

**СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ВЕСТНИК**

№ 7/4

2009

СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Научно-практический журнал

Журнал зарегистрирован
Министерством РФ по делам печати,
телерадиовещания и средств массовой коммуни-
каций от 15 мая 2002 г.
Свидетельство о регистрации ПИ № 10-4711

Учредитель – Южный федеральный университет
Главный редактор – член-корр. РАО, д.биол.наук,
профессор Ермаков П.Н.

Журнал издается с 1996 г., выходит 4 раза в год
СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК
Научно-практический журнал
2009 г ➤ № 7/4

Ответственный секретарь – Щербакова Л.В.
Компьютерная верстка – Кубеш И.В.

Редакционный совет

д.пед.наук, профессор Акопов Г.В.	д.пс.наук, профессор Марьин М.И.
д.пс.наук, профессор Асмолов А.Г.	д.пс.наук, профессор Перелыгина Е.Б.
д.пс.наук, профессор Аллахвердов В.М.	д.пс.наук, профессор Попов Л.М.
д.пс.наук, профессор Богоявленская Д.Б.	академик РАО, д.пед.наук, профессор Рубцов В.В.
академик РАО, д.пс.наук, профессор Бондырева С.К.	член-корреспондент РАО, д.пс.наук, профессор Реан А.А.
д.пс.наук, профессор Дебольский М.Г.	д.пс.наук, профессор Рыбников В.Ю.
д.пс.наук, профессор Забродин Ю.М.	д.пс.наук, профессор Смирнов С.Д.
д.пс.наук, профессор Знаков В.В.	д.пс.наук, профессор Тхостов А.Ш.
д.пс.наук, профессор Зинченко В.П.	канд.пс.наук, доцент Цветкова Л.А.
д.пс.наук, профессор Карпов А.В.	д.пс.наук, профессор Черноρίζов А.М.
академик РАО, д.пс.наук, профессор Климов Е.А.	академик РАО, д.пс.наук, профессор Шадриков В.Д.
д.пс.наук, профессор Леонтьев Н.И.	д.пс.наук, профессор Шмелев А.Г.
д.пс.наук, профессор Малофеев Н.Н.	академик РАО, д.пс.наук, профессор Фельдштейн Д.И.

Редакционная коллегия

д.пс.наук, профессор Абакумова И.В.	д.пс.наук, профессор Рюмина Л.И.
д.биол.наук, профессор Бабенко В.В.	д.пс.наук, профессор Сидоренков А.В.
канд.пс.наук, профессор Васильева О.С.	д.пс.наук, профессор Скрипкина Т.П.
д.пс.наук, профессор Воробьева Е.В.	д.пед.наук, профессор Федотова О.Д.
д.пс.наук, профессор Джанерьян С.Т.	д.пед.наук, профессор Фоменко В.Т.
канд.пс.наук, доцент Дикая Л.А.	д.филос.наук, профессор Шкуратов В.А.
д.пс.наук, профессор Лабунская В.А.	

Адрес редакции:

344038, Ростов-на-Дону,
пр. Нагибина, 13, ком. 243.
Тел. (863) 243-15-17; факс 243-08-05
E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

Подписано в печать 27.09.09.
Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная.
Гарнитура Myriad Pro.
Печать цифровая. Усл. печ. л. 10,40.
Заказ № __/09. Тираж 1000 экз.

Подготовлено и отпечатано DSM group.
ИП Лункина Н.В. Св-во № 002418081. г. Ростов-на-Дону, ул. Казахская, 35.
E-mail: dsmgroup@yandex.ru, dsmgroup@mail.ru

Перепечатка материалов только по согласованию с Редакцией.
© Северо-Кавказский психологический вестник

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ

Яценко Н.А. Психофизиологические особенности операторов телекоммуникационных сетей с разным уровнем профессиональной успешности	5
--	---

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Седых Н.С. Специфика формирования и развития социальных представлений о терроризме	11
---	----

Слинько А.Е., Скляр С.С. Социальная реклама как объект восприятия: основные компоненты эффективного воздействия	16
---	----

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Вашенко Л.Е. Актуальность исследования психологических трудностей партнеров двухкарьерного брака	25
---	----

Аралова М.П., Гамиля Мухамед Насер Ахмед Связь симптомов ПТСР с личностными характеристиками, соматическими жалобами и качеством жизни детей 6–11 лет, переживших сексуальное насилие	29
--	----

Мкртчян Я.А. Психологические характеристики младших школьников – вынужденных переселенцев	37
--	----

Самойлина Т.Г., Михайлюк Е.Б. Психокоррекция и психопрофилактика девиаций с учетом особенностей защитно-совладающего поведения подростков	41
---	----

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Абакумова И.В., Дзюба Е.А. Смыслотехники в учебном процессе	46
--	----

Дзюба Е.А. Внутренняя дифференциация как компонент вариативного образования	54
--	----

Масаева З.В. Психолого-педагогические особенности общеобразовательных школ постконфликтного региона. . .	59
---	----

Дзюба Е.А. Использование современных технологий обучения в вузе	63
--	----

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Астафьева И.Н. Критерии типологий жизненных планов	73
---	----

Письменова А.А. Критерии классификации и характеристики монетарного поведения субъектов	77
--	----

РЕЗЮМЕ ВЫПУСКА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ / ABSTRACT OF THE ISSUE IN ENGLISH	81
--	----

НАШИ АВТОРЫ	87
------------------------------	----

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОПЕРАТОРОВ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ СЕТЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ

Яценко Н.А.

В статье представлены результаты сравнительного анализа психофизиологических особенностей операторов телекоммуникационных сетей с разным уровнем профессиональной успешности. Статистически значимые различия между операторами с высокой и средней профессиональной успешностью выявлены для степени выраженности свойств нервной системы, формально-динамических свойств индивидуальности, характеристик профиля латеральной организации.

Ключевые слова: операторы телекоммуникационных сетей, свойства нервной системы, профиль латеральной организации.

Существует множество сфер деятельности человека, имеющих выраженный экстремальный характер, когда присутствуют «катастрофогенные» ситуации [3]. К числу тех, кто занят в подобных сферах, относятся оперативные дежурные энергосистем, водители авто-, авиа – и морского транспорта, диспетчеры, военные, спасатели и т. д. Фактор экстремальности у представителей этих профессий связан с переживанием опасности в связи с возможными авариями и большой личной ответственностью за их ликвидацию. Экстремальная ситуация приводит к нарушению сенсорной и мыслительной деятельности. Человек неадекватно воспринимает действительность, принимая иногда неправильные решения, иногда вообще забывая, что же надо делать. Одновременно авторы отмечают, что подверженность стрессу у людей неодинакова.

Так, «оперативные качества» операторов-руководителей энергосистем, позволяющие успешно справляться с работой в аварийной ситуации, более выражены у лиц с сильной нервной системой. Ненадежными оказались те, кто имел слабую нервную систему и преобладание торможения. У них часто наблюдалась растерянность, доходящая до шока [3].

В деятельности водителей городского транспорта экстремальность ситуаций – фактор постоянный. При стаже более 5 лет высокую надежность показывают водители, у которых отмечаются подвижность нервных процессов и сильная нервная система. Водители с инертностью нервных процессов осторожны при управлении транспортными средствами, сравнительно редко нарушают правила движения, но, несмотря на это, попадают в аварии чаще. Самая высокая надежность у водителей, имеющих наряду с сильной нервной системой среднюю степень подвижности нервных процессов [14].

Однако имеются данные, которые противоречат сказанному выше. Так, установлено, что у водителей со слабой нервной системой аварий не бывает. Слабость нервной системы в значительной мере связана с высокой тревожностью и боязливостью людей. Отсюда у таких лиц может проявляться и большая осторожность при вождении машины. Для лиц с сильной нервной системой более комфортной оказывается экстремальность ситуаций, отсюда – лихачество и большее число аварий [9].

Таким образом, прямое отнесение многих профессий к определенному типу деятельности (монотонной, экстремальной и т.д.) неправомерно; весьма нередко такие типы могут сочетаться, предъявляя к человеку противоположные требования. В связи с этим в более выгодном положении оказываются лица не с крайними проявлениями свойств нервной системы и темперамента, а со средней их выраженностью.

Очевидно, существует категория людей, которую можно отнести к «аварийщикам». Это подтверждается еще одним исследованием, в которых выявлено, что лица, ставшие жертвами несчастных случаев, тоже имели высокий уровень экстраверсии. Лицам, пренебрегающим общественными правилами, свойственны такие черты личности, как экстраверсия, доминантность, агрессивность, стремление к острым ощущениям и тревожность [8].

Количество «аварий» в деятельности авиадиспетчера и допускаемых ими предаварийных ошибок зависит от силы нервной системы: у тех, у кого она сильная, их меньше. Такая же зависимость установлена и для людей, отличающихся инертностью торможения [13].

Успешность деятельности пожарников в экстремальных ситуациях зависит от склонности к риску, которая сильнее выражена у тех из них, кто имеет

сильную нервную систему и низкую степень тревожности [12].

Приведенные примеры показывают, что с экстренными ситуациями, возникающими в процессе профессиональной деятельности, успешнее справляются лица, обладающие сильной нервной системой и подвижностью нервных процессов. Чем напряженнее деятельность и выше ответственность, тем выше цена ошибки, тем в большей мере ухудшается эффективность деятельности людей со слабой нервной системой. Люди же с сильной нервной системой, наоборот, в этой ситуации мобилизуются и улучшают эффективность своей деятельности.

Конечно, это не значит, что люди с сильной нервной системой выдержат любую напряженную ситуацию. Приведенные примеры свидетельствуют только о том, что у них выше шансы справиться с большим психическим напряжением, нежели у людей со слабой нервной системой. Вместе с тем следует подчеркнуть, что обычная ситуация мало способствует мобилизации людей, имеющих сильную нервную систему. Они выкладываются в основном в экстремальных обстоятельствах.

Устойчивость человека к стрессу зависит от свойств и темперамента, и личности. Так, было выявлено, что интроверты при выполнении заданий, моделирующих операторскую деятельность, работают лучше, чем экстраверты [8].

Собрано также много фактов о меньшей надежности лиц с высокой степенью тревожности. Им присущ повышенный самоконтроль, к которому они обращаются в процессе приема и переработки информации с целью компенсации собственной неуверенности в правильности принимаемых решений. Такие люди будут эффективно работать в тех системах, где имеется достаточная временная избыточность, т.е. там, где есть возможность для осуществления в необходимой мере самоконтроля совершаемых действий и правильности принимаемых решений [11].

В научной литературе имеются данные, подтверждающие взаимосвязь устойчивости индивида к стрессовому воздействию и уровня самооценки его личности. Если индивид оценивает себя достаточно высоко, то маловероятно, что он будет реагировать или интерпретировать многие события как эмоционально тяжелые или стрессовые [1]. Трудности с купированием стресса у людей с низкой самооценкой связаны с более высоким уровнем страха, тревожности под действием угрозы, чем у людей с положительной самооценкой. Кроме того, люди с низкой самооценкой воспринимают себя как имеющие неадекватные способности для того, чтобы преодолевать возникающие трудности. Следовательно, их основной тип реагирования – избегание неудач, т.к. они убеждены, что не способны справиться с ними [8].

Индивидуальный баланс эмоциональности и активности в значительной мере может предопределять

исход приспособления, адаптации человека к экстремальным условиям [4].

Экспериментальные данные об эмоциональных реакциях при воздействии экстремальных ситуаций позволяют предполагать, что регулятором глубины эмоции и ее влияния на структуру поведения в стрессовой ситуации служат не вегетативные реакции, а потребностно-мотивационные, волевые, мировоззренческие, т.е. личностные характеристики. Именно они обеспечивают сохранность поведения в экстремальных условиях [7].

Личностные диспозиции определяют устойчивость личности к неудачам в профессиональной деятельности в нормальных условиях, но особенно возрастает их роль в трудных условиях деятельности в изменяющихся функциональных состояниях [5].

Эмоциональную устойчивость как качество личности можно отнести к классу интегративных свойств, так как в ней объединяются показатели состояния и личностные характеристики, касающиеся разных психических явлений [6].

Сменность детерминант в процессе адаптации подтверждается качественной трансформацией в соотношении личностных детерминант психических состояний альпинистов. Те черты личности, которые определяют стратегию преодоления стресса, активизируются и проявляются только в экстремальных условиях, когда у альпинистов развиваются состояния подъема, радости и исчезают состояния тревожности, депрессии, ипохондрии, характерные для них в повседневной жизни. В то же время в процессе реинтеграции в социум психические состояния альпинистов определяют уже такие черты личности, как ригидность, нейротизм, экстраверсия, тревожность и самозащитный тип реакций, также характерный для фрустрирующих ситуаций [10].

Психофизиологическая профессиональная пригодность у операторов не остается в процессе трудовой деятельности постоянной. Так, у операторов-технологов с увеличением возраста и стажа работы происходит ее снижение, отчетливо выраженное уже после 40-летнего возраста, причем, наиболее выражено ухудшение процессов внимания и центральной переработки информации в зрительном анализаторе, снижающей уровень умственной работоспособности. Ведущее значение в этих изменениях имеет возраст по сравнению с влиянием трудовых нагрузок [2].

В последние годы появилась и получила большое распространение профессия «оператор телекоммуникационных сетей». Характерная особенность профессиональной деятельности операторов телекоммуникационных сетей заключается в широком и динамичном спектре профессиональных ситуаций: от ситуации ожидания и готовности до аварийных экстремальных ситуаций. Следовательно, профессиональная успеш-

ность этих специалистов может во многом определяться их психофизиологическими особенностями. Между тем, исследований, изучающих влияние психофизиологических особенностей операторов телекоммуникационных сетей на эффективность их профессиональной деятельности, в современной научной литературе практически не представлено.

Актуальность исследования психофизиологических особенностей операторов телекоммуникационных сетей вызвана противоречием: с одной стороны расширение рынка телекоммуникационных услуг требует создания эффективных и надежных систем управления с ориентацией на психофизиологические ресурсы эффективной деятельности оператора в экстремальных ситуациях, с другой – отсутствует теоретическая и прикладная база исследований по данной профессии. Проблема исследования психофизиологических особенностей операторов телекоммуникационных сетей, влияющих на эффективность их профессиональной деятельности, представляет интерес как для теоретиков, так и для специалистов-практиков.

