивному «молчанию ягнят», агрессивнo-шизоидным фобиям.

С виктимологической точки зрения определенный интерес представляет рассмотрение также и уровней страха перед преступностью. Здесь выделяют (Туляков, 2004):

- Общее состояние страха перед преступностью. Практически это связанный с опытом социализации и с социально-психологическим состоянием общества в целом — сигнал, предупреждающий о приближающейся угрозе и мотивирующий определенные и естественные защитные реакции. В норме они выражаются в ситуативной профилактике возможных криминогенных ситуаций, в принятии защитных мер безопасности личности, имущества, семьи. Патологический страх перед преступностью выражается в панике, навязчивой фобии стать жертвой, в восприятии любого окружения как социально опасного, в неадекватных агрессивных реакциях.

- Коллективные состояния страха перед преступностью могут определяться как рикошетной виктимизацией близких, членов референтных групп и связанными с этим стрессами, невротическими состояниями (синдром виктимной субкультуры), так и вызванной нарушением прав человека политикой угнетения определенной расы, нации, народности (боязнь злоупотребления властью, отверженность, синдром париев). В наиболее острых формах они могут проявляться в беспомощности и подавленности и сопутствующих депрессивных состояниях: может наблюдаться уход от социальных контактов, печаль, раздражительность, страдания, ослабление интересов и способностей, аморфность поведения, алкоголизация, наркотизм, неадекватные реакции, суицидальная активность.

- Детерминированные опытом виктимизации личностные виктимные фобии. В норме выражаются в накопленном негативном опыте столкновения с различными формами насилия, рациональном поиске выхода из таких ситуаций и определенных опасениях попадания в сходные ситуации. Патологическое

развитие влечет за собой неврозы, психотические состояния, дисфункциональность реакций при попадании в ситуацию, хотя бы отчасти напоминающую ситуацию виктимизации, опасения вновь и вновь стать беспомощной жертвой, параноидальный бред преследования.

• Острые состояния страха в критической ситуации. В зависимости от психики, темперамента и иных личностных качеств, опыта разрешения конфликтных ситуаций могут варьироваться от поиска рационального выхода из конфликта до героических поступков и патологической трусости.

К числу психических девиаций виктимного характера относят и определенные расстройства психической деятельности, затрудняющие социальную адаптацию и в определенных случаях носящие патологический характер (мазохизм, садизм, эксгибиционизм, патологический эротизм-нимфомания). Указанные формы виктимных девиаций рассматриваются обычно в работах по психоанализу и психиатрии (Старович, 1991). Садистско-мазохистские комплексы порой находят свое проявление в среде жертв преступлений, которых можно, с определенной долей допущения, отнести к рецидивным жертвам.

Вместе с тем для рецидивных «прирожденных» жертв свойственны не только виктимные девиации психики. Интериоризация виктимогенных норм, правил поведения виктимной и преступной субкультуры, виктимные внутриличностные конфликты могут играть значительную роль в формировании провоцирующего поведения, поведения, связанного с усвоением и воплощением в образе жизни виктимных стереотипов и состояний, а также поведения, связанного с оценкой самого себя как жертвы, переживанием собственных бед и неудач как детерминированных исключительно личностными качествами либо, наоборот, — враждебным окружением.

Содержание понятия (и реальное положение) потерпевшего от преступления как физического лица в социально-психологическом плане связано с его статусом (совокупностью прав, обязанностей, кругом деятельности как в рамках уголовного процесса, так и вне его), позицией (поведением в зависимости от отношений между потерпевшим и преступником, потерпевшим и другими лицами, включая «сопотерпевших» и ролью в криминогенно-криминальном механизме. Эта роль может быть активной и пассивной, осознанной и неосознанной, решающей и второстепенной; ограничиваться непосредственно ситуацией причинения вреда и быть важнейшим элементом формирования преступника в этом его качестве и др. Соответственно жертва преступления может быть активной и пассивной; осознающей сущность и последствия своего поведения или остающейся в неведении; близко связанной с причинителем вреда и вовсе с ним незнакомой; способной или не способной к сопротивлению и др.

