

**СУБ'ЄКТИВНА СЕМАНТИКА ВЧИНКУ: ВІКОВИЙ АСПЕКТ**

У даній статті розкриваються діагностичні можливості психосемантики в галузі вікового консультування, інтерпретуються дані апробації авторської методики, покликаної вимірювати особливості семантичного поля вчинку у свідомості підлітка, а також експериментально констатується залежність суб'єктивної семантики вчинку від поінформованості суб'єкта про критерії правильності вчинку.

Актуальність означеної у даній роботі проблеми визначається щонайменше двома такими факторами. По-перше, феноменологія вчинку вже отримала гідну розробку в роботах вітчизняних психологів В.А. Роменця, О.В. Киричука, В.О. Татенка, Т.М. Титаренко, І.П. Манохи [24]. Психосемантична парадигма досліджень вчинку виходить з традиційної для вітчизняної науки уваги до проблем свідомості, значення, смислу. Так, психосемантичний підхід у дослідженнях мотивації вчинків „типового” суб'єкта та атрибуція мотивів вчинкам кіноперсонажа практикує В.Ф. Петренко [22]. Атрибуція вчинку знаходить своє місце у психосемантиці буденної свідомості (Улибіна О.В. [25]), етнічної самосвідомості (Хотинець В.Ю [26]), міжетнічної напруженості (Солдатова Г.У. [27]) та ін. Водночас у зазначених роботах не міститься аналізу репрезентованого у буденній свідомості суб'єкта вчинку, спрямованого на соціально близьких людей.

По-друге, визнаючи факт того, що людська суб'єктивність закладається досить рано і добудовується протягом всього онтогенезу, дослідники в цій галузі працюють переважно з дорослим контингентом. Винятком з правила є нечисленні розробки, що вимірюють особливості свідомості дитини (зокрема, використання „Казкового семантичного диференціалу” В.Ф. Петренко [22]) та роботи, що апелюють до свідомості людей старшого віку (Мединська Ю.Я.[23]). Особи підліткового віку залишаються поза увагою психосемантики.

В той же час підлітковий вік відзначається зростанням свідомості та самосвідомості особистості, розвитком і перебудовою образу-Я. Опорою формування адекватного уявлення підлітка про себе та найближче соціальне оточення, умовою для подальшої гармонійної соціалізації є досвід актуального спілкування з іншими людьми, той зворотній зв'язок, або відбиття свого Я, яке з'являється в особистісно значущих контактах, а саме, у вчинку. Крім того, пубертатний період – очевидно, перший віковий рівень особистісного зростання, починаючи від якого можна говорити про таку структурованість свідомості, за якою у певній мірі стає можливою особистісна рефлексивність. Дитина пубертатного віку вважається такою, яка в цілому опанувала соціальні поведінкові норми, в неї активно формуються індивідуальний комунікативний стиль. У той же час, міжлюдські стосунки як окремий семантичний простір з притаманною йому знаковістю ще довгий час залишається для підростаючої особистості не зовсім опанованими.

Основними джерелами набуття людиною соціальної компетентності є життєвий досвід, загальна ерудиція, мистецтво та спеціальні методи формування цієї якості [5, с. 8]. Названі джерела мають для суб'єкта різну особистісну значущість, але провідна роль належить життєвому досвіду. Це самобутній синтез знань, вмінь та навичок, оцінок та інтуїтивних відчуттів, що спрямовані на рішення життєвих проблем і постійно перевіряються практикою. Серед усього багатства життєвого досвіду нас буде цікавити вербальний вчинок як досвід міжособистісного спілкування. Накопичений у ході повсякденного спілкування, останній, звичайно ж, усвідомлюється індивідом, оскільки його набутком є не тільки завершені, а й поточні події.

“У звичайних умовах міжособистісний досвід, - пише Ю.М.Ємельянов, - це неявне знання про себе та інших в поєднанні з поведінковими вміннями. Але певні штучні умови, які вимушують особу перервати природну плинність свого досвіду і озирнутися на минуле або порівняти свою поведінку з іншими зразками, є умовами перетворюючими, виховними” [7, с.10]. Саме таким вимогам мусить задовольняти метод, скерований на діагностику семантичної сфери особистості.