Цель работы – исследование психофизиологических особенностей операторов телекоммуникационных сетей с разным уровнем профессиональной успешности.

В исследовании приняли участие операторы (диспетчеры и сменные инженеры отделов оперативного управления (ООУ) телекоммуникационной компании Транстелеком-Кавказ в количестве 67 чел., в возрасте от 25 до 42 лет, все с высшим образованием, из них 19 женщин. При помощи экспертной оценки операторы были разделены на две условные группы – с высоким и со средним уровнем профессиональной успешности.

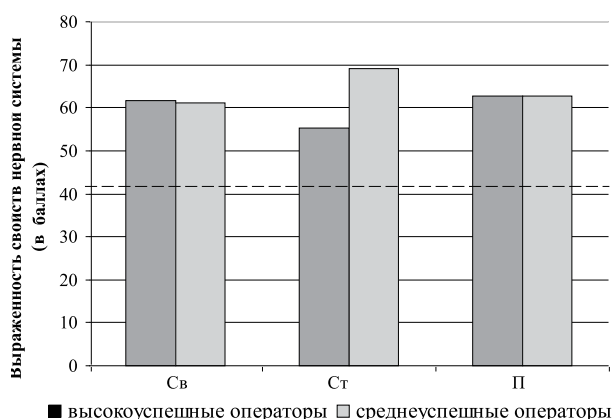
Диагностировались психофизиологические особенности операторов обеих групп с использованием следующих методик:

- опросник свойств нервной системы Стреляу,
- «Опросник формально-динамических свойств индивидуальности (ОФСДИ)» В.М. Русалова,
- методика определения типа профиля латеральной организации (ПЛО), компьютерный вариант.
- Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью стандартных методов математической статистики с использованием пакета компьютерных программ «STATISTICA 6.0». Производился подсчет средних значений и сравнительный анализ различий средних значений психофизиологических параметров у операторов с высоким и со средним уровнем профессиональной успешности по U-критерию Манна-Уитни.

Результаты сравнительного анализа степени выраженности свойств нервной системы у операторов телекоммуникационных сетей с разным уровнем профессиональной успешности.

У всех операторов, независимо от уровня их профессиональной успешности, свойства нервной

системы силы и подвижности характеризуются высоким уровнем выраженности (рис. 1).

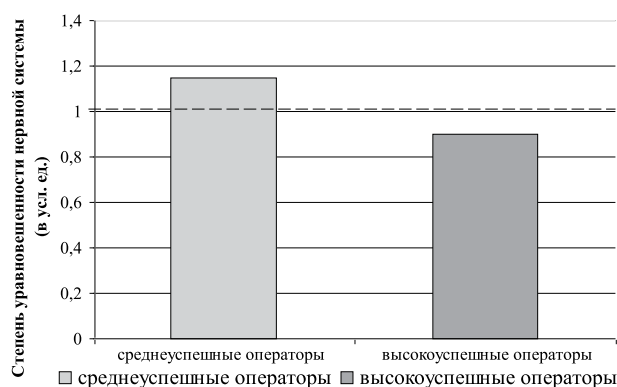


Условные обозначения: C_b – сила возбуждающих процессов нервной системы; C_t – сила тормозных процессов нервной системы; Под. – подвижность нервных процессов. Выше чёрной штриховой линии – зона высокой выраженности свойств нервной системы.

Рис. 1. Выраженность свойств нервной системы у операторов с разной степенью успешности

При этом у высокоуспешных операторов сила торможению нервных процессов выражена значительно сильнее, чем у среднеуспешных операторов, и эти различия достоверно значимы ($p \leq 0.05$).

Что касается показателя уравновешенности возбуждающих и тормозных процессов нервной системы, то, в обеих группах операторов он находится в пределах 0,9–1, что отражает уравновешенность процессов возбуждения/торможения нервной системы. При этом среднеуспешные операторы отличаются большей неуравновешенностью нервной системы в сторону возбуждения по сравнению с их более успешными коллегами, и эти различия достоверно значимы ($p \leq 0.05$) (рис. 2).



Выше чёрной штриховой линии – зона высокой выраженности свойств нервной системы.

Рис. 2. Выраженность показатель уравновешенности нервной системы у операторов с разной степенью успешности

Результаты сравнительного анализа степени выраженности формально-динамических свойств индивидуальности у операторов телекоммуникационных сетей с разным уровнем профессиональной успешности.

При сравнительном анализе формально-динамических особенностей операторов с разной степенью профессиональной успешности было установлено, что у всех операторов эргичность в коммуникативной сфере имеет одинаково высокие значения (рис. 3), а у успешных операторов эргичность в психомоторной и интеллектуальной сфере соответствует средним значениям и выражена значительно меньше, чем у их средне успешных коллег ($p \leq 0.05$).

Таким образом, эргичность в коммуникативной сфере является выраженной психодинамической особенностью у всех операторов телекоммуникационных сетей.

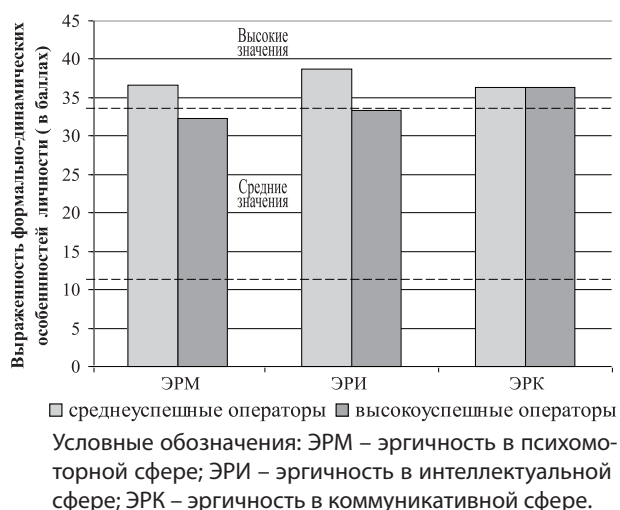


Рис. 3. Выраженность эргичности в психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной сфере у операторов с разной степенью профессиональной успешности

Что касается пластичности, то в психомоторной сфере у всех операторов она выражена одинаково высоко, а в интеллектуальной и коммуникативной сфере – соответствует среднему уровню (рис. 4).

Показатель скорости в психомоторной и интеллектуальной сфере у всех операторов высоко выражен, при этом у средне успешных операторов скорость в психомоторной сфере выражена значительно выше, чем у успешных (рис. 5).

Напротив, у успешных операторов скорость в коммуникативной сфере выше, чем у средне успешных операторов ($p \leq 0.05$).

Следует отметить, что эмоциональность в психомоторной и в коммуникативной сфере у всех опера-

торов имеет средние значения, при этом у средне успешных операторов уровень эмоциональности в коммуникативной сфере значительно выше, чем у их успешных коллег ($p \leq 0.05$). У средне успешных операторов эмоциональность в интеллектуальной сфере выражена высоко и значительно сильнее, чем у успешных операторов, эмоциональность которых соответствует среднему уровню (рис. 6).

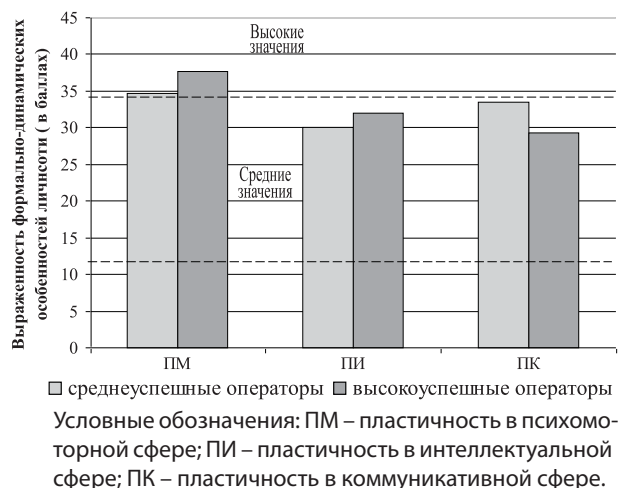


Рис. 4. Выраженность пластичности в психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной сфере у операторов с разной степенью профессиональной успешности

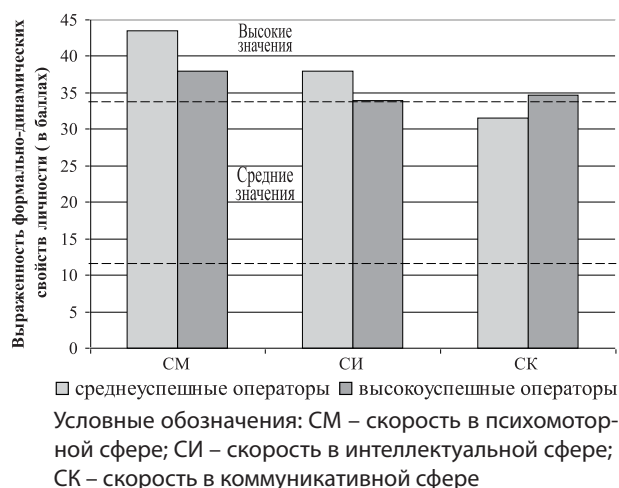


Рис. 5. Выраженность скорости в психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной сфере у операторов с разной степенью профессиональной успешности

Таким образом, эргичность в коммуникативной сфере и пластичность в психомоторной сфере является выраженной психодинамической особенностью у всех операторов телекоммуникационных сетей.

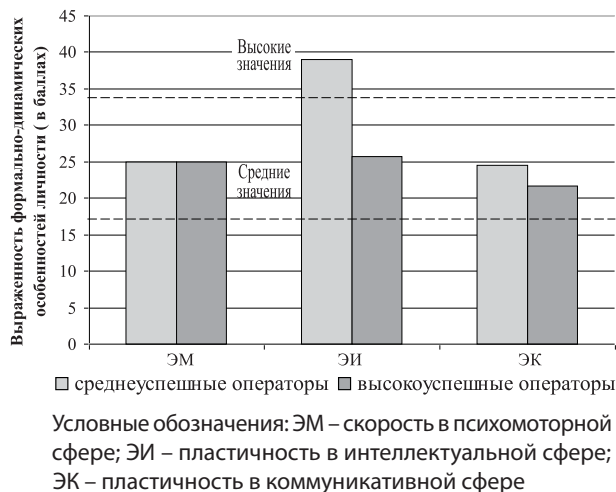


Рис. 6. Выраженность эмоциональности в психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной сфере у операторов с разной степенью профессиональной успешности

Успешные операторы телекоммуникационных сетей характеризуются средним уровнем эмоциональности и высокой скоростью в коммуникативной сфере.

Средне успешные операторы телекоммуникационных сетей характеризуются высокой эмоциональностью в интеллектуальной сфере.

Результаты сравнительного анализа профиля латеральной организации у операторов с разным уровнем профессиональной успешности.

При изучении особенностей межполушарной функциональной асимметрии по результатам диагностики профиля латеральной организации у операторов было установлено, что в целом по группе правшами и праворукими оказались 7,46 % и 71,64 % операторов соответственно, а амбидекстрами – 20,89 % операторов, причем, как среди мужчин, так и среди женщин выявлено преобладание праворуких (рис. 7).

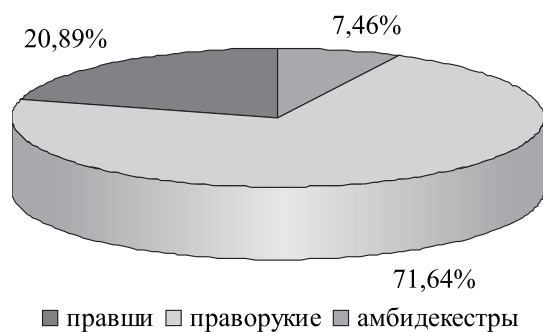
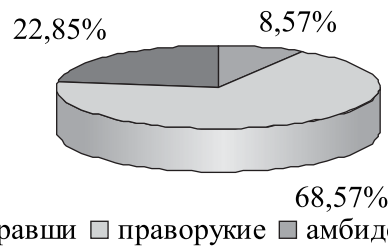


Рис. 7. Распределение профиля латеральной организации у операторов всей исследуемой выборки

При этом 66,7 % профессионально успешных операторов были правшами и праворукими, а осталь-

ные – амбидекстрами. Все профессионально средние успешные операторы были правшами или праворукими (рис. 8). При изучении профиля латеральной организации по моторной и сенсорной асимметрии, как среди обследуемых операторов-мужчин, так и операторов-женщин с разной степенью профессиональной успешности также установлено сходное преобладание праворуких.

профессионально высокоуспешные операторы



профессионально среднеуспешные операторы

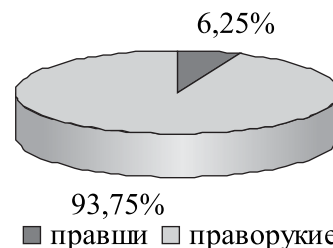


Рис. 8. Распределение профиля латеральной организации у операторов с разной степенью профессиональной успешности

Сравнительный анализ выраженности интегрального коэффициента межполушарной асимметрии в группах операторов с разной степенью успешности выявил, что у профессионально высоко успешных операторов среднее значение интегрального коэффициента межполушарной функциональной асимметрии ($K_{ac}=24,7 \text{ \%} \pm 8,6 \text{ \%}$) оказалось значительно меньше ($p<0,01$), чем у профессионально средне успешных операторов ($K_{ac}=50,7 \text{ \%} \pm 13,2 \text{ \%}$) (рис. 9).

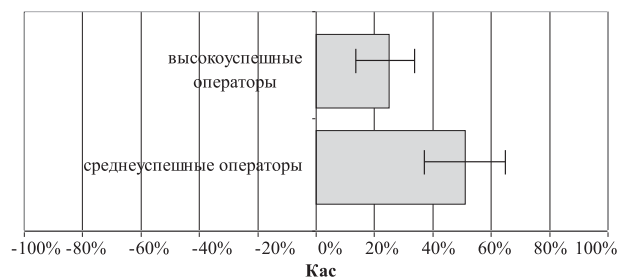


Рис. 9. Выраженность интегрального коэффициента межполушарной функциональной асимметрии у операторов с разной степенью профессиональной успешности

Таким образом, несмотря на то, что у всех операторов с разной степенью профессиональной успешности доминируют лица с ярко выраженной правосторонней латеральной организацией, профессионально успешные операторы характеризуются менее латерализованной правосторонней организацией сенсомоторных функций, чем их профессионально средне успешные коллеги.

Таким образом, проведенный сравнительный анализ межгрупповых различий операторов с разной степенью профессиональной успешности по психофизиологическим признакам выявил достоверно значимые различия по уровню выраженности силы нервной системы по торможению и уравновешенности, формально-динамических характеристик – эмоциональности и скорости, а также по особенностям профиля латеральной организации.

Для группы высоко успешных операторов характерно сочетание незначительной неуравновешенности нервных процессов в сторону торможения нервных процессов, средней степени эмоциональности и скорости в коммуникативной сфере со слабо выраженным правосторонним профилем ПЛО (правой руки, глаза и правого уха), свидетельствующих о доминировании левого полушария мозга.

Для группы операторов со средним уровнем успешности, напротив, характерно сочетание высокой силы нервной системы и неуравновешенности в сторону возбуждения, высокой эмоциональности в интеллектуальной сфере с явно выраженной правосторонней сенсомоторной асимметрией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы. – М.: ИП РАН, 1995.
2. Бондарев И.П., Тиньков А.Н., Перепелкин С.В., Подлужный С.М., Зубова Л.В. // Кадры газовой промышленности. Научно-методический сборник. – М.: ООО «ИРЦ Газпром», 2007. – № 5. – С. 13–19.
3. Гуревич К.М., Матвеев В.Ф. О профессиональной пригодности операторов и способах её определения. // Вопросы профессиональной пригодности оперативного персонала энергосистем. – М., 1966.
4. Данилова Н.Н. Функциональные состояния: механизмы и диагностика. – М.: МГУ, 1982.
5. Дегтярев В.П. Зависимость результативности этапной целенаправленной деятельности человека от характера межмотивационных взаимодействий // Психофизиологические аспекты целенаправленной деятельности человека. Материалы научн. конф. Суздаль. – М.: ИПРАН, 1992.
6. Дикая Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека (системно-деятельностный подход). – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2003. – 318 с.
7. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Пономаренко В.А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект. – Минск: Изд-во Университетское, 1985. – 206 с.
8. Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. – СПб.: Питер, 2008. – 432 с..
9. Клягин В.С. Психофизиологический подход к анализу профессий/ Психофизиологические основы профессионального отбора. – Киев, 1973.
10. Махнач А.В. К проблеме соотношения динамических психических состояний и стабильных черт личности // Психол. журн. – 1995. – Т. 16. – № 3.
11. Никифоров Г.С., Филимоненко Л.И. Никишева С.В. Влияние индивидуально-психологических особенностей на успешность тренажерной подготовки пилотов // Психологическое обеспечение трудовой деятельности. – Л., 1987.
12. Самсонов А.П. К вопросу о психологии риска // Психологические проблемы повышения эффективности и качества труда. Ч.2. Тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. – М., 1983.
13. Сафонов В.К., Суворов Г.Б. Проявление свойств личности и нервной системы в деятельности авиадиспетчера // Личность и деятельность. Экспериментальная и прикладная психология. Вып. 11. – Л., 1982.
14. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1979.
15. Трошихин В.А., Молдавская С.И., Кольченко Н.В. Функциональная подвижность нервных процессов и профессиональный отбор. – Киев: Наукова думка, 1978.

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ТЕРРОРИЗМЕ

Седых Н.С.

В статье рассматривается вопрос о роли СМИ в формировании и развитии социальных представлений о терроризме. Процесс развития социальных представлений описывается с помощью «динамической модели». Анализируются отдельные аспекты социально-психологического влияния сообщений о террористах и их деятельности.

Ключевые слова: средства массовой информации, терроризм, террористический акт, террористическая деятельность, социальные представления, информация, коммуникация, воздействие, социальная маркировка.

По мнению ряда исследователей, современный терроризм неразрывно связан с деятельностью средств массовой информации. По этой причине пристального внимания, на наш взгляд, заслуживает вопрос о формировании и развитии социальных представлений о терроризме, которое происходит при непосредственном участии СМИ. Одним из устойчивых определений понятия «социальные представления» является трактовка данного феномена как специфической формы познания, знания здравого смысла, содержание, функции, и воспроизводство которого социально обусловлены [4, 5, 7]. Важно отметить, что социальные представления позволяют конвенционализировать, объекты, идеи, теории, события и отношения, подчиняя их обыденности, здравому смыслу. Они одновременно являются результатом коммуникации и служат ее основой, обеспечивая разделяемые коды социального взаимодействия и групповую идентичность. При этом социальные представления задают диспозиции интерпретаций и ожиданий воспринимаемых индивидом ситуаций взаимодействия. По мнению М. Московичи, именно в интерактивных процессах репрезентируемые социальные представления рождаются, модифицируются, обмениваются и распространяются по социальным группам: они конституируют социальные группы и определяют их границы. В структуре социальных представлений принято выделять три важнейших измерения (структурных компонента): информация, поле представления и установка [6].

Информация подразумевает определённый уровень информированности, который составляет сумму знаний об объекте представления. Следует подчеркнуть, что информация является необходимым условием формирования социальных представлений.

В то же время М. Московичи подчёркивает, что наши представления основаны не на тех вещах и ситуациях, которые в них упоминаются, они основаны на коммуникации, касающейся этих вещей и ситуаций. В нынешнем столетии всё большее значение приобретает массовая коммуникация, которая, по мнению Д.В. Ольшанского, есть среда формирования, распространения и функционирования различных образцов восприятия, мышления, поведения [9]. В систему массовых коммуникаций включены СМИ, одной из базовых функций которых является информирование населения по актуальным вопросам внутренней и международной жизни. Однако СМИ зачастую не просто информируют граждан, но и задают рамки интерпретации освещаемого события. «Медиум – это послание», которое навязывает систему разбивки и интерпретации мира, подчёркивает исследователь современного общества Ж. Бодрийяр [2]. Общеизвестно, что сведения о терактах, преподносятся СМИ как сенсация. Сенсация – новость, рассчитанная на неожиданность, на острейшее эмоциональное восприятие. Сенсационная подача материала обеспечивает возможность его изложения не в контексте логической последовательности, а компилировании того, что наиболее интенсивно воздействует на эмоции. Соответственно, сенсация определяет интенциональность транслируемого сообщения о теракте, которая прослеживается в специфике речевого конструирования текста, его общей социальной направленности; а также в содержании определённых эмоциональных и когнитивных оценок. В результате сообщение о теракте приобретает характер *конструктивного события*, то есть события, в ходе которого в мире нечто называется, снабжается атрибутами и ценностями и интегри-

руется в *социально* значимый мир. Это определяет поле представления, под которым понимается более или менее выраженное богатство содержания. В то же время это иерархизированное единство элементов, где имеются образные и смысловые свойства представлений. Показательно, что СМИ, благодаря современным информационно-коммуникационным технологиям обеспечивают максимальное приближение виртуальной реальности к непосредственно пережитой. Причём, чем более полимодален опыт, тем больше он становится психической реальностью [9]. Одновременно с этим многократное транслирование сообщения о теракте с соответствующим фото и видеосопровождением, способствует формированию определённых установок. При этом под установкой понимается отношение субъекта к объекту представления. Это отношение в период освещения событий о терактах формируется на основе информационно – коммуникационного влияния.

Итак, очевидно, что социальные представления о терроризме, основываются на широко транслируемой СМИ информации о терактах, а также людях и событиях, сопровождающих террористическую активность. Особенности стиля коммуникации формируют поле представления и установки по отношению к терроризму как явлению социальной реальности. Причём форма подачи информации, обуславливает социально-психологические особенности информационно – коммуникационного влияния и задаёт рамки формирования поля представления; а также установок по отношению к терроризму. Таким образом, формируется структура социальных представлений о терроризме.

В дальнейшем происходит развитие социальных представлений, которое можно описать с помощью «динамической модели» [4]. Первый этап развития социальных представлений, согласно данной модели, – этап персонификации. На этом этапе происходит привязка того или иного представления к конкретной персоне и затем к конкретной социальной общности. Общеизвестно, что современный терроризм связан с персоной Осамы Бин Ладена и представлен социальной общностью – террористами. Нами был проведён обзорный анализ дискурса печатных и интернет – СМИ с целью изучения отдельных аспектов социально-психологического влияния сообщений о террористах и их деятельности.

Примечательно, что террорист номер один в мире Осам Бин Ладен характеризуется как образованный, наблюдательный, дипломатичный. В этой связи он даже сравнивается с шахматистом [7]. В то же время особого внимания заслуживает то, что достижения в области террористической деятельности Бин Ладена имеют социальную маркировку на страницах СМИ. Например, объявляется, что, амери-

канские спецслужбы присвоили ему *титул* (курсив Седых Н.С.) «международного террориста №1» [1]. Кроме этого, «террорист №1 Осам Бин Ладен стал «Человеком 2001 года». Этим титулом его наградила влиятельный журнал «Таймс» [3]. В дальнейшем лидирующее положение Бин Ладена и укрепление его позиций в качестве «первого лица» мирового терроризма подчёркивается в следующем сообщении на сайте «О людях, чьё влияние на наш мир невозможно переоценить». В указанном сообщении отмечается, что «в течение вот уже нескольких лет он возглавляет, так называемый, «*топ-террорист 10*» (курсив Седых Н.С.) – список, ежегодно составляемый ФБР, куда включаются наиболее опасные террористы» [3]. В то же время следует заметить, что в популярной культуре террористу №1 в мире также уделяется внимание. Об этом свидетельствует «альбом Волшебная лампа Осамы бен Ладена (2003-2005), группы Система Безопасности», о котором также сообщается в интернет – пространстве [14].

Очевидно, что Бин Ладен, имеющий титулы и возглавляющий топовые списки, воспринимается как человек добившийся успеха в своей деятельности и получивший социальное признание. Вместе с тем, общеизвестно, что широкое признание получают люди, обладающие незаурядными способностями и личностными качествами, которые позволяют им стать выдающимися деятелями в какой-либо области. Соответственно, предлагаемая на страницах СМИ социальная маркировка деятельности всемирно известного террориста является подтверждением того, что он обладает уникальными интеллектуальными и социальными компетенциями; а также соответствующими личностными качествами, позволившими ему достичь высоких результатов в террористической деятельности и привлечь внимание мирового сообщества к собственной персоне.

Однако террористическое сообщество представлено не только мужчинами, но и женщинами. Причём в данную деятельность, как указывает ряд авторов, их вовлекают мужчины [7]. Одна из наиболее ярких представительниц данного сообщества – Лейла Халед, открывшая эпоху «нового женского террора». Следует заметить, что она в 1965 г. окончила МГУ и получила диплом журналиста, о чём сообщают СМИ. Причём, уже в первые годы обучения (она обучалась в РГУ, затем на четвёртом курсе перевелась в МГУ), Лейла зарекомендовала себя как «отличный организатор, умная и энергичная, ответственная и целеустремлённая» [10, с. 4]. Как свидетельствует ряд источников, её решение встать на путь террористической борьбы было продиктовано тем, что она встретила на своём жизненном пути лидера Народного фронта освобождения Палестины (НФОП) Вади Хадада, которого полюбила [10, 15]. Она прониклась идеями, деклари-

руемыми лидером НФОП. Важно отметить, что Хадад стал печально известен как лидер, распространивший террористические атаки на воздушное пространство. Примечательно также, что в историю современного терроризма он вошёл как деятель, занявшийся организацией акций террора с участием женщин [15]. Лейла Халед активно участвовала не только в захвате в заложники членов экипажа и пассажиров самолетов, но также занималась планированием различных терактов. Непосредственное участие в планировании и осуществлении террористических акций она прекратила после смерти Хадада в 1978 г. Спустя два года после этого женщина вышла замуж и родила двоих сыновей [10, 15]. Однако Лейла продолжила проявлять социальную активность, направленную на развитие терроризма. Известно, что 31 мая 2002 г. Лейла Халед выступила с лекцией в лондонской школе востоковедения и африканистики, в которой оправдывала террористов-самоубийц. «Это не террористы, а герои, сражающиеся за Родину, – подытожила она под дружные аплодисменты, – Борцы за свободу!» – так описывается завершение указанной лекции на страницах популярной книги А.М. Черницкого «Падшие звёзды террора» [15, с. 63]. На страницах этой же книги указывается на то, что одной из своих обязанностей Лейла считает эмансипацию палестинских арабов. Например, в 2002 г. она вступила в дискуссию с шейхом Ахмед Ясином, духовным лидером движения ХАМАС, относительно роли женщин в террористической борьбе. Шейх выразил сомнения по поводу возможности женщин участвовать в террористических акциях в роли смертниц. Ясин объяснил это тем, что с религиозных позиций неоправданным является, то, что «в подполье самоубийце приходится более суток проводить вне дома и даже ночевать в чужих квартирах, где женщина может подвергнуться соблазну». Кроме этого он сообщил, что, по его мнению, задача женщины заключается не в личной борьбе, а в производстве на свет будущих шахидов». Лейла Халед выразила в этом вопросе несогласие с шейхом. «Соппротивление оккупантам – это сопротивление всего общества. Наши девушки несут пояса с тротилом, а не разгуливают по бульварам!» – заявила она [15, с. 64].

Следует особо отметить, что Лейла Халед являлась членом Национального совета Палестины [15]. Причём интервью с ней демонстрировались не только палестинским телевидением, её визиты освещались такими каналами, как «Таймс» и Би-Би-Си. И даже в столь консервативной стране, как Великобритания с Халед проводили встречи депутаты Палаты общин [6]. Кроме этого, журнал «Таймс» назвал её «девушкой с обложки для палестинцев» [8]. Вместе с тем Лейла Халед вызвала интерес и у деятелей популярной культуры. Это подтверждается

сообщением в интернет – пространстве, о том, что «о жизни Халед был снят документальный фильм *Leila Khaled, Hijacker*» и ей посвящено ряд песен [10]. Очевидно, что это свидетельствует о широком социальном признании. Безусловно, такой пристальный интерес к жизни и деятельности Халед подчёркивает то, что она смогла завоевать популярность, благодаря не только своим интеллектуальным и личностным качествам, но и редкостной, особенно для женщины – мусульманки, социальной смелости. Соответственно, социальная маркировка деятельности Халед, способствует социальному восприятию её как женщины добившейся успеха и получившей широкое социальное признание.

В ходе дальнейшего развития социальных представлений происходит объективация предмета представления – терроризма. На этом этапе на основе уже имеющихся в данной социальной группе представлений о терроризме выделяются некоторые элементы. В качестве таковых выступают, например, участники террористических акций, которые наделяются соответствующими характеристиками. Показательно, что женщины-террористки, зачастую именуются на страницах СМИ – «чёрные вдовы» и предстают как отчаявшиеся женщины, движимые чувством мести и готовые безжалостно совершать самые жестокие акции террора, жертвуя собственной жизнью. Об этом свидетельствует и статья «Невесты Аллаха», опубликованная в журнале «Огонёк». В ней подчёркивается общность в трагизме судеб террористок. Утверждается, что Зулихан Элихаджиева, которая взорвала себя в Тушино, была проклята родственниками за то, что жила со своим сводным братом. Другая участница этого теракта, Алиева, являлась женой боевика и по приказу командира банды была вынуждена прервать беременность. Вскоре после этого муж женщины погиб [12]. Такие трагические обстоятельства жизни женщин, повлиявшие на их решение совершить теракт, почти исключают возможность его предотвращения. На это указывается в статье под названием «Женщина – смертница с пути не свернёт», опубликованной на страницах «Комсомольской правды». В ней утверждается, что «женщина как исполнитель террористической акции представляет большую опасность. Мужчины, в среднем обладая большей психологической устойчивостью, более трезво оценивают окружающую обстановку... выйдя на финишную прямую, женщина редко меняет своё решение под воздействием внешних обстоятельств...» [13, с. 5].

В последующем элементы предмета социального представления – терроризма, трансформируются и входят в нормы обыденного сознания в качестве норм восприятия повседневной действительности. Отобранные таким образом элементы, отделяются

от информационно – коммуникационного контекста, к которому они принадлежат, и становятся в некотором роде обыденными интерпретациями терроризма как социального явления.

Затем, на третьем этапе, согласно М. Московичи, формируется «фигуральная схема» представлений [6]. На этом этапе представление имеет скелет, включающей существенные понятия, черты объективного явления и простейшую структуру их взаимосвязей. Следует особо отметить, что фигуральная схема социальных представлений содержит визуальный компонент, который позволяет идентифицировать определённые ситуации с терроризмом. Безусловно, в визуализации элементов угрозы терроризма, ведущее место принадлежит СМИ. В результате, например, оставленная в общественном транспорте или на вокзале сумка может восприниматься как угроза теракта. Женщина или мужчина, имеющие сходные внешние и другие черты с визуальными образами участников террористической деятельности, сформированными на основе информационно – коммуникационного влияния, вызывают тревогу и опасения. Это во многом обусловлено тем, что фигуральная схема представления призвана ориентировать субъекта в социальных ситуациях, упрощая и оптимизируя процесс социальной перцепции [5].

Завершает процесс формирования социальных представлений этап «натурализации». На этом этапе элементы социальных представлений наделяются свойствами объективности и реальности. Например, в качестве элементов социальных представлений о терроризме могут выступать угроза теракта, террорист, террористка. В этой связи необходимо отметить, что важнейшей функцией социальных представлений является функция опосредованного поведения. Данная функция проявляется как во внешне наблюдаемом поведении, так и в эмоциональных проявлениях. Это подтверждается результатами исследований Р. Харре, который выявил, что появление тех или иных эмоций и их динамические параметры во многом зависят от социальных представлений [5]. Современные исследователи констатируют, что в настоящее время в число навязчивых страхов (фобий) входят и страхи перед террором. Однако отмечается, что это не классические психиатрические фобии, подразумевающие навязчивую, необоснованную боязнь чего-либо неопределённого. Страх перед террористическим актом – глобальная угроза не только физическому выживанию, но и нормальному психическому состоянию человечества [7]. На наш взгляд, данные фобии появляются вследствие формирования и развития социальных представлений о терроризме.

Таким образом, проведённое нами исследование позволило сделать соответствующие выводы. Во-первых, лидеры террористического движения, а

именно Осам Бин Ладен и Лейла Халед, наделяются ореолом исключительности, поскольку позиционируются как люди, добившиеся успехов в своей деятельности и обладающие незаурядными способностями и личностными качествами. Об этом свидетельствует социальная маркировка, сопровождающая освещение их действий. Следует отметить, что журналисты, охваченные профессиональным стремлением создать яркий и захватывающий сюжет, невольно акцентируют внимание на «успехах» террористов и социальном признании, которое они получили, благодаря своей деструктивной деятельности. Однако ореол исключительности, окружающий известных террористов, может казаться особо привлекательным для молодых людей в силу возрастных особенностей и вызывать стремление к подражанию. В тоже время женщины – смертницы, именуемые на страницах СМИ «чёрные вдовы» тоже наделяются своего рода ореолом исключительности, поскольку они позиционируются как женщины с исключительно трудной судьбой, что служит некоторым оправданием их особой безжалостности и бескомпромиссности во время совершения терактов. Такая интерпретация, предлагаемая СМИ, на наш взгляд, может способствовать появлению социальной эмпатии по отношению к террористкам – смертницам.

Подводя итог, следует подчеркнуть, что средства массовой информации относятся к дискурсивным системам и участвуют в производстве и воспроизводстве типизированных значений. Понятие дискурса в большей степени связано со специализацией речевых актов или способов говорения, с особенностями употребления языковых форм, с когнитивными процессами (такими как интерпретация, стратегии коммуникации) и с матрицей социальных отношений, обеспечивающих контекст коммуникативного акта [5]. Дискурсивные практики определены не столько структурой отдельных текстов, сколько способом их включения в систему знаний, связанную с определённой иерархией ценностей. Соответственно, СМИ не просто транслируют сообщение, но и снабжают аудиторию «объяснениями». Это во многом обуславливает то, что дискурс формирует версии реальности. Соответственно, в контексте указанной проблематики следует особое внимание уделять влиянию дискурсивных практик СМИ на формирование социальных представлений о терроризме.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белова А. Кто такой Усама бен Ладен: биография террориста № 1 // Школа жизни. Познавательный журнал. URL: <http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-5694/>
2. Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры / Пер. с фр. и примеч. Е.А. Самарской. – М.: Республика; Культурная революция, 2006.

3. Воскресение звезд. // Сухумский информационный портал. URL: <http://dancor.sumy.ua/articles/1118.htm>
4. Донцов А.И., Емельянова Т.П. Концепция социальных представлений в современной французской психологии. – М., 1987.
5. Емельянова Т.П. Социальное представление: понятие и концепция: итоги последнего десятилетия // Универсальные базы данных изданий России и стран СНГ. URL: <http://www.ebiblioteka.ru/sources/article.jsp?id=3684782>, 2002.
6. Московичи С. Социальные представления. Исторический взгляд // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 1–2.
7. Мухина В.С. Террористическая атака в Беслане – глобальная трагедия человечества // Сайт Валерии Мухиной. URL: <http://www.vfly.ru/beslan.htm>
8. Махер Хусейн Ямани // Яндекс. Пресс-портрет. URL: http://news.yandex.ru/people/nfop_makher_2.html
9. Ольшанский Д.В. Политический пиар. – СПб.: Питер, 2003.
10. Погонцева К. Как студентка РГУ стала террористкой // Аргументы и факты на Дону. – 2003. – № 33.
11. Процент // Википедия – свободная энциклопедия. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%>
12. Радулова Н. Невеста Аллаха // Огонёк. – 2004. – № 36.
13. Селиванова А. Женщина – смертница с пути не свернёт // Комсомольская правда 11.07. 2003
14. Усама бен Ладен // Очень-Очень важные персоны мира. Сайт о людях, чье влияние на наш мир невозможно переоценить. URL: <http://www.veryimportantpersons.ru/sec9/pos316>.
15. Черницкий А.М. Падшие звёзды террора. – Ростов-на-Дону, 2006. – 480 с.

СОЦИАЛЬНАЯ РЕКЛАМА КАК ОБЪЕКТ ВОСПРИЯТИЯ: ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ЭФФЕКТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

**Слинько А.Е.,
Скляр С.С.**

Смыслотехническое воздействие в социальной рекламе осуществляется с помощью трех основных методов: во-первых, на основе идентификации, во-вторых, используя аксиологические приемы, направленные на ценностную сферу личности, в-третьих – использование реальных потребностей человека как факторов формирования определенных смыслов.

Ключевые слова: реклама, социальная реклама, технологии направленного воздействия, ценностно-смысловая сфера личности, смыслотехническое воздействие на личность.

Модернизация современного российского образования как идея времени отчетливо осознается всеми общественными и государственными институтами. Современные отечественные психолого-педагогические теории и концепции (Абакумова И.В., Асмолов А.Г., Братченко С.Л., Богоявленская Д.Б., Зинченко В.П., Леонтьев Д.А., Слободчиков В.И., Петровский В.А., Рудакова И.А., Фельдштейн Д.И., Фоменко В.Т.) отдают предпочтение образовательным целям, ориентированным на духовное и ценностно-смысловое развитие учащихся. Между тем в последние годы обостряется противоречие между образовательными целями, ориентированными на личностные и духовные ценности как приоритет развития учащихся, и существующими в реальной практике учебного процесса способами и средствами направленного воздействия на развитие ценностно-смысловых установок формирующейся личности.

С 1 января 2010 года в России вступают в силу новые стандарты общего образования, в которых сформулированы новые цели школьного образования: воспитание, социально-педагогическая поддержка, развитие высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного гражданина России. В нормативных документах («Национальная доктрина образования в Российской Федерации», «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.») среди основных целей и задач системы образования особый акцент делается на развитии здорового образа жизни, духовности и высокой нравственности личности обучаемого, выбора профессионального будущего. Значимой составляющей этого процесса является формирование ценностной сферы обучаемого, его мировоззрения и гражданской позиции. Для успешной реализации данных целей

необходимо разработать дидактические методы и технологии направленного воздействия на ученика, систему, которая позволит убедить его в личностной ценности общественных норм и способов поведения, позиционируемых обществом как позитивные.

В современных социально-экономических условиях жизни подросток должен обладать широкими взглядами на жизнь, большим спектром вариантов выхода из предлагаемых ситуаций, быть более мобильным и готовым принимать нестандартные творческие жизненно важные решения. «Выступая как важный этап становления личности, подростковый возраст представляет собой сложный процесс личностного развития, отличающийся разноуровневыми характеристиками социального созревания. Уровень возможностей подростка, условия и скорость его социального развития связаны с осмыслением подростком себя и своей принадлежности к обществу, степенью выраженности прав и обязанностей, степенью овладения миром социальных вещей и отношений, насыщенностью дальних и ближних связей, их дифференциацией. По мере взросления у подростка изменяются характер и особенности видения себя в обществе, восприятие общества, иерархии общественных связей, изменяются его мотивы и степень их адекватности общественным потребностям» (Фельдштейн Д.И.). Именно в этом возрасте личность наиболее восприимчива к тем внешним воздействиям, которым социум транслирует ценностные ориентиры, становящиеся отправными центрами в формирующемся мировоззрении. К таким внешним эффективно воздействующим трансляторам, безусловно, необходимо отнести рекламу как донесение информации от рекламодателя до целевой аудитории, существенной составляющей которой безусловно являются подростки и моло-

дежь. Особый раздел рекламного воздействия на формирующуюся личность связан с социальной или общественной рекламой направленной на достижение благотворительных и иных общественно полезных целей, а также обеспечение интересов государства, в позиционировании приоритетных ценностей сопрягающих интересы общества и личности.

Несмотря на достаточно большое количество работ в отечественной и зарубежной психологии, посвященной проблеме возрастных особенностей личности младших подростков (Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, И.В. Дубровина, Л.В. Занков, В.П. Зинченко, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Е.В. Субботский, В.Д. Шадриков, Д.Б. Эльконин), в которых показано, что данный сензитивный период имеет большое значение для формирования основных составляющих смысловизненной стратегии личности: мотивов учения, развития устойчивых познавательных интересов, становления адекватной самооценки, усвоения социальных норм, развития навыков общения со сверстниками, нравственного развития, – исследований, обосновывающих технологические возможности направленного воздействия рекламы и в частности социальной рекламы на ценностно-смысловую сферу личности подростка, пока еще недостаточно.

Задачи массовой коммуникации, посредством которой осуществляется рекламное воздействие на человека, в том числе в подростковом возрасте весьма сложны. Рекламист имеет дело с большим количеством людей, которых он не знает, и не может контролировать условия, в которых будет восприниматься его обращение.

Организаторы социальной рекламы, используя средства массовой коммуникации, имеют возможность применять любое количество художественных и графических изображений, чтобы придать обращению привлекательность.

Психологическая проблематика изучения восприятия социальной рекламы является новой и малоизученной, хотя и имеет прочные корни в психологии изучения восприятия и сознания. В настоящий момент эта проблема является актуальной, поскольку социальная реклама стала неотъемлемой частью жизни современного общества, и ее присутствие ощущается все с большей силой.

Поведение и восприятие человеком окружающей информации постоянно меняется. Сиюминутное поведение формируется из комплекса раздражителей в определенный момент. На процесс поведения человека в рекламной (информационной) среде оказывают влияние, как внешние факторы, так и внутренние.

Внешние факторы – это все то, что происходит вокруг вас в данный момент времени. Это могут быть люди, находящиеся рядом, погодные условия и т. д.

Внутренние факторы – это все то, что происходит внутри вас в тот же самый момент: установка, отношение к различным вещам, состояние здоровья, взгляды, убеждения прошлый опыт и т. п.

Понимание подобных факторов, их действий очень важно в рекламно-информационной деятельности. Оно дает возможность управлять психикой человека в процессе целенаправленного воздействия рекламы.

Эти внутренние и внешние факторы вызывают определенный психологический настрой, который в конечном итоге проявляется в определенном поведенческом действии.

Чтобы оказать на поведение человека определенное воздействие, необходимо, прежде всего, привлечь его внимание. Привлечение внимания – первое звено в цепи механизма психологического воздействия социальной рекламы. Именно внимание сопровождает такие психические процессы как восприятие реципиентом (получающим) рекламной информации, переработки ее в сознании. При этом внимание служит своеобразным фильтром, отсеивающим ненужные сообщения. Избирательный характер внимания предотвращает перегрузки психики от потока информации.

Каждый этап психологического воздействия рекламы на сознание человека требует применения определенных методов и способов рекламного воздействия, способных обеспечить наибольший психологический эффект.

Сосредоточение психической деятельности человека на одном объекте влечет за собой отключение внимания от других объектов. Например, показ по телевидению образцов новых моделей захватывает внимание женщин-телезрителей в такой степени, что остальные элементы этой телепередачи (реакция аудитории при показе моделей, фон, световые эффекты) остаются на периферии сознания. Сосредоточение внимания телезрителя на конкретном сообщении зависит от многих причин, в том числе от характера самой информации, поступающей с телеэкрана, и специфических свойств телевидения как средства массовой коммуникации.

В процессе восприятия социальной рекламы важное значение имеет объем внимания. Считается, что подросток может охватить вниманием одновременно четыре – шесть объектов. При уменьшении числа объектов внимание становится более концентрированным, что способствует более глубокому их восприятию. Углубленная и устойчивая сосредоточенность внимания зрителя на рекламном сообщении – одно из условий эффективности социальной рекламы. Если изобразительная часть рекламы перегружена деталями, зритель не успевает воспринимать весь объем изображения, поскольку его психика оказывается перегруженной.

Специфику объема внимания особенно важно учитывать при создании социальных рекламных кинофильмов, видеороликов, радиосообщений и других средств рекламы. На эффективность социального рекламного воздействия оказывает влияние интенсивность внимания, т.е. определенное количество психической деятельности, затрачиваемой человеком при восприятии рекламы.

Установлено, что наибольшие затраты нервной энергии происходят в тех случаях, когда рекламное сообщение исходит от авторитетного лица. Так, например, участие в социальной телепередаче, посвященной проблеме наркотиков, ведущих рок-музыкантов позволяет увеличить объем и интенсивность внимания телезрителей.

Удержание интенсивности внимания на определенном уровне в какую-то единицу времени (минута, пять, десять минут) свидетельствует о его устойчивости. Благоприятными условиями для создания устойчивого внимания к социальной рекламе служит средняя скорость ее вещания, оптимальный объем, разнообразие сюжетов, а также оптимальное чередование речевого и музыкального сопровождения, различный режим подачи материала, позволяющие избежать монотонности.

Привлечение внимания к социальной рекламе – явление индивидуальное, зависящее от потребностей человека, его побуждений, мотивов и настроений. В зависимости от цели социальной рекламной кампании и интереса человека к проблеме, которая поднимается в социальной рекламе, внимание подразделяется на несколько видов.

Непроизвольное внимание, например, к рекламному средству, вызывается лишь его внешним видом или свойствами, выступающими в роли раздражителя: динамичность, интенсивность, контрастность, размер. Чем интенсивнее рекламный раздражитель воздействует на органы чувств человека, тем выше степень внимания к нему. Броский рекламный лозунг на газетной полосе («Твои привычки его убивают» – надпись под изображением беременной женщины с бокалом коньяка), эмоциональная лексика радиосообщения, сопровождаемая ритмичной музыкой, острый сюжет телефильма – все эти раздражители вызывают непроизвольное внимание человека. Однако такие способы интенсификации внимания к социальной рекламе (да и к рекламе вообще) имеют определенные границы – порог восприятия. Превышение этого порога приводит к тому, что люди перестают воспринимать «кричащую» рекламу.

Наиболее пристальное внимание социальная реклама привлекает благодаря своей необычности, уникальности, новизне. Впрочем, само по себе явление социальной рекламы для России достаточно новое.

Другие технологии повышения непроизвольного внимания к рекламе заключаются в нарушении привычного фона восприятия или резком изменении характера раздражителей. Непроизвольное внимание зрителя привлекает резкая смена неторопливой речи диктора динамичным репортажем с какого-либо предприятия или движущимся изображением на экране телевизора, повторяемостью отдельных кадров. Особенно легко удерживается внимание к социальной рекламе с помощью контрастных раздражителей, например, изображение беременной женщины с бокалом коньяка на угнетающем черном фоне.

Важным фактором в процессе привлечения внимания социальной рекламой является соответствие ее раздражителей внутреннему состоянию и потребностям лица, которому она адресована. Восприятие человека отбирает из рекламного сообщения лишь самое нужное для его жизнедеятельности и не воспринимает то, что субъективно не представляется ему необходимым.

Люди сознательно или бессознательно избегают информации, которая не совпадает или противоречит их убеждениям, а воспринимают обычно то, что соответствует их желанию, опыту.

Социальная реклама в прессе, по радио и телевидению в каждом отдельном случае требует строго дифференцированной дозировки интенсивности раздражителя в соответствии с поставленными задачами.

Каждое рекламное средство для усиления внимания к объекту проведения социальной рекламной кампании должно сообщать о нем что-то новое, дополнять имеющиеся сведения новыми данными, даже если речь идет о традиционных проблемах, например, о вреде курения, экологии и т.п.

При использовании в рекламе приема новизны необходимо учитывать некоторые особенности восприятия человека. Наиболее легкий путь воздействия – информация о совершенно новом явлении, неожиданно для аудитории, когда у человека еще не сложилось определенное отношение к нему или, наоборот, когда созрела готовность к изменению некоторой модели.

Функции социальной рекламы значительно усложняются, когда ее объектом выступает хорошо известное явление. Добиться у аудитории радикального изменения отношения к этому явлению с помощью новых сведений трудно. Поэтому социальная реклама может только усилить имеющееся о нем мнение (например, показом рентгеновского снимка, или «живую», легких заядлого курильщика).

Нередко для привлечения внимания в социальной рекламе используется прием проблемной ситуации. Перед аудиторией ставится проблема – как быть? Такая постановка вопроса побуждает к размышлению,

вызывает потребность глубже вникнуть в существо проблемы. В качестве примера социальной рекламы подобного рода можно привести рекламный ролик, где на автобусной остановке сидит среди мусора и газет молодой человек, протягивающий руки к прохожим с призывом о помощи, и никто не обращает внимания. Когда же, при смене кадра, вместо молодого человека оказывается маленький ребёнок, его тут же подбирают (помогают). Это реклама английского благотворительного фонда, занимающегося проблемами молодёжи.

Непроизвольное внимание к социальной рекламе довольно быстро иссякает, если оно не закреплено другим видом внимания – произвольным, которое является сознательно направляемым и регулируемым. Целенаправленность произвольного внимания – важнейший фактор эффективности социальной рекламы. В основе психологического механизма формирования произвольного внимания к рекламе лежат интересы практического или эстетического характера.

Привлечение внимания той или иной аудитории к рекламным средствам является основой успеха социальной рекламной кампании. Объективные возможности привлечения произвольного внимания к рекламе и превращения его в устойчивую реакцию обусловлены самой природой рекламы. Однако здесь существует ряд закономерностей. Одна из них – взаимодействие конкретного вида рекламы, свойств передаваемого сообщения и характера аудитории.

Сообщение социальной рекламы, предназначенное для одной аудитории, может не привлечь внимания другой, отличающейся по полу, возрасту, социальному составу: реклама женских гигиенических прокладок привлечет внимание женской аудитории, в то время как мужская аудитория встретит эту рекламу иронически; реклама презервативов вызовет у старшего поколения лишь раздражения, а у молодёжи – наоборот, если не восторг, то, по крайней мере, интерес.

Для перевода непроизвольного внимания в произвольное используются следующие приемы:

- привлечение фактов, связанных с проблемой, затронутой в социальной рекламе;
- привлечение внимания к достоинствам, преимуществам, связанным со следованием определённым моделям поведения, пропагандирующимся в социальной рекламе;
- применение «интригующих» заголовков, заставляющих прочитать текст до конца;
- убедительность текста;
- расположение в ритмическом порядке элементов социальной рекламы от менее существенных к более значимым;

- использование фактуры шрифта, чтобы акцентировать внимание на наиболее значимых словах;
- выделение определенных абзацев текста при помощи цвета и шрифта;
- неожиданное начало рассказа о рекламируемом товаре;
- введение в текст элементов интриги, использование конфликтной ситуации в монологе или диалоге.

Содержание рекламного обращения – основная проблема социальной рекламы, ибо в процессе своего воздействия оно оказывает влияние на мнение и поведение человека и соответственно принимается или отвергается им. Вместе с тем эффективность воздействия рекламы во многом зависит от того, насколько в ней учитываются особенности психических процессов человека. Речь идет об использовании ею методов внушения и убеждения.

Внушение – способ воздействия, рассчитанный на некритическое восприятие сообщений, в которых нечто утверждается или отрицается без доказательств. Внушение предполагает у людей способность принимать информацию, основанную не на доказательствах, а на неоспоримости достоверности источников.

Различают первичную (психомоторную) внушаемость, суть которой сводится к готовности соглашаться с информацией на основе некритичности восприятия, и престижную внушаемость – изменение мнения под влиянием информации, полученной из высокоавторитетного источника.

Метод убеждения является более объективным методом формирования общественного мнения через каналы массовой коммуникации.

Убеждение – это апелляция к рациональным моментам в мышлении человека с целью изменить те или иные его взгляды, отношения или сформировать новые. Таким образом, убеждение – это форма прямого донесения мысли, рассчитанного на логическое восприятие, подтвержденного фактами и доказательствами. Социальная реклама способом убеждения действует тем эффективнее, чем больше социальная коммуникабельность личности.

Если же человек придерживается старых, привычных форм суждения, то они тормозят принятие прогрессивных, новых идей; или же, наоборот, излишнее стремление отвергнуть всё прошлое, весь прошлый опыт, чрезмерный авангардизм не даёт возможности обернуться и обратить внимание на какие-то общечеловеческие ценности. В данной ситуации предрассудок противостоит выбору лучшего (правильного). Трудности прямого опровержения сложившихся суждений и оценок связаны, прежде всего, с наличием в сознании людей, так называемых стереотипов – особых социально-психологических

образований, стандартизирующих процесс мышления и воссоздающих себя при наличии соответствующих условий. Прямая «атака» социальной рекламы на них расценивается потребителем как угроза его «я» и часто вызывает уклонение. В ходе убеждения неизбежно происходит преодоление критического отношения к предлагаемым доводам и выводам. Оно складывается в результате ряда причин. Так, иногда убеждающие аргументы рекламы как бы противоречат здравому смыслу – совокупности взглядов на жизнь, сложившихся под влиянием повседневного опыта (например, упитанный банкир везёт чемодан денег в налоговую службу). Не следует прибегать к повелительному наклонению. Большинство людей не любят, когда им приказывают («Заплати налоги!»).

Восприятие социальной рекламы представляет собой сложный процесс анализа и синтеза. Его особенность заключается в целостности: хотя реклама и представляет собой комплексный раздражитель, тем не менее, она воспринимается сознанием как единое целое. Степень воздействия социальной рекламы в целом зависит от степени воздействия составляющих ее частей. Так, преподнесение текста неквалифицированным диктором может снизить общее впечатление о радиорекламе в целом, хотя само содержание информации может представлять большой интерес для слушателей. Таким образом, все части рекламного обращения (изображение, текст, звук) должны быть целенаправленны и обладать достаточной силой воздействия.

Искусство рекламиста-психолога заключается в умелом использовании законов восприятия, в предвидении воздействия различных мотивов рекламы на определенную аудиторию. Хорошая социальная реклама – это, прежде всего удачное сочетание идеи и точной информации.

Восприятие социальной рекламы имеет свои пределы и находится в зависимости от особенностей механизма нервной системы человека.

Нормальному ходу восприятия телевизионной социальной рекламы может помешать, например, слишком быстрая смена кадров, а радиорекламы – высокий темп речи. Разрешающая способность органов чувств (анализаторов) человека не позволяет долго воспринимать рекламное сообщение в газете, набранное мелким шрифтом.

В данном случае процесс восприятия не идет дальше фиксирования отдельных знаков и символов, так как создаются физические пределы осознанному пониманию рекламного сообщения.

Быстрое падение эффективности восприятия социального рекламного сообщения наблюдается при нарушении временного предела. Так, даже остро сюжетные социальные телефильмы, растянутые по времени, очень быстро вызывают у человека утом-

ление и приводят к снижению уровня восприятия. Например, когда на протяжении получаса по телевизору показывают процесс аборта, и т.п. Оптимальным по общему времени восприятия принято считать фильм продолжительностью 1–2 мин. Разумеется, успех короткого фильма зависит от степени насыщенности его полезной для телезрителя информацией, эмоциональной окраски. Игнорирование последнего фактора приводит к тому, что сознание и чувства зрителя остаются в покое, не вызывая существенных изменений в его психической деятельности.

Интенсивность воздействия рекламного сообщения находится в тесной связи с так называемой «забывчивостью информации». Человеческая память выработала специфические способы кодирования, переработки и хранения информации. Из довольно большого объема перерабатываемой информации в памяти остается лишь весьма ограниченная часть. Значительная часть информации запоминается на небольшой срок – для успешного решения задач текущей деятельности. Это так называемая оперативная память. Чаще всего рекламное сообщение сразу же после его восприятия забывается. Поэтому в начальный период кампании необходимо в единицу времени передавать большое количество информации в легко усвояемой эмоциональной форме. В последующем интенсивность подачи рекламы можно снизить до определенного оптимального уровня. Изучая запоминаемость информации, ученые установили, что наиболее прочно запоминаются те сообщения, которые отвечают потребностям и запросам человека. Остальная информация частично остается в подсознании и в дальнейшем может бессознательно храниться в памяти довольно долго.

Задача рекламиста (рекламиста-психолога) состоит в том, чтобы найти такие методы подачи рекламного текста, которые способствовали бы его образному запоминанию. Кроме того, легко запоминается та информация, в которой прослеживается внутренняя связь между потребностями человека и тем, что демонстрируется, сообщается в социальной рекламе. Чем больше обнаруживает человек в рекламном сообщении этих смысловых связей, тем легче запоминает он его содержание, смысл. Вместе с тем следует иметь в виду, что рекламное сообщение может сразу и не попасть в сферу внимания человека, тем более, если речь идет о социальной рекламе. Исследования психологов показывают, что первое сообщение попадает в сферу внимания 30–50 % адресатов. Объявление необходимо опубликовать, по крайней мере, трижды, чтобы оно было замечено подавляющим большинством граждан.

Значительную роль при этом играют выбор средства рекламы, методы подачи материала, время публикации. Оптимальное количество повторных публикаций

рекламного сообщения определяется в зависимости от временных интервалов, образующихся от момента первой подачи и до завершения всего рекламного цикла. Психологи предлагают, например, использовать следующий график публикаций объявления:

- вторая публикация – через 2 дня после первой;
- третья публикация – через 5 дней после первой;
- четвертая публикация – через 10 дней после первой;
- пятая публикация – через 20 дней после первой;
- последующие публикации – через 20 дней после предыдущей.

Подобная цикличность в публикациях объясняется тем, что процесс осмысления и запоминания рекламного текста должен проходить по ступеням.

Не рекомендуется также слишком часто повторять по радио рекламное сообщение и, тем более, использовать одни и те же приемы подачи этого сообщения. Предпочтительнее передавать сообщения с перерывами, сопровождая их музыкой. Однако и здесь следует иметь в виду, что назойливое применение одних и тех же звуковых форм может приглушить реакцию слушателей.

Восприятие радиорекламы обусловлено работой воображения, вызывающего в сознании цепь ассоциаций. Последние восполняют в сознании радиослушателя дефицит информации о проблеме, её деталях.

Свои особенности восприятия имеет и социальная реклама в прессе. Так, в одном номере газеты могут быть размещены рекламные сообщения, разнообразные по тематике, жанру и стилю. Поскольку такое многообразие затрудняет их восприятие, необходимо добиваться ритмического и акцентного членения информации, стиливого соответствия формы содержанию. Привлечение внимания к отдельным сообщениям социальной рекламы достигается не только средствами графики, но и путем адресного обращения к различным социальным группам читателей (молодежь, пенсионеры, домохозяйки, радиолюбители, студенты и т.д.). Здесь учитывается специфическое свойство восприятия – его избирательность, благодаря чему человек одни рекламные сообщения выделяет из газетного листа, а другие составляют для него лишь фон.

Особенностью зрительного восприятия является так называемый эффект левой части зрительного поля, т.е. при чтении газетной страницы глаз воспринимает сначала ту информацию, которая расположена слева, а затем уже переходит на правую сторону. Объясняется это явление привычкой людей читать тексты слева направо.

Таким образом, механизм общей настройки психики человека на восприятие социальной рекламной информации зависит от многих факторов: метода

подачи самой социальной рекламы, организации внимания читателей в соответствии с их потребностями, учета предрасположенности отдельных социальных групп к обсуждаемой проблеме.

В процессе реагирования на социальную рекламу в сознании человека происходят психические процессы на трех уровнях: рациональном, эмоциональном и подсознательном.

Рациональный и эмоциональный способы реагирования означают, что в процессе удовлетворения потребностей современного человека преследуются не только прагматические цели (польза), но и получение положительных эмоций. Последнее связано с получением удовольствия от того, что помог «страждущим», внес вклад в благотворительное общество и т.д. Рациональный способ обращения опирается на способность человека к логическому мышлению. В основе его лежит сообщение потенциальному зрителю (слушателю) объективных сведений о проблеме.

Эмоциональная оценка как сопутствующая основной, рациональной может быть усилена за счет удачного изобразительного решения. Так, использование цветной фотографии здорового, крепкого малыша, при проведении социальной рекламной кампании против аборт, позволит вызвать у людей приятные ассоциации и усилит в них желание иметь такого же, и т.д. Поэтому реклама успешно использует эту особенность человеческой психики и обращается не только к рациональной сфере сознания, т.е. к разуму, но и эмоциональной – к чувствам человека. Рациональное и эмоциональное восприятия неотделимы друг от друга в силу самой природы познания и особенностей человеческой психики.

Для того чтобы социальная реклама производила эффект, рациональное и эмоциональное начала должны быть использованы в оптимальных пропорциях.

Механический перенос западных рекламномаркетинговых приемов на российскую почву может не дать желаемых результатов, и чреват множеством просчетов. Широкое использование в нашей социальной рекламе принципов сюрреализма приводит к обратным результатам. Создаваемые символы поражают своей абсурдностью. У зрителя они вызывают эмоции скорее отрицательные, чем положительные. Общекультурные же символы, поставленные в контекст рекламы товаров и услуг, зачастую профанируются.

На наш взгляд, смысло-техническое воздействие в социальной рекламе осуществляется с помощью трех основных методов: во-первых, на основе идентификации, во-вторых, используя аксиологические приемы, направленные на ценностную сферу личности, в-третьих – использование потребностей как факторов формирования определенных смыслов.

Опишем их более подробно.

1. ВОЗДЕЙСТВИЕ НА ЦЕННОСТНУЮ СФЕРУ ЛИЧНОСТИ.

Совокупность ценностей личности – это система отношений субъекта к материальным и духовным результатам человеческой деятельности, сводимая к трем основным видам: *созидательным ценностям, ценностям осознания и отношения человека к тому, что для него является важным и обладает для него личностным смыслом и ценностям переживания*, проявляемым в чувствах по отношению к явлениям окружающего мира.

Понятие «ценность» применяется для обозначения предметов, явлений, категорий и идей, служащих эталоном качества и идеалом согласно общественным приоритетам определенного этапа развития культуры.

В.П. Тугаринов говорит о том, что: «Ценности суть предмета, явления и их свойства, которые нужны людям определенного общества или класса и отдельной личности в качестве средств удовлетворения их потребностей и интересов, а также – побуждения в качестве идеала».

Наиболее значимым для нас является понимание ценностей как определенного как мнения, представления, убеждения (М. Рокич, Ш. Шварц, У. Билски и др.). М. Рокич выделяет два уровня ценностей: ценности-цели и ценности-средства (критерии при оценке и выборе поведения). Ш. Шварц и У. Билски утверждают, что ценности управляют выбором или оценкой поведения и событий. Б.С. Братусь определяет личностные ценности как осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни.

Г.Л. Будинайте и Т.В. Корнилова подчеркивают, что личностными ценностями становятся те смыслы, по отношению к которым субъект определился, акцентируя внимание на необходимости принятия или непринятия осознанных смыслов.

К.А. Абульханова-Славская и А.В. Брушлинский описывают роль смысловых представлений в организации системы ценностных ориентаций, которая проявляется в: принятии (или отрицании) и реализации определенных ценностей; усилении (или снижении) их значимости; удержании (или потере) этих ценностей во времени.

Ф.Е. Василюк пишет, что смысл является пограничным образованием, в котором сходятся идеальное и реальное, жизненные ценности и возможности их реализации. Смысл, как целостная совокупность жизненных отношений является своего рода продуктом ценностной системы личности.

По мнению Д.А. Леонтьева, личностные ценности являются одновременно и источниками, и носителями значимых для человека смыслов.

Ш. Шварц и У. Билски выделяют следующие ценности:

- ценности сохранения (безопасность, конформность, традиции);
- ценности изменения (полнота ощущений, саморегуляция);
- ценности самоопределения (благополучие группы и человечества в целом);
- ценности самовозвышения (власть, достижение, гедонизм).

В современных отечественных исследованиях, в работах Б.С. Братуся, Г.Е. Залесского, Е.И. Головахи, Г.Л. Будинайте и Т.В. Корниловой, Н.И. Непомнящей, С.С. Бубновой и других, личностные ценности рассматриваются как сложная иерархическая система, которая занимает место на пересечении мотивационно-потребностной сферы личности и мировоззренческих структур сознания, выполняя функции регулятора активности человека.

По определению В.Я. Ядова, ценностные ориентации личности полностью зависят от ценностей социальной общности, с которой себя идентифицирует личность.

2. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ ЗАДАННОГО ОТНОШЕНИЯ К КОНКРЕТНОМУ ОБЪЕКТУ.

Самоидентификация – процесс одновременно формирования самого себя и осознания себя – предполагает новый язык восприятия и экспрессии.

Идентичность включает в себя две подсистемы: личностную идентичность и социальную идентичность. Первая – это самоопределение в терминах физических, интеллектуальных и нравственных черт. Вторая определяется принадлежностью человека к различным социальным категориям: расе, национальности, полу и т.д.

Человек может отождествлять себя не только с другим человеком, но и с идеалами, образцами, с общественными ценностями, со своими стремлениями, целями. На это указывают данные исследований В.С. Мухиной, Л.В. Поповой, В.Ф. Петренко и др.

Э. Эрикссон выделял позитивную и негативную идентичность.

Под идентичностью Дж. Мид понимал способность человека воспринимать свое поведение и жизнь в целом как связанное, единое целое.

Р. Фогельсон выделил четыре вида идентичности: 1) реальная идентичность – самоотчет индивида о себе, его самописание «я сегодня»; 2) идеальная идентичность – позитивная идентичность, к которой индивид стремится, каким ему хотелось бы себя видеть; 3) негативная, «вызывающая страх», идентичность, которой индивид стремится избегать, каким он не хотел бы себя видеть; 4) предъявляемая

идентичность – набор образов, которые индивид транслирует другим людям с тем, чтобы повлиять на оценку ими своей идентичности.

Человек старается приблизить реальную идентичность к идеальной, и максимизировать дистанцию между реальной и негативной идентичностью. Это достигается путем манипулирования предъявляемой идентичностью в социальном взаимодействии.

Дж. Тэрнер вводит понятие самокатегоризации – когнитивного группирования себя с некоторым классом идентичных объектов. Он выделил три уровня самокатегоризации: 1) самокатегоризация себя как человеческого существа; 2) групповая самокатегоризация; 3) личностная самокатегоризация.

Идентичность является социальной по происхождению, так как она формируется в результате взаимодействия индивида с другими людьми и усвоения им выработанного в процессе социального взаимодействия опыта. Изменение идентичности также обусловлено изменениями в социальном окружении индивида.

3. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТРЕБНОСТЕЙ КАК ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ ОПРЕДЕЛЕННЫХ СМЫСЛОВ.

Прежде всего, социальные потребности выгоды или экономии. Хотя иногда эффективным оказывается прямо противоположное. Дороговизна может быть привлекательна, когда является синонимом если не качества, то, по меньшей мере, престижности, а этот мотив часто оказывается на первом месте для определенной группы потребителей. Эксплуатируются также потребности в покое и безопасности, ценности секса и привлекательности, семейные ценности, потребности в достижении и самоутверждении. При этом важно убедиться в том, что у целевой группы – адресатов данной рекламы – мотивы, ценности и интересы, к которым реклама вызывает, действительно присутствуют.

В самом общем виде, смысловая техника в СМИ и рекламе сводится к выбору и актуализации ценностей, потребностей потребителя, а также его самокатегоризации, и конструированию в связи с этим образа предлагаемого товара (услуги).

Смысловая техника приемы

При смысловых воздействиях объектом изменения чаще всего выступает сам смысл, субъект и носитель которого константны. Для достижения заданного изменения необходимо специфически повлиять на состав источников смысла. Существуют три основные группы смысловых приемов.

1. Изменение источников смысла.

1.1. Подключение дополнительных мотивов, например, мотива соревнования, как в описанных выше экспериментах Е.В. Эйдмана. Сюда относятся приемы поощрения/наказания (или их обещания), похвалы/критики, клятва или обещание, подключающие

мотивацию самоуважения, и многое другое.

1.2. Подключение смысловых конструктов через специфическое означивание объекта. Выбор точного словесного ярлыка или знакового визуального образа-ярлыка – мощное оружие как рекламы и пропаганды («ум, честь и совесть нашей эпохи», ковбой Мальборо), так и клеветы («безродный космополит», «а еще в шляпе»), поскольку этот ярлык актуализирует значимые смысловые конструкты, прямо связанные с ценностями, которые вносят большой вклад в смыслообразование. К аналогичным эффектам приводит и косвенное означивание путем вписывания в определенный семантический контекст («Пусть всегда Кока-кола!»; «А вы знаете, какая его настоящая фамилия?»).

1.3. Подключение смысловых диспозиций, например ссылки на авторитеты (использование «звезд» спорта, эстрады, кино и театра в коммерческой и политической рекламе), ссылки на референтные группы.

1.4. Подключение самоотношения, социальной и ролевой идентичности, архетипов и глубинных ценностей («Ты мужчина или нет?»; «Всем, кому небезразлична судьба России»; «Если дорог тебе твой дом...»).

2. Изменение или актуализация смысловых связей.

Смысловые связи объекта со смыслообразующими источниками характеризуют меру и форму их близости в жизненном мире. При этом характер этих связей влияет на смысл объекта не меньше, чем характер и «ассортимент» источников, придающих ему этот смысл. Смысл чтения учебника в том, чтобы сдать экзамен, но одно дело – за месяц до экзамена, а другое дело – накануне.

Смысловая техника воздействовать на смысловые связи можно, во-первых, искусственно спрямляя их, создавая впечатление большой вероятности того, что действие приведет к желанному результату, малой цены этого, простоты, короткой временной дистанции. Во-вторых, возможно противоположное воздействие – создание впечатления сложности, неоднозначности, большой цены, которую придется заплатить, малой вероятности успеха... Преувеличение или преуменьшение цены достижения и вероятности успеха, а также влияние на процессы умозаключения относятся к числу главных механизмов межличностной манипуляции. В-третьих, возможна фасилитирующая смысловая проработка смысловых связей, преследующая цель максимально адекватно, без искажений пояснить реально существующие связи.

3. Изменение структуры альтернатив.

Прямое смысловое воздействие на структуру альтернатив предполагает создание иллю-

зии отсутствию выбора, когда он на самом деле есть («Безвыходная ситуация – та, простой и приемлемый выход из которой нас почему-то не устраивает» – А. Бирс), или, напротив, создание ситуации ложного (непринципиального) выбора, маскирующего наличие более серьезных альтернатив.

В настоящее время человек живет в обществе, которое постоянно развивается, становится все более сложным и многогранным. Следовательно, у человека появляется все больше альтернатив при принятии жизненных решений. Окружающий мир представляет нам все больше новой информации, из которой нам необходимо научиться выбирать то, что для нас является наиболее важным. Поэтому в современных сложных постоянно меняющихся условиях человек должен постоянно корректировать свое поведение и приспосабливаться к новой обстановке.

Можно сказать, что смысловая сфера личности – это и есть та призма, через которую окружающий преломляется в нашем сознании и предстает в совершенно особой форме.

Изучая те смыслы, которые порождают СМИ, мы можем понять какие общие ценностные ориентации, настроения присутствуют в обществе, а с другой стороны, при использовании специальных приемов мы можем целенаправленно формировать их. Направляя внимание и потребности групп людей в определенную сторону, мы можем влиять на их выбор, будь то выбор профессии или товар в магазине. В условиях развивающейся рыночной экономики и конкуренции целенаправленное формирование смыслов можно использовать в предвыборных технологиях, при создании имиджа и в рекламе.

Информация об окружающем мире и событиях, происходящих в нем, превращается в важнейший ресурс развития современной цивилизации, поэтому необходимо ее осознание как товара, как средства управления личностью и обществом, как инструмента власти, как оружия в экономической и политической борьбе. Также непрерывно растет количество информационного воздействия. Следовательно, возникает потребность в формировании информационной культуры личности, то есть совокупности информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению

индивидуальных информационных потребностей. Чтобы быть «подлинным владельцем информации», необходимо уметь эффективно вести информационный поиск, оценивать и отбирать информацию, использовать ее для критичного мышления и решения проблем. Она является важнейшим фактором социальной защищенности личности в информационном обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова И.В., Бюндюгова Т.Н. Смыслотехническое воздействие как способ конструирования образов в СМИ и рекламе // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2006. – № 4. – С. 50–58.
2. Бюндюгова Т.Н. Искусство как механизм трансляции смыслов // VIII научно-практическая конференция преподавателей, студентов, аспирантов и молодых ученых. – Т. 1. – Таганрог: Изд-во ТИУиЭ, 2008.
3. Бюндюгова Т.Н. Реклама как миф массовой культуры // Человек и общество на рубеже тысячелетий: международный сборник научных трудов / Под ред. О.И. Кирикова. – Выпуск XXXVII. – Воронеж: ВГПУ, 2009.
4. Бюндюгова Т.Н. Смыслотехническое воздействие в процессе личностного роста // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона: Материалы докладов XIV годовичного собрания Южного отделения РАО и XXVI психолого-педагогических чтений Юга России. – Часть 1. – Ростов н/Д: Изд-во ПИ ЮФУ, 2009.
5. Джоунс Джон Филип. Рекламный бизнес: деятельность рекламных агентств, создание рекламы, медиа-планирование, интегрированные коммуникации // The Advertising Business: Operations, Creativity, Media Planning, Integrated Communications. – М.: Вильямс, 2005. – 784 с.
6. Ильясов Ф.Н. Рекламная цивилизация – Возможен ли переход от конкуренции рекламы к конкуренции качества // Социологические исследования. – 2009. – В. 7. – С. 95–100.
7. Росситер Джон Р., Перси Л. Реклама и продвижение товаров // Advertizing communications & promotion management. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 656 с.

АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ ПАРТНЕРОВ ДВУХКАРЬЕРНОГО БРАКА

Ващенко Л.Е.

Рассматривается история становления супружеских отношений в России, на разных этапах развития общества. Описывается двухкарьерный брак как одна из разновидностей современного брака, в котором партнеры считают главной своей ценностью профессиональную карьеру. Особое внимание уделяется психологическим проблемам супругов такого брака.

Ключевые слова: двухкарьерный брак; ролевой конфликт; психологические трудности; супружеский конфликт.

Брак – это санкционированная и регулируемая общественно-историческая форма отношений между мужчиной и женщиной, устанавливающая их определенный статус, права и обязанности по отношению друг к другу и детям.

Так, Е.Г. Силаева отмечает, что в дохристианском браке отношения между мужем и женой были конфликтными или строились по принципу доминирования–подчинения. Распределение ролей в семье предполагало ответственность мужчины за связь с социальным окружением, женщина же была больше включена в организацию внутреннего пространства семьи, в дом. Женщина обладала свободой, до брака и в браке, власть мужа была ограничена. Она имела право на развод и могла вернуться в семью родителей. Неограниченной властью в семье пользовалась большуха – жена отца или старшего сына, как правило, наиболее трудоспособная и опытная женщина. Ей обязаны были подчиняться все: женщины и младшие мужчины в семье [8].

Христианская модель семьи устанавливала своеобразные отношения между домочадцами, которые были закреплены в семейном кодексе, изданном в 1849 г. Христианская религия на Руси формально признавала духовное равенство женщины и мужчины. Однако в действительности положение женщин было принижено. Муж был главой семьи, жена смиренно занимала место хранительницы домашнего очага. Ей предписывалось заниматься рукоделием, домашней работой, воспитанием и обучением детей. Женщины расценивали свою работу как значимую деятельность только до вступления в брак, до появления ребенка, в случаях смерти мужа или при значительных материальных затруднениях семьи [8, 11].

Исследователи отмечают, что существовавший патриархально-традиционный образ семейной жизни, характеризующийся подчиненным положением женщины и выраженным главенством мужа, постепенно заменяется на эгалитарный [6, 8].

Одним из признаков, подтверждающим это служит, тот факт, что в начале XX века начался процесс активного вовлечения женщин (в том числе и замужних) в сферу производительного труда. В СССР в 1922 г. доля работающих женщин составляла 25 %, в 1940 – 38,9 %, в 1960 – 47,2 %, в 1970 – 50,8 %, в конце 80-х – 52–55 %, в XXI веке женщины работают наравне с мужчинами, что обусловлено, ростом экономики, который сформировал устойчивый спрос на женскую рабочую силу, а также все больше женщин не хочет ограничивать себя ролями домохозяйки и матери [4]. Так, для современного брака становится характерным совмещение обоими супругами карьеры и семейной жизни [1, 6, 10]. Карабанова О.А., Тащёва А.И. определяют это явление понятием двухкарьерный брак, т.е. брак, где оба супруга, а не только муж, как в традиционной семье, ставят перед собой задачи профессиональной карьеры, роста и самореализации [6, 10].

В качестве типичной причины такой тенденции выделяют увеличение значимости партнерства в семейной жизни, равенства супругов. Отмечается, что в этих семьях особое значение приобретают характер распределения ролей и власти в семье, вопрос о лидерстве, демократизме и взаимозаменяемости, общности семейных и личностных ценностей, о наличии ресурсов поддержки семьи в воспитании детей, особенности реализации хозяйственно-бытовой и прочих функции семьи [6].

На основе особенностей профессиональной мотивации работающих женщин принято различать

два типа женщин: ориентированные на работу и ориентированные на карьеру [10]. Для первых работа является ресурсом, обеспечивающим экономическую самостоятельность, независимость от мужа, расширение социальных контактов, вторые рассматривают работу как неотъемлемую составляющую собственной жизни, имеющую самостоятельную ценность, которая обеспечивает перспективу собственного служебного роста и самореализации, а не как переходный этап до вступления в брак или рождение детей. Однако женщины продолжают выполнять свои традиционные обязанности матери и жены.

Вместе с тем, исторически сложившаяся структура семьи предполагает лишь одного профессионально ориентированного супруга. Наличие же двух таких супругов в одной паре создает значительные трудности внутреннего и внешнего характера, источники, которых они склонны видеть не во внутрисемейных отношениях, а скорее, в отношениях семьи с обществом.

А.И. Тащёва отмечает, что психологические трудности, характерные для обоих супругов связаны, прежде всего, с их ролевой перегрузкой, со снижением самооценки партнёров, рассогласованием системы ролей в семье, недооценкой супругами значения эмоциональной стороны во взаимоотношениях, ошибками атрибуции, нежеланием вести подобный образ жизни, желанием одного из супругов завести ребенка. Супруги, ориентированные на карьеру, много времени проводят на работе, что негативно сказывается на выполнении ими семейных функций, качестве межличностных взаимоотношений и влечет за собой снижение удовлетворенности браком одного из партнеров или их обоих, инициирует супружеские конфликты, либо конфликты супругов с детьми и другими членами расширенной семьи.

Кроме того, двухкарьерные браки еще не обрели должного понимания в нашем обществе из-за стереотипов в отношении роли женщины, налагаемых культурными нормами. Стремление сочетать собственные представления о семейных ролях с социальными нормами, часто переживается супругами как тяжелая борьба против общественного мнения, неприятные переживания могут обостряться в критические точки жизненного цикла семьи или в кризисные периоды профессиональной жизни партнеров [7, 9, 10].

Для женщин, состоящих в двухкарьерном браке является характерной сильная идентификация со своей профессиональной ролью. И, по мнению А.И. Тащёвой, такая женщина стремится дополнить свою семейную жизнь карьерными достижениями либо вступает в брак уже зрелым специалистом и карьерные достижения для нее являются главной ценностью. Автор полагает, что в данных случаях профессиональная активность женщины может осу-

ществляться в ущерб её активности, направленной на реализацию основных семейных функций [10].

С другой стороны, для большинства женщин, ориентированных на карьеру, профессиональная и семейные роли являются одинаково значимыми, что часто служит причиной определенных психологических трудностей для неё [9]. Для таких женщин характерно наличие ролевого конфликта работа-семья, который возникает вследствие большого количества ролей, что должна выполнять работающая женщина (в семье – партнера, хозяйки, родителя, на работе – работника, коллеги), а также противоречивых требований, предъявляемых этими ролями и дефицита физических ресурсов для их полноценного выполнения. Ролевой конфликт неизбежно ведет к дисгармонии в семейных отношениях [3, 5, 10].

О.А. Гаврилица определяет ролевой конфликт как комплекс субъективных негативных переживаний, возникающий у самой женщины, при отрицательной оценке ею того, как она справляется с совмещением ролей в профессиональной и семейной сферах. Ролевой конфликт работающей женщины не редко вызывает у неё чувство вины; ощущение, что реализация рабочих ролей мешает выполнению семейных обязанностей и наоборот; ощущение отсутствия поддержки и одобрения её профессиональной деятельности со стороны мужа, детей и значимых других людей; постоянное ощущение дефицита времени. Автор констатирует, что чувство вины побуждает женщину к компенсаторному поведению, которое в отношениях с супругом может проявляться, например, в его отказе помощи по дому. Чтобы, хоть как-то компенсировать вину за свою несостоятельность в качестве жены, чтобы не разочаровать своего мужа, женщины часто стремятся выполнять большую часть работы по дому. Это в свою очередь, приводит к ряду дополнительных психологических трудностей, связанных с физической перегрузкой. Чувство вины продуцирует определенные паттерны поведения в отношениях с детьми: сверхкомпенсационное поведение, гиперопека и делает женщину менее эффективной как мать.

Отношение женщины к самой себе, своим потребностям – это еще одна область негативного проявления чувства вины – синдром самопожертвования. Работающая замужняя женщина испытывает чувство вины, когда она тратит время на себя: поход к парикмахеру, занятия спортом, посещение магазинов. Она считает свои личные дела областью, которой можно пожертвовать, что в свою очередь не может не сказаться на её эмоциональных переживаниях и снижении уровня самооценки [3].

Психологические трудности женщин не ограничиваются конфликтом профессиональных и семейных ролей, чувством вины, физической перегрузкой.

У них часто возникает конфликт самореализации, противоречие между автономией и служением ближнему. Чем сильнее женщина усвоила требования своей культуры, тем сложнее ей оправдывать свои стремления к карьерным достижениям. Некоторые женщины пытаются копировать черты мужской личности, акцентируясь на маскулинных качествах, таких как профессионализм, инициативность, ответственность, убедительность, активность. Многие женщины при этом испытывают страх потери женственности и утраты любви [3, 5, 7].

Женщины, занятые карьерой и выполнением домашних обязанностей, имеют меньше времени для общения с друзьями и отдыха, что для них может сопровождаться стрессами, внутриличностными конфликтами, депрессией. Кроме того, мужа рассматривают свою карьеру обычно как более значимую, даже в пределах двухкарьерного брака. Таким образом, при возникновении кризисов в семьях, где оба супруга заняты карьерой, жены чаще мужей жертвуют ради семьи своими карьерными устремлениями. Например, территориальные перемещения, наиболее вероятно, будут связаны с возможностями карьерного роста мужа, чем его жены, что также может негативно сказаться на психологическом состоянии женщины [7, 12].

Установлено, что способность женщин находить в своей жизни баланс между работой и семьей зависит, прежде всего, от склада их личности, возраста. Женщины, способные успешно работать и одновременно поддерживать хорошие супружеские взаимоотношения, обладают высоким уровнем энергии, интеллекта и личностными ресурсами, позволяющими им справляться с большими нагрузками. Исследования показывают, что баланс между работой и семьей может меняться в течение жизненного цикла, когда женщины корректируют свои карьерные цели с учетом периодов беременности и ухода за ребенком [7].

Трудности мужа в браке, где оба супруга ориентированы на карьеру, связаны не только его возможной перегрузкой в профессиональной деятельности, недостатком времени для общения с родственниками и с друзьями, но и его вынужденном приобщением к женской работе, имеющей у многих российских мужчин, как правило, низкий статус. Особенно тяжело мужа переживают, получая в дополнение к своей профессиональной деятельности женскую домашнюю работу, когда, по их мнению, профессиональные устремления жен препятствуют их собственному служебному продвижению. Нередко муж в такой семье может испытывать снижение чувства собственного достоинства.

Супруг может переживать неизбежность некоторых своих профессиональных жертв из-за невозможности переехать в другую местность, так

как его жена так же реализует свои карьерные достижения здесь.

В двухкарьерном браке муж является номинальным главой семьи, жена признается равной, а её профессиональная деятельность важна для обоих супругов, вместе с тем дом и дети остаются на её ответственности. Один из вариантов двухкарьерного брака предполагает, что профессиональная деятельность для мужа или жены важнее, чем семейные ценности. Супруги в данном случае могут быть заняты совместным бизнесом. Их домашняя работа сведена к минимуму и переадресовываются специально нанятым людям. Супруги напоминают деловых партнеров, каждый из которых может преследовать свои индивидуальные интересы. Серьезные конфликты возникают, если эти интересы и потребности ущемляются. Но чаще супруги испытывают дефицит эмоциональной теплоты, поддержки и внимания со стороны друг друга. К тому же, они могут или отрицать, или просто быть не способными к тому, чтобы признать наличие внутрисемейных проблем в отношениях.

Стремление каждого из супругов быть наиболее успешным во всем, в том числе и карьерных достижениях ведет к необратимым деструктивным изменениям во взаимоотношениях. Подобный образ жизни может привести к разводу.

Практика психологического консультирования свидетельствует, что по поводу проблем двухкарьерного брака очень часто супруги обращаются за профессиональной помощью к психологам. Большинство трудностей супругов, состоящих в двухкарьерном браке, заключается в постоянном конфликте между совмещением семейных и рабочих ролей и ролевыми перегрузками каждого из них. Вместе с тем, специалисты прогнозируют увеличение числа подобных браков [10].

Психологи утверждают, что благополучие каждого человека определяется его способностью к продуктивному труду и установлению полноценных межличностных отношений, это является одинаково важным как для женщин, так и мужчин [7].

На ряду с этим, А.И. Тащёва, отмечает, что достаточно гармоничное, спокойное развитие семьи возможно лишь в том случае, когда семейные и профессиональные роли супругов взаимно дополняют друг друга [10].

Изучение психологических трудностей партнёров двухкарьерного брака станет одним из аспектов нашего диссертационного исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абабков В.А., Пере М., Кайдановская Е.В., Шёби Д. Семейная жизнь и профессиональная деятельность // Вопросы психологии. – 2004. – № 6. – С. 44–53.

2. Алешина Ю.Е, Лекторская Е.В. Ролевой конфликт работающей женщины // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 23–28.
3. Гаврилица О.А. Чувство вины у работающей женщины // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 65–70.
4. Добреньков В.И., Кравченко А.И. Семья и брак // Социология: Учебник в 3-х томах. Т. 3. Социальные институты и процессы. – М., 2000. – Гл. 7.
5. Жилкин Д.С., Чекалина А.А. Влияние гендера на самореализацию женщин // Журнал прикладной психологии. – 2003. – № 2. – С. 2–8.
6. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2005. – 320 с.
7. Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб.: Питер, 2003. – 1096 с.
8. Силяева Е.Г. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования. – М.: Издательский центр Академия, 2002. – 192 с.
9. Тащёва А.И. Атрибутивные процессы в супружеских конфликтах: Автореф. ... канд. психол. наук. – М., 1987. – 20 с.
10. Тащёва А.И. Особенности семей, в которых оба партнера избыточно озабочены карьерой, и психологическая помощь этим семьям // Психологический Вестник РГУ. – 1998. – Вып. 3. – С. 116–122.
11. Энгельс Ф. Происхождение семьи, частной собственности и государства // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. – Т. 21. – С. 28–178.
12. Yu Xie Kim Akin. Migration of Scientists: Roles of Gender and the Family // PSC Research Report. Nov. – 1995. – P. 1–26.

СВЯЗЬ СИМПТОМОВ ПТСР С ЛИЧНОСТНЫМИ ХАРАКТЕРИСТИКАМИ, СОМАТИЧЕСКИМИ ЖАЛОБАМИ И КАЧЕСТВОМ ЖИЗНИ ДЕТЕЙ 6–11 ЛЕТ, ПЕРЕЖИВШИХ СЕКСУАЛЬНОЕ НАСИЛИЕ

**Аралова М.П.,
Гамиля Мухамед
Насер Ахмед**

В статье представлены результаты эмпирического исследования психологических последствий сексуального и физического насилия по отношению к детям в Йемене. Описана связь симптомов ПТСР с личностными характеристиками, соматическими жалобами и качеством жизни детей 9–11 лет, переживших сексуальное насилие. Дана многомерная картина состояния ребенка, пережившего подобную травму.

Ключевые слова: ПТСР, изменение поведения, психологические последствия насилия, дети 6–11 лет.

Для современной психологии всё более актуальным становится изучение специфических психологических реакций на травматические жизненные события, в том числе насилие. Как свидетельствуют статистические данные и результаты научных исследований, насилие осуществляется во всех странах мира и социальных группах вне зависимости от уровня доходов и этнического происхождения, оно существует в разных формах и не редко распространяется с одобрения закона и государства. Одним из распространённых видов насилия является сексуальное или половое. Особенно тяжкие последствия приобретает сексуальное насилие, осуществляемое по отношению к детям, оказывая пролонгированное влияние на весь ход их психического развития.

Согласно различным исследованиям, 6 % изнасилованных в детстве людей, будучи взрослыми, не могут справиться с продолжительными депрессиями, становятся алкоголиками и наркоманами. Часть выросших жертв сами становятся насильниками. В докладе 2006 года независимого эксперта ООН Паулу Сержиу Пиньейру по вопросу о насилии в отношении детей указано, что от 80 до 98 % детей страдают от физического насилия; в 2002 году 150 миллионов девочек и 73 миллиона мальчиков в возрасте до 18 лет вступили в принудительную половую связь или подверглись иным формам полового насилия.

Последствия насилия необходимо рассматривать, учитывая возрастные особенности детей. В связи с этим психологические исследования последствий сексуального насилия по отношению к детям разного возраста имеют большое значение для психологии развития, открывая пути к возможностям наиболее оптимальной реинтеграции жертв насилия, а также профилактики его в обществе.

В психологической литературе представлены исследования, касающиеся психологических последствий насилия у взрослых (Боголюбова О.Н., 2006; Ильина В.С., 2000; Невярович Н.Е., 2004; Стреленко А.А., 2004), подростков (Голубева Н.П., 2000; Кропалёва Т.Н., 2004; Макачук А.Н., 2004), влияния психологических последствий насилия на обучаемость в младшем школьном возрасте (Устинов В.П., 2005).

Одним из основных последствий сексуального насилия является ПТСР. Поэтому среди центральных аспектов изучения психологических последствий травмы является исследование ПТСР, в том числе у жертв сексуального насилия. В последние два десятилетия данная проблематика стала активно исследоваться в российской психологии (В.В. Знаков, 1989, 1990; Н.В. Тарабрина и Е.О. Лазебная, 1992, 1995, 1999, 2000; Е.М. Черепанова, 1997; Л.И. Анцыферова, 1994; В.А. Бодров, 1995, 1996; Щепина, 2009 и др.).

Наличие у детей – жертв насилия симптомов ПТСР, несомненно, связано с глубокими нарушениями в их личностной сфере, проявлением соматических жалоб, ухудшением качества жизни и другими негативными последствиями травматической ситуации. Однако, не всегда ясно, как именно взаимосвязаны эти явления, какие из них выражены в наиболее сильной мере у данной категории детей. Исследование этого вопроса представляется нам крайне важным как для комплексной диагностики, так и для коррекции психологических последствий насилия у детей этого возраста.

Целями данной работы являются выявление закономерностей взаимосвязи симптомов ПТСР с личностными характеристиками, соматическими жалобами и показателями качества жизни; получение обоснованных ориентиров для диагностики

состояния детей-жертв насилия и коррекционной работы с ними.

В данном исследовании были опрошены 80 детей от 6 до 11 лет, подвергшихся сексуальному, а также сексуальному и физическому насилию. Эти дети обучаются в общеобразовательных школах г. Адан, Йемен. Были использованы следующие методики.

Полуструктурированное интервью для оценки травматических переживаний детей [4]. Вопросы интервью построены на основании следующих симптомов: критерии А (немедленное реагирование), В (навязчивое воспроизведение), С (избегание), D (возросшая возбудимость) и F (нарушения функционирования) шкалы для клинической диагностики ПТСР DSM III – R.

1. Опросник «Качество жизни при посттравматическом стрессовом событии» [1]. В данной методике выделяются три группы характеристик качества жизни при посттравматическом стрессовом событии: изменение в мышлении, изменение положительных качеств на противоположные, изменение внешне наблюдаемого поведения.

2. Гиссенский опросник соматических жалоб [3]. Жалобы относятся к таким сферам, как общее самочувствие, вегетативные расстройства, нарушение функций внутренних органов и объединены в четыре основных шкалы: «Истощение», «Желудочные жалобы», «Боли в различных частях тела», «Сердечные жалобы» и одну дополнительную: «Давление» или «Интенсивность жалоб».

3. Опросник PAQ. Эта методика предназначена для оценки личностных особенностей детей, адаптирована для арабского общества Момдохой Мохамедом Саламой на основе Child PAQ. Опросник состоит из вопросов, объединённых в 7 шкал: агрессия, зависимость, самооценка, самоуправление, эмоциональная ответственность, эмоциональная стабильность, мировоззрение.

4. Обратимся к описанию полученных данных. Для полуструктурированного интервью средние значения исходных данных по шкалам следующие: критерий А – 9,71; критерий В – 13,95; критерий С – 17,38; критерий D – 14,83; критерий F – 11,14.

Для сравнительного анализа этих данных нами было проведено нормирование значений критериев по количеству вопросов в каждой шкале. Тогда нормированные показатели каждой шкалы лежат в интервале от 0 (нет симптома) до 2 (симптом выражен в максимальной степени). Полученные результаты представлены на рис. 1.

На рис. 1 видно, что показатели всех пяти шкал клинической диагностики ПТСР имеют высокие значения. Обращает на себя внимание показатель по шкале «немедленное реагирование» (критерий А), который близок к верхней границе возможного интервала. Таким образом, для детей самым значимы-

ми являются проявления ПТСР, описанные критерием А – это интенсивные негативные эмоции в момент травмы (беспомощность, страх, ужас).

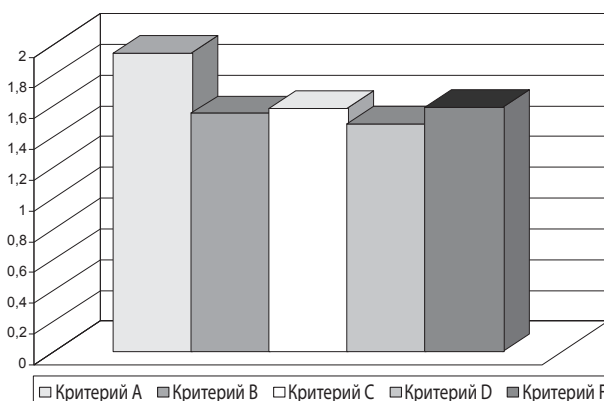


Рис. 1. Распределение нормированных показателей шкал методики «Полуструктурированное интервью для оценки травматических переживаний детей»

Следует отметить, что наименее выраженным показателем является критерий D шкалы для клинической диагностики ПТСР (возросшая возбудимость). Как показало дальнейшее исследование, это объясняется не степенью проявления этого симптома, а скорее тем, что дети – жертвы насилия замечают свое перевозбуждение в меньшей степени, чем свою эмоциональную реакцию в момент травмы. Как показывает рис. 1, по детской оценке выраженность критериев В, D и F оказалась примерно одинаковой. Это также было уточнено в ходе дальнейшего исследования всего комплекса факторов, сопровождающих последствия сексуального насилия.

Средние значения исходных данных для опросника качества жизни распределились следующим образом: шкала «Изменения в мышлении» – 47,4; шкала «Изменение положительных качеств на противоположные» – 51,3; шкала «Изменение внешне наблюдаемого поведения» – 69,7.

Для сравнительного анализа этих данных нами было проведено нормирование средних значений по количеству вопросов в каждой шкале. Тогда нормированные показатели каждой шкалы лежат в интервале от 0 (нет симптома) до 10 (симптом выражен в максимальной степени). Полученные результаты представлены на рис. 2.

На рис. 2 видно, что показатели шкал опросника качества жизни достаточно сильно выражены у обследованных детей, причем шкала «изменения в мышлении» выше остальных. Это позволяет предположить, что при посттравматическом стрессе у детей – жертв насилия более всего ухудшается такой показатель качества жизни, как изменение в их мыслительной деятельности.

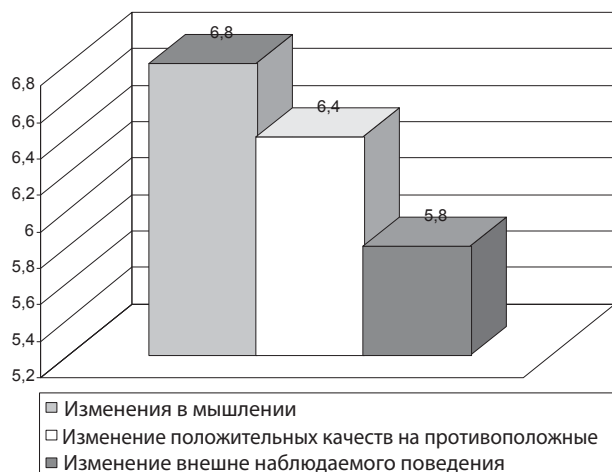


Рис. 2. Распределение нормированных показателей шкал методики «Качество жизни при посттравматическом стрессовом событии»

Обратимся к описанию данных исследования соматических жалоб у детей. Столбцы на рис. 3 отражают следующие шкалы Гиссенского опросника соматических жалоб: истощение (Е), желудочные жалобы (М), боли в различных частях тела (G), сердечные жалобы (Н). Средний балл по шкалам психосоматического опросника: Шкала Е – 12,21; Шкала М – 14,81; Шкала G – 12,99; Шкала Н – 6,92.

Из рис. 3 видно, что показатели шкалы G психосоматического опросника (ПСО) выше других. Отсюда можно предположить, что дети, подвергшиеся сексуальному и физическому насилию, из четырёх, представленных в опроснике, комплексов жалоб, в большей мере предъявляют боