

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 12. Випуск 16

Психологія

2007

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.

Зміст

О. С. Данілова «Соціальна перцепція» ікони — індикатор духовності (експериментальні дослідження).....	4
А. В. Гайдарова Крос-культурне дослідження адаптації та дезадаптації студентів-іноземців на ПВІ в перший рік навчання	12
В. Є. Луцьов Юридичне мислення: методологія та концептуальні інтерпретації.....	22
Н. В. Михальченко Особливості вікового розвитку патріотичної рефлексії особистості	29
Н. І. Навоєва Психологічні особливості процесу інформаційного обміну в управлінській діяльності.....	37
М. А. Садова Психологічні компоненти науково-педагогічної діяльності викладача вищої школи.....	45
Н. В. Сапригіна Моделі комунікативних процесів у масовій, індивідуальній та художній комунікації.....	52
Г. Турханов Методи исследования психологических аспектов виктимности.....	59

УДК 159.937:94:246.1

О. С. Данілова, здоб.Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,
кафедра клінічної психології**«СОЦІАЛЬНА ПЕРЦЕПЦІЯ» ІКОНИ — ІНДИКАТОР ДУХОВНОСТІ
(ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ)**

Ідея Вищої Духовності ярко розкривається, на наш погляд, саме у Православній іконографії, вбираючи в себе «динаміку космоісторичної еволюції». Дослідження сприйняття ікони водночас являють собою у нашому експерименті своєчасний індикатор, тобто показник духовного стану як самого суб'єкту та його установок, так, і у сукупності також, і духовності нашого суспільства.

Ключові слова: православна ікона, соціальна перцепція, факторний аналіз.

Постанова проблеми. Проблема духовного відродження є стрижневою проблемою для незалежної України у третьому тисячоріччі, яке проголошено відомим інтелектуалом Анрі Мальро, як століття духовності. Православна Церква вважає, що почалася епоха «Душі».

Духовність завжди виступає як альтернатива хаосу. Ми не зробимо відкриття, якщо визначимо, що духовність — це ціннісне домобудівництво особистості, яскравої індивідуальності з неповторним внутрішнім миром, а особистість у свою чергу — це насамперед означає здатність бути вірним самому собі й своїм ідеалам. Пів століття назад релігійний філософ Іван Ільїн написала рядки, які й зараз ми не можемо ігнорувати: «Наш час ні в чому так не має потреби, як у духовній очевидності, тому що збилися ми»... але слід, що веде до духовного відновлення й відродження, знайти необхідно й можливо» [1, 83]. І. Ільїн пропонує своїм сучасникам і нащадкам найбільш природний спосіб, що може використовувати людина взагалі: «Поглибленням у себе» не у своє особисте життя, а в «зверхособисте, предметно-насичене, духовне надбання» [1, 84]. Ми не можемо не погодитися з автором, що відродження духовності, культури залежить від нас із вами, від нашого духовного надбання, а фундаментом, на наш погляд, цього духовного надбання і є наше сприйняття цього миру, заснованого на досвіді позитивному або негативному, але досвіді, що є фундаментом, базою для вибудовування нових відносин,

У рамках даної проблеми, ми зробили спробу досліджувати сприйняття нашою молоддю головного релігійного культу Православної Церкви — Ікони, що є Ликом Православ'я. Наша робота написана в ключі історичної психології, але з експериментальною частиною.

Мета та завдання статті: мета — дослідження соціальної перцепції ікони нашими сучасниками: учнями семінарії (хлопчики з релігійними переконаннями) і ученицями гімназії (дівчинки з релігійними переконаннями). **Завдання статті:** показати, що ікона — це не тільки твір мистецтва, що може бути сприйнята й сприймається людьми, і тому підлегло загальним законам сприйняття образотворчого мистецтва, але й сакральний об'єкт, а людина — «жива ікона». Провести експеримент; проаналізувати отримані результати й зробити висновки.

Виклад основного матеріалу: «Соціальна перцепція» ікони реконструюється на основі концепції І. Г. Білявського [2, 472], таким чином, ми розглядаємо процес

сприйняття в історичному генезисі. Відповідно до даної концепції ікона, була безпосередньо сакральним об'єктом для віруючої людини, у той же самий час вона є яскравим відбиттям людської соціальної психіки, тому що є відкритою динамічною системою. Ікона інформативна, і когнітивна. Психіка відповідно до теорії І. Г. Білявського, є своєрідним об'єднанням образу і знака. Отже ПСИХІКА — це мова. Відповідно до концепції Зінченка В. П. перші медіатори — це знак, слово, символ, міф, а другі — це євангельська любов до ближнього. Виходячи з даних постулатів, на наш погляд, ікона — це символічна мова фарб — мова знаків. Ікона сфокусувала в собі — знак, символ і міф. Ікона образ Прообразу, що втілило СЛОВО. Ікона — образ ідеальної особистості. Ці положення є фундаментальними точками опори для нашого дослідження.

«Людина не розуміючи сама себе, не може зрозуміти інших» С. С. Хоружий виклав цю думку в основах Православної антропології, проаналізувавши праці Григорія Палами, які присвячені богоспілкуванню, що розуміються їм як споглядання Бога, і як з'єднання з ним. Таке співробітництво божественного та людського, благодаті й волі... в православному богослов'ї позначається терміном «синергія» [3, 137].

Відзначимо, що теологічне освячення проблеми діалогічності нам не байдужна, і ми з огляду на богословську точку зору, повинні вміти прийняти й зрозуміти, тому що в процесі дослідження зіштовхуємося із глибоко віруючими людьми, світогляд яких відбиває позиції світосприймання ортодоксального Православ'я. Ці люди вірять саме в те, що «...коли людина спрямована й відкрита назустріч Богові, тоді він і виявляється в поле сил благодаті, виявляється здатний зустріти й розпізнати його й, почати входити в зіткнення і в з'єднання з ним» [3, 138]. У даній концепції ключовим моментом, на думку В. П. Зінченка є «поле сил благодаті» [4, 6].

Будь-який аспект свідомості так чи інакше пов'язаний із проблемою почуттєвого сприйняття, Августин був одним з перших мислителів, що реально відчули цей зв'язок і що спробували виразити це вербально. Найцікавіші сторінки августиновської естетики присвячені осмисленню того, що сьогодні ми називаємо психологією сприйняття. Ця проблема була освітлена Августином у шостій книзі трактату «De musica». Проблему почуттєвого сприйняття Августин розглядає на прикладі зорового сприйняття, як найбільш зробленого духовного в людині. Введення вольового моменту в процесі почуттєвого пізнання є оригінальною знахідкою Августина [5]. Увага, або спрямованість душі організує процес зорового сприйняття, поєднуючи предмет і сам процес зору. По закінченні цього процесу образ предмета з «почуття» передається на згадку, де він зберігається довгий час.

Августин розглядає п'ять різних ситуацій сприйняття й відчуття: 1. Зовнішній подразник робить на психіку дію, яка протилежна її прагненням, виникає біль і страждання; 2. Подразник діє погоджено із щиросердечною орієнтацією, що виникла напругу — задоволення, практично ми маємо справу з естетичним сприйняттям, критерієм якого по Августинові, є традиційна погодженість, але не в самому об'єкті сприйняття, а об'єкта із суб'єктивною спрямованістю душі; 3. Подразник виникає у зв'язку із прагненням душі заповнити відсутність відповідності за допомогою свого тіла. Відповідні відчуття класифікуються як почуття спраги; 4-й випадок пов'язаний з надлишком зовнішнього впливу, що викликає одне із двох — або задоволення, або біль; 5-й випадок — коли душу зустрічається з яким-небудь розладом свого тіла. Напруга, що виникла при бороть-

бі, називається почуттям хвороби. Отже, механізм сприйняття для всіх органів почуттів, підкреслює Августин, однаковий. Ті або інші почуття включаються в дію залежно від характеру подразника. При сприйнятті будь-яких зовнішніх подразників — світла, заходу й т. д. — переміщається щось у самому тілі й всі воно починає рухатися. Ці дії здійснюються душею на основі попередніх відчуттів (сприйняття) тобто сприйняття залежить від сенсуального досвіду суб'єкта. У викладеній теорії сприйняття, що опирається в багатьох аспектах, Августин дійшов висновку, що в ієрархічній «сходах» — «Бог — душу — тіло», вплив можливо тільки в одному напрямку — зверху долілиць. Особливий інтерес вона представляє для естетичного сприйняття, таким чином. виділяються основні етапи: «художник — добуток — суб'єкт сприйняття». Концепція Блаженного Августина лягла в основу нашого дослідження. Августин, на відміну від класиків стародавності висуває на перше місце не змістовну сторону мистецтва, а його психологічний аспект. Він приділяє основну увагу питанням психології творчості й сприйняття, що залишається багато в чому актуальними й у наш час.

Експеримент був проведений серед молоді з релігійними переконаннями. Обрана група семінаристів є для нашого багатопланового дослідження контрольною групою (70 персон), на базі гімназії № 6 нами була сформована група дівчинок з релігійними переконаннями (30 персон), всі випробувані добровільно погодилися взяти участь у нашій експерименті. Вік випробуваних 16–18 років — екзистенціальний період [6, 224].

Гіпотеза: На сприйняття сакральних об'єктів, зокрема Ікони, має велике значення ціннісні установки особистості, якими є релігійні переконання, мистецтвознавчі пізнання, досвід, у релігійної людини більшу роль грає його духовний досвід. Ікона — індикатор духовності.

Мета експерименту складалася:

- виявити критерії оцінки при безпосередньому сприйнятті православних канонічних та неканонічних ікон XI–XIX сторіччя;
- проаналізувати психологічні фактори, що виникають у процесі сприйняття ікони, як об'єкта Християнського культу.

Інструкція: В першому завданні ми попросили наших випробуваних побачені ікони згрупувати та проаргументувати свої відповіді. У другому завданні ми запропонували описати побачені репродукції ікон

Стимульний матеріал: Були представлені пронумеровані без назви 10 репродукцій ікон, нами були обрані, як найбільше всім знайомі іконографічні сюжети так і мало знайомі. Перелічимо представлені нами репродукції ікон. 1) Чотирьохчастна ікона XIV століття, із храму Св. Георгія в Новгороді 2) Ікона Богоматері «Отрада-Утешение» XIX в. Афон. 3) Ікона «Тайная вечеря» XIX стіл. (Успенський собор. Луцьк); 4) Ікона «Ангел Златые Власы». Ікона Ангела «Златые власы» 2-я половина XII 5) Ікона Божої Матері «Спорительница Хлебов» XIX в. (Калуга) 6) Ікона «Благовещение» Андрія Рублева (1408), 7) Богоматір «Великая Панагия» — Ярославська Оранта. Перша половина XIII в. (ГТГ). 8) Ікона «Спас Нерукотворный» (XIX стіл. Володимирський собор. Київ). 9) «Троица» Андрія Рубльова (1408) «Иоанн Предтеча (Креститель)». Список з Деісусного чина XIX ст.

Ікони обрані відповідно до концепції Іоанна Дамаскина, які виконують найбільш важливі функції: дидактично-інформаційну; комеративну; аналогічеську; харизматичну, тобто кульгову; поклінну; декоративну; і нарешті на наш погляд саму головну для віруючої людини посередницьку функцію «Ікона — медіатор»,

між людиною й Богом, Вищою Духовністю, будучи в такий спосіб інформаційним каналом для тих хто навчився зчитувати інформацію ікони розуміти мову іконопису.

Методика, що застосовано, варто назвати «Модифікованою методикою сприйняття». «Кожна людина дослідник» затверджував Келлі. Ми вирішили перевірити дане твердження й постаралися дати можливість випробуванню виявити всі дослідницькі й творчі свої можливості. Метод «конструктивного альтернативизма» [7, 440], концепція якого припускає, що поведження особистості ніколи повністю не виразно. Ми завжди вільні певною мірою в перегляді або заміні нашого тлумачення дійсності. Однак у теж час Келлі думав, що деякі наші думки й поведження визначені попередніми подіями. У нашій випадку ми повинні враховувати ступінь знань, накопичених нашими випробуваними, у досліджуваній нами області, враховувати релігійний досвід (можуть переживання або співпереживання тих або інших подій у житті, і роль ікони в цих подіях). Ікона, будучи стимульним матеріалом, одночасно є в нашій експерименті своєрідним індикатором, тобто показником духовного стану як самого суб'єкта, так у сукупності й духовності нашого суспільства.

Результати дослідження: Було проведено аналіз ваги факторів, що є такими через які реалізується сприйняття ікони. Нами було відокремлено декілька найбільш важливих, а саме:

- Ф1 — фактор, який тут і далі будемо умовно називати «сюжетний»;
- Ф2 — фактор «емоційність-позитив»;
- Ф3 — фактор «емоційність-негатив»;
- Ф4 — фактор «функціональність»;
- Ф5 — фактор «мистецтвознавчий та композиційний»;
- Ф6 — фактор «конфесійність»;
- Ф7 — фактор «з натхнення».

Отримані аргументовані відповіді, що супроводжують ту або іншу групу, були нами проаналізовані методом **контент аналізу й згруповані в наступні фактори:** до фактора «сюжет» ми віднесли всі аргументи-відповіді, які містять у собі ідентифікацію зображених персонажів, до них же ми віднесли ікони, що зображують ту або іншу сцену, тобто ікони дії. Приміром, випробуваний виділяє комбінацію з наступних репродукцій ікон № 2, № 5, №7 і висуває аргумент — репродукції ікон, згруповані тому що на всіх репродукціях зображена Богоматір або інший, наприклад: № 1, № 3, № 6 — ікони сценічні — «ікони дії» як самі назвали їх випробувані. До фактора «композиція» ми співвіднесли всі відповіді — аргументи із вказівкою на зображення 1) Лику (Лик Ісуса); до функціонального фактора ми співвіднесли всі відповіді, які аргументують у собі, а) що ікона — це медіатор між Людиною й Богом б) духовний вплив ікон на людину; в) функцію кожної ікони в побуті. «Мистецтвознавчий та композиційний» фактор містить у собі відповіді — аргументи, якщо був зазначений стиль з вказівкою на колір, форму, розмір ікони та композиційну побуту. До конфесіонального фактора ми віднесли всі відповіді, які містять у собі точне догматичне й функціональне призначення тієї або іншої групи ікон, із вказівкою перед якою іконою треба молитися, перед якою іконою виникає «молитовний настрій», яка тріада ікон демонструє старозавітні і новозавітні подій. Також ми віднесли до даної категорії всі аргументи, що стосуються канонічності або не канонічності тієї або іншої ікони. «Емоційний» фактор, що містить у собі дві: 1) позитивні емоції; 2) негативні емоції. Ми виділили в процесі статистичної обробки завдяки участю в експерименті дівчат.

ще один фактор окремо внесли ті відповіді в які відчувалася емоційна напруга, почуття тривоги і в одночасно були такі відповіді як: «...мені так підказує серце». даний фактор був виділений в фактор «натхнення».

Домовимося, що групу обстежених учнів семінарії далі будемо називати «контрольна група», а групу віруючих дівчат – учениць середньої школи – «група №2».

Експериментальне дослідження складалося з двох етапів. Спершу нами було проведено попереднє оцінювання ваги кожного з відокремлених факторів на основі контент-аналізу [8, 455] відповідей учасників контрольної групи та групи № 2. У таблиці 1 відображено вагова картина факторів контрольної групи:

Таблиця 1

Взаємозв'язок факторів сприйняття ікони

Семінарія	Ф6	Ф1	Ф4	Ф5	Ф9	Ф7	Ф2	Ф8	Вага
Ф6	***	0	0,5	0	0	1	0	1	0,09
Ф1	1	***	0,5	1	1	1	1	1	0,25
Ф4	0,5	0	***	0,5	0,5	1	0,5	1	0,15
Ф5	1	0	0,5	***	0,5	1	0,5	1	0,13
Ф9	1	0	0,5	0,5	***	1	0	1	0,15
Ф7	0	0	0	0	0	***	0	0	0,038
Ф2	1	0	0,5	0,5	1	1	***	1	0,19
Ф8	0	0	0	0	0	0	0	***	0

Як бачимо, з наведеної таблиці 1 найбільш вагомим фактором серед визначених вище є фактор сюжетний. Його вага становить – 0,25. За ним поступово слідує за своїми ваговими коефіцієнтами фактори: емоційний позитив (0,19), функціональний та композиційний (їх вагові коефіцієнти майже співпадають та становлять 0,15), мистецтвознавчий фактор (вага дорівнює 0,13). Найменшу вагу серед перелічених факторів, як бачимо, має фактор «з натхнення» (вага-0,0038). Взагалі не має ваги фактор «емоційний негатив», що можна з іншого боку інтерпретувати як доведення того факту, що ікона впливає на суб'єкт лише позитивно.

Аналогічний аналіз ваги перерахованих вище факторів було проведено для групи № 2 . З аналізу результатів випливає, що спостерігається картина аналогічна до картини у контрольній групі: найбільш вагомим є фактор сюжетний (вага становить 0,21), далі у порядку зменшення вагових коефіцієнтів слідує фактори — емоційний позитив (вага становить 0,17), функціональний та композиційний (їх вагові коефіцієнти майже співпадають та становлять 0,13), мистецтвознавчий фактор (вага дорівнює 0,11). Найменшу вагу серед перелічених факторів, як бачимо, має фактор «з натхнення» (вага — 0,0030). Таким чином, попередній контент-аналіз дав нагоду прогнозувати вагомість факторів у обстежених групах за таким порядком: найбільш вагомий **фактор — сюжетний**, найменш вагомий фактор — «з натхнення». В загальному плані різниця між рештою факторів у контрольній групі та у групі № 2 не є значною.

Ці отримані попередні результати було перевірено під час статистичного аналізу отриманих відповідей. А саме, було проведено кореляційний аналіз факторів та встановлено, які з наведених факторів складають фактори навантажень

першого роду, а які — фактори навантажень другого роду. Це було проведено за допомогою застосування центроїдного методу факторного аналізу [9].

У таблиці 2 наведено ваги факторів навантажень першого роду для контрольної групи та для групи № 2 відповідно (за стрічками таблиці):

Таблиця 2

Вага факторів навантажень першого роду

	Ф1	Ф2	Ф4	Ф5	Ф6	Ф7
Контрольна група	0,9	0,7	0,43	0,8	0,25	0,02
Група №2	0,8	0,9	0,62	0,8	0,20	0,01

За аналізом факторів навантажень першого роду для обох груп можна зробити висновок: сюжетний, мистецтвознавчий та функціональний фактори займають ведучу позицію для обох груп, як для хлопчиків, так і для дівчат. Функціональний фактор з невеликою перевагою лідирує у дівчат, та також входить до лідируючої трійки факторів, що займають ведучу позицію у наших реципієнтів для оцінювання православних канонічних ікон.

На цьому етапі було проведено кореляційний аналіз взаємозв'язку факторів сприйняття ікони у обох обстежених групах. У таблицях 3 та 4 наведено кореляційні матриці, що демонструють ступень взаємозв'язку та взаємовпливу цих факторів для контрольної групи та групи № 2 відповідно:

Таблиця 3

Взаємозв'язок факторів сприйняття ікони (контрольна група, юноши)

Семінаристи	Ф1	Ф4	Ф2	Ф6	Ф1
Ф7	1	0,39	0,4	0,06	0,09
Ф4	0,39	1	0,22	0,37	0,41
Ф2	0,4	0,22	1	0,01	0,38
Ф6	0,06	0,37	0,01	1	0,3
Ф1	0,09	0,41	0,38	0,3	1

Як бачимо з аналізу таблиці № 3 найбільш тісний взаємозв'язок має сюжетний фактор з факторами функціональним та емоційним позитивом ($r = 0,41$ та $r = 0,38$) відповідно спостерігається дуже не значна взаємозалежність конфесійного та сюжетного з фактором «з натхнення» ($r = 0,06$, $r = 0,09$).

Таблиця 4

Взаємозв'язок факторів сприйняття ікони (група № 2 дівчат)

	Ф7	Ф4	Ф2	Ф6	Ф1
Ф7	1	0,75	0,86	0,71	0,62
Ф4	0,75	1	0,95	0,86	0,91
Ф2	0,86	0,95	1	0,93	0,88
Ф6	0,71	0,86	0,93	1	0,80
Ф1	0,62	0,91	0,88	0,80	1

На відмінно від цього у групі № 2, див. табл. 4 найбільш значний взаємозв'язок спостерігається не тільки між сюжетним та функціональним фактором ($r = 0,91$), але між сюжетним та конфесійним ($r = 0,8$) також тут відмічено високий

взаємозв'язок сюжетного фактору з фактором емоційного позитиву ($r = 0,88$). Взагалі у групі № 2 (дівчата) помічено дуже високий рівень взаємозв'язку відокремлених факторів. Що пояснюється тим, що емоційний стан жінок є менш раціональний та більш насичений емоційними складними почуттями та ланцюговими асоціативними зв'язками.

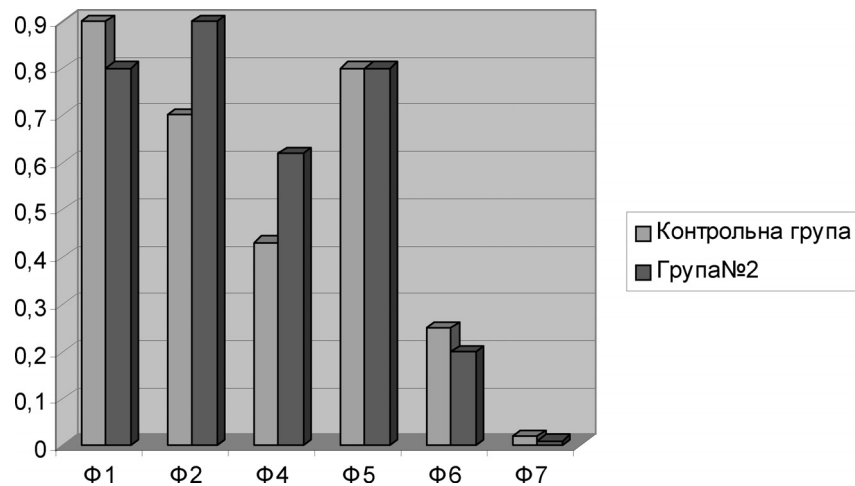


Рис. 1. Аналіз гендерного підходу до сприйняття православної ікони

Висновки: За результатами обох етапів дослідження встановлено рис. 1:

1. Результати другого етапу експерименту (факторний та кореляційний аналіз відповідей респондентів) підтвердив попередні гіпотези, що базувались на контент аналізі відповідей. 2. Таким чином з'ясовано що найбільш вагомим фактором сприйняття ікони у семінаристів та групи дівчат є фактор сюжетний взагалі загальні критерії відбору у обох групах є ідентичними, це пояснюється одним психологічним віком обстежених та тим що переважна більшість учнів семінарії ще знаходяться на початку свого екзистенціального шляху до Бога. Разом з тим, можна помітити, що у сприйнятті ікони дівчатами на відміну від хлопців семінаристів переважає емоційна сфера почуттів. Саме у цій групі вперше було виявлено наявність емоційного позитивного фактору. Що надало можливість відокремити емоційний (позитив/негатив) взагалі під час оцінки аналізу сприйняття Православної канонічної ікони. Людина жива ікона, створена по образі й подоби Бога, а значить соціальна перцепція ікони оголює моральні цінності й установки. Сприйняття й неприйняття ікони на наш погляд відіграють важливу роль у формуванні особистості. Багатопланове дослідження процесу сприйняття ІКОНИ, всупереч «обивательському» скептицизму на наш погляд відбиває соціальні процеси, рівень духовності нашого суспільства й духовної цілісності людини.

Література

1. Ильин И. А. Путь к очевидности: Сочинения. — М.: Эксмо-Пресс, 1998.
2. Белявский И. Г., Кишинская А. Н. Исповедь пасынка века и немного исторической психологии. — О.: ОКФА, 1997.
3. Хоружий С. С. Солнце и ум // Психотерапевтический журнал. — 1992. — № 1.

4. Зинченко В. П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. — 1993. — № 4.
5. Бычков В. 2000 лет христианской культуры. — М., 1999.
6. Гукаленко О. В., Власова Т. И. Экзистенциальные ценности как основа духовно-нравственного становления личности // Покровские чтения: Сб. науч. докл. — Бендеры, 2003. — Кн. 5.
7. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности. — СПб.: Питер, 2001.
8. Социология: Энциклопедия / Сост.: А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терешенко. — Минск: Кн. дом, 2003. — 1312 с. — (Мир энциклопедий).
9. Лоули Д., Максвелл А. Факторный анализ как статистический метод. — М.: Статистика, 1973. — 176 с.
10. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. — СПб.: Питер, 2002.

Е. С. Данилова, соиск.

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова,
кафедра клинической психологии

**«СОЦИАЛЬНАЯ ПЕРЦЕПЦИЯ» ИКОНЫ-ИНДИКАТОР ДУХОВНОСТИ
(ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ)**

Резюме

Идея Высшей Духовности ярко раскрывается, на наш взгляд именно в Православной иконографии, вбирая в себя «динамику космоисторической эволюции». Исследования восприятия иконы одновременно являются в нашем эксперименте своеобразным индикатором, т. е. показателем духовного состояния как самого субъекта и его установок, так в совокупности и духовности нашего общества.

Ключевые слова: православная икона, социальная перцепция, факторный анализ

O.S. Danilova, the competitor

Odessa national university by name of I. I. Mechnikova,
Department of clinical psychology

«SOCIAL PERCEPTION» ICONS – THE INDICATOR OF SPIRITUALITY

Summary

The idea of the Higher Spirituality brightly reveals, in our opinion, in Orthodox iconography, by including in itself «the dynamics of the cosmo-historical evolutions». Researches of an icon perception are the original indicator in our experiment simultaneously, i. e. as an indicator of a spiritual condition of a subject, so in aggregate and the spirituality of our society

Key words: Orthodox icon, social perception, factor analysis.

УДК 159.9.072.4-054.6-057876

А. В. Гайдарова, асп.

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

**КРОС-КУЛЬТУРНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТАЦІЇ ТА ДЕЗАДАПТАЦІЇ
СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ НА ПІВІ В ПЕРШИЙ РІК НАВЧАННЯ**

Стаття присвячена крос-культурному дослідженню особливостей адаптації та дезадаптації в інокультурному середовищі студентів-іноземців підготовчого факультету вищого навчального закладу першого року навчання.

Ключові слова: крос-культурне дослідження, адаптація та дезадаптації, студенти-іноземці, підготовчий факультет.

Однією з важливих рис нашого часу є зростання числа людей, які — іноді впродовж усього життя — знаходяться у контакті із культурами, відмінними від їх рідної культури. Люди типово зіштовхуються із складностями, коли змінюють звичне культурне середовище. Вивчення крос-культурної комунікації та її проблемних областей є на даний момент надзвичайно перспективним напрямком досліджень. В цілому міжкультурні зустрічі перестали носити характер елітарності. Крос-культурні контакти стають частішими, більш тривалими, і в їх контексті здійснюється практична діяльність. На думку багатьох вчених (Л. Ф. Бурлачук, Н. Лебедева, С. Максименко та інші), потужним універсальним методологічним і методичним підходом до вивчення інтеграційних соціальних процесів може стати крос-культурна психологія, яка завдяки різновекторним систематичним дослідженням, починаючи з кінця 50-х років ХХ століття, по суті, згрупувалася в окрему інноваційну психологічну галузь [2, 65]. Кроскультурна психологія розсунула межі етноцентричного світобачення, змістила акцент дослідницького пошуку з етноцентричних установок до полікультурних міжетнічних порівнянь. В останній час виникла потреба і з'явився простір для задіяння крос-культурних парадигм. Н. М. Лебедева вважає, що крос-культурна психологія в системі психологічних знань подібна теорії відносності у фізиці, тому що будь-яке психологічне явище в порівняно-культурній перспективі знаходить інше фарбування й інший вимір [6, 3].

Міжкультурна адаптація — складний процес, завдяки якому людина досягає відповідності (сумісності) з новим культурним середовищем. Виділяють внутрішню сторону адаптації, що виражається в почутті задоволеності й повноти життя, і її зовнішню сторону, яка проявляється в участі людини в соціальному і культурному житті нової групи [5, 180]. Міжкультурна компетентність, в свою чергу, сприяє виробленню практичних навичок спілкування із представниками інших культур, дозволяє мінімізувати можливість ображення почуттів представників інших культур та максимізувати співробітництво та взаєморозуміння.

Щорічно в Україну приїжджає велика кількість іноземних студентів для одержання вищої освіти, і кожний з них неминуче повинен пройти складний шлях адаптації. Студент-іноземець опиняється в ситуації подвійної адаптації — адаптації до умов конкретного вузу й адаптації до інокультурного середовища.

Адаптація іноземних студентів в перший рік навчання на підготовчому відділенні довузівської підготовки для іноземних громадян (в подальшому — ПІВІ)

у незнайомих для них умовах життя — це складний, багатоаспектний процес, що включає в себе соціальні, психологічні, комунікативні, побутові й інші проблеми. Нові умови пред'являють підвищені вимоги до особистості, якій необхідно, з одного боку, відповідати соціальним вимогам, з іншого — зберігати внутрішню стабільність і рівновагу.

Потрапляючи в українське середовище, іноземці гостро відчувають проблеми інтернаціоналізації, необхідності комунікації із представниками різних культур, проблеми пристосування до нового оточення, до незвичної системи організації навчальної діяльності у вищому навчальному закладі, тобто починається складний процес соціально-педагогічної адаптації іноземних студентів [4, 205].

У процесі зміни звичних умов життя виникають об'єктивні та суб'єктивні фактори, які привносять дезорганізацію у психічну діяльність, що регулює поведінку людини відповідно до мінливості вимог оточуючого середовища. Але це пов'язано з багатьма труднощами. Людина повинна пристосовуватися не тільки до інших соціокультурних умов життєдіяльності, а також до навчання у вузі. Тому цілком логічним і закономірним виявляється факт виокремлення поняття «адаптація» у самостійний об'єкт.

Термін «адаптація» надзвичайно широкий і застосовується в різних галузях науки. Ще в енциклопедичному словнику Ф. Павленкова за 1913 рік ми читаємо визначення: «Адаптація — приспособленіє» [8, 34]. Традиційно адаптація (від лат. *adapto* — пристосовую) — процес пристосування особистості до умов внутрішнього та зовнішнього середовища.

Сучасні уявлення щодо протікання процесу адаптації людини ґрунтуються на роботах І. П. Павлова, І. М. Сеченова, Г. Сельє. Ми спостерігаємо особливу увагу до поняття адаптації як з боку теорії (Г. О. Балл, Ю. А. Урманцев, Р. М. Грановська, Т. Б. Карцева, О. Г. Налдзян, О. Г. Мороз, Н. І. Сарджевеладзе, В. А. Семиченко, А. А. Налчаджян), так і у контексті розв'язання широкого кола прикладних психологічних, психофізіологічних, етнопсихологічних і соціально-психологічних проблем (М. Й. Боришевський, О. І. Борисенко, І. С. Кон, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелева, І. Г. Щедрик та ін.). Особливе місце у загальному руслі згаданої проблематики займають дослідження особливостей адаптації особистості до навчання (В. І. Медведєв, Ю. М. Забродін, Н. Д. Завалова, А. Г. Кузнецов, В. І. Лебедев, А. Б. Леонова, А. Г. Маклаков, С. А. Шапкін, Ю. В. Ярошок). Дослідження вітчизняних та зарубіжних авторів свідчать, що особистість у зіткненні з труднощами та перешкодами змінюється сама та відносно до соціуму, діяльності (А. Г. Асмолов, Ф. Є. Василюк, О. Тоффлед, В. Франкл та ін.).

Як відомо, психологи розрізняють декілька форм прояву цього феномена: з одного боку, адаптація є динамічним утворенням, безпосереднім процесом пристосування до умов зовнішнього середовища; з іншого — властивістю будь-якої живої саморегулюючої системи, що визначає стійкість її до умов впливу зовнішнього середовища (А. Г. Маклаков). Адаптація як динамічне утворення тісно пов'язана з функціональними станами організму, що виступають характеристикою рівня функціонування систем організму в певний проміжок часу та відбивають особливості протікання процесів гомеостазу та адаптації [11, 82].

Проблема адаптивності може розглядатися як властивість особистості, яка характеризує її здатність до внутрішніх (психологічних) та зовнішніх (поведінкових) перетворень, модифікацій, що спрямовані на збереження або відновлення врівноважених взаємин особистості з соціальним середовищем за умов його постійних змін.

У біологічних науках під адаптацією розуміють процес підтримання гармонії та взаємовідповідності між організмом і середовищем. Завдяки процесу адаптації забезпечується формування гомеостатичного стану, який дозволяє утворити оптимальний рівень психофізіологічного функціонування і поведінкових реакцій людини [7, 5].

На думку В. М. Ямницького, в сучасних психологічних дослідженнях цієї проблеми відбулися зміни. Він відзначає, що відбулося остаточне розмежування понять пристосування (adjustment) та власне адаптації (adaptation) [11, 82]. Ми спостерігаємо розвиток досліджень у напрямку від пасивного пристосування до побудови системи продуктивної взаємодії особистості та середовища; перехід від кінцевої мети — досягнення гомеостатичної рівноваги до кінцевої мети — самоактуалізації та самореалізації особистості в реальному соціальному середовищі (К. А. Альбуханова-Славська, Г. О. Балл, Б. Д. Паригін, А. А. Реан, А. А. Налчаджян).

Згідно вищевказаних положень адаптація як цілісне системне утворення розглядається як функція психіки індивіда, що спрямовує його поведінку та діяльність, результат функціонування системи «індивід-середовище». У цьому розумінні, враховуючи особливості внутрішньопсихічної організації, реалізації різних видів діяльності та її елементів або характеристик оточуючого індивіда середовища можна розглядати такі підсистеми, як психофізіологічна, загальнопсихологічна та соціально-психологічна адаптація.

В цілому ж адаптація як системна властивість людини має багатофункціональний характер. А саме:

1) вона є необхідною умовою і водночас засобом оптимізації взаємодії людини з природою та соціальним середовищем; 2) сприяє розвитку людини та вдосконаленню навколишнього середовища; 3) через адаптацію формується соціальна сутність людини; 4) є необхідною для оволодіння людиною будь-яким видом діяльності [11, 82].

Адаптаційні властивості особистості впливають на успішність та кінцевий результат адаптації. Адаптаційні здібності ґрунтуються на психічних властивостях особистості. На нашу думку, стратегії адаптивної поведінки особистості також обумовлені її етнічною приналежністю. Провідну роль з боку особистості при цьому відіграє властивість адаптивності як загальна здібність до адаптації. Т. А. Челнокова вважає, що адаптованість визначається комплексом вроджених та набутих властивостей людини до адаптації. Серед природжених автор відзначає інстинкти, темперамент, конституцію, емоції, задатки загальних та спеціальних здібностей, зовнішні дані, фізичний стан організму. До набутих пропонується віднести здатність розуміти себе, свій внутрішній світ, внутрішній світ іншої людини, ідентифікацію, емпатійність, емоційну стійкість, потреби та ціннісні орієнтації [10, 15].

Значну роль емоцій слід відзначити в процесі адаптації. На думку К. Ізарда, всі емоції володіють адаптивними функціями, що розвиваються в ході еволюції. Еволюційне значення емоцій полягає в тому, що вони «забезпечили новий тип мотивації, нові поведінкові тенденції, більшу варіативність поведінки, що необхідно як для успішної взаємодії індивіда з навколишнім середовищем, так і для успішної адаптації» [3, 22].

Численні дослідження, спостереження, експерименти не тільки не вичерпали проблему адаптації, а навпаки, показали її глибину й багатомірність. Водночас ряд теоретичних і прикладних аспектів даної проблеми залишаються поки що

недостатньо з'ясованими. Попри велику кількість наукової літератури з питань адаптації, науковий аналіз соціально значущих аспектів адаптації є, на нашу думку, недостатнім. Зокрема, вивчаючи проблему адаптації, ми не знайшли психологічних досліджень з питань адаптації іноземних студентів в перший рік навчання на ПВІ. Вивчення особливостей адаптації іноземних студентів в інокультурному середовищі в період першого року навчання на ПВІ, допоможе виробити рекомендації, спрямовані на підвищення ефективності цього процесу.

Проте перше ніж вступити до вузу людині необхідно одержати курс мовної підготовки та отримати сертифікат для вступу до вузу. Таким чином, перший учбовий заклад, в який потрапляє людина, — це підготовче відділення довузівської підготовки для іноземних громадян. Для студентів вищого навчального закладу існує досить тривалий адаптаційний період, але набагато складнішим і відповідальнішим він є для студентів-іноземців довузівської підготовки, яким необхідно водночас із навчанням пристосовуватися до соціокультурного оточення іншої держави.

На ПВІ студент отримує перші відомості про країну перебування і необхідні знання для подальшого навчання у вузі. Від підготовки та успішності адаптації на ПВІ залежить якість знань, умінь, навичок та загальної професійної спрямованості майбутнього фахівця. Саме в цей момент людина перебуває у складній ситуації засвоєння нових форм діяльності, спілкування, дозволя, співвідносить свої сподівання з реальною дійсністю. Дослідження процесу пристосування до нового культурного середовища показують, що далеко не завжди людина легко і швидко адаптується, — навпаки, дуже ймовірні патологічні феномени (невротичні і психосоматичні розлади) [5, 181]. Постає необхідність дослідження психологічних чинників, які впливають на адаптацію людини до умов навчання на ПВІ. Враховуючи, що студенти — іноземці, виникає потреба в дослідженні психологічних чинників впливу також етнопсихологічних рис характеру, архетипних ознак на процес адаптації. Крім того, існує необхідність поглиблення і уточнення взаємозв'язків між теоретичним обґрунтуванням проблеми і розробкою активних методів корекції дезадаптаційних проявів студентів-іноземців в перший рік навчання в інокультурному середовищі.

Таким чином, сказане зумовлює необхідність наукового аналізу даної проблеми та актуальність обраної нами теми: «Кроскультурне дослідження адаптації та дезадаптації студентів-іноземців в перший рік навчання на ПВІ».

Об'єктом дослідження є процес психологічної адаптації та дезадаптації іноземних студентів до навчання у вузі, зумовлених специфікою організації вузовського навчання на ПВІ.

Предметом дослідження виступили психологічні фактори та прояви процесу адаптації та дезадаптації студентів до навчання в інокультурному оточенні на підготовчому факультеті для іноземних громадян в перший рік навчання.

Методологічною основою дослідження стали основні принципи вітчизняної психології: принцип єдності діяльності і свідомості (О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн), принцип системного підходу до вивчення цілісної особистості й індивідуальності (Б. Г. Ананьєв, В. П. Зінченко, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубінштейн), положення про особистість як суб'єкта активної діяльності (К. О. Абульханова-Славська, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, С. Д. Максименко, В. В. Рибалко, С. Л. Рубінштейн, В. О. Шатенко), принципи єдності психіки і діяльності, системного дослідження індивідуальності людини й основних принципів діяльного підходу в психологічній науці.

Теоретичною основою дослідження є концептуальні основи теорії психологічної та соціально-психологічної адаптації людини (К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, Г. О. Балл, І. Б. Котова, О. О. Налчаджян, Г. Олпорт, Б. Д. Парігін, О. О. Реан, К. Роджерс, Є. М. Шиянов та ін.). Дослідження етнічної та педагогічної психології (О. В. Сухарев, В. С. Кукушин, Л. Д. Столяренко, Д. Хофстед).

Мета дослідження полягає у вивченні процесу адаптації студентів-іноземців до умов навчання на ПВІ з етнопсихологічної точки зору, зокрема рівня дезадаптованості, та вияву причин, що обумовлюють це явище.

Передбачувані гіпотези дослідження:

1. Динамічні характеристики адаптації залежать від індивідуальних, національно-психологічних властивостей студентів.

2. Характер адаптаційного процесу до інокультурного середовища і навчальної діяльності обумовлений індивідуальними і етнопсихологічними особливостями особистості.

3. Індивідуально-типологічні особливості адаптивності обумовлені комбінацією (поєднанням) її показників, що презентують когнітивний, емоційно-мотиваційний та поведінковий компоненти.

4. Адаптованість до нового соціокультурного оточення та навчання на ПВІ може бути суттєво підвищена в разі застосування спеціальної системи заходів, яка повинна здійснюватися на змістовному та організаційному рівнях, передбачаючи активні групові та індивідуальні психокорекційні техніки.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань було використано комплекс взаємопов'язаних методів: теоретичний аналіз та узагальнення даних літературних джерел, бесіда, лонгітюдний метод в організації емпіричного дослідження, методи для вивчення індивідуально-психологічних особливостей студентів — тест Кеттела (16 PF-опитувальник), анкетування для визначення результативності адаптації, методи кількісної та якісної обробки отриманих результатів. Зважаючи на специфіку обстежуваного контингенту (обмежене володіння українською або російською мовою), нами застосовувалися проєктивні методи. Показник «самооцінка» досліджувався за допомогою проєктивних методик «Неіснуюча тварина», «Будинок Дерево Людина». Вибір проєктивних методик у крос-культурному дослідженні видається плідним і доречним, оскільки це, як зауважує Л. Ф. Бурлачук, «найменш складні в адаптації проєктивні методики, стимули яких не підлягають якимось змінам» [1, 124].

У ході вивчення факторів, що перешкоджають і сприяють процесам адаптації, використовувалися методи спостереження, опитування, експертних оцінок, аналіз документів і результатів діяльності. Рівень суб'єктивної самотності досліджувався за допомогою методики Д. Рассела і М. Фергюсона, з метою діагностики тривожності — «Методика вимірювання рівня тривожності Тейлора», з метою дослідження адаптивних здатностей — «Багаторівневий особистісний опитувач «Адаптивність» А. Г. Маклакова та С. В. Чермяніна.

Загалом, процес адаптації окремих методик був підпорядкований чітким вимогам і критеріям сучасної психодіагностичної науки та передбачав такі процедурні етапи: 1) підготовка попереднього варіанту перекладу з оригінальної мови на дві інші мови (китайську, арабську); 2) експертна змістовно-семантична оцінка попереднього перекладу із залученням лінгвістів Державного бюро перекладів, аспірантів філологічного факультету ОНУ імені І. І. Мечникова (представники Китаю) і професійних психологів, які володіють мовами, на які здійснювався

переклад; 3) різнобічна перевірка еквівалентності експериментального перекладу шкали й оригіналу.

Психометрична адаптація окремих методик передбачала такі процедурні моменти, як аналіз внутрішньої узгодженості питань (тверджень), з яких складена шкала, перевірка стійкості до перетестування, аналіз кореляцій з релевантним критерієм.

Дана робота відображає попередні результати проведеного пілотного дослідження, яке є частиною лонгітюдного дослідження з зазначеної проблеми і проводиться на підготовчому відділенні для іноземних громадян Одеського національного університету імені І.І. Мечникова. Необхідно відзначити, що дослідження, викликане теоретичною і практичною необхідністю, почалося в 2001–2002 навчальному році і продовжується до сьогодні.

Респондентами були студенти, викладачі та організатори навчальної діяльності підготовчого факультету для іноземних громадян Одеського національного університету імені І.І. Мечникова, всього понад 600 осіб. Опитування носило анонімний характер. Експеримент є природним, ніяких особливих умов для нього не створюється. Слід зазначити, що дослідження триває, і ми маємо можливість говорити тільки про попередні результати.

На підготовчому відділенні навчаються представники різних культур. Для аналізу і дослідження процесу адаптації ми виділили дві групи студентів із Китаю та арабів. Звичайно на підготовчому відділенні для іноземних громадян вчать молоді люди у віці від 18 до 24 років. Представників чоловічої статі більше, ніж жіночої. Жінок більше з Китаю.

При крос-культурному аналізі поведінки представників двох етнічних спільностей — китайської та арабської, ми можемо виділити такі національно-психологічні особливості.

Для арабів характерні колективізм (горизонтальний), орієнтація на індивідуальну мету, суворе дотримання прийнятих у культурі норм поведінки, маскуліність, емоційна експресивність, прагнення до скорочення дистанції між індивідом і «владдою».

Для представників китайської культури характерний колективізм (аллоцентричний, вертикальний), суворе дотримання прийнятих у культурі норм поведінки, високий ступінь уникнення невизначеності і, відповідно, посилюється потреба у формальних правилах. Високорозвинене почуття відповідальності як за себе, так і за товаришів, високий емоційний контроль, повага до вищестоящого. Дотримання дистанції між індивідом і владою. Національна свідомість інтровертна.

Однак необхідно відзначити, що в залежності від ситуації представники обох культур можуть проявляти поведінку, характерну для індивідуалістів, головним чином при контактах із членами інших груп. Національний характер виявляється в усіх сферах психічної діяльності, у тому числі і соціально-психологічної адаптації особистості до нових різних соціальних груп і явищ.

Проблема адаптації іноземних студентів на підготовчих факультетах — одна із самих серйозних проблем. Від того, яким чином вона буде вирішуватися, залежить реалізація головної мети підготовчого факультету — мовна підготовка іноземних студентів для навчання у вузах України. Можливо, познайомившись із тим, яким чином організований навчальний процес у них на батьківщині і простеживши поетапно, до яких методів навчання й психологічних підходів студенти вже звикли, нам легше буде зрозуміти, чому одні студенти їдуть відразу; інші — перестають ходити на заняття й зовсім розтрачують свій час, а заодно й

гроші батьків; треті — неприпустиме поводитися на заняттях з викладачами і т. д., а також за аналогією знайти шляхи вирішення подібних проблем [9, 170].

Студенти різних етнічних груп відрізняються способами адаптації, соціальної мобільності і рішенням життєвих проблем. У ході дослідження нами відзначається стійкість функціонування перерахованих вище національно-психологічних особливостей.

Спочатку араби відносяться до всього нового з великою цікавістю, прагнуть якнайбільше контактувати з корінним населенням. Однак через деякий час під впливом об'єктивних і суб'єктивних обставин виникає почуття самотності і відчуженості, бажання більше часу проводити з земляками.

Сильна емоційність підсилює тугу за сімейним теплом. Комунікабельність, відмінність від традиційно прийнятих на батьківщині взаємин між статями веде до росту міжетнічної шлюбності в арабів.

Китайці, навпаки, тримаються разом не лише на заняттях, на вулиці, але й у гуртожитку. Контакт з представниками інших культур не шукають, але при спілкуванні поводитися підкреслено чужою. Характерно, що така лінія поведінки простежується протягом усього періоду навчання. Небажання виходити в контактах за межі кола людей, що не належать до свого етносу, може привести до замкнутості й обмеженості в спілкуванні.

На підставі теоретичного аналізу і проведеного пілотажного дослідження (попереднє опитування студентів-іноземців, викладачів, учбово-допоміжного персоналу) були визначені наступні труднощі в період першого часу адаптації: незнання мови, різниця культур, зміна кліматичних умов; інша вода, їжа, необхідність самостійно готувати їжу, ходити на базар (необхідно враховувати, що вдома вони були під повною опікою батьків). У більшій мірі такого роду проблеми відзначалися представниками арабської культури. Також студенти відмічали: складний психологічний стан, зв'язаний з незнанням нормативної законодавчої бази і зіткненням з органами правопорядка (перевірка документів), дотримання правил проживання в гуртожитку.

Внаслідок зіткнення з труднощами виникає тривожність, дратівливість, високий рівень самотності. Такого роду негативні явища трансформуються в зниження мотивації до навчальної діяльності. Студенти, що не зуміли успішно адаптуватися в новому середовищі, повертаються додому достроково.

Дані власних спостережень дали підставу для виділення проблеми дезадаптації іноземних студентів в умовах підготовчого відділення. Її вирішення сприятиме розв'язанню кола найважливіших задач: здобуття вищої освіти, опанування іноземною (українською або російською) мовою, розвиток особистості в системі вищої професійної освіти та вміння долати власні психологічні проблеми.

Як відомо, дезадаптація виникає, по-перше, у критичні вікові періоди, по-друге, в умовах підвищених психологічних та соціальних вимог до людини, що викликає зростання її психічної напруженості, по-третє, при наявності психотравмуючих подій, в екстремальних ситуаціях. Початок професійного навчання у ВНЗ іншої країни висуває саме підвищені психологічні та соціальні вимоги до юнаків. Ознаки дезадаптації також відомі — це фізіологічні, емоційні та поведінкові порушення. Лонгітудні спостереження за процесом адаптації студентів-іноземців дають таку картину: більш ніж третина студентів виявляють ознаки дезадаптації на емоційному та поведінковому рівнях. Для нас більш доступними у спостереженні є поведінкові порушення — зриви гальмівних механізмів регуляції поведінки, що супроводжуються емоційним пригнічен-

ням чи, навпаки, надзвичайним збудженням, змінами настрою та ін. Комплекс психологічних чинників, визначаючих дезадаптованість, складає низький самоконтроль, емоційна напруженість і пов'язана з нею особистісна тривожність.

Можна умовно виділити декілька причин дезадаптації іноземних студентів: погане володіння українською (російською) мовою, негативні переживання, розчарування і неуспішність у навчанні відчувається дуже гостро. Вони супроводжуються розгубленістю, роздратуванням, пригніченістю, в особливих випадках — агресивністю. У студентів постійно відчувається втома, їм не хочеться йти до ВНЗ, вони, повинні «ніби змушувати себе долати внутрішній бар'єр». Почуття самотності посилюється, якщо у даному ВНЗ обмежена кількість студентів-співвітчизників. Відхилення в поведінці студентів можна пояснити такими чинниками, як зміна життєвого укладу, відрив від родини, набуття нового статусу, нове освітнє середовище, — це неповний перелік чинників їхньої дезадаптації. Серед дезадаптованих є й такі студенти, які, на жаль, не готові до самостійного навчання в умовах вищої школи.

Безумовно, різні причини дезадаптації вимагають й різних підходів та технологій щодо її подолання. У зв'язку з вищевикладеним виникає необхідність організації психопрофілактичних і психокорекційних заходів. Такого роду заходи можуть бути проведені в рамках психологічної служби ВНЗ з урахуванням національних особливостей психологічної адаптації студентів-іноземців. Система такого роду заходів повинна бути спрямована на прискорення процесів адаптації, припускати, у першу чергу, використання різних методів діагностики дезадаптивних станів: загальної і реактивної тривожності, порушення уваги і пам'яті, соматичних порушень, безсоння, апатії, депресії. Результати діагностики являють собою основу для створення диференційованої програми надання соціальної допомоги. Метою такого роду допомоги є профілактика психічних розладів, забезпечення психологічного комфорту на ПВІ й у навчальній групі, ефективна адаптація до нового соціокультурного середовища і навчальної діяльності.

Таким чином, узагальнюючи результати виконаного пілотного дослідження, можна зробити такі попередні висновки:

По-перше, у сучасній психологічній літературі існують нечисленні дані, що розкривають механізми процесу адаптації іноземних студентів в умовах навчання на підготовчому факультеті для іноземних громадян. Це обумовлює необхідність подальших досліджень у цій області.

По-друге, характер адаптаційного процесу до інокультурного середовища і навчальної діяльності обумовлений індивідуальними і етнопсихологічними особливостями особистості.

По-третє, адаптованість до нового соціокультурного оточення, та навчання на ПВІ може бути суттєво підвищена в разі застосування спеціальної системи заходів, яка повинна здійснюватися на змістовному та організаційному рівнях передбачаючи активні групові та індивідуальні психокорекційні техніки.

В-четвертих, для прискорення адаптації студентів-іноземців в Україні, підвищення якості їх навчання, ефективної організації наукової роботи в системі підготовки кадрів для закордонних країн необхідно досліджувати моделі організації навчального процесу тих країн, звідки приїжджає молодь на навчання в нашу країну.

Література

1. *Бурлачук Л. Ф.* Психодиагностика: Учеб. для вузов. — СПб.: Питер, 2004. — 351 с.
2. *Гошовський Я.* Кросс-культурне дослідження депривованої особистості // Наука і освіта. — 2004. — № 6–7. — С. 65–67.
3. *Изард К.* Психология эмоций. — СПб.: Питер, 1999. — 464 с.
4. *Копылова Е. В.* Обучение китайских студентов с учетом социокультурных традиций // Учебный процесс как основа комплексной адаптации иностранных студентов к новой образовательной, социальной и культурной среде: Материалы междунар. юбил. науч.-практ. конф., 22–24 июня 2005 г. / ОНПУ ПФ. — О., 2005. — С. 205–208.
5. *Кукушин В. С., Столяренко Л. Д.* Этнопедагогика и этнопсихология. — Ростовн/Д: Феникс, 2000. — 448 с.
6. *Лебедева Н. М.* Введение в этническую и кросс-культурную психологию: Учеб. пособие. — М.: Ключ-С, 1999. — 224 с.
7. *Литвинова Л. В.* Психологічні механізми подолання дезадаптаційних переживань студентів-першокурсників: Автореф. дис... канд. психол. наук / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — К., 2004. — 17 с.
8. *Павленков Ф.* Энциклопедический словарь. — СПб.: Трудь, 1913. — 3023 с.
9. *Соловьева Л., Шахин М.* Влияние системы довузовского обучения в Ливане на адаптацию ливанских студентов на подготовительных факультетах в Украине // Учебный процесс как основа комплексной адаптации иностранных студентов к новой образовательной, социальной и культурной среде: Материалы междунар. юбил. науч.-практ. конф., 22–24 июня 2005 г. / ОНПУ ПФ. — О., 2005. — С. 170–175.
10. *Челнокова Т. А.* Педагогические условия и критерии развития адаптивной активности школьника: Дис... канд. психол. наук. — Казань, 1999. — 215 с.
11. *Ямницький В. М.* Соціально-психологічна адаптація особистості: Сучасні підходи // Наука і освіта. — 2001. — № 6. — С. 82–86.

А. В. Гайдарова, асп.

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

КРОСС-КУЛЬТУРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ АДАПТАЦИИ И ДЕЗАДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НА ПВИ В ПЕРВЫЙ ГОД ОБУЧЕНИЯ

Резюме

Статья посвящена кросс-культурному исследованию особенностей адаптации и дезадаптации в инокультурной среде студентов-иностранцев подготовительного факультета высшего учебного заведения первого года обучения.

Ключевые слова: кросс-культурное исследование, адаптация и дезадаптация, студенты-иностранцы, подготовительный факультет.

A.V.Gajdarova, candidate

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

THE CROSSE-CULTURAL RESEARCH OF THE PECULIARITY OF THE ADAPTATION AND DESADAPTATION OF THE STUDENT-FOREIGNER, WHICH EDUCATION IN HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENT THE FIRST YEAR

Summary

This article consecrates the crosse-cultural research of the peculiarity of the adaptation and desadaptation in the inocultural environment of the students-foreigner of the reception faculty, which education in higher education establishment the first year.

Key words: the crosse-cultural research. the adaptation and desadaptation, the student-foreigner, the reception faculty.

УДК 159.995:34

В. Є. Луньов, наук. кер.
Макіївський економіко-гуманітарний інститут,
відділ юридичної психології

ЮРИДИЧНЕ МИСЛЕННЯ: МЕТОДОЛОГІЯ ТА КОНЦЕПТУАЛЬНІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

В статті розглядаються методологічні та концептуальні інтерпретації юридичного мислення. Аналізуються види та рівні юридичного мислення з погляду вітчизняної та зарубіжної психологічної науки.

Ключові слова: юридичне мислення, види юридичного мислення, рівні дослідження юридичного мислення.

В сучасній теорії права відбувся перегляд позитивістської доктрини, підґрунтям якої було виокремлення офіційних правових регуляторів як основних джерел права. Як визначає М. Ю. Мізулін, «право висловлюється не стільки в законах і інших визнаних державою писаних джерелах, скільки в сукупності проявів мислення, діяльності, думкодіяльності як регулятивної і охоронної компоненти людської поведінки» [10]. Разом з тим виникло розуміння того, що професійне юридичне мислення є головним механізмом формування правової держави.

Процеси розумової діяльності людини складають предмет дослідження в різних областях наукового знання, перш за все, філософії, логіки, психології, когнітології, інформатики і так далі. Не дивлячись на це, безперечним і загальним для всіх є визначення мислення як вищого ступеня пізнання, духовної теоретичної діяльності людини, яка «полягає в цілеспрямованому, опосередкованому і узагальненому віддзеркаленні людиною істотних властивостей і відносин речей, в творчому творенні нових ідей, в постановці проблем і їх вирішенні» [2, 115].

У сфері вивчення мислення вже існує деякий рівень досягнутих результатів, який може сприяти його вивченню залежно від тих або інших наочних областей. Останнім часом з'явилася велика кількість наукових робіт, присвячених розгляду особливостей різних форм або типів мислення: філософського, політичного, економічного, математичного, художнього, інженерного, педагогічного та інших [4, 46]. Підвищення інтересу до різних форм наочного мислення доводиться на кінець ХХ століття, коли виникає ідея необхідності комплексної, міждисциплінарної області науки, що досліджує проблеми інтелектуальної діяльності людини. Проте перш ніж стати предметом аналізу різних прикладних наук, мислення було і залишається предметом філософії і методології. Вважаємо, що дослідження юридичного мислення можливе на трьох дисциплінарних рівнях.

Перший рівень — *філософсько-правовий* — дозволяє виділити загальні особливості понятійно-правового мислення як процесу пізнання права, вивчення ознак останнього, узагальнення його істотних властивостей і характеристик в контексті суспільствознавства і державознавства. Тут дослідження юридичного мислення протікає на основі вивчення історії правових вчень, різних шкіл праворозуміння, політико-правових концепцій.

Другий рівень — *доктринально-теоретичний* — дає можливість виявити особливості професійного або практичного юридичного мислення, яке може розглядатися тільки в площині позитивного права, юридичної практики.

Третій рівень стосується питань соціології права — *буденного або повсякденного юридичного мислення*. Тут можна відзначити такі проблеми, як осмислення права в повсякденному житті, вплив правових уявлень на процес ухвалення рішень пересічною людиною в ході реалізації права, і багато інших. При цьому особливо важливий, на наш погляд, соціокультурний підхід, що дозволяє врахувати ціннісні, ментально-правові аспекти права та правової політики.

Науково-теоретичне юридичне мислення. У класичній теорії пізнання під людським мисленням розумівся пізнавальний процес, в ході якого людина складає думки, тобто міркує, робить висновок, з одних думок виводить інші думки.

Словосполучення «юридичне мислення» в трактуванні діалектичної логіки набуває наступного сенсу: юридичне мислення — науково-теоретичне мислення, що має на меті пізнати сутність права, узагальнити закономірності розвитку правової матерії суспільних відносин, сформулювати поняття права. Саме таке мислення вимагає дослідження, оскільки буденне, ненаукове мислення не може надати об'єктивного і, отже, дійсного знання про право [9, 65].

Як проблему метатеоретичного характеру розглядає юридичне мислення І. Грязін, який вважає, що предметом «філософії права» є «в першу чергу (але не тільки) процес пізнання, що призводить до виникнення, розвитку і відторгненню юридичних формул» [10, 158]. Юридичні формули, згідно Грязіну, — матеріальні форми правового мислення. Це мислення про право в його взаємозв'язку з об'єктивною реальністю складає предмет філософії права, яка, як відзначає І. Грязін, не містить в собі знання про державу і право, а містить знання про їх знання, точніше, про форми, типи даного знання [6].

Найчастіше мислення проявляє себе як наочне у зв'язку з практичною, а не теоретичною діяльністю. Як справедливо вважає А. І. Овчинников, теоретичне мислення не знає в принципах своєї роботи наочного розділення. Незалежно від того, який об'єкт аналізується, теоретичне мислення повинно завжди залишатися абстрактним, понятійним.

Теоретичний рівень юридичного мислення характеризується переважанням раціональних форм правопізнання: правових понять, теорій праворозуміння, трендів правового життя суспільства. Науково-теоретичним юридичним мисленням є активний процес узагальненого і опосередкованого освоєння правової дійсності, що забезпечує розкриття на основі чуттєвих даних її закономірних зв'язків і їх вираз в системі правових абстракцій — правових понять і категорій. Характерною межею теоретичного правового мислення є його спрямованість на себе, внутрішня рефлексія, тобто дослідження самого процесу правового пізнання, його форм, прийомів, понятійного апарату.

Науково-теоретичне юридичне мислення виконує наступні функції: синтетичну — узагальнення і об'єднання окремих правових знань в одну цілісну систему; пояснювальну — виявлення причинних і інших залежностей, різноманіття зв'язків правового явища, законів його походження і розвитку; методологічну — використання методів, способів і прийомів пізнання правових явищ; практичну — узагальнення результатів юридичної діяльності з метою зміни реальної правової дійсності.

Професійне юридичне мислення. У вітчизняній юридичній літературі останніх років поняття юридичного мислення переважно вживається в додатку до дослідження різних проблем теорії права, соціології права, юридичної та соціальної психології. Часто вчені розглядають юридичне мислення як професійне. Це є, на

наш погляд, ознакою необхідності вивчення процесу вирішення правотворчих і правозастосовних завдань, який М. Баранов визначає як переклад знання на мову належного, цільового, практичного юридичного призначення, що є переходом від категоріальної структури науково-теоретичного, професійного або буденного мислення до категоріальної структури практичного правового мислення [10, 158]. Ю. М. Грошевий згадує про соціально-правове мислення — активну форму правосвідомості, процес пізнання соціальної дійсності. Зміст його складають способи вирішення прикладних і теоретичних завдань, що виникають при використанні права в цілях регулювання і охорони суспільних відносин [3, 17].

Відомий фахівець в області порівняльного правознавства А. Х. Саїдов вказує, що «особливості історичного розвитку, система джерел права визначають і так званий образ юридичного мислення», приводячи деякі характеристики останнього у межах романогерманської і англосакської правових сімей [7, 8]. Мова йде про професійне юридичне мислення, сформоване у відповідній правовій традиції. Як справедливо вважає А. І. Овчинников, тут ми виявляємо один з серйозних аргументів на користь соціокультурної складової юридичного мислення.

Проблемі професійного юридичного мислення приділяє увагу В. М. Розін. На його думку, юридичне мислення можна характеризувати як мислення юриста-професіонала і юриста-вченого в сукупності зі світоглядними і ідеологічними установками [7, 8]. Метод В. М. Розіна визначає правове мислення як «зручну» в методологічному плані наукову абстракцію, категорію, що включає різні особливості юридичного пізнання і наукового світогляду.

Слід зазначити, що професійне юридичне мислення в логічному вимірюванні є об'єктом дослідження протягом тривалого часу. Наприклад, чеські дослідники В. Кнапп і А. Герлох вважають, що правове мислення — це мислення, яке «визначено, в першу чергу, своїм предметом, тобто правом». Згідно їхньої позиції, мислення юриста — певний вид професійного мислення, певна область мислення людини, обмежена предметом, задаючим мисленню юриста особливі властивості: раціональність «навмисний недолік емоційності», «його точність» і т. д. [1, 220]. Правове мислення, на думку авторів, використовується в юридичній практиці, а саме — в правотворчості, тлумаченні, застосуванні, правовому вихованні.

На думку Н. А. Гредеськули [2, 115], процес узгодження своєї поведінки з правовими нормами, процес оцінки чужої поведінки, застосування правових норм як у судді, так і у пересічній людини, відбувається в одних і тих же рамках. Для того, щоб право впливало на життя людей, правові норми повинні бути засвоєними та розпізнаними. При зіставленні правових норм з конкретним випадком завжди має місце творчий процес.

Серед досліджень зарубіжних авторів особливо хотілося б відзначити роботу Е. Льові «Введення в правове мислення». Е. Льові стверджує, що «зразком правового мислення є роздуми з використанням прецедентів». Тут мається на увазі процес вдосконалення правової норми з кожним випадком її застосування. Автор також відзначає, що виявлення аналогії в подібних справах — основна проблема правового мислення, «ключовий етап в судовому процесі» [7, 8].

Підхід, запропонований А. Жалінським, розглядає юридичне мислення, з одного боку, як соціально-правове мислення юриста-професіонала, з іншого — як спрямованість в суспільній інтелектуальній діяльності на правове регулювання соціальних відносин з урахуванням нових реалій, понять і так далі. Вчений визначає правове мислення як «інтелектуальну діяльність, що

полягає у вирішенні завдань, пов'язаних з використанням правових засобів для упорядкування суспільних відносин, включаючи подолання злочинності» [5, 59]. Звідси об'єктами соціально-правового мислення у А. Жалінського є: злочинність, її причини і умови, особа злочинця і, нарешті, право і законодавство [9, 65].

Аналізуючи сутність соціально-правового мислення, А. Жалінський визначає його ознаки через змістовний зріз цього феномену, який стає соціально-правовим тоді, коли мислення має як засіб вирішення соціально-правових завдань саме право. «Правовим мислення стає тоді, — указує автор, — коли: а) воно направлено на використання можливостей і цінностей права; б) проектується, пропонується і використовується правові засоби для їх дійсного досягнення; в) враховуються закономірності і властивості права; г) вирішення юридичних мисленневих завдань здійснюється з дотриманням деяких загальнообов'язкових правил» [3, 17].

Проблеми професійного соціально-правового мислення всебічно розглядаються Ю. А. Фроловим. У його дисертаційному дослідженні соціально-правове мислення співробітників органів внутрішніх справ описується як «інтенсивна інтелектуальна діяльність, пов'язана з ситуацією вибору, з вирішенням оперативних-службових завдань або формуванням тієї або іншої активної позиції по відношенню до прийнятого рішення» [10, 158].

Ю. А. Фролов, так само як і А. Жалінський, припускає, що формування і розвиток соціально-правового мислення співробітників органів внутрішніх справ супроводжується істотною переоцінкою ряду соціальних чинників, що впливають на злочинність, саму проблему «управління злочинністю», роль органів внутрішніх справ в житті суспільства у зв'язку з ідеєю соціальної допомоги населенню. Так, масові безлади, озброєні конфлікти, екстремізм не просто результат окремих причин і умов, а наслідок багаторічної відчуженості від влади і власності. Звідси втрата відповідальності за рішення, дилетантська віра в «прості рішення» проблеми злочинності. Однак словосполучення «соціально-правове мислення» не цілком адекватно передає проблематику професійного юридичного мислення, оскільки припускає соціологічне розуміння права і, відповідно, юридичного мислення.

Професійне юридичне мислення виконує функцію застосування правових норм. Це процес осмислення і конкретизації правових норм, в результаті якого формується висновок про можливість співвідношення тієї або іншої норми з конкретною ситуацією. Можливий, на наш погляд, і інший підхід — антропологічний, такий, що припускає розгляд юридичного мислення як компоненту правової сфери внутрішнього світу людини, інтелектуальну діяльність правосвідомості або особливу форму правосвідомості і не вважає принципово різними проблеми наукового, професійного або буденного правового мислення, вважаючи, що структура в них однакова. Отже логічним є визначення Т. Авакян: «Юридичне мислення — інтелектуальна діяльність правосвідомості, що виражається в пізнанні правових явищ, їх осмисленні, а також виборі і проектуванні моделі реалізації правових норм».

У одному з соціологічних досліджень В. П. Казимірчука і В. Н. Кудрявцевої мова йде про своєрідні закони юридичного і політичного мислення. На їх думку, те, що особа зберігає в своїх соціальних уявленнях і оцінках, завжди реформоване і відібране згідно законам політичного і юридичного мислення [2, 115]. Проте автори умовчують про центральну проблему соціології права: чому в одних випадках людина дотримується правових норм, в інших — їх порушує.

Ю. С. Решетов розглядає реалізацію права як явища ширшого, ніж лише завершуючий етап процесу правового регулювання. Він відзначає, що в процесі реалізації права концентруються результати регулятивної, ідеологічної дії права на свідомість і поведінку учасників реалізації правових норм, яке не укладається в рамки правового регулювання [7, 8].

А. Овчинников вважає, що необхідність в дослідженні правового, або юридичного мислення (їх розрізнення не має великого теоретичного сенсу) викликана існуванням великого пробілу в області знання різних аспектів дії права [5, 59]. Під ним в сучасній літературі розуміють «обумовлену соціально-економічними умовами, потребами і інтересами людей властивість (здатність) права в певному середовищі сприяти інформативному і ціннісно-мотиваційному впливу на особу, спільноту людей. Правове мислення складає важливіший елемент теорії дії права, оскільки саме за допомогою його відбувається сприйняття права, тобто переклад нормативних розпоряджень в соціальну поведінку. Сприйняття права, що грає найважливішу роль у дії права, сприйнятливості правової норми її адресатом — гарантія того, що вона проведе необхідний законодавцеві ефект. Відсутність розробок в області проблем розуміння права призводить до того, що закони і нормативні акти залишаються «правом в книгах». Як справедливо відзначає В. Лапаєва, «Вже назріла необхідність поставити питання про створення в рамках соціології права спеціальної соціологічної теорії пізнання права... Пізнання права — це один з істотних моментів загального процесу соціалізації індивіда, пов'язаного із засвоєнням індивідом соціокультурних цінностей навколишнього середовища» [9, 65].

Для аналізу повсякденного або буденного юридичного мислення доцільно, на наш погляд, виділити в мисленні людини особливу форму інтелектуальної діяльності — соціальне мислення [6]. Останню можна розуміти як інтелектуальну діяльність індивідуальної свідомості, за допомогою якої особа пізнає структуру соціальної дійсності, осмислює і інтерпретує її зв'язки і відносини.

Ціннісна основа соціального мислення цілком і повністю залежить від культурно-історичної сфери буття. Приналежність до певної культури має на увазі, що ми розуміємо значення предметів, ситуацій, дії інших людей відповідно до норм, правил, а кінець кінцем — з цінностями даної культури.

Вважаємо, що правове мислення, як і етичне, є особливою формою соціального мислення. Правове мислення — це, в першу чергу, практичне мислення, що направляє вчинки і дії людей в повсякденному житті.

Цікавий підхід ґрунтовно розроблений П. Барановим і А. Овчинниковим. Вони припускають розгляд правового мислення як особливого роду духовного феномена, властивого всім без виключення членам соціуму, незважаючи на рід їхньої діяльності і не відокремлюючи в цьому плані буденного від наукового або професійного правового пізнання [4]. Даний підхід представляється нам найбільш оптимальним, оскільки в його рамках правове мислення наділяється емоційно-вольовою характеристикою, яку неможливо врахувати при розгляді останнього як теоретичного утворення.

Таким чином, основними моментами активності юридичного мислення в процесі соціально-правової життєдіяльності суб'єкта є випадки, коли останній міркує:

— можна чи ні зробити той або інший вчинок, чи вступає в протиріччя передбачуваний або досконалий вчинок нормам позитивного або бажаного права;

- чи порушила інша людина своїм вчинком правові норми;
- про норму закону — чи вступає в протиріччя ця норма принципам права індивідуальній правосвідомості;
- про свої вчинки з погляду їх відповідності правовим інтересам інших осіб;
- про ситуацію, випадок або ряд подібних випадків;
- як застосувати норму позитивного права до конкретного випадку;
- намагається зрозуміти, засвоїти норму права.

Таким чином, юридичне мислення — інтелектуальна діяльність правосвідомості, що виражається в пізнанні правових явищ, їхньому осмисленні, а також виборі і проектуванні моделі реалізації правових норм. Юридичне мислення аналізується в трьох основних вимірюваннях: філософсько-правовому, або метатеоретичному; теоретикоправовому; соціологічному. Їм відповідають види юридичного мислення: науково-теоретичне; професійно-юридичне, або практичне; повсякденне, або буденне. Така диференціація припускає принципово різні проблеми юридичного мислення на кожному з рівнів. Даний підхід дозволяє чіткіше визначити дисциплінарну приналежність вивчення юридичного мислення.

Література

1. Алексеев С. С. Теория права. — М., 1994.
2. Грязный А. А. Мышление как философско-психологическая проблема // Вопросы философии. — 2003. — № 10.
3. Жалинский А. Социально-правовое мышление и проблемы борьбы с преступностью. — К.
4. Овчинников А. И. Правовое мышление: герменевтический и аксиологический аспекты: Дис... канд. юрид. наук. — Ростов н/Д, 2000.
5. Овчинников А. И. Правовое мышление в парадигме герменевтики. — Ростов н/Д, 2002.
6. Розин В. М. Изучение и конституирование мышления в рамках гуманитарной парадигмы (IV методологическая программа) // Вопросы методологии. — 1997. — № 1–2.
7. Розин В. М. Юридическое мышление в исторической и современной перспективе. — Тольятти, 1996.
8. Славская А. Н. Интерпретация как предмет психологического исследования // Психологический журнал. — М., 1995. — Т. 15.
9. Трубецкой Е. Н. Энциклопедия права. — СПб., 1998.
10. Фролов Ю. А. Социально-правовое мышление сторудников органов внутренних дел: Дис... канд. юрид. наук. — Ростов н/Д, 1997.

В. Е. Лунёв, науч. рук.

Макаевский экономико-гуманитарный институт,
отдел юридической психологии

ЮРИДИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ: МЕТОДОЛОГИЯ И КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

Резюме

В статье рассматриваются методологические и концептуальные интерпретации юридического мышления. Анализируются виды и уровни юридического мышления с позиции отечественной и зарубежной психологической науки.

Ключевые слова: юридическое мышление, виды юридического мышления, уровни исследования юридического мышления.

V. E. Lunev, the scientific head
The economic – humanities' institute of Makeevka,
Department legal's psychology

**THE LEGAL THOUGHT: METHODOLOGY AND THE CONCEPTUAL
INTERPRETATION**

Summary

Methodological and conceptual interpretations of legal thought are examined in the article. Kinds and levels of legal thought are analysed from position of domestic and foreign psychological science.

Key words: legal thought, kinds and levels of legal thought.

УДК: 159.922.8

Н. В. Михальченко, доц.

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,
Первомайський інститут, кафедра психології

ОСОБЛИВОСТІ ВІКОВОГО РОЗВИТКУ ПАТРІОТИЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ОСОБИСТОСТІ

У даній статті автор показує особливості відродження української нації. Особлива увага приділяється розвитку патріотичної рефлексії особистості в віковій розгортці. У статті висвітлюються найбільш актуальні аспекти розвитку патріотичної рефлексії у дітей. Патріотична рефлексія розглядається як новоутворення молодшого школяра.

Ключові слова: рефлексія, патріотична рефлексія, самосвідомість, патріотична самосвідомість, цінності, патріотичне виховання учнів.

Постановка суспільної проблеми. Розвиток моральних, духовних, національних традицій українського народу в нинішніх умовах повинен проводитись на основі ґрунтовних знань особливостей сформованості патріотичної свідомості дітей і молоді, рівня розвитку їх патріотичної рефлексії.

Розвиток патріотизму, як свідчить історичний досвід, виявляється органічною передумовою будь-якого прогресу: культурного, політичного, соціального, економічного. Народ здавна ставить головною мету виховання — плекати всебічно розвинену людину, вірного сина чи доньку свого народу, палкого патріота, стійкого громадянина Батьківщини-України. Тому сьогодні феномен патріотизму набув виняткової значущості.

На думку вітчизняних психологів (Д. Б. Ельконін [14], В. В. Давидов [5], Л. М. Співак [13] та ін.), рефлексія, внутрішній план дій та довільність функцій є психологічними новоутвореннями у дітей молодшого шкільного віку. Як засвідчує практика, виховання молодшого школяра як суб'єкта життєдіяльності, здатного шанобливо, гідно ставитися до себе та до оточуючих, підмінюється надмірною інтелектуалізацією дитини, орієнтацією на формальні результати навчання, спостерігаються відсутність достатнього досвіду, зниження інтересу вчителів початкових класів до виховання свідомого становлення зростаючої особистості дитини до сім'ї, суспільства, Батьківщини, власного «Я».

Патріотична рефлексія як різновид рефлексії не стала до сьогодні предметом спеціальних досліджень, а тому власне її дослідження в віковій розгортці має актуальне значення.

Для того щоб визначити сутнісний зміст патріотичної рефлексії особистості здійснимо аналіз таких категорій і понять, як рефлексія, патріотична рефлексія, самосвідомість, патріотична самосвідомість, цінності, патріотичне виховання учнів.

Мета дослідження — визначити теоретичні підходи до проблеми розвитку рефлексії та патріотичної рефлексії особистості, розкрити сутність поняття «патріотична рефлексія» та окреслити структурну модель патріотичної рефлексії як головного психічного новоутворення особистості молодшого школяра.

Сутнісний зміст та виклад основного матеріалу дослідження. У розумінні іншої людини важливу роль відіграє ступінь розвитку уяви, що дає нам змогу подумки

посісти місце партнера по спілкуванню. Вміння бачити ситуацію не тільки своїми очима, а й очима партнера, має назву рефлексії [10, 492]. Здатність до рефлексії формується в суб'єкта міжособистісного розуміння поступово і розвинена в різних людей неоднаково.

За словами О. Бодальова [2], дія феномена рефлексії, як і ідентифікації, розгортається на кількох рівнях.

На першому рівні рефлексії уява має пасивний характер. У спілкуванні людина не бачить станів, намірів, думок іншої людини. Характерні для цього ступеня особливості уяви можуть виступати як наслідок гальмівних властивостей нервової системи, її слабкості, а також як збіднений досвід міжособистісного спілкування.

На другому рівні спостерігається неупорядкована, епізодична діяльність уяви. Її головна ознака — виникнення у процесі спілкування окремих уривчастих уявлень про внутрішній світ іншої людини. Умовами розгорнутої діяльності уяви є головним чином сильно виражений у діяльності, поведінці іншої людини її стан або свідомий намір зрозуміти переживання іншої людини.

Третій рівень характеризується виявом здатності до відтворення в думці особливостей переживання іншої людини не тільки в окремих ситуаціях, а й упродовж усього процесу взаємодії.

Треба відзначити, що сучасна психологічна практика звертається до рефлексії як необхідної основи особистісного росту, відповідального вибору, душевного здоров'я.

Самосвідомість пов'язана зі здатністю до рефлексії, до погляду на себе немовби «збоку». Як об'єкт самопізнання особистість — це людина, якою вона відчуває, спостерігає, почуває себе, якою вона відома собі і якою вона сприймається, мислиться, з її точки зору, іншими. Невід'ємною частиною самосвідомості особистості є самооцінка.

З погляду соціальної психології, рефлексія є формою усвідомлення суб'єктом (особою, спільнотою) того, як він сприймається та оцінюється іншими людьми й групами. Це передбачає шість позицій: суб'єкт, який є насправді; суб'єкт, яким він бачить себе; суб'єкт, яким він бачиться іншому, і ті самі три позиції, але з боку іншого суб'єкта. В такому розумінні рефлексія — це процес відображення суб'єктами один одного.

Як зазначала Л. Е. Орбан-Лембрик, рефлексія (лат. reflexio — звернення назад, самопізнання) — усвідомлення індивідом того, як його сприймають і оцінюють інші індивіди або спільноті; вид пізнання, у процесі якого суб'єкт стає об'єктом свого спостереження; роздуми, аналіз власного психічного стану [9, 138].

Самооцінка тісно пов'язана з рефлексією, що розглядається у вітчизняній психології як багатоаспектне і багаторівневе особистісне утворення. Рефлексія як аналіз власної діяльності, своїх вчинків і якостей, які в них проявляються, «обслуговує» становлення самооцінки як здатності суб'єкта аналізувати свій внутрішній світ і на цій основі формувати відповідні регуляторні системи.

Рефлексія починається із зосередження уваги на собі і самооцінки. Саме у молодшому шкільному віці вона набуває великого значення, з'являється як значиме новоутворення віку. За допомогою рефлексії можна формувати високий рівень патріотичної самосвідомості через світовідчуття і світорозуміння українського народу, усвідомлення необхідності духовного росту.

Головним новоутворенням, яке відіграє ключову роль у розвитку особистості молодшого школяра, є рефлексія.

Рефлексію ґрунтовно дослідив у своїх працях І.Д. Бех [1]. Рефлексія в широкому розумінні є відображенням себе, свого внутрішнього світу і власної поведінки в свідомості особистості. Вона є основою розвитку самосвідомості та об'єднує самопізнання, переживання свого ставлення до себе та саморегуляцію своєї поведінки. Виділяють інтелектуальну та особистісну рефлексію, остання має особливе значення для патріотичного розвитку дитини. Особистісна рефлексія є здатністю людини осмислювати свої спонуки, прогнозувати наслідки своїх дій для себе та інших, узгоджувати свої цілі з засобами їх досягнення.

Найважливішою властивістю особистісної рефлексії є те, що в ході її здійснення змінюються функції психіки людини як її об'єкта. Л. С. Виготський так висловився про дію рефлексії: «Те, що я розмірковую про явища зовнішнього світу, нічого в них не змінює, але те, що я осмислюю афекти, що я ставлю їх у інші відношення до мого інтелекту та інших інстанцій, багато що змінює в моєму психічному житті» [4, 342]. Сміслоутворення в зв'язку з свідомою регуляцією особистістю своїх дій вперше детально проаналізовано Л. С. Виготським. Усвідомлення, осмислення ситуації не лишається нейтральним по відношенню до дії, а безпосередньо впливає на неї, даючи можливість її свідомої регуляції. Зміна смислу дії як наслідок її усвідомлення призводить не лише до зміни фізичних характеристик дії, але й до якісного її перетворення. Завдяки усвідомленню трансформується також і поведінка людини в цілому, розвиваються вищі форми поведінки. Вищі психічні функції є інтелектуалізованими і вольовими одночасно, тому усвідомлення та опанування йдуть поряд. Отже, рефлексія є механізмом особистісного розвитку суб'єкта.

Розвиток рефлексії перебуває у прямій залежності від розвитку внутрішнього мовлення. Лише за його участі внутрішній світ дитини стає доступним до перетворення нею самою. Дитина немов відчужує від себе свої емоції, почуття, психічні стани з метою їх відображення в свідомості. Серед перетворень, яких зазнає поведінка завдяки включенню мовлення, вирішальним є її опосередкованість мисленням, завдяки чому відбувається свідоме опанування дитиною своєю поведінкою. Внутрішнє мовлення має діалогічний характер, саме завдяки цьому внутрішньому діалогу відбувається розв'язання внутрішніх суперечностей та досягаються сприятливі внутрішні зміни. Найважливішим продуктом внутрішнього мовлення стає внутрішньомовленнєвий умовивід — самодоказ, який переживається людиною і набуває особистісного значення, цінності для неї. Перебіг рефлексії тісно пов'язаний з спілкуванням дитини. Саме усвідомлення молодшим школярем необхідності вдосконалювати міжособистісні стосунки внаслідок емоційного переживання їх незадовільності для нього, спонукає до рефлексії власної поведінки та її змін.

У дітей молодшого шкільного віку виникає усвідомлення власних дій, психічних станів, особливість їх навчальної діяльності полягає в тому, що школярі повинні обґрунтувати правильність своїх висловлювань і дій. Необхідність розрізняти зразки суджень і самостійні спроби в їх побудові сприяють формуванню у молодших школярів уміння ніби збоку розглядати й оцінювати власні думки та дії. Це вміння є основою рефлексії — осмислення своїх суджень і вчинків з точки зору їх відповідності задуму та умовам діяльності; самоаналіз [12, 174]. Свідченням її є здатність бачити особливості власних дій, робити їх предметом аналізу, порівнювати з діями інших людей. Якщо дошкільник здебільшого орієнтується на індивідуальний досвід, то молодший школяр

починає орієнтуватися на загальнокультурні зразки, якими він оволодіває у взаємодії з дорослими та ровесниками.

Рефлексія змінює пізнавальну діяльність молодших школярів, їхнє ставлення до себе й до оточення, погляд на світ, змушує не просто приймати на віру знання від дорослих, а й виробляти власну думку, власні погляди, уявлення про цінності, значущість учення. В цьому віці вона тільки починає розвиватися.

І. Д. Бех [1] вважає, що в свідомості дитини формуються внутрішні смислові структури, зокрема соціальні схеми дій. Соціальні схеми дій за змістом включають смисловий шар морально значимої ситуації, є її кристалізованою формою.

Засвоєні завдяки рефлексії типові способи поведінки в певних виділених молодшим школярем на основі суттєвих ознак класів ситуацій закріплюються в свідомості завдяки соціальним схемам дій. Соціальні схеми дій відіграють функцію спонук або емоційно насичених ставлень, на які вказувала Л. І. Божович [3]. Саме на їх основі будуються звичні типи поведінки. Важливою є проблема узгодженості особистісних утворень (передусім, соціальних схем дій), яка виступає умовою продуктивного патріотичного розвитку. Неузгодженість особистісних якостей спричиняє кризу в прийнятті особистістю соціальної норми та реалізації її в поведінці. За таких обставин практична реалізація патріотичної норми стає проблематичною, особливо за умов недостатнього розвитку самосвідомості.

Психолого-педагогічна робота з виховання школяря як суб'єкта життєдіяльності, здатного шанобливо, гідно, ціннісно, ставитися до себе та оточуючих, підмінюється надмірною інтелектуалізацією дитини, орієнтацією на формальні результати, спостерігається зниження інтересу педагогів до копіткої роботи по вихованню свідомого ставлення зростаючої особистості до природи, людей, Батьківщини, власного «Я» [7].

Тому великого значення набуває феномен патріотичної рефлексії як структурний компонент особистості, як складова рефлексії взагалі. Для визначення змісту феномена патріотичної рефлексії є необхідність також проаналізувати поняття «патріотизм» та «патріотичне виховання».

Любов до Батьківщини є однією з визначальних рис кожного справжнього громадянина. Будучи якістю синтетичною, патріотизм включає в себе емоційно-моральне і дієве ставлення до себе та інших людей, до рідної природи, до своєї нації, до матеріальних та духовних надбань суспільства. Одноставно надаючи вихованню любові до Батьківщини пріоритетного значення, вітчизняні педагоги вбачають джерела патріотизму в любові до рідної сім'ї, природи, мови, культури, навчального закладу, міста (села) тощо [3].

Психологічною основою патріотизму молодших школярів є насамперед позитивні емоції. Хоч не варто нехтувати й дитячим співчуттям, сумом, навіть обуренням, які теж відіграють важливу роль у патріотичному вихованні.

Механізм формування патріотичної вихованості, на нашу думку, має базуватись не на голослівному проголошенні й заучуванні патріотичних лозунгів, а на глибоко особистісному, ненав'язливому, інтимному сприйнятті високих ідей. Основою такого сприйняття має стати співпереживання і співтворчість. Вони, впливаючи на дитину й перевтілюючись у її свідомості, закарбовуються і сприяють зародженню глибоких високопатріотичних почуттів. У молодшому шкільному віці згаданий процес відбувається здебільшого на підсвідомому рівні, але вже яскраво простежується перехід їх в осмислену громадянську позицію дитини.

Враховуючи сутнісний зміст понять «рефлексія» та «патріотизм», можна запропонувати наступне визначення патріотичної рефлексії як новоутворення психіки дитини молодшого шкільного віку.

Патріотична рефлексія — це самоусвідомлення (самооцінка, самопізнання, саморозуміння, самовідчуття) людиною душевного стану, своїх вчинків, самоаналіз та сприйняття спільних психологічних особливостей менталітету, осмислення свого минулого, нинішнього і майбутнього та приналежності до своєї нації, до свого народу [8, 82].

Важливу роль у справі гуманізації сучасного навчально-виховного процесу, формуванні в учнів молодшого шкільного віку патріотичної свідомості та самосвідомості, гідності і гордості має той історичний факт, що специфічною рисою української народної ідеології є відстоювання ідеї повної свободи особистості як найвищої цінності в житті.

У структурі самосвідомості дитини молодшого шкільного віку формується три провідні компоненти: образ «Я», самооцінка та ціннісні орієнтації. Наступні три компоненти забезпечують рівень сформованості самосвідомості, яка в свою чергу є основою для формування та розвитку рефлексії. Тільки наприкінці молодшого шкільного віку у дитини складаються рефлексивні механізми, які забезпечують подальший розвиток рефлексії та самосвідомості у підлітковому та юнацькому віці.

На основі аналізу сутності поняття «патріотична рефлексія» нами запропонована структурна модель патріотичної рефлексії особистості у молодшому шкільному віці. Вона представлена на рис. 1.

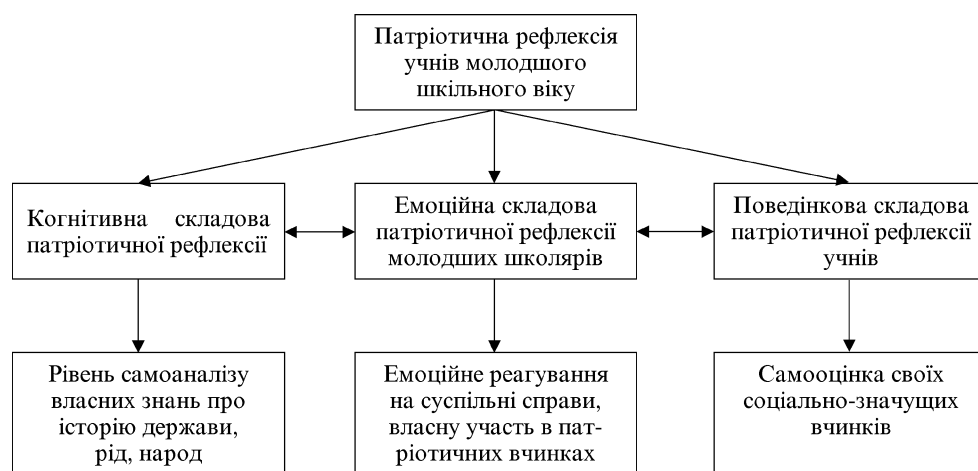


Рис. 1. Модель структури патріотичної рефлексії особистості молодшого шкільного віку

Вона представляє собою складний процес самооцінки рівнів розвитку таких компонентів патріотичної самосвідомості, як когнітивного, емоційного, поведінкового. Кожен з цих компонентів знаходиться у взаємозв'язку і взаємообумовлює один одного, має свої показники, за якими можна оцінити рівень його розвитку. У залежності від віку молодшого школяра відбуваються поступові зміни у розвитку цих компонентів. Вивчення динаміки таких змін буде проведено нами у другому розділі дисертації.

В процесі психічного розвитку дитини молодшого шкільного віку відбувається становлення рефлексивних складових особистості, формується уявлення про своє «Я», відбувається ідентифікація як емоційно-когнітивний процес ототожнення суб'єкта себе з іншим суб'єктом, групою людей. У структурі самосвідомості молодшого школяра виділяються три провідні компоненти: образ «Я», самооцінка та ціннісні орієнтації. Вони є основою для формування та розвитку рефлексії. У цьому віці у дитини складаються рефлексивні механізми, які забезпечують її розвиток у майбутньому підлітковому та юнацькому віці.

Таким чином, треба зазначити, що значну роль в розвитку патріотичної рефлексії відіграє високий рівень патріотичної самосвідомості людини як ідентифікації себе самої до певної нації, що можливо лише за умови наявності певної ідентифікації: спільність мови, кровна спорідненість з культурою. Однією з суттєвих ознак психічного розвитку дитини молодшого шкільного віку є подальше становлення самосвідомості в онтогенетичній розгортці, яке виявляється у диференціації її внутрішньої структури, ускладненні змістовного наповнення та зміни функціональної ролі у процесах регуляції та саморегуляції.

Висновки. Здійснено теоретичний аналіз і узагальнення психолого-педагогічної, філософської і історичної літератури з проблеми розвитку рефлексії та патріотичної рефлексії особистості. Встановлено наступне:

1. Проблема розвитку рефлексії в наш час є проблемою становлення особистісного ядра людини, закладання базису її культури, збалансованості потенційних можливостей та реалізованих здібностей. Сьогодні існує криза в розвитку патріотизму молоді, яка зумовлена як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками.

2. Для патріотичного відродження української нації та розвитку духовності необхідне ґрунтовне експериментальне дослідження динаміки розвитку патріотичної рефлексії особистості в онтогенезі та пошук ефективних виховних технологій щодо формування патріотичної самосвідомості особистості.

3. Феномен патріотичної рефлексії є структурним компонентом особистості та новоутворенням молодшого шкільного віку. У контексті розвитку рефлексії як показника самосвідомості особистості важливим представляється розвиток у молодших школярів такої її складової, як патріотичної рефлексії.

4. Патріотична рефлексія представляє собою єдність таких компонентів власного патріотичного розвитку, як когнітивного, емоційного та поведінкового.

5. Патріотична рефлексія — це самоусвідомлення (самооцінка, самопізнання, саморозуміння, самовідчуття) особистістю душевного стану, своїх вчинків, самоаналіз та сприйняття власних спільних психологічних особливостей, менталітету, осмислення свого минулого, нинішнього і майбутнього та приналежності до своєї нації, до свого народу.

Водночас ми усвідомлюємо, що проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальшу розробку ми вбачаємо у виявленні механізмів та психологічних чинників становлення патріотичної рефлексії в віковій розгортці, її взаємозв'язку з іншими новоутвореннями молодшого шкільного віку, Я-концепцією особистості, встановленні гендерних відмінностей у розвитку структурних компонентів досліджуваного феномена.

Література

1. Бех І. Д. Довільна поведінка школярів як мета виховання // Рідна школа. — 1993. — № 9. — С. 29–32.
2. Бодалёв А. А. Восприятие и понимание человека человеком. — М.: Книга, 1982. — 234 с.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологическое исследование. — М.: Просвещение, 1968. — 464 с.
4. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. — М.: Педагогика, 1983. — 368 с.
5. Давыдов В. В., Зинченко В. П. Принцип развития в психологии // Вопросы философии. — 1981. — № 12. — С. 32–36.
6. Михальченко Н. В. Психокорекція патріотичної рефлексії молодших школярів // Психологія і суспільство. — Тернопіль, 2006. — № 1 (23). — С. 121–126.
7. Михальченко Н. В. Психологічні особливості розвитку патріотичної рефлексії в молодшому шкільному віці // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. 12. Психологічні науки: 36. наук. пр. — К., 2005. — № 9 (33). — С. 153–161.
8. Михальченко Н. В. Розвиток патріотичної рефлексії у молодшому шкільному віці // Вісник Одеського національного університету. Сер. Психологія. — 2003. — Т. 8, вип. 10. — С. 80–84.
9. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: Посібник. — К.: Академвидав, 2003. — 448 с.
10. Психологія: Підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; За ред. Ю. Л. Трофімова — 3-тє вид., стереотип. — К.: Либідь, 2001. — 560 с.
11. Руденко Ю. Основи сучасного українського виховання. — К.: Вид-во ім. Олени Теліги, 2003. — 328 с.
12. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: Навч. посіб. — К.: Академвидав, 2005. — 360 с.
13. Спивак Л. М. Корекція Я-концепції невстигаючих учнів початкових класів // Психологія: 36. наук. пр. / НПУ. — К., 2000. — Вип. 1 (8). — С. 160–169.
14. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.

Н. В. Михальченко, доц.

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

ОСОБЕННОСТИ ВОЗРАСТНОГО РАЗВИТИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ ЛИЧНОСТИ

Резюме

Раскрываются вопросы патриотического возрождения украинской нации. В статье освещаются наиболее актуальные аспекты развития патриотической рефлексии у детей. Патриотическая рефлексия рассматривается как новообразование младшего школьника.

Ключевые слова: рефлексия, патриотическая рефлексия, самосознание, патриотическое самосознание, ценности, патриотическое воспитание учеников.

N. V. Mykhalchenko

Odessa I. I. Mechnikov National University,
The Chair Psychology

**THE FEATURES AGE DEVELOPMENT OF PATRIOTIC
REFLECTION PERSON**

Summary

The patriotic revival of Ukrainian nation has been elaborated. The most pressing perspectives of the development of junior pupils patriotic reflection. The patriotic reflection is accounted for a new formation of junior pupil

Key words: reflection, patriotic reflection, self-consciousness, patriotic self-confidence, values, patriotic education schoolchildren.

УДК 159.955

Н. І. Навоєва, дир.Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,
Первомайський інститут**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ІНФОРМАЦІЙНОГО
ОБМІНУ В УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

У статті розглядається процес передачі інформації як сукупність елементів з їх функціональними ознаками та психологічними властивостями, які притаманні тільки людині, як активному учаснику процесу управління. На підставі теоретичних досліджень проаналізовані механізми кодування і декодування інформації з точки зору психології. Показано, що усвідомлене використання психологічних ознак щодо процесу передачі інформації сприяє підвищенню ефективності управлінської діяльності як на міжособистому, так і на системному рівні.

Ключові слова: інформація, кодування, декодування, мозок, уява, пам'ять, управління, система.

Постановка суспільної проблеми. У сьогоdnішньому суспільстві, яке стрімко розвивається, саме процес обміну інформацією на різних рівнях його системно-ієрархічного утворення — людина, суспільство, природа — має найважливіше значення для забезпечення життєздатності, ефективного функціонування та розвитку системи як головної причини її існування [6; 8; 14; 18].

Процес обміну інформацією на рівні систем пов'язаний з накопиченням знань та процесом управління. У постіндустріальному суспільстві знання, інформація є важливою продуктивною силою. Це у нових вимірах актуалізує проблему мислення та інтелекту, ділової кваліфікації кадрів. Чисельні дослідження свідчать про тісний взаємозв'язок між здатністю керівника адекватно оцінювати і інтерпретувати інформацію та ефективністю процесу керування як на міжособистому рівні, так і на рівні системи [1; 2; 3; 5; 7; 15; 17].

Роль управлінської взаємодії в життєдіяльності людини знайшла відображення в багатьох працях вітчизняних і зарубіжних дослідників. Зокрема, вивчалися соціально-перцептивні характеристики спільної діяльності, проблеми підвищення точності міжособистісного сприймання, особливості індивідуальної варіабельності управління залежно від якостей особистості керівника [2; 5; 7].

Наш досвід говорить про те, що в значній мірі складності, з якими зустрічаються керівники у своїй діяльності, обумовлені їх недостатньою психологічною підготовкою, невмінням ефективно використовувати інформацію в управлінській діяльності з точки зору психологічних особливостей процесу передачі інформації, що і вказує на актуальність проблеми.

Мета дослідження — вивчити психологічні особливості процесу інформаційного обміну в управлінській діяльності.

Сутнісний зміст та виклад основного матеріалу дослідження. Свідома діяльність людини в межах управлінського процесу розпочинається з отримання та аналізу інформації і закінчується прийняттям відповідних рішень, формуванням намірів, розробкою відповідних програм дій та реалізацією цих програм «в зовнішніх (рушійних) та внутрішніх (розумових) актах» [11; 12]. Саме процес інформаційного обміну є основою формування об'єктно-суб'єктних відносин

в процесі управління. Ефективність процесу інформаційного обміну забезпечує високий рівень реалізації конкретних завдань та забезпечення стабільного функціонування та розвитку систем будь-якого походження: природних, біологічних, технічних.

Розглянемо процес обміну інформацією на рівні системи «людина—відправник інформації» — «людина—одержувач інформації», тобто при формуванні суб'єктно-об'єктних відносин на міжособистому рівні управлінського процесу.

На першому етапі нашого дослідження процес інформаційного обміну будемо розглядати через його окремі функціональні складові, які відображено на рис. 1 [11]. Як видно з рисунку, в процесі інформаційного обміну задіяний цілий ряд функцій, таких як кодування, повідомлення, передача, декодування, приймач, відгук, зворотний зв'язок. Призначення кожної з цих функцій відображено в роботах Р. С. Осовської [12], Ф. Хедоури [11].

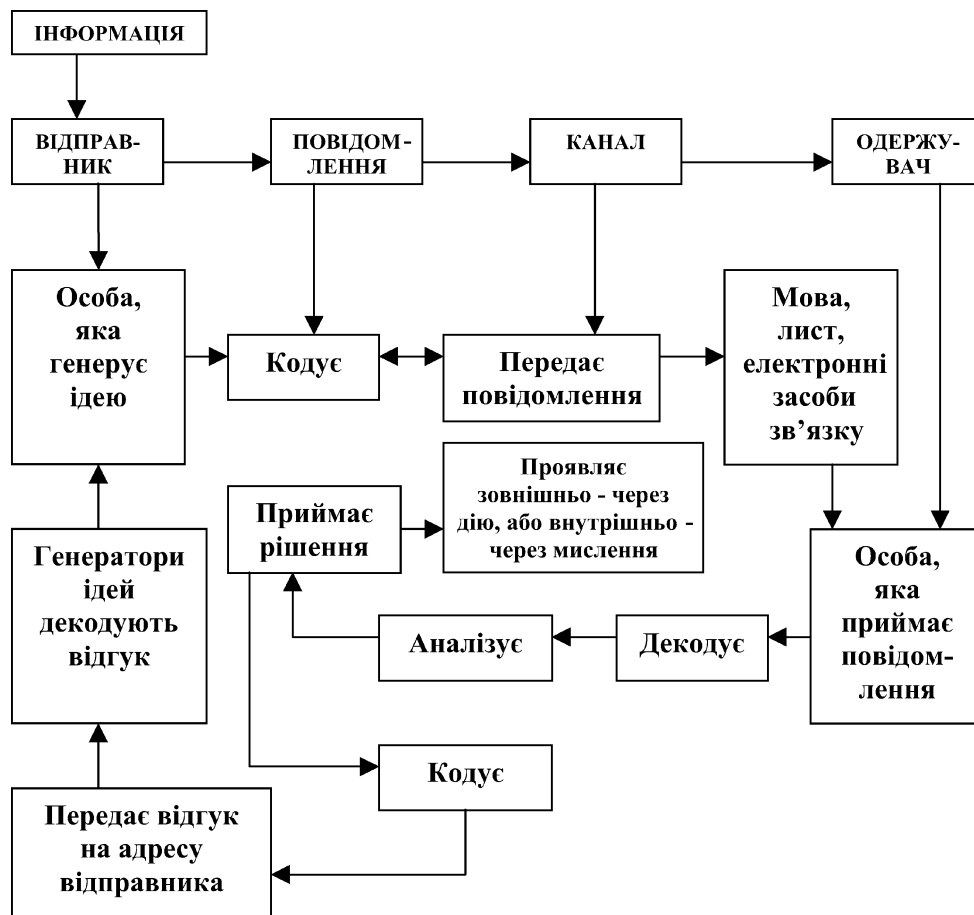


Рис. 1. Процес обміну інформацією

Недоліком запропонованої моделі є те, що вона не відображує психологічну складову при її реалізації, притаманну людині як активному учаснику цього процесу.

З точки зору психологічної науки механізм реалізації процесу обміну інформацією є набагато складнішим, ніж тільки послідовна механічна реалізація його окремих функцій [1; 5; 9]. Цей процес відбувається на міжособистісному рівні і в ньому задіяні вищі психологічні функції учасників процесу: людини, що передає інформацію, і людини, що її приймає. Саме це підтверджує той факт, що ефективність процесу інформаційного обміну не тільки забезпечується його функціональними складовими, але в значній мірі залежить від психологічних особливостей учасників цього процесу. Саме вони відіграють головну роль як відправники та приймачі інформації в процесі управління. Невизнання цього факту на рівні практичних керівників значно знижує ефективність процесу управління та системи управління взагалі на рівні окремого підприємства.

Якщо дещо вийти за межі управлінської діяльності, то можна відслідкувати дуже важливе значення процесу інформаційного обміну в системно-ієрархічних утвореннях більш високого рівня, ніж «суб'єкт — об'єкт». Так, на рівні системного утворення «людина — суспільство — оточуюче природне середовище» забезпечення ефективності процесу інформаційного обміну в той чи іншій мірі сприяє розвитку розумового процесу людини і як наслідок — формування нових ідей. Людиною приймаються відповідні рішення, проявляється її поведінкова реакція у суспільстві та оточуючому середовищі. Людина через процес інформаційного обміну збагачує свій особистий досвід, розширює свої особисті можливості, що до розвитку та реалізації свого генетичного потенціалу, впливає на оточуюче середовище через реалізацію різноманітних, особисто нею сформованих, програм та дій. Таким чином, постійно відбувається процес еволюційного розвитку людини і суспільства.

Сьогодні вже стало зрозумілим, що в процесі інформаційного обміну на міжособистому рівні задіяні вищі, специфічні тільки для людини, психологічні функції, такі як увага, запам'ятовування, мислення, інтелектуальна поведінка. Відповідно до цього спробуємо розглянути процес інформаційного обміну в межах його психологічних функцій з точки зору психології.

Відомий вчений Ж. Піаже визначив наступні основні етапи сприйняття та засвоєння інформації людиною із оточуючого середовища: сенсорний етап — отримання інформації від органів зору, слуху, нюху, дотику, смаку; символічний етап — відбувається формування образів на підставі інформації, одержаної від органів почуття; логічний етап — відбувається логічне осмислення, розуміння інформації, заповненої у вигляді образу на другому етапі; лінгвістичний етап — людина здатна виразити в словах образно сприйняту та логічно осмислену інформацію [13].

Оскільки саме людина є важливою складовою у системі управління, то розвиток її свідомості автоматично впливає на підвищення ефективності процесу управління через підвищення ефективності процесу передачі та сприйняття інформації. В процесі передачі інформації, як то відображено на рис. 1, відбувається її кодування та декодування.

А. Лурія [10] відмічає, що кодування відбувається на рівні людини, яка передає інформацію; декодування — на рівні людини, яка цю інформацію сприймає. З точки зору психології кодування інформації пов'язано з перетворенням згорнутої думки в розгорнуте мовлення, декодування — з перетворенням розгорнутого мовлення у згорнуту думку. Обидва ці процеси (як окремі етапи єдиного процесу — процесу передачі інформації) є занадто складними і носять в більшій мірі описовий характер.

Механізм процесу кодування інформації дещо прояснює нейропсихологія на рівні біохімічних процесів. Цей процес можна розглядати лише при системному підході, з урахуванням вищих психічних форм свідомості людини в межах роботи мозку [4; 9; 13]. Принципи функціональної організації мозку людини вперше були розкриті в теорії системної динамічної локалізації А. Р. Лурія [9; 10]. Виходячи з цієї теорії, мозок людини розглядається як продукт довготривалої еволюції і є складною ієрархічно побудованою системою. Ця система безпосередньо пов'язана з процесом інформаційного обміну взагалі та кодуванням інформації як складовим елементом цього процесу.

Сьогоднішні чисельні дослідження підтверджують той факт, що сприйняття інформації людиною із оточуючого середовища відбувається на рівні мозку за допомогою чотирьох часток, які розташовані в півколах. Кожна частка пов'язана зі своїм типом інформації: потилична — із зоровою інформацією; скронева — із звуковою; тім'яна — із тактильною; лобна — пов'язана не з інформацією, а з рухом [4; 9; 13].

У головному мозку людини виділяються три основних блоки, кожен з яких в тій чи іншій мірі пов'язаний з процесами прийому, переробки та збереження інформації, яка надходить з зовнішнього середовища: перший — підтримує необхідний тонус кори для забезпечення процесу отримання інформації та її переробки; другий — забезпечує процес прийому, переробки та зберігання інформації; третій — на підставі отриманої інформації виробляє програми поведінки та контролює їх виконання [10].

А. Р. Лурія [10] описує механізм кодування та декодування інформації в мозку людини таким чином. Кодування відбувається в результаті перетворення вхідної інформації на рівні нейронів в електричні сигнали; комунікації між нейронами приймають хімічну форму. Електричний сигнал, який зароджується у тілі нейрону, рухається по аксону, доки не досягне терміналу — точки контакту з дендрітом, провідним шляхом, який веде до другого нейрону. У точці контакту з другим нейроном є щілина, яка носить назву «синапс». Простріл активного електричного потенціалу визволяє невелику кількість хімічної субстанції (нейротрансмітерів), які переміщуються через синапс і закріплюються до рецепторів — високоспеціалізованих молекул на другій стороні щілини. Закінчив передачу сигналу, нейротрансмітери розпадаються у синапсі за допомогою спеціалізованих каталізаторів.

Активнація постсинаптичних рецепторів відбувається у другому електричному явищі — постсинаптичному потенціалі. Численність постсинаптичних потенціалів, що виникає сумісно, має результатом другий потенціал дії, і процес повторюється тисячі і тисячі разів повздовж як паралельних, так і послідовних провідних шляхів. Так багаточисельні біохімічні системи мозку переплітаються один з одним, створюючи складну структуру. Це дозволяє кодувати інформацію колосальної складності [9; 10].

Декодування отриманої людиною інформації — це є шлях від розгорнутого мовлення до згорнутої думки, який лежить в основі розуміння повідомлення. Оскільки передача інформації може відбуватися по-різному, то і процес декодування інформації може бути різним залежно від форми даної інформації і тих засобів, за допомогою яких вона надається, від змісту повідомлення, міри його відомості. Декодування добре знайомої інформації є процесом впізнання, ніж скоріше послідовним виведенням тривалої розшифровки повідомлення. Процес декодування незнайомої інформації на логіко-граматичну структуру

розпочинається з декодування окремих фраз, із зіставлення їх один з одним, і закінчується аналізом спільної думки, яка стоїть за всім повідомленням, а інколи тих мотивів, які лежать в цьому повідомленні. Декодування значення фрази або логіко-граматичної конструкції не вичерпує процес розуміння. За ним іде найбільш складний етап — розуміння смислу всього повідомлення в цілому в процесі обробки інформації [9; 10].

Процес обробки інформації, яка сприймається людиною, вивчається когнітивною нейропсихологією за допомогою сканування і реєстрації змін, що відбуваються в мозку людини. Дослідження з селективним прослуховуванням показали, що «інформація сортується до того, як піддається скільки-небудь серйозній обробці».

Виходячи з цього британський психолог Дональд Бродбент в 1958 р. розробив теорію, яку назвав «теорією фільтру». Центральним моментом цієї теорії є ідея про те, що обробці піддається лише частина інформації, що пройшла «фільтр», а вся остання ігнорується. Але існує і протилежна теорія, згідно з якою вся отримана інформація піддається повній обробці ще до відбору. У 1963 р. психолог Д. Дойч запропонував свою гіпотезу. На його думку, лише після повної обробки людина вибирає, яка інформація має для нього значення зараз, — «теорія пізньої селекції» [16, 123].

Процес передачі та подальшої обробки інформації безпосередньо пов'язаний з процесом зберігання інформації. Мозок людини може зберігати величезну кількість інформації. У експериментальній психології доведено, що людина здатна запам'ятовувати тисячі зображень. Значна частина досліджень мозку присвячена саме тому, як зберігається та інтерпретується інформація.

Людський мозок інтерпретує інформацію вже мільйони років. Люди вже не одне століття роздумують про внутрішні образи. Так, старогрецький мислитель Арістотель стверджував, що пам'ять подібна до картинної галереї розуму. Філософи і до цього дня обговорюють це питання. Вчені-природодослідники звернули увагу на це лише 120 років тому. У 1883 році англійський вчений Френсіс Гальтон заговорив про уявні образи. Сьогодні психологам відомо, що людина може вдумках відтворювати образи. Використання магнітно-резонансної томографії дозволило встановити, що коли людина дивиться на зображення, частина його мозку, так звана зорова кора, розпочинає працювати найбільш активно. Якщо картинку забрати, активність зорової кори падає. Якщо людина починає уявляти цю картинку, активність первинної зорової кори активізується. Фактично вона працює так само активно, як і за наявності реального зображення. Тобто висока активність спостерігається в одних і тих самих областях мозку незалежно від того, дивиться людина на картинку, чи просто уявляє її в думках. У людей добре працює уява, коли вони уявляють картинку, якої в реальності немає. При цьому уявні образи володіють постійністю інтерпретації, в той час як зображення і фотографії реального можуть інтерпретуватися по-різному. Уявні образи неможливо описати просто як уявні фотографії. Ці картини — внутрішня інтерпретація інформації [16, 146].

Значний внесок у розвиток теорії розуміння уявної (внутрішньої) інтерпретації інформації був зроблений одним з найбільш впливових філософів ХХ ст. Людвігом Вітгенштеймом. Він довів, що в пам'яті інформація зберігається у вигляді уявних карт.

На жаль, наука до кінця не знає, як саме мозок зберігає інформацію. Є декілька припущень. Знання утримуються в пам'яті у вигляді складних зв'язаних між

собою невеликих шматочків інформації. Ці шматочки інформації психологи називають деталями або властивостями. Людина з дитинства зберігає ці окремі деталі. Її мозок зберігає цю інформацію шляхом формування зв'язків між властивостями і найменуваннями.

Фредерік Бартлетт, один із засновників сучасної психології, вважає, що інформація зберігається в людському мозку у вигляді окремих схем, які допомагають розуміти навколишній світ. Ідеї Ф. Бартлетта про схеми не отримали визнання в США, проте надалі потрапили в багато хрестоматій. Більшість психологів ХХ століття, описуючи те, як інформація зберігається в мозку, вдаються до метафор. Психологи використовують об'єкти, створені людьми, як метафори для опису думок, і вважають, що людський розум можна уподібнити фотоальбому, словнику, сценарію.

Збереження інформації безпосередньо пов'язано з таким ключовим психологічним процесом як пам'ять. Сьогодні відомо, що пам'ять — не пасивний приймач інформації. Сучасні теоретики (Ульрік Нейссер, Стіві Цеци, Елізабет Лофтус, Іра Хайман) прийшли до висновку, що пам'ять це не просто склад інформації. Пам'ять є складовою частиною безлічі інших процесів — уваги, сприйняття, формування ідей, язика та мови, міркування, рухання. Пам'ять людини працює як механізм, що фільтрує, в результаті він запам'ятовує не все. Людина відбирає, інтерпретує і інтегрує інформацію, використовуючи те, чому її навчили і що вона запам'ятала. Саме із-за цих особливостей сучасні дослідники розглядають пам'ять як активний механізм, а не щось пасивне. Сьогодні не існує переконливих доказів ослаблення або руйнування інформації в пам'яті. Те, що забувається, виникає через те, що відбитки певних подій в пам'яті стираються, перекриваються або затьмарюються іншими подіями. Чим більше спільного між подіями, тим сильніше вони змішуються в пам'яті [16].

Висновки

1. Сучасний світ є ієрархічно-системним утворенням, яке є постійно керованим на всіх його рівнях в часі і просторі.
2. Найважливішим елементом, забезпечуючим всеоб'ємність, неперервність, ефективність та якість управління, є процес передачі інформації, який відіграє роль постійно відтворюючого суб'єктно-об'єктних відносини.
3. В сучасних умовах формування інформаційного суспільства дуже важливим є розуміння механізму реалізації процесу інформаційного обміну як процесу управління і як основи функціонування та розвитку людини, суспільства, цивілізації та формування відповідної культури.
4. Свідома діяльність людини розпочинається з отримання та аналізу інформації і закінчується формуванням намірів, розробкою відповідних програм дій та реалізацією цих програм в зовнішніх (рушійних) та внутрішніх (розумових) актах.
5. Людина через процес інформаційного обміну збагачує свій особистий досвід, розширює свої особисті можливості щодо розвитку та реалізації свого генетичного потенціалу, впливає на оточуюче середовище через реалізацію різноманітних, особисто нею сформованих програм та дій.
6. Процес інформаційного обміну вміщує в себе функціональні та психологічні ознаки. Свідоме використання всіх цих ознак-елементів як системних складових надасть можливість за рахунок ефекту синергії значно підвищити ефективність

процесу управління та рівень керованості всіма системоутворюючими елементами оточуючого середовища та соціума, що занадто важливо у сьогоденному нестабільному, мінливому, з високим рівнем невизначеності світі.

Вищезазначене є підтвердженням того, що проблема вивчення психологічних особливостей процесу інформаційного обміну є актуальною в наш час та спонукає нас до детального вивчення. Нас як науковців цікавить саме психологічна сутність процесу обміну інформацією в управлінській діяльності. Тому, на наш погляд, необхідно розв'язати дослідницькі завдання, які полягають у:

- розробці концептуальної моделі обміну інформацією в управлінській діяльності з урахуванням психологічних особливостей цього процесу;
- дослідженні психологічної сутності процесу обміну інформацією в управлінській діяльності;
- вивченні особливостей розвитку мислення при підготовці фахівців з менеджменту та в процесі управлінської діяльності;
- обґрунтуванні психологічних умов впливу різноманітних чинників на формування ефективного процесу обміну інформацією в управлінській діяльності.

Література

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. — М.: МГУ, 1990. — 240 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник. — М.: МГУ, 1988. — 432 с.
3. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. — М.: Педагогика, 1983. — 272 с.
4. Голдберг Е. Управляющий мозг. Лобовые доли, лидерство и цивилизация / Пер. гл. Д. Бугакова. — М.: Смысл, 2003. — 335 с.
5. Донцов А.И. Психология коллектива: Методологические проблемы исследования. — М.: МГУ, 1984. — 207 с.
6. Кирпичников Г.А. Энергоинформационная структура мира и его связи // Сб. докл. на VII Междунар. науч. конгр. «Некомпьютерные информационные технологии (биоинформационные, энергоинформационные и др.)». «БЭИТ-2004». — Барнаул, 2004. — Т. 1. — С. 47–49.
7. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. — Минск, 1976. — 350 с.
8. Крюк Э.А. Современная концептуальная модель энергоинформационного взаимодействия. — М.: Бинар Аура Z, 1997. — № 3. — С. 14–17.
9. Лурия А.Л. Основы нейропсихологии. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973.
10. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. — М.; СПб.: ПИТЕР, 2007. — 319 с.
11. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. — М.: Дело, 2002. — 700 с.
12. Осовська Р.С. Комунікації в менеджменті. — К.: Кондор, 2003. — 218 с.
13. Пиаже Ж.И. Избранные психологические труды: Пер. с англ. и фр. — М.: Междунар. пед. акад., 1994. — 680 с.
14. Полонников Р.И. Феномен информации и информационного взаимодействия. — СПб.: Санкт-Петербург. ин-т автоматизации и автоматизации, 2001. — 346 с.
15. Савельева В.С. Психология управления: Навч. посіб. — К.: Професіонал, 2005. — 320 с.
16. Тасмниці мислення / Пер. з англ. М. Кульневой. — М.: Мій, 2005. — 176 с.
17. Цимбалюк І.М. Психологія управління. — К.: Професіонал, 2008. — 624 с.
18. Юзвизин И.И. Основы информациологии. — М.: Информациология, 2000. — 324 с.

Н. И. Навоева, дир.

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ИНФОРМАЦИОННОГО ОБМЕНА В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Резюме

В статье рассматривается процесс передачи информации как совокупность элементов с их функциональными признаками и психологическими свойствами, которые присущие только человеку, как активному участнику процесса управления. На основании теоретических исследований проанализированный механизм кодировки и декодирования информации с точки зрения психологии. Показано, что осознано использование психологических признаков относительно процесса передачи информации способствует повышению эффективности управленческой деятельности как на межличностном, так и на системном уровне.

Ключевые слова: информация, кодировка, декодирование, мозг, воображение, память, управление, система.

N.I. Navoeva, the director

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

THE PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE PROCESS OF INFORMATION TRANSFER IN THE MANAGEMENT ACTIVITY

Summary

The article is about the process of information transfer as an aggregate of the elements with functional signs and psychological properties that belong only to human, who is the active participant of management process. The mechanism of coding and decoding of information were analyzed from the side of psychology on the base of scientific researches. The article shows that the use of psychological signs, according to the process of information transfer, increases efficiency of management activity both on personal and system level.

Key words: information, coding, decoding, brain, imagination, memory, management, system.

УДК 159.923.2:001.8

М. А. Садова, асп., викл.Одеський національний університет імені І. І. Мечникова,
Первомайський інститут, кафедра психології

ПСИХОЛОГІЧНІ КОМПОНЕНТИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Стаття окреслює потенціал самореалізації викладачів вищої школи. Запропонована структурно-функціональна модель професійно-особистісного розвитку викладача в науково-педагогічній діяльності. Розкрито сутність психологічних складових професійної сфери викладацького складу.

Ключові слова: самореалізація, викладачі вищої школи, педагогічна майстерність, науково-дослідницька діяльність, педагогічна компетентність.

Постановка проблеми

Складна соціально-економічна ситуація, в якій знаходиться українська наука і освіта, відсутність послідовної державної політики і підтримки науки призвели сьогодні до падіння престижу професій ученого і викладача вищої школи, до масового відтоку інтелектуальної еліти з даних сфер професійної діяльності.

В законах «Про освіту», «Про вищу і післявузівську професійну освіту», в «Національній доктрині освіти України» викладено вимоги по модернізації української освіти, де особливе місце відведено вдосконаленню науково-педагогічної діяльності викладачів вищої школи.

Аналіз останніх досліджень

Вивченням науково-дослідної діяльності вузівського викладача, її специфіки, займалися З. І. Васильєва, Н. Ф. Волков, А. В. Куржуєв, М. Е. Дуранов, Н. Н. Лобанов, Ю. Н. Кулюткіна, Т. Г. Браже, А. К. Маркова. Особливості професійної перепідготовки викладачів в системі підвищення кваліфікації в різних аспектах досліджувалися в роботах Р. С. Дімухаметова, Л. М. Кустова, Г. Н. Серікова і ін.

Питання педагогічної діяльності викладача неодноразово обговорювалося в літературі (К. К. Платонова, В. А. Сластеніна, А. І. Щербакова і ін.). У ряді робіт сучасних дослідників (В. Н. Абросимова, В. Г. Іванова, Л. Н. Макарова, А. К. Маркова) представлені моделі діяльності педагога нового типу.

Недостатньо вивченими на сьогоднішній день залишаються питання, що стосуються:

1) професійно-особистісного розвитку викладачів в системі післявузівської професійної освіти;

2) педагогічних умов, що спонукають до професійно-особистісного розвитку аспірантів, пошукачів, докторантів в науково-дослідницькій та педагогічній діяльності.

Мета дослідження: виявити психологічні компоненти потенціалу викладачів вищої школи в науково-педагогічній діяльності.

Завдання дослідження:

1. Запропонувати структурно-функціональну модель професійно-особистісного розвитку викладача в науково-педагогічній діяльності.
2. Розкрити сутність психологічних складових професійної сфери викладацького складу.

Виклад основного матеріалу дослідження

Престиж кожного ВНЗ в першу чергу визначається його репутацією як дослідницького центру, присутністю відомих учених і наявністю відомих шкіл в конкретних областях наукових досліджень. Науково-дослідницька діяльність вважається головним засобом підвищення кваліфікації викладацького складу і кращим способом залучення студентів до нестандартної, творчої роботи по дисциплінах, що вивчаються у ВНЗ. У Федеральному законі «Про вищу і післявузівську професійну освіту» вказано, що докторантура і аспірантура є основними формами підготовки науково-педагогічних і наукових кадрів в системі післявузівської професійної освіти, що надають громадянам України можливість підвищення рівня освіти, наукової і педагогічної кваліфікації [9, 45].

Таким чином, сьогодні позначилися наступні **суперечності** між:

- змінними до вимог суспільства, щодо розвитку викладачів вищої школи як особистості професіонала і традиційними підходами у вищій школі, що зберігаються, не забезпечують в належній мірі професійно-особистісного зростання педагогів;
- насущною потребою вузів у вдосконаленні післявузівської професійної освіти як системи вищої школи, що забезпечує професійний розвиток викладачів в науково-педагогічній діяльності, і відсутністю повною мірою розробленості даного процесу в психологічній науці.

Розглядаючи основні поняття дослідження, ми прийшли до висновку, що **потенціал самореалізації викладачів вузу в науково-педагогічній діяльності** — це динамічний процес «формування» їх особистості, що передбачає формування професійної спрямованості і компетентності викладача, вдосконалення професійно важливих якостей дослідників, пошук оптимальних способів якісного і творчого виконання науково-педагогічної діяльності відповідно до індивідуально-психологічних особливостей особистості.

В рамках нашого дослідження як результатом виступає **модель даного процесу**.

Структура моделі представлена: цільовим і методологічним компонентами; організаційно-технологічним компонентом, обумовлюючим зміст професійно-особистісного розвитку викладача в науково-педагогічній діяльності, і результативним компонентом, що детермінує передбачуваний результат, а також інструментарій для його оцінки (рис. 1).

Цільовий і методологічний компоненти визначають вимоги як до організації науково-дослідницької діяльності викладача, виступаючою основою його професійно-особистісного розвитку, так і до самого педагога-дослідника.

Виходячи з акмеологічного і особистісно-діяльнісного підходів, метою післявузівської професійної освіти, повинне стати створення умов, направлених на розвиток у аспірантів і докторантів потреби в зміні себе, **розкритті свого особистісного і дослідницького потенціалу і самореалізації в науково-педагогічній діяльності**.

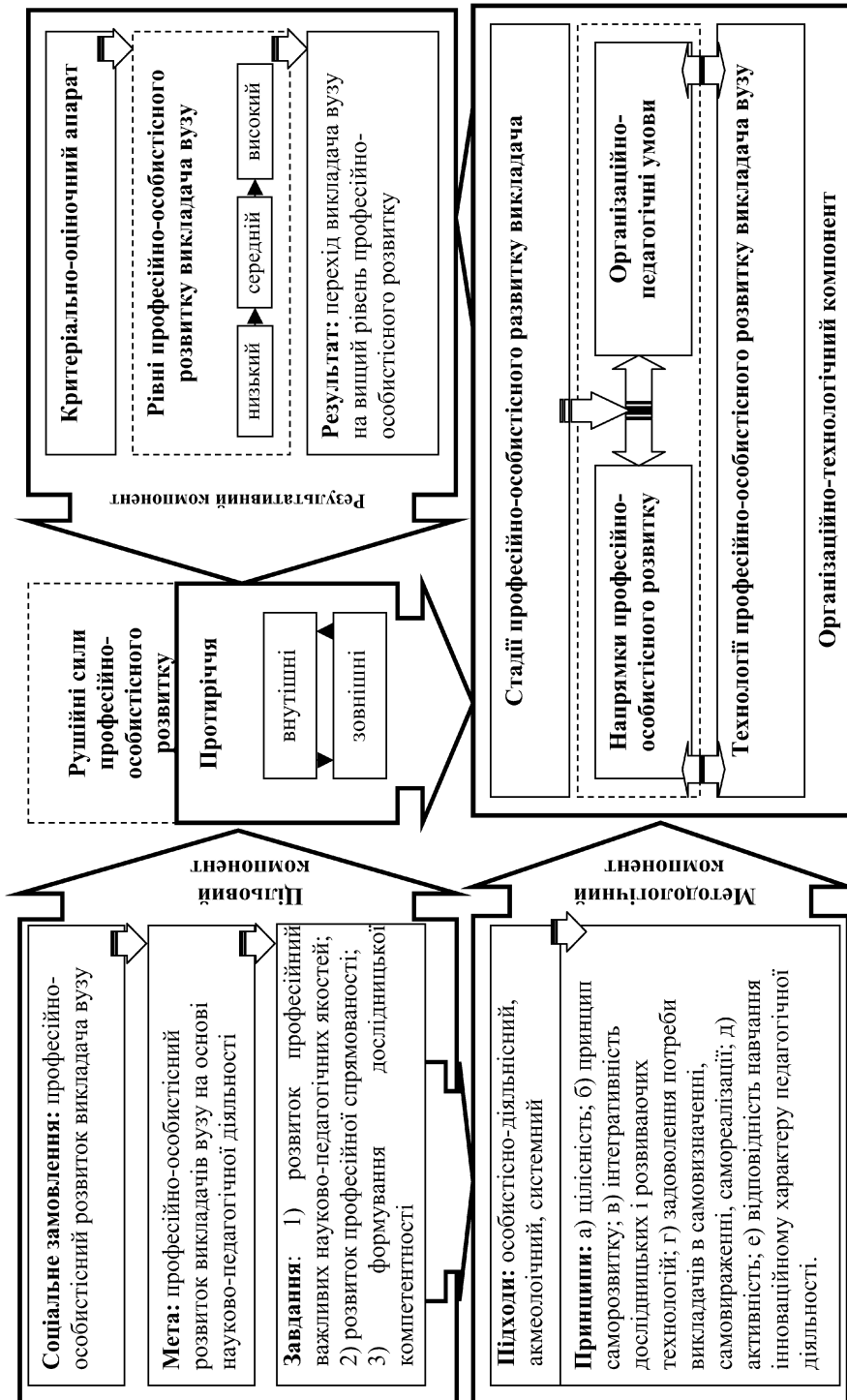


Рис. 1. Модель професійно-особистісного розвитку викладача вузу на основі науково-педагогічної сфери

Результативний компонент відображає досягнутий рівень розвитку особистості викладача в науково-дослідній діяльності. «На стику» цих компонентів виникають суперечності внутрішньо-особистісного і зовнішнього характеру. Перші відображають невідповідність між досягнутим рівнем свого наукового потенціалу і бажаним рівнем саморозвитку себе як викладача. Другі зв'язані невідповідністю якостей дослідницької компетентності викладача, що склалися, об'єктивними вимогами до організації науково-дослідної діяльності. Суперечності є в розробленій моделі рушійними силами професійно-особистісного розвитку викладача-дослідника [4].

Зміст організаційно-технологічного компоненту дозволяє наочно представити процесуальну сторону даного процесу. Відправною точкою в організації є облік його стадійного характеру.

У своїх роботах А. К. Маркова говорить про існування *етапів професійного розвитку*, які можуть бути позначені як адаптація людини до професії, самореалізація з формуванням індивідуального стилю професійної діяльності, етап вільного володіння професією («майстерність»).

Таким чином, *автономність може служити одним з умов особової зрілості і, відповідно, високого рівня самореалізації особи.*

У роботі обгрунтовано, що для викладача будь-якої категорії (аспіранта, претендента, докторанта) кожна з трьох стадій має свої відмітні особливості в їх особовому розвитку. **Стадії професійної адаптації** відповідає спрямованість дослідника на освоєння нової соціальної ролі і технологій, емпіричний характер науково-дослідної діяльності і її репродуктивний рівень виконання. **Стадії професіоналізації** відповідає спрямованість дослідника на вироблення власної позиції у виборі технологій, теоретико-емпіричний характер науково-дослідної діяльності і інтерпретуючий рівень виконання.

Стадії професійна майстерність відповідає спрямованість дослідника на пошук нових концепцій, винаходів і відкриттів, нових технологій, теоретико-методологічний характер науково-дослідної діяльності і її творчий рівень виконання [4].

Згідно принципу саморозвитку в науково-педагогічній діяльності, особливу роль в самореалізації викладача грають його суб'єктивні можливості. Нами була визначена **трьохкомпонентна структура особистості викладача** вищої школи.

Першим компонентом підструктури особистості викладача є мотивація наукової діяльності, що характеризується системою його мотивів, цінностей і установок особи в науково-дослідній діяльності.

В процесі наукової діяльності саме викладач активно відображає дійсність і проводить нові духовні цінності. Головною є особа науковця: професіоналізм, мотиви, соціальна зрілість, етичні позиції.

Прагнення займатися науковою діяльністю, за даними Е. П. Ильина (2000), обумовлюється наступними причинами:

- прагненням до пізнання і творення нового, невідомого (пізнавальні і творчі потреби) або потреба в творчій діяльності;
- бажанням зрозуміти дане явище самому і розкрити очі на його суть іншим;
- бажанням «залишити слід в історії» публікацією своєї роботи;
- бажанням досягнення певного соціального статусу (отримання вчених ступенів, звань);
- прагненням до самореалізації, до слави, популярності;
- можливістю отримання, завдяки науковій діяльності, високої посади, різних матеріальних благ [9, 34].

Вивчаються мотиви приходу молоді в науку. Провідним мотивом для більшості наукових співробітників, що починають, є самоцінність науково-дослідної роботи, можливість реалізувати свій творчий потенціал. Для початкового етапу наукової кар'єри характерні інтенсивне наукове спілкування пізнавального типу, акумуляція знань, інформації, досвіду, новизна наукової творчості [5].

Другим компонентом виступає адекватна самооцінка викладача

Своєрідним еталоном особистісно-професійного розвитку викладача є, на наш погляд, самооцінка професійно значущих якостей.

Проведений аналіз робіт з даної проблеми дозволив виділити два аспекти при розгляді самооцінки: у її зв'язку з особою і в її зв'язку з самосвідомістю. При всьому різноманітті трактувань терміну самооцінка можна відзначити, що практично всі автори (А. А. Бодальов, Л. В. Бороздіна, В. Н. Козієв, И. Ю. Кулагина, Д. И. Фельдштейн, Л. М. Фрідман і ін.) дотримуються схожого розуміння феномена самооцінки, вважаючи, що самооцінка — узагальнений результат пізнання себе і відносини до себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей [4].

Таким чином, самооцінка є такою характеристикою людини, яка відображає його відношення до себе, розуміння своєї діяльності, оцінку власних потенцій, оцінювання його іншими.

Третім компонентом виступає психологічна культура.

Рішення проблеми зростання успішності професійної діяльності можливо в контексті оптимізації психологічної культури викладача вищої школи, яка забезпечує його саморозвиток і самореалізацію в професії, зростання творчого потенціалу, особистісну і професійну самосвідомість, успішну адаптацію в соціумі і ефективну соціальну взаємодію, а також становлення професійно-важливих якостей і умінь, що приводить до зростання ефективності його професійної діяльності.

У руслі акмеологічного підходу становлення психологічної культури вивчається як цілісний феномен розвитку професіонала, який забезпечує свободу операції творчими здібностями і способами самоудосконалення професійно-особових позицій в професійній діяльності (Н. Т. Селезнева, Е. А. Климова, Ф. Ш. Мухаметзянова, Н. В. Кузьміна, Г. И. Марасанов, А. А. Деркач і ін.) [2].

Психологічну культуру педагогів ми розглядаємо як інтеграційне новоутворення особистості, яке включає взаємозв'язані психологічні властивості, виступає ядром структури професійно-важливих якостей, виконує ціннісний-регулятивну функцію психіки в професійній діяльності, і забезпечує високий рівень її успішності, а також саморозвиток і самореалізацію особи як в професії, так і в рамках життєвої стратегії в цілому.

Педагогічні здібності зазвичай включають в структуру організаційних і гностик здібностей, що розглядаються нижче, хоча ці здібності можуть існувати окремо один від одного: є учені, які позбавлені здатності передавати свої знання іншим, навіть пояснити те, що їм самим добре зрозуміло; педагогічні здібності, потрібні для професора, що читає курс студентам і для того ж вченого керівника лабораторії різні. Сформованість аналітичних умінь — один з критеріїв **професійної компетентності педагога** [1, 118].

Педагогічна компетентність як інтегральна професійно-особова характеристика визначає здатність виконувати педагогічні функції і є одним з суб'єктивних чинників продуктивної діяльності педагога.

Э. Ф. Зеєр, О. Н. Шахматова під професійною компетенцією мають на увазі сукупність професійних знань і умінь, а також способи виконання професійної діяльності.

Творча індивідуальність педагога це вища характеристика його діяльності, як і всяка творчість, вона тісно пов'язана з його особою. Творчість — це діяльність, що породжує щось нове, що раніше не було, на основі реорганізації наявного досвіду і формування нових комбінацій знань, умінь, продуктів» [4].

Висновки

Дослідження прояву самореалізації особи в контексті науково-педагогічної діяльності показало нерівнозначність впливу її складових на професійну самореалізацію викладачів вищої школи, оскільки педагогічна діяльність, на їх думку, сприяє більшому творчому прояву особи, ніж наукова. Разом з тим, прагнучи до самоактуалізації викладачі характеризувалися високим коефіцієнтом самоактуалізації як в науковій, так і педагогічній діяльності. Це означає, що вони направлені на активність в професійній діяльності, на прояв своїх здібностей повною мірою і на отримання від цього задоволення, на прагнення до успіхів в справах і захоплення що відбувається, на самоконтроль і свободу в ухваленні рішень і їх втіленні.

Література

1. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: Монография / Краснояр. гос. ун-т. — Красноярск, 2004.
2. Болотин И., Березовский А. Кадры современной высшей школы // Высшее образование в России. — 2007. — № 2. — С. 22–27.
3. Громкова М. О педагогической подготовке преподавателя высшей школы // Высшее образование в России. — 2004. — № 4. — С. 105–108.
4. Добрускин М. Социально-психологический портрет вузовского педагога // СОЦИС. — 1995. — № 9. — С. 137–141.
5. Зиновкина М. Вузовский педагог XXI в. // Высшее образование в России. — 2008. — № 1. — С. 13–15.
6. Зубова Л. Г. Профессиональная деятельность российских ученых: ценности и мотивации // Вестник Российской Академии наук. — 2007. — Т. 68.
7. Иванов В., Гурье Л. Проектная культура преподавателя вуза // Высшее образование в России. — 1999. — № 3. — С. 23–26.
8. Леднова И. В. Мониторинг профессионально-личностного роста аспирантов как педагогическое условие развития их научного потенциала // Вестник Поморского университета. Сер. Физиологические и психолого-педагогические науки. — Архангельск, 2006. — Вып. 4. — С. 166–169.
9. Леднова И. В., Савва Л. И. Профессионально-личностное развитие аспирантов, соискателей и докторантов: Метод. пособие. — Магнитогорск: МГТУ, 2006.

М. А. Садова, асп., препод.

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Резюме

Статья рассматривает потенциал самореализации преподавателей высшей школы. Предложена структурно функциональная модель профессионально личностного развития преподавателя в научно педагогической деятельности. Раскрыта сущность психологических составляющих профессиональной сферы преподавательского состава.

Ключевые слова: самореализация, преподаватели высшей школы, педагогическое мастерство, научно-исследовательская деятельность, педагогическая компетентность.

M.A. Sadova, postgraduate, lecturer

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

PSYCHOLOGICAL ELEMENTS OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL ACTIVITY OF THE PROFESSOR OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Summary

The article outlines potential of self-realization of teachers of higher school. The structurally functional model of professionally personality development of teacher is offered in scientifically pedagogical activity. Essence of psychological constituents of professional sphere of teaching staff is exposed.

Key words: self-realization, lecturer art, pedagogical competence, scientific researching activity.

УДК 158.3(075.8)

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

МОДЕЛІ КОМУНІКАТИВНИХ ПРОЦЕСІВ У МАСОВІЙ, ІНДИВІДУАЛЬНІЙ ТА ХУДОЖНІЙ КОМУНІКАЦІЇ

Моделі масової комунікації ґрунтуються на розумінні процесу індивідуального спілкування як діалогічної взаємодії двох комунікантів. Для пояснення процесу сприймання деяких текстів у художній комунікації можна використати схему Л. С. Виготського. Моделі масової комунікації Е. Каца і П. Лазарсфельда, а також моделі Г. Малецьке та Л. В. Матвеевої придатні для пояснення комунікації письменника й читача.

Ключові слова: індивідуальна комунікація, масова комунікація, художній текст, автор, читач, моделі комунікативних процесів.

Актуальність розгляду сучасних моделей комунікативних процесів у масовій та індивідуальній комунікації зумовлена наявністю значної кількості таких моделей і тим, що вони з різних позицій пояснюють результативність чи неуспішність процесів передачі інформації, розуміння та впливу повідомлення. Постійно народжуються нові інформаційні стратегії, які впливають на стратегії пошуку інформації, сприймання повідомлення, ставлення до нього реципієнтів.

В сучасних ЗМІ використовують прийоми впливу, спільні з тими, що діють у мистецтві, зокрема в художній літературі. Тому вважаємо актуальним розгляд спільних особливостей впливу літературного тексту і повідомлень ЗМІ на читача та аудиторію.

Мета статті — розгляд відомих моделей комунікативного процесу у міжособистісній, масовій та художній комунікації, виявлення в цих моделях чинників, від яких залежить вплив повідомлення; виявлення моделей, які можуть бути пристосовані до пояснення процесу комунікації письменника й читача.

Термін «художня комунікація» запропонував О. О. Леонтьєв [5], який вважав, що у сприйманні та розумінні художнього твору читачем діють не тільки естетичні закономірності, але й загальні закони комунікації.

У Радянському Союзі в 1920-ті роки теорією комунікації займалася філологічна школа ОПОЯЗ. Ідеї ОПОЯЗу ґрунтувалися на фундаментальній ідеї російського філолога Л. В. Щерби, який у 1915 році виклав думку про те, що основною формою комунікації є діалог [11]. Монолог є формою, похідною від діалогу і де в чому штучною. Текст у параметрах цілісності та завершеності змісту створюється більш ніж одним комунікантом у процесі діалогічного спілкування. До того, як Л. В. Щерба висловив ці ідеї, філологи вивчали монологічні тексти, переважно у письмовій формі. Філологи аналізували зміст, мовні, риторичні та художні особливості тексту. Позначки комуніканта-адресата у монологічних текстах послаблені, тому вони залишалися поза увагою вчених.

В руслі школи ОПОЯЗу була створена класична схема Р. О. Якобсона [7, 23] з трьох компонентів. За Р. О. Якобсоном, під час комунікації у взаємодію вступають: адресант — текст (який включає у себе знаки коду та правила їх поєднання) — адресат. На цю схему так чи інакше спираються всі теорії комунікативних процесів, що вивчають масову, індивідуальну (міжособистісну) та художню

комунікацію. Адресант — особа, що породжує повідомлення. Він є відносно активним. Адресат сприймає повідомлення, і його функція відносно пасивна. Розумінню сприяє знання адресатом знаків коду (мови), з яких будується текст.

Пізніше ідею про те, що діалогічність є якістю художнього тексту, причому не тільки реплік персонажів, але й авторського, який раніше вважали монологічним, в 60-ті роки ХХ століття висловив і довів своїм аналізом творів Достоєвського літературознавець та філософ М. М. Бахтін [2].

Діалог, за Г. М. Андреєвою, є послідовною зміною комунікативних ролей, у ході якої триває збагачення смислу повідомлення новою інформацією. Коли слухач стає мовником, він посилає до першого комуніканта частину повідомлення, що грає роль зворотного зв'язку. Мовник інтерпретує повідомлення, підсилює, уточнює, доповнює його зміст. Коли мовник стає слухачем, інший комунікант у свою чергу уточнює та інтерпретує нову частину повідомлення. Схема міжособистісної комунікації Г. М. Андреєвої набуває вигляд ломаних ліній [1, 90].

Л. С. Виготський запропонував модель сприймання художнього твору. Ми бачимо у малюнку, який ілюструє, як читач сприймає оповідання І. О. Буніна «Легкий подих», ознаки моделі [4], хоч Л. С. Виготський не називав свою схему моделлю, і вона поширюється не на всі художні твори. Ця модель може пояснювати сприймання художніх творів, у яких розповідь про події йде не у хронологічному порядку. Наприклад, схожим способом ілюструє сприймання подій у романі М. Ю. Лермонтова «Герой нашого часу» літературознавець Б. М. Ейхенбаум [12]. Можливо, Б. М. Ейхенбаум не був знайомий зі схемою Виготського, а стежив за логікою Лермонтова. Коли автор подає розповідь про події не в тій послідовності, як вони могли трапитися, а порушує хронологію, читач мусить зіставити два ланцюги: послідовність викладу і разом з ним своє та авторське оцінне ставлення до персонажу — і послідовність подій у часі. Останній ланцюг (хронологічний) реконструюється власне читачем. Він може змінити ставлення до персонажу чи додати причини для інших його оцінок. Так, у романі «Герой нашого часу» хронологічна послідовність подій показує, як все більш холодною становиться душа Печоріна. Авторська послідовність поступово розкриває внутрішній світ героя, показує, як душа його прагнула справедливості, але не знайшла її, пробуджує до героя симпатію.

Аналогічне подвійне сприймання героїні, але у більш витонченій художній манері Буніна, знаходить Л. С. Виготський в оповіданні «Легкий подих». Робота читача — його пошук хронології, його очікування та кінцеве неспівпадання подій тексту з очікуваннями — викликають естетичну реакцію адресата. Героїня веде себе так, що викликає засудження читачів. Але вона вмерла, і вчителька гімназії, а разом з нею читач, жалкує за молодою дівчиною.

У схемі Виготського діє чинник часу: порядок, у якому розгортаються перед читачем ті чи інші епізоди. Йому протидіє чинник пошуку: читач припускає ті чи інші ситуації, оцінки. Найчастіше він робить це за допомогою стереотипів. Але автор твору подає події у неочікуваному ракурсі, у протилежність стереотипам.

Додамо: читач, якщо книга йому сподобалась, може читати її так, щоб події розгорталися у протилежному чи довільному порядку, тобто порушувати послідовність подій у творі, яка йому вже відома. Ми бачимо у художньому творі розгортання подій у часі та мисленеві «стрибки» уяви читача, що вертаються у часі назад чи зазирають у майбутнє.

Теоретики літератури виділяють «часові» та «просторові» види мистецтв в залежності від того, чи грає роль чинник часу у процесі сприймання твору мистецтва. Художня література, музика, кінематографія відносяться до часових мистецтв, бо ми пізнаємо їх твори поступово, стежачи за їх частинами у запропонованому автором порядку, і це займає деякий час. Просторові твори — твори живопису, графіки, скульптури, архітектури — ми можемо охопити зором за єдину мить, хоч це не заперечує, що ми будемо повертатися до поступового розглядання окремих їх частин.

У художній літературі та в деяких ситуаціях мовлення, які породжують жанри, що добре нам знайомі, ми маємо уявлення не тільки про зміст тексту, але й про його формальні особливості: про що буде сказано на початку, як він закінчиться, коли та в яких словах буде сказано головне, — нібито ми бачимо деякий образ чи «кістяк» повідомлення. При сприйманні художнього тексту до ознак часових мистецтв ми додаємо деякі ознаки просторових.

Перейдемо до розгляду моделей спілкування у масовій комунікації. Перші теорії масових комунікацій, які виникли в 1920–1930-ті роки, та моделі, що виходили з цих теорій, будувалися за біхевіоральними принципами. Модель Г.Ласуела [17] включала до себе п'ять компонентів, що впливали на процеси взаємодії: 1) комунікатор; 2) повідомлення; 3) засіб; 4) реципієнт; 5) результат. Основні характеристики аудиторії, до яких звертається комунікатор, — групові норми та цінності. Орієнтацією на масову аудиторію комунікатор відрізняється від комуніканта у міжособистісній спілкуванні. Комунікатор має намір впливу, тому комунікацію можна розглядати як процес переконання.

У 1949 році була створена модель масової комунікації К.Шеннона. Вона народилася в галузі радіотехніки і мусила враховувати особливості технічних засобів, які передають повідомлення (радіо, кінематографу, телебачення). Ця модель одержала широке розповсюдження у дослідженнях комунікації, зокрема у психолінгвістиці, завдяки тому, що до неї звернувся засновник психолінгвістики Ч.Осгуд. Модель має лінійні характеристики, тобто її компоненти діють у хронологічному порядку: 1) джерело інформації; 2) передавач; 3) канал зв'язку з його параметрами та інформаційним шумом; 4) приймач; 5) пункт призначення, де знаходиться реципієнт. П'ять базових функціональних елементів взаємодіють з одним елементом дисфункції — інформаційним шумом, причиною якого є обмеженість технічних властивостей та «пропускної спроможності» пристрою, який становиться засобом масового розповсюдження повідомлення [10]. Подолати інформаційний шум можна шляхом повторення окремих частин повідомлення, наприклад, кінокадрів. Але при повторях швидкість передачі окремих фрагментів повідомлення знижується, кількість різних фрагментів зменшується. Цю схему уточнював М.Дефлер [14], який показав, що вона діє і в зворотному напрямку, а потім У.Шрам [21], який зробив акцент на міжособистісному спілкуванні комунікантів. Прагнення побудувати моделі комунікації тільки з позиції комунікатора або тільки з позиції реципієнта обмежують знання про особливості процесу спілкування, який може бути симетричним. Учасники комунікативного процесу з обох боків виконують однакові функції: кодування, декодування та інтерпретацію. Ми бачимо, що тут дослідник продовжує ідеї Ч.Осгуда, який виказав положення про те, що породження тексту з компонентів — мовних знаків є процесом кодування, а розуміння, відповідно, є процесом декодування [6, 17].

Г. М. Андреева вважає, що процес передавання та сприймання повідомлення — не симетричний, оскільки мовник має задум та ідею повідомлення, яка народжується раніше, ніж повідомлення складається з мовних засобів. А слухач мусить реконструювати і текст, і його зміст водночас [1, 89]. Але, за думкою Виготського, читач має очікування щодо змісту тексту, які впливають на сприймання. А його ідея розуміється читачем пізніше, після сприймання тексту. Тобто процес породження та сприймання тексту можна вважати симетричним.

З точки зору А. А. Брудного [3, 39], адресат не однаковий в залежності від того, на кого розраховує комунікатор направити повідомлення. Дослідник пропонує розрізняти аксіальний процес комунікації, коли сигнали спрямовані на конкретних адресатів, та ретіальний комунікативний процес, у якому повідомлення призначено множині віртуальних адресатів. У останньому випадку схема комунікації, яку автор не приводить, мусить виглядати як мережа (*rete*). У художній комунікації адресат — віртуальний. Книги, які подобаються, читачі передають один одному. Тобто художню комунікацію можна вважати ретіальною. Але художнє враження, яке література справляє на читача, таке, що йому здається, ніби улюблена книга написана тільки для нього, автор розмовляє тільки з ним. Тобто у художній комунікації ми бачимо й риси аксіальної комунікації. Можливо, це враження виникає тому, що письменник вміє передавати особливості міжособистісної комунікації так, як і особливості діалогу.

У 1967 році Ф. Денс [13] запропонував описувати процес комунікації як такий, що розвивається подібно до спіралі. Когнітивне поле співбесідників постійно збагачується, поширюючись при одержанні нових знань під час розмови. Схожу модель, як ми бачили, запропонувала Г. М. Андреева для пояснення процесів індивідуальної комунікації.

У 1970 році М. Дефлер [14] побудував психодінамічну модель впливу ЗМК. Модель складається з трьох компонентів: 1) повідомлення; 2) зміна чи активізація латентних психологічних процесів; 3) зміна поведінки. Згідно з цією моделлю секрет ефективного переконання полягає у зміні глибинної психологічної структури цінностей індивіда. Згідно з моделлю Е. Роджерса і Ф. Шумейкера [20] засвоювання нових знань чи ідей проходить у чотири етапи. Перший етап — знання: індивід одержує знання про щось нове. Оскільки модель призначалась для пояснення дії рекламних повідомлень, то нове — це відомості про нову продукцію. Другий етап — переконання: у індивіда виникає позитивне чи негативне ставлення до нової продукції. Третій етап — рішення. Четвертий етап — підтвердження: індивід бажає підтвердження у правильності рішення або відмовляється від рішення, що прийнято. Ці моделі цікаві тим, що у вивчення процесів сприймання та впливу повідомлення вони вносять чинник часу, як і схема Л. С. Виготського. Проте вони не враховують змістові зв'язки, що спрямовані у зворотному напрямку.

Модель Е. Каца і П. Лазарсфельда [16] описує вплив ЗМК на аудиторію як двоступеневий процес. Перший ступінь взаємодії починається без участі ЗМК і включає до себе соціальний процес спілкування індивідів з особистостями, яких вони вважають за авторитети. Другий ступінь — це вплив ЗМК на авторитетів і, можливо, участь авторитетів у ЗМК. Авторитети активно переказують зміст прийнятої інформації, впливають на точку зору інших. Інші члени соціуму більш пасивні у сприйманні інформації, частіше одержують її у соціальних контактах, ніж через ЗМК.

Німецький дослідник Г.Малецке [18] у своїй моделі прагнув поєднати якомога більше соціально-психологічних факторів, що впливають на сприймання повідомлення. Виходячи також з теоретичних положень семантики, Г.Малецке запропонував схему полів масової комунікації. Основні ланцюги комунікаційного процесу, за поглядами Малецке, є традиційні: комунікатор, повідомлення, реципієнт. Але до знайомої схеми дослідник додає постать нового діяча-посередника. Він знаходиться перед реципієнтом, має особистісні характеристики, зокрема авторитет, імідж. Від посередника залежить вибір важливих характеристик повідомлення, які він підсилює чи послабляє, а можливо, скорочує. До постаті посередника спрямовано зворотний зв'язок з боку реципієнтів.

До соціально-психологічних чинників, що характеризують комунікатора, Г.Малецке відносить самосприймання, особистість, соціальне середовище. Інформаційні чинники, що впливають на комунікатора, такі: комунікативна організація та обмеження з боку суспільного контролю. До характеристик реципієнта входять самосприймання, особистість, увімкненість до аудиторії, соціальне середовище. Серед загальних характеристик комунікативного процесу Г.Малецке виділяє тип сприймання (аудіальний, візуальний), який присутній у реципієнта (повідомлення будується з урахуванням цього типу), дистанцію до реципієнта, час, який проходить від виникнення події до повідомлення про неї, соціальний контекст.

У 1980-ті роки поширились напрямки філологічних досліджень. Стали розповсюджені поняття «дискурс», «фрейм», «семантичні поля». З'явилися моделі, які пояснюють вплив на реципієнта як результат засвоєння частини знань, що містяться у повідомленні. Водночас реципієнт не може сприйняти всю суму знань, яка кодується, якщо його когнітивні поля не містять відповідних слів чи уявлень. Сприймання й розуміння відбувається на перетині області знань, яку містить повідомлення, зі знаннями реципієнта. Схема Дж. Фіске [15] являє собою два кола, що перетинають одне одно.

У 1999 році О.О.Леонтєв запропонував розглядати ситуації впливу повідомлення у трьох аспектах: привернення уваги до тексту, оптимізація його сприймання та приймання його змісту реципієнтом. Масова комунікація — це соціально орієнтоване спілкування, на відміну від предметно орієнтованого та особистісно орієнтованого. Водночас предметно орієнтоване та особистісно орієнтоване спілкування не зникають у масовій комунікації — певною мірою їх особливості застосовуються [6, 256, 259].

Г. Г. Почепцов (Україна) у 2000 році звернувся до моделі Е. Каца й П. Лазарсфельда, частково поширивши її. Вплив повідомлення може здійснюватися шляхом безпосередньої адресації до різних соціальних груп (цей варіант використовувався в СРСР), або здійснюється звертанням до однієї соціальної групи, а потім ця група впливає своєю точкою зору на групу 2, а та у свою чергу на групу 3 і так далі. Цей варіант працював у часи перебудови та реалізується у теперішній час [9, 100].

У 2004 році Л. В. Матвеева запропонувала схему комунікативного впливу, у якій комунікатор і реципієнт виділяють у повідомленні підструктури: цілі, образ «Я». У комунікаторів в образ «Я» входять уяви про аудиторію і особистості глядачів. У реципієнта цей образ складається з образу ведучого або героя передачі та образів авторів чи замовників ЗМК. Відповідно, комунікатору та реципієнту притаманні 3 симетричні рівні ідентифікацій. У комунікатора це знання про 1) соціального замовника; 2) організацію, творчий колектив, що

будує повідомлення; 3) ведучого або героя передачі. На сприймання передачі реципієнтом відповідно впливає: 1) персональна ідентифікація; 2) ідентифікація як члена аудиторії; 3) ідентифікація як представника соціуму [8, 38].

Висновки. Як можемо констатувати, моделі комунікативних процесів у ЗМК не відходять від ідеї пояснення процесу спілкування як діалогічної взаємодії комунікантів. Ці моделі мають своєю базою модель індивідуальної комунікації Р.О.Якобсона, відрізняючись конкретизацією деяких чинників. Це чинники часу, очікувань, зворотного зв'язку, кодування-декодування, обмеженості сприймання, наявності спільного кола знань (семантичних полів), спрямованості до певного адресата, наявності авторитетів, посередників. В художній комунікації при сприйманні текстів пояснювальну силу має модель-схема Л. С. Виготського, що може бути використана при поясненні впливу художніх текстів, де автор користується прийомом викладання подій не в їх хронологічній послідовності. Моделями, що можна пристосувати до комунікації письменника й читача, ми вважаємо двоетапну модель Е. Каца і П. Лазарсфельда, яка включає в себе постаті авторитетів, а також психологічно орієнтовані моделі Г.Малецьке та Л. В. Матвеевої з використанням понять про посередників у комунікації, образу «Я», ідентифікації.

Література

1. Андреева Г. М. Социальная психология. — М., 1999.
2. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. — М., 1963.
3. Брудный А. А. Теории коммуникативного воздействия // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. — М., 1977.
4. Выготский Л. С. Психология искусства. — М., 1987.
5. Леонтьев А. А. Психология общения. — М., 1997.
6. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. — М., 1999.
7. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек — текст — семиосфера — история. — М., 1996.
8. Матвеева Л. В. Психология телевизионной коммуникации. — М., 2004.
9. Почепцов Г. Г. Психологические войны. — К., 2000.
10. Шеннон К. Математическая теория сообщений // Теория передачи электрических сигналов при наличии помех. — М., 1953.
11. Щерба Л. В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. — Ленинград, 1974. — С. 24–39.
12. Эйхенбаум Б. М. О прозе. О поэзии. — Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1986.
13. Dance F. E. X. A helical model of communication: human communication theory / Ed. by F. E. X. Dance. — N.Y., 1967.
14. DeFleur M. Theories of mass communication. — N.Y., 1970.
15. Fiske J. Television culture. — London, 1987.
16. Katz E., Lazarsfeld P. F. Personal influence. — Glencoe, 1955.
17. Lasswell H. D. The structure and function of communication in society // The communication of ideas / Ed. by Brison. — N.Y., 1948.
18. Maletzke G. Psychologie der Massen Kommunikation. Theorie und Systematik. — Hamburg, 1963.
19. Osgood C. E. Psycholinguistics // Psychology: a study of science. — N.Y., 1963. — Vol. 6.
20. Rogers E., Shoemaker F. Communication of innovations. — Glencoe, 1973.
21. Shramm W. Communication in crisis // The process and effects of mass communication / Ed. by W. Shramm, D. Roberts. — Urbana (II), 1971.

Н. В. Сапрыгина, канд. психол. наук, доц.
Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

**МОДЕЛИ КОММУНИКАТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В МАССОВОЙ,
ИНДИВИДУАЛЬНОЙ И ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Резюме

В основе моделей массовой коммуникации лежит понимание процесса индивидуального общения как диалогического взаимодействия двух коммуникантов. Для объяснения процесса восприятия некоторых текстов в художественной коммуникации можно использовать схему Л. С. Выготского. Модель массовой коммуникации Е. Каца и П. Лазарсфельда, а также модели Г. Малецке и Л. В. Матвеевой пригодны для пояснения коммуникации писателя и читателя.

Ключевые слова: индивидуальная коммуникация, массовая коммуникация, художественный текст, автор, читатель, модели коммуникативных процессов.

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

**THE MODELS OF THE COMMUNICATIVE PROCESSES IN THE MASS,
INDIVIDUAL AND ARTISTIC COMMUNICATIONS**

Summary

Models of the mass communications are based on the understanding of process of individual dialogue as an interaction of two communicants. For an explanation of process of recognition of some texts in the art communications it is possible to use the circuit by L. S. Vygotsky. The models of the mass communications by E. Katz and P. F. Lazarsfeld, by G. Maletzke and by L. V. Matveyeva are applicable for the explanatory of the communications of the writer and reader.

Key words: the individual communications, mass communications, art text, the author, reader, model of communicative processes.

УДК 159.942

Г. Турханов, соиск.

Одесский государственный юридический университет МВД Украины

**МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ
ВИКТИМНОСТИ**

В статье раскрывается проблема соединения качественного анализа проявлений виктимности субъекта с разработкой общих критериев математических мер оценки ее проявления как индивидуального, так и массового явления. Описывается возможность определения индекса (коэффициента) виктимности.

Ключевые слова: виктимность, структура личности, классические методы исследования виктимности, качественные характеристики виктимности, проявления виктимности.

Исследование психологических аспектов виктимности на сегодняшний день сводится преимущественно к описанию ее отдельных проявлений как разрозненных и случайных актов поведения жертвы. Реализуя принципы системного подхода необходимо отметить, что виктимность личности как жертвы детерминирована определенной системой объективных (социальных) воздействий и системой субъективных (психологических) факторов, которые осуществляют процессы восприятия и усвоения социальной информации и организации поведения человека. Все многообразные психические процессы, состояния и свойства можно рассматривать в плане их интеграции в единое целое по двум основным принципам (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов):

- 1) субординационному (иерархическому);
- 2) координационному (многофункциональному).

На основе субординационного принципа можно представить соответствующую схему многоуровневой психологической организации структуры личности, в которой можно выделить три основных уровня:

- психофизиологический;
- психологический;
- социально-психологический.

К 1-му, **психофизиологическому** уровню относятся природные, биологически обусловленные свойства индивида: тип нервной системы (основа темперамента), физическая выносливость, работоспособность, ориентировочные и защитные реакции. Уровни и особенности проявления индивидуальной виктимности в значительной мере зависят от этих природных свойств. Например, преобладание активно оборонительных реакций у конкретного индивида влияет на результат столкновения потенциальной жертвы с преступником. Психофизиологический уровень формируется в раннем онтогенезе, и на его основе формируется в детском и подростковом возрасте психологический уровень регуляции деятельности субъекта как личности.

2-й уровень — **психологический**, охватывает свойства личности, формирующиеся в онтогенезе в процессах обучения и воспитания. К этому уровню относятся такие процессы и свойства личности, как характер и темперамент, уровень интеллекта (память и мышление), эмоциональные процессы, коммуникативные и волевые качества. На этом уровне человек проявляет себя как субъект

деятельности, способный определить свое отношение к окружающим людям, дать им адекватную оценку и организовать определенные формы общения с ними. На этом уровне наличие виктимности и форм ее проявления теснейшим образом связаны со способностями субъекта понимать и оценивать складывающиеся криминогенные ситуации и выбирать адекватные способы поведения.

3-й уровень — **социально-психологический**, характеризует человека как «социального индивида», способного к социальным взаимодействиям в системах «человек — группа», «человек — общество», «человек — человек». На этом уровне субъект проявляет самосознание, дает социальную и нравственную оценку своих поступков и поведения окружающих людей, способен сознательно оценить складывающуюся криминогенную ситуацию, прогнозировать ее результат и проявлять волевую саморегуляцию и самоконтроль. Все три указанных уровня поведения взаимосвязаны и взаимодействуют между собой, образуя единую систему психологической организации поведения индивида. Социально-психологический уровень является высшим уровнем, становление которого происходит в юношеском и зрелом возрасте, и характеризует личность в плане ее социальных ценностей, сознательной целенаправленности и самоконтроля своей деятельности и общения.

Эти три основных уровня, последовательно формируются в онтогенезе личности и выполняют определенные функции в иерархической структуре поведения (рис. 1).



Рис. 1. Многоуровневая психологическая организация личности

С позиций системного подхода личность можно определить как целеустремленную динамическую функциональную систему, в которой следует выделить несколько подсистем:

- мотивационно-целевую, которая образует основной вектор деятельности;
- когнитивную, в которой результируются функции познания окружающей действительности и которая включает в себя познавательные процессы: восприятие, память, мышление, речь, воображение;
- коммуникативную, которая реализуется в общении и взаимодействии с другими людьми;
- эмоциональную, в которой отражается переживание и оценка субъектом воспринимаемых событий в форме моральных и эстетических чувств;

— регуляторную, которая складывается из волевых процессов и свойств личности, определяющих сознательную целенаправленность, саморегуляцию и самоконтроль поведения.

На основе координационного принципа интеграции психологических процессов личности можно рассматривать их как относительно автономные в целостной структуре поведения (рис. 2), определяя при этом их роль в поведении личности как потенциальной жертвы.



Рис. 2. Роль основных структурных компонентов личности в процессах виктимизации

Таким образом, психологическая система деятельности одновременно выступает как многоуровневая и многофункциональная, и образующие ее психические функции составляют психологические механизмы регуляции поведения личности, в частности процессы индивидуальной и групповой (массовой) виктимизации.

Индивидуальная и массовая виктимность соединяет в себе специфичность и единство, т. к. явление массовости складывается из поведения отдельных личностей, а структуральности отражает все влияние общих социально-психологических воздействий. Сложность исследования явлений индивидуальной и массовой виктимности состоит в неразработанности экспериментальных методов, которые бы в достаточной степени отражали общие и специфические особенности этих явлений. Разработка таких методов находится лишь в начальной стадии своего развития.

Исследование индивидуальной виктимности и виктимизации опирается на применение классических методов: наблюдения, интервью, экспертных

оценок, тестирования, социометрии, применяемых в работе с отдельными людьми как представителями определенных групп — категорий потерпевших. В многочисленных исследованиях виктимности, проведенных криминологами, преобладают описания и анализ конкретных случаев поведения жертв преступных действий, понятие же массовой виктимности и массовой преступности не фигурируют. В то же время данные систематической отчетности о видах преступлений, их численности, местах совершения могут служить предметом анализа и оценки криминализации общества и тем самым — основой построения базы критериев для оценки массовой виктимности и процесса виктимизации граждан и общества в целом.

Поэтому несмотря на то, что специальные массовые психодиагностические исследования не проводятся, не следует считать, что в действительности отсутствует какая-либо база для решения задачи соотношения индивидуальной и массовой виктимности. Рассмотрение жертвы как результата структуры социальных отношений тесным образом связано причинно-следственными связями с понятиями «посягательство» и «преступление». Эти формы поведения достаточно глубоко изучены и в своей основе имеют хорошо зарекомендовавшие себя статистические методы исследования. В этом отношении рассмотрение жертв как потерпевших в зависимости от характера и частоты посягательств может основываться на широко используемых методах изучения преступности. При этом классификация видов преступлений и их жертв практически должна основываться на основных базовых понятиях виктимности и виктимизации.

Наличие причинно-следственных связей между посягательством и потерпевшим определяет общность методологических подходов к этим социальным явлениям, которые могут исследоваться только на основе накопления статистического материала.

Так как в осуществляемых виктимологических исследованиях разработаны виды классификации жертв и существует определенная их качественная систематизация, то в проводимых исследованиях психологических аспектов виктимности гражданского населения использование разработанных подходов является безоговорочной необходимостью. Однако вербальная форма описанных результатов виктимологических исследований и многообразие терминологических определений требует разработки обобщающих методов систематизации статистического материала и его представленности при проведении массовых обследований.

Оценка уровня агрессивности, депрессивного состояния, готовности к риску и уровня виктимности применительно к индивидуальным обследованиям позволяют установить общую меру проявления данной качественной характеристики. Получив эти данные, необходимо установить распределение их по степени выражения контролируемых характеристик в обследуемой популяции наблюдаемых. В этом случае требуется одновременное получение данных, что позволит получить статистическую характеристику относительно массового проявления контролируемого показателя, где отдельные личности подчиняются общей закономерности, и этот показатель может быть рассмотрен как частная характеристика вариации контролируемого признака относительно общего состояния наблюдаемой популяции.

В оценке массовой виктимности качественные характеристики различных видов виктимности выступают как составные компоненты целостного процесса, отражая специфику его организации. Поэтому при оценке массовой виктим-

ности можно говорить о мере ее проявления в целом как количественной характеристике этого процесса; определять его качественную структуру по установлению долевого соотношения отдельных видов виктимности к общему числу потерпевших и на основании данного рода соотношений определять функциональную направленность формирования виктимности как процесса виктимизации.

Динамика виктимности является исключительно важным показателем, так как отражает социальные изменения и процессы, которые определяют причинно-следственные связи и отношения между виктимностью и преступностью. Виктимность в потенции есть результат действия совокупности социальных условий на уровне микросреды и социальной сферы как отдельных личностей, так и социальных групп.

Массовая виктимность отражает состояние общества со стороны несогласованности его структурной организации, которая приводит, с одной стороны, к виктимности, а с другой — к преступности. Это исторически изменчивое социальное явление, выражающее совокупность всех жертв и актов причинения вреда преступлениями, общими для населения конкретной территории и времени, отражения потенции уязвимости, реализующейся в массе многообразных индивидуальных виктимных проявлений, в различной мере детерминирующих совершение преступлений и причинение вреда.

Правильно представленная динамика протекания виктимизации является прогнозом развития виктимности граждан. Естественно, что в этом случае возникает необходимость использования аналитических описаний наблюдаемых процессов и их аппроксимирования математическими методами как одного из наиболее эффективных способов изучения массовых явлений, когда постановка какого-либо эксперимента практически затруднена.

Массовая виктимность является составной частью взаимообусловленных социальных процессов. Их протекание подчиняется статистическим принципам организации построения отношений. Поэтому для оценки таких характеристик, как массовая виктимность и массовая преступность, следует использовать нормальный закон распределения.

В соответствии с моделями-схемами, представленными на рис. 1, 2, можно составить комплекс методик, позволяющих охватить целостную систему психологических свойств личности, опосредующих такое сложное качество, как склонность к виктимизации. Такая система свойств составляет психологический механизм виктимности и одновременно включает в себя:

- психофизиологические свойства (тип нервной системы, природные потребности, рефлекторную активацию);
- психологические (характер, когнитивные процессы, способности и др.);
- социально-психологические (правосознание, ценностные ориентации, волевая целенаправленность и др.).

Процессы, реализующие функциональные аспекты психики:

- мотивационные установки;
- жизненную целенаправленность;
- когнитивные процессы;
- коммуникативные процессы;
- эмоциональные процессы;
- особенности волевой саморегуляции.

В соответствии с этим можно использовать следующие методики:

- 16-Ф тест Кеттелла для определения комплекса характерологических особенностей (когнитивных, коммуникативных, регуляторных);
- тест акцентуации характера Леонгарда–Шмишеха;
- тест Э. Хайма для определения стилей преодоления стресса;
- теппинг-тест Е. П. Ильина на определение свойств нервной системы.

Учитывая, что нормальное распределение носит устойчивый характер, оно может служить критерием оценки стабильности общественной организации отношений. При этом в условиях нормированного пространства учитывается возможность установления меры сложности организации межличностных отношений. Исследование проблемы виктимности и виктимизации требует перехода от сбора статистики и описания отдельных проявлений виктимного поведения жертв преступлений к систематизации психологических аспектов этих явлений, что необходимо для развития юридической виктимологии.

Для раскрытия психологических механизмов виктимности необходим системный анализ структуры личности как иерархического образования, включающего психофизиологический, психологический и социально-психологический уровни, которые последовательно формируются в онтогенезе и играют доминирующую роль в проявлениях и уровнях различных видов виктимности.

Разработка методов исследования виктимности личности должна стимулировать комплексный подход, который обеспечивает охват основных психологических процессов, детерминирующих проявление виктимности:

- мотивационно-целевых;
- когнитивных;
- коммуникативных;
- эмоциональных;
- регуляторных (волевых).

Взаимодействие указанных психологических процессов и свойств личности составляет психологический механизм виктимности и виктимизации.

Развитие психолого-юридической отрасли виктимологии требует соединения качественного анализа проявлений виктимности субъекта с разработкой общих критериев математических мер оценки ее проявления как индивидуального и массового явления. В этом плане отмечается возможность определения индекса (коэффициента) виктимности и использования метода построения семантических пространств, отражающих тенденции развития индивидуальной и массовой виктимности.

Литература

1. *Аболин Л. М.* Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. — Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 1987. — 262 с.
2. *Балабанова Л. М.* Судебная патопсихология (вопросы определения норм и отклонений). — Донецк: Сталкер, 1998. — 432 с.
3. *Бодалев А. А.* Психология о личности. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. — 188 с.
4. *Будницька О. А.* Індивідуально-особистісні детермінанти емоційних переживань у психотравмуючій ситуації: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Київ. нац. ун-т. — К., 2002. — 17 с.
5. *Полубинский В. И.* Правовые основы учения о жертве преступления. — Горький: ВШ МВД СССР, 1979. — 37 с.
6. *Ривман Д. В., Устинов В. С.* Виктимология. — СПб.: СПбГУ, 2000. — 128 с.
7. *Словарь-справочник по психологической диагностике* / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов; Отв. ред. С. Б. Крымский. — К.: Наук. думка, 1989. — 200 с.

Турханов, здоб.

Одеський державний юридичний університет МВД України

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ АСПЕКТІВ ВІКТИМНОСТІ

Резюме

Стаття розкриває проблему з'єднання якісного аналізу проявів віктимності суб'єкту з розробкою загальних критеріїв математичних мер оцінки її проявів як індивідуального, так і масового явища. Описується можливість визначення індексу (коефіцієнту) віктимності.

Ключові слова: віктимність, структура особистості, класичні методи дослідження віктимності, якісні характеристики віктимності, прояви віктимності.

G. Turhanov, candidate

Odessa's State's Law University,

Department of the Interior of Ukraine

THE METHODS OF A RESEARCH PSYCHOLOGICAL ASPECT OF A VICTIMATION

Summary

In this article the author opens the problem of a joining qualitative analysis of the display of a victimation of an individual with a groundwork of the similarity criteria of the mathematical actions for a valuation of its displays as the individual so and the mass of a phenomenon. The author describes the possibility to determinate an index (coefficient) of a victimation.

Key words: a victimation, a structure of a personal, classical methods of a research of a victimation, a qualitative referees of a victimation, a display of a victimation.

Odesa National University Herald

•

Вестник Одесского национального университета

•

**ВІСНИК
ОДЕСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

Том 12 • Випуск 16 • 2007

Психологія

Українською та російською мовами

Технічний редактор *Г. О. Куклева*

Підписано до друку 19.12.2007. Формат 70×108/16.
Папір офсетний. Гарнітура Newton. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 11,90.
Тираж 300 прим. Зам. № 321.

Надруковано у друкарні видавництва «Астропринт»
65091, м. Одеса, вул. Разумовська, 21
Тел.: (0482)37-14-25, 37-24-26, 33-07-17
www.astroprint.odessa.ua