Оскільки суб'єктивна семантика взаємин між людьми формується як продукт організованих обставин їх застосування, ми поставили за мету змодельовати окремі комунікативні ситуації з соціального оточення підлітка, які, у силу неоднозначності своєї семантики, потребували б від суб'єкта рішення-вчинку. Усвідомлення знаковості такого уявного вчинку збагачує суб'єкта переживаннями міжособистісного сензитивного досвіду, контекстними соціально-психологічними навичками, можливістю аналізу й прогнозування міжособистісних ситуацій.

З цією метою було розроблено й апробовано „Тест соціальної компетентності підлітка”. Тест являє собою 60 мікродіалогів між Татом, Мамою, Сестрою і Бабусею уявного героя-підлітка. Відносно кожного з них змодельована життєва колізія, вирішення якої стосується всіх членів сім'ї. Проблема підіймається в серії послідовних трансакцій між названими дійовими особами. У мікродіалогах наводяться репліки героїв, більш або менш вдалі з точки зору трансакційного аналізу. Завдання тестованого полягає в тому, щоб визначити в кожному з мікродіалогів найбільш вдалу трансакцію. Якщо це відбувається правильно, то під кінець тесту підліток має змогу точно спрогнозувати остаточне рішення кожного героя (Кого з членів сім'ї візьме з собою Тато у туристичну подорож? Чи обере Син нову школу-ліцей? Чи поїде Мама на стажування за кордон? Що купить Сестра в якості подарунка на день народження? Чи вийде Бабуся на пенсію?).

**Хід апробації методики.** Формуванню знаковості соціально правильного вчинку підлітка сприяє спеціально розроблена система самоперевірки точності вибору. Цю функцію мають таблички-підказки, які співвідносять кожний мікродіалог з певною життєвою позицією: 1) Я поганий, ти хороший; 2) Я поганий, ти поганий; 3) Я хороший, ти поганий; 4) Я хороший, ти хороший [19; 36-52]. Якщо 1, 2 і 3 позиції ґрунтуються на даних, запозичених з Батька і Дитини, тобто на враженнях та емоціях без урахування об'єктивної зовнішньої інформації, то четверта позиція "я хороший, ти хороший" приймається особистістю на свідомому рівні, є результатом її роздумів, віри і вольових рішень. Вибір

тестованими транзакцій, що ґрунтуються на останній позиції, заохочується високим балом, перші три позиції оцінюються нижче. Таким чином накопичуються діагностичні показники тестованого, а формування у нього відчуття моральної правильності вчинку позитивно або негативно підкріплюється інформацією інструкції. Кінцевий результат оцінюється за шкалою “добре – посередньо – погано” з відповідним коментарем. В цілому, „Тест соціальної компетентності підлітка” – це тест спеціальних здібностей, що за структурою являє собою ряд трихотомічних завдань з вимушеним вибором.

Для більшості тестів спеціальних здібностей, як зазначив П. Клайн [8, с. 61] існує спільна проблема при формулюванні завдань. Це проблема форми і змісту, яку вимушені вирішувати автори тесту: певні типи завдань підходять для одного виду матеріалу краще, ніж інші. Складність укладання завдань у нашому випадку полягала в тому, що кожне з 60-ти завдань повинно було містити в собі одну змінну – суб’єктивна семантика підлітка – і водночас бути достатньо репрезентативним як у відношенні дітей, що пройшли тренінг-інформування, так і тих, що його не пройшли. Кількість завдань є оптимальною щодо статистичної значущості отриманого масиву даних і, з іншого боку, не є надмірною і не викликає стомлення дітей під час тестування.

Апробація методики проводилась на базі гімназії "Ерудит" м. Києва. Вибірка формувалась методом випадкового вибору і складала в цілому 82 особи. Тестувалися підлітки віком від 9,5 до 12,5 років (учні 5-7 класів), які спостерігалися психологом протягом часу від половини до двох років.

Всередині вибіркової сукупності методом суцільного вибору (за алфавітним списком прізвищ) було сформовано 3 групи досліджуваних, що тестувалися різними способами: з повним попереднім навчанням азам транзактного аналізу (Т-група, n = 23); з частковим інформуванням перед тестуванням про життєві позиції особистості без попереднього навчання (ЧТ-група, n = 25); без навчання та процедурного інформування. Остання група була визначена як контрольна за критерієм відсутності в роботі з нею змінної на учіння (n = 29). Гомогенізація груп проводилася лише за віковою характеристикою;

п'ятикласники, шестикласники та семикласники мусили бути представлені в групах рівною мірою. Статєва диференціяція не була покладена в основу формування груп суто з процедурних міркувань: групове тестування різностатєвих спільнот вважається більш ефективним.

В тому випадку, коли група проходила не попереднє навчання, психолог протягом не більше 15 хвилин у доступній для підлітків манері викладав ази транзактного аналізу Е. Берна [1], знайомлячи слухачів як зі структурною, так і з динамічною частинами аналізу. Увиразнювали і, за спостереженнями, полегшували засвоєння інформації наочні схеми взаємодії у структурах двох комунікантів. Далі слідувала розминка – 2-3 хвилини і основна процедура – 25-28 хвилин.

Апробація методу, що тривала протягом 24 місяців, проводилася на фоні безпосереднього спостереження за дітьми як в експериментальних, так і в контрольній групі. Тому узагальненню підлягали результати не тільки власне тестування, але й невиключеного спостереження поведінки учнів на уроці, в позакласній активності. Окремо аналізувалися: а) сімейний анамнез, вилучений з бесід із батьками; б) дані проєктивного тестування кожного учасника експерименту за методикою „Малюнок сім'ї”; в) показники „Тесту трьох станів особистості”; г) аналіз поведінки учнів та групова динаміка під час роботи психологічного гуртка „Про тебе”. Узагальненням цих матеріалів став зміст “Психолого-педагогічної карти учня”, яка велася щодо кожного підлітка впродовж 4-16 місяців. Таке розширене спостереження дало змогу виділити групу дітей з порушеннями розуміння семантики вчинку і проаналізувати результати впливу тестування.

### **Інтерпретація даних апробації методики**

Кількість правильних відповідей, середньогрупові значення та стандартні відхилення показників експериментальних груп і тестових завдань знайшли своє відображення у табл. 1.

**Таблиця 1.**

### **Основні показники експериментальних груп у розрізі тестових завдань**

Номери завдань	Т- гр*	ЧТ- гр	К- гр	Середнє значення	Стандартне відхилення
1	21	18	17	18.66	2.08
2	18	6	9	11.66	6.24
3	15	14	6	11.66	4.93
4	19	18	12	16.33	3.78

5	21	15	7	14.33	7.02
6	20	15	9	14.66	4.49
7	15	12	6	11.0	4.58
8	16	13	14	14.33	1.24
9	19	15	12	15.33	3.51
10	20	12	11	14.33	4.93
11	13	6	13	10.66	4.04
12	15	7	12	11.33	4.04
13	20	12	12	14.66	4.61
14	16	13	11	13.33	2.51
15	15	5	4	8.0	6.08
16	10	14	15	13.35	2.64
17	21	10	11	14.0	6.08
18	9	11	6	8.66	2.51
18	15	10	11	12.0	2.64
20	18	15	12	15.0	3.0
Середнє значення	16.8	12.5	10.5	–	–
Стандартне відхилення	3.51	3.79	3.35	–	–

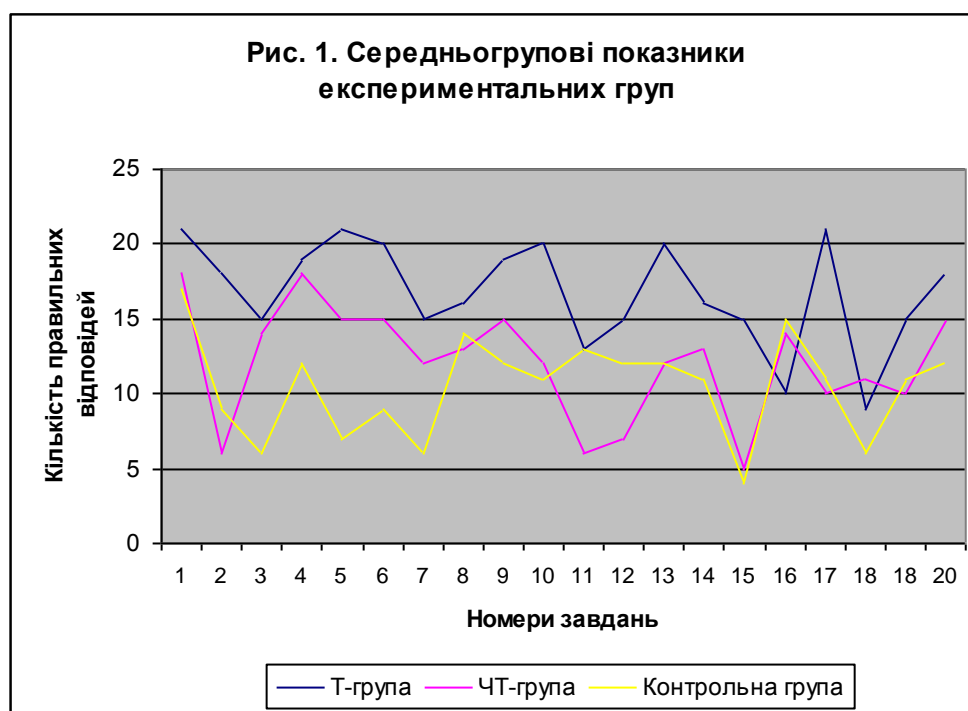
\* Т-група – експериментальна група, що пройшла навчання транзактному аналізу; ЧТ - група – частково навчена група; К- група – контрольна група.