Следует также различать потенциальных (в отношении которых реального причинения вреда еще не произошло), реальных (уже понесших ущерб), а также латентных (реальных, но по тем или иным причинам оставшихся вне официального учета) жертв преступлений. Для виктимологии латентные жертвы, потерпевшие, намеренно избегающие огласки факта причинения им вреда, представляют особый интерес.

Любой потерпевший, любая жертва преступления, как потенциальная, так и реальная, обладает определенными качествами, делающими ее в большей или меньшей степени уязвимой.

Очевидно, что определенные личностные качества, определенное поведение, специфичное общественное или служебное положение создают предрасположен-

ность к более вероятному причиненно данному лицу физического, морального или материального вреда.

Таким образом, именно виктимность как свойство человека, повышающее вероятность его превращения в жертву (преступления, деструктивного культа, несчастного случая и др.) является основным критерием определенно стержневого понятия жертвы в современной виктимологии.

В литературе часто используется термин «виктимное поведение», что, строго говоря, означает «поведение жертвы». Однако это понятие обычно используется для обозначения неправильного, неосторожного, аморального, провоцирующего и т. д. поведения. Виктимной нередко именуют и саму личность, имея в виду, что в силу своих психологических и социальных характеристик она может стать жертвой преступления.

В настоящее время существует несколько разработанных отечественными исследователями классификаций жертв преступлений. Однако, как отмечают многие авторы, до сих пор не разработано единой классификации.

В зависимости от роли потерпевшего (жертвы) в ходе реализации преступного намерения различают несколько видов типового поведения со стороны жертвы: позитивное, нейтральное, негативное, провоцирующее (В. Е. Коновалова, В. Ю. Шепитько, 2006). Позитивное поведение направлено на предотвращение конфликтной ситуации, на пресечение преступления, задержание преступника. Нейтральным является поведение равнодушное и не способствующее, и не препятствующее осуществлению деликта. Провоцирующее (отрицательное) поведение со стороны жертвы благоприятствует осуществлению преступления или формированию преступного намерения. Провоцирующее поведение жертвы, например, систематические унижения и оскорбления потенциального преступника со стороны потерпевшего могут вызвать эмоции гнева, агрессивности, озлобленности и др., приводящих к совершению телесных повреждений, убийств и др. в отношении лиц, воспринимаемых как обидчиков. Провоцирующим поведением являются также легкомысленные или аморальные действия потерпевших (демонстрация сексуальной доступности, развратные действия и т. п.).

В. С. Минская также приводит классификацию, основанную на поведении потерпевших непосредственно перед преступлением или в момент его совершения: физическое насилие; оскорбление; попытка применения физического насилия, психическое насилие — угроза физическим насилием, уничтожением или повреждением имущества виновным; необоснованный отказ оплатить бытовые услуги, освободить жилище; насильственное изгнание субъекта из его жилища; необоснованные имущественные притязания потерпевшего; кража.

Исследователем потерпевшего в генезисе убийства, Б. Хольст (1964) классифицировал потерпевших в зависимости от характера их поведения и наклонностей. К группе с «невиновным предрасположением» он отнес широкий круг лиц, которые становятся жертвами убийств из-за специфического профессионального (кассиры, водители такси, продавцы, сотрудники милиции и т. д.) или экономического положения, а также случайно встречаемых лиц, «подвернувшихся под руку» в благоприятных для преступления обстоятельствах.

Д. В. Ривман (2001) считает необходимым проводить классификацию жертв по возрасту, половой принадлежности; ролевому статусу; нравственно-психологическим признакам, тяжести преступления, от которого пострадала жертва; степени вины жертвы; характеру поведения потерпевшего. Лица, рискующие оказаться жертвами преступления, ведут себя по-разному: агрессивно или иным

провоцирующим образом; пассивно уступают насилию; проявляют полное непонимание уловок преступников или элементарную неосмотрительность. Их поведение может быть правомерным или, наоборот, правонарушающим и даже преступным, а вклад в механизм преступления как минимальным, так, при определенных обстоятельствах, и решающим. Исходя из ситуативно-ориентированных ролей, Д. В. Ривман предлагает классификацию, основанную на характере и степени выраженности личностных качеств человека, определяющих его индивидуальную виктимную предрасположенность:

Универсальный (универсально-виктимный) тип характеризуется явно выраженными личностными чертами, определяющими высокую потенциальную уязвимость в отношении различных преступлений.

Избирательный (избирательно-виктимный) тип — сюда относятся люди, обладающие высокой уязвимостью в отношении определенных видов преступлений.

Ситуативный (ситуативно-виктимный) тип — люди этого типа обладают средней виктимностью, и они становятся жертвами в результате стечения ситуативных факторов.

Случайный (случайно-виктимный) тип — сюда относятся люди, которые стали жертвами в результате случайного стечения обстоятельств.

Профессиональный (профессионально-виктимный) тип включает людей, виктимность которых определяется их профессиональной занятостью.

В. А. Туляков (2000), в свою очередь, предлагает классификацию жертв преступлений, основанную на характеристике мотивации ведущей виктимной активности личности (потенциальной жертвы):

Импульсивная жертва, характеризующаяся преобладающим бессознательным чувством страха, подавленностью реакций и рационального мышления на нападения правонарушителя (феномен Авеля).

Жертва с утилитарно-ситуативной активностью. Добровольные жертвы. Рецидивные, «застревающие» жертвы, в силу своей деятельности, статуса, неосмотрительности в ситуациях, требующих благоразумия, попадающие в криминальные ситуации.

Установочная жертва. Агрессивная жертва, «ходячая бомба», истероид, вызывающим поведением провоцирующий преступника на ответные действия.

Рациональная жертва. Жертва-провокатор, сама создающая ситуацию совершения преступления и сама попадающая в эту ловушку.

Жертва с ретретиристской активностью. Пассивный провокатор, который своим внешним видом, образом жизни, повышенной тревожностью и доступностью подталкивает преступников к совершению правонарушений.

Следует также различать потенциальных (в отношении которых реального причинения вреда еще не произошло), реальных (уже понесших ущерб), а также латентных (реальных, но по тем или иным причинам оставшихся вне официального учета) жертв. Латентные жертвы, намеренно избегающие огласки факта причинения им вреда, действуют так из-за страха, стыда, нерешительности и др.

Проблема стигматизации себя как жертвы правонарушения, не способной нормально адаптироваться к существующим условиям социального развития, определенным образом связана с состоянием внутриличностного конфликта. Сходные зависимости возникают и при восприятии и воплощении в поведении виктимных правил и норм соответствующей субкультуры.

Следует отметить, что проблема внутриличностных конфликтов не получила адекватного отражения и оценки в криминальной виктимологии. Определяя конфликт как дезинтеграцию приспособительной деятельности, возникающую в результате столкновения ценностей, внутренних побуждений, специалисты исследуют его в рамках теории психоанализа и когнитивной психологии, интеракционизма и бихевиоризма (Василюк, 1984).

Внутриличностный конфликт как переживание, вызванное столкновением различных структур внутреннего мира личности, может приводить к снижению самооценки, сомнениям, эмоциональному напряжению, негативным эмоциям, нарушениям адаптации, стрессам. К основным видам внутриличностного конфликта специалисты в области конфликтологии относят: мотивационный конфликт (между стремлениями к безопасности и обладанию), нравственный конфликт (между моральными принципами и личными привязанностями), конфликт нереализованного желания или комплекса неполноценности (между желаниями и возможностями), ролевой конфликт (между ценностями, стратегиями или смыслами жизни), адаптационный конфликт (при нарушении процесса социальной и профессиональной адаптации), конфликт неадекватной самооценки (при расхождениях между притязаниями и реальной оценкой своих возможностей), невротический конфликт (невозможность выхода из состояния фрустрации, что порождает истерию, неврастению и прочие психические заболевания) (Анцупов, Шипилов, 1999).

Во многом возникновение внутриличностных конфликтов имеет виктимологическое значение только тогда, когда они перерастают в жизненные кризисы и ведут к виктимным поведенческим реакциям. Так, при негативном развитии событий неспособность человека справиться с экстремальной ситуацией, опыт боязни преступника, собственной слабости и беспомощности может кумулироваться, скрываясь от сознания и проявляясь в изменениях реакций, постоянных стрессах, эмоциональном ступоре, необоснованных, неадекватных действиях при попадании в сходную ситуацию. Умение же справиться с ситуацией как самостоятельно, так и с помощью общества, друзей и близких, ведет к укреплению личности, ее нравственному совершенствованию.

Нереализованные и неразрешенные внутриличностные конфликты меняют психические и физиологические реакции организма, а также ведут к развитию виктимных комплексов.

Специалисты по транзактному анализу утверждают, что эксплуатируя свои комплексы и манипулируя другими, люди провоцируют других и играют определенные роли с целью поддержания в себе чувства вины, боли, страха, возникших ранее в сходных ситуациях (Джеймс, Джонгвард, 1995).

Рассмотренные нами подходы к классификации типов виктимности представляют большой научный интерес для становления виктимологии как самостоятельного научного направления. Вместе с тем имеющаяся классификация показывает, что далеко не все аспекты поведения потерпевших получили свое раскрытие в виктимологических исследованиях. С достаточной полнотой, хотя и не все, раскрыты криминогенные, правовые и процессуальные аспекты виктимности. Что касается психологических механизмов виктимного поведения, они только начинают привлекать внимание исследователей, эти вопросы находятся лишь в начальной стадии своей разработки и составляют актуальную задачу современной юридической психологии.

Литература

1. *Василюк Ф. Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 200 с.
2. *Коновалова В. Е., Шепитько В. Ю.* Основы юридической психологии: Учеб. пособие.— Х.: Одиссей, 2006. — 351 с.: ил., табл. — Библиогр.: с. 338–345.
3. *Личко А. Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков. — Изд. 2-е, доп. и перераб. — Ленинград: Медицина, 1983. — 256 с.: ил., табл. — Библиогр. с.: 244–253.
4. *Минская В. С.* Личность потерпевшего и ее криминологическое значение // Потерпевший от преступления. — Владивосток, 1974.
5. *Ривман Д. В.* К вопросу о социально-психологической типологии потерпевших от преступлений // В криминологических проблемах борьбы с преступностью. — Иркутск, 1988. — С. 15–21.
6. *Франк Л. В.* О классификации потерпевших в целях криминологического исследования // Вопросы уголовного права, прокурорского надзора, криминалистики и криминологии. — Душанбе, 1968. — С. 33–38.
7. *Фрейд А.* Психология «Я» и защитные механизмы: Пер. с англ. — М.: Педагогика, 1993. — 257 с.

Г. Турханов, здоб.

Одеський державний юридичний університет МВД України

ПРИНЦИПИ КЛАСИФІКАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЖЕРТВИ ЗЛОЧИНУ

Резюме

В статті автор надає класифікацію особистості жертви злочину на підставі психологічних механізмів віктимної поведінки а віктимність автор розглядає як властивість людини, яке є основним критерієм визначення стрижньового поняття жертви в сучасній віктимології та загальній психології.

Ключові слова: жертва, злочин, страх, класифікація особистості жертви.

G. Turhanov, candidate

Odessa's State's Law University,

Department of the Interior of Ukraine

THE PRINCIPLES OF THE CLASSIFICATION OF THE INDIVIDUAL VICTIM OF THE CRIME

Summary

In this article the author gives the classification of the individual victim of the crime on the basis of the mechanism of the victimical behavior and he examines victimation as a characteristic of a human, which it appears basis's a criterion for a determination of the pivoted conception victim in the contemporary victim logos and the general psychology.

Key words: a victim, a crime, a fear, the classification of the individual victim.

Odesa National University Herald

•

Вестник Одесского национального университета

•

**ВІСНИК
ОДЕСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Том 11 • Випуск 11 • 2006

Психологія

Українською та російською мовами

Технічний редактор *Г. О. Куклева*

Підписано до друку 21.12.2006. Формат 70×108/8.
Папір офсетний. Гарнітура Newton. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 13,3.
Тираж 300 прим. Зам. № 321.

Надруковано у друкарні видавництва «Астропринт»
65091, м. Одеса, вул. Разумовська, 21
Тел.: 37-14-25, 37-24-26, 33-07-17
www.astroprint.odessa.ua