Коефіцієнт кореляції показників основної експериментальної групи з частково тренованою склав 0.363, тієї ж групи з контрольною 0.174, а частково тренованої з контрольною 0.333. Тим самим підтверджується слабка міра з'єднаності інтергрупових показників, що свідчить про відносну незалежність суб'єктивних семантик вчинку у свідомості представників груп, залежно від включення до складу цих семантик компоненти обізнаності у транзактному аналізі.

Методом невиключеного спостереження навчальної діяльності та позакласної активності підлітків, педагогічних характеристик дітей з боку вчителів, батьківських відгуків та за результатами параметричних і проєктивних тестів були виявлені діти з комунікативними особливостями. В кожній групі є підлітки з ознаками: гіпердинамічності, астено-невротичності, підвищеної соціальної чутливості, емоційної лабільності, демонстративності, агресивності та тривожності. В середньому по вибірці кількість таких дітей склала 18%. У відношенні цього контингенту констатовано, що: 1) підлітки з такими особливостями справлялися з тестовими завданнями в цілому гірше, ніж їхні комунікативно благополучні однолітки; 2) окремі завдання тесту в діагностичному плані можуть являти собою для таких дітей зону проєктування

психо-соціального напруження особистості. Ті субтести, герої й ситуації яких дають привід до ідентифікації з проблемами підлітка, виконувалися з меншою успішністю. Наприклад, в діалозі з деструктивними (контролюючими або караючими) ходами "Батько – Дитина" підліток переважно обирає "нульові", низькоякісні ходи у відповідь. В реальному житті в таких ситуаціях дитина цього віку виявляється малоздатною до децентрації з неконструктивним співбесідником. Отже, за механізмом переносу, і в тестовій ситуації підліток групи ризику у відповідь обирає ходи не доповнювальні, а такі, що перетинаються з основними.

Середньогрупові показники правильних відповідей у трьох групах відбито у рис.1, де X – номер завдань; Y – кількість осіб, що дали правильну відповідь.



Як видно, існують декілька "парадоксальних зон" графіка, коли для певної групи окремі завдання "западають" до нуля або їх показники суттєво знижуються (завдання 14, 15 і 18). Основною причиною таких показників вважаємо те, що "нульові" і "посередні" типи відповідей з них мають, очевидно, більш привабливу для підлітка форму. Так, найпопулярнішою відповіддю в завданні 14 виявилась трансакція "Дитина–Дитина" (відповідь "в"), що оцінювалась в 1 бал. Для контрольної і ЧТ-групи – також однобальна трансакція "Батько-Дитина" в завданні 15, де тестовані, не навчені структурного аналізу, не зуміли відчути

перехресної трансакції. Стосовно 18-го завдання можна констатувати, що навіть треновані в ТА діти віддали перевагу більш емоційній трансакції перед більш точною.

Подібність графіків Т-групи і контрольної (на нижчому рівні вправності) говорить про те, що знання та намагання аналізувати поведінкові моделі за ТА багато в чому збігаються із загальногуманістичним підходом у спілкуванні, з тим самим постулатом здорового глузду ("щоб усім було добре"), який дозволяє і цілком не підготовленій людині бути соціально гармонійною.

Сильні перепади графіка ЧТ-групи можуть бути пояснені характером попередньої підготовки цих досліджуваних. Цілком очевидно, що інформування щодо життєвих позицій підвищує рефлексивність тестованих і забезпечує посередні показники за тестом, але підлітки починають обирати ті відповіді, де мікродіалог вирішується не на користь героя, з яким діти ідентифікують себе. Переважно це позиція "Я -, ти +", яка втілюється в трансакціях "Дитина-Батько". Іншими словами, часткове тренування знаковості вчинку може зняти надмірну домінантність у поведінці підлітків, схильних до агресивності, але ніяк не сприяє виробленню навичок паралельних (доповнювальних, або гармонійних) трансакцій. Підліток тут схильний зберігати інфантильні установки.

З метою перевірки основної гіпотези щодо провідного фактору комунікативної вправності за даними „Тесту соціальної компетентності підлітка”, а саме превалювання актуального его-стану “Дорослий”, ми протестували всіх учасників експерименту методикою „Тест для визначення трьох станів особистості”. Рівень кореляції з існуючою методикою, що вимірює ту ж саму психологічну реальність, сягає 0.782, що свідчить про високу конкурентну валідність „Тесту соціальної компетентності підлітка”.

Нарешті, останній з вимірюваних показників – вміння правильно передбачити вирішення проблеми "героями" сюжетів. За даними дослідження, зв'язку між способом підготовки учнів до тестування і результатами їх відгадування “правильного” рішення героя не спостерігалось. Незалежно від приналежності до експериментальної чи контрольної групи і майже незалежно (на статистично значимому рівні) від індивідуальних показників „Тесту соціальної компетентності підлітка” і „Тесту трьох станів особистості” діти давали правильні або неправильні прогнози. Отже, результати цієї частини тесту підлягають якісному аналізу в кожному індивідуальному випадку.



Конкретно сформульовані завдання тесту дозволяють запобігати фальсифікуванню відповідей, про що свідчать і результати ретестування. Співпадіння тестових і ретестових даних коливається у різних експериментальних групах від 69 до 87%. Як показало дослідження, результати тестування в цілому збігаються з сімейним анамнезом дитини (за даними спостережень психолога, бесід з батьками та вчителями).

### **Висновки**

Тест соціальної компетентності підлітка створює умови для соціальної самоідентифікації особистості саме завдяки тому, що закладені в ньому ситуації дозволяють дитині приймати на себе ролі соціально значущих для неї осіб. Тим самим створюється багатомірна знакова система взаємозв'язків "Я – Інші", яка благотворно впливає на формування свідомості підлітка, підсилюючи її рефлексивність.

В широкому розумінні компетентність у семантиці вчинку передбачає здатність до ефективного спілкування, довшеного міжособистісного суб'єкт-суб'єктного досвіду. Це такий рівень навченості взаємодії з оточуючими, який потрібен індивіду, щоб в межах своїх здібностей і соціального статусу успішно функціонувати в даному суспільстві. Як бачимо, він залежить не тільки від притаманних індивідові якостей, але й від суспільно прийнятних форм семантичного вираження індивідуального досвіду.

### **Література**

1. Берн Э. Трансакционный анализ и психотерапия / Берн Э. – СПб.: Братство, 1992.– 224 с.
2. Джеймс М. Рожденные выигрывать / Джеймс М., Джонгвард Д. – М.: Прогресс-Универс, 1993. – С. 332.
3. Емельянов Ю.Н. Обучение паритетному диалогу / Емельянов Ю.Н. – Л., 1994.– 105 с.
4. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов / Клайн П. –К.: ПАН, 1994.– С.282.
5. Мединська Ю.Я. Колективне несвідоме як глибинна детермінанта етнічного менталітету. – Дисс. канд. психол. наук. – Тернопіль.– 2005.– 181с.
6. Основи психології / За загал. Ред.. О.В. Киричука, В.А. Роменця.– К.: Либідь, 1995.–632 с.

7. Петренко В.Ф. Основы психосемантики / Петренко В.Ф.– СПб.: Питер.– 2005.– 480 с.
8. Полипанова О.С. Психологическое содержание подросткового возраста / Полипанова О.С. // Вопросы психологии.– 1996 . – № 1.– С. 20 – 33.
9. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности / Солдатова Г.У.– М.: Смысл, 1998.–389 с.
10. Улыбина Е.В. Психосемантика обыденного сознания / Улыбина Е.В.–М.: Смысл, 2000.–263 с.
11. Харрис Т. Я хороший, ты хороший / Харрис Т. – М.: Соль, 1993.– 176 с.
12. Хотинец В.Ю. Этническое самосознание/ Хотинец В.Ю. – СПб.: Алетейя, 2000.– 311 с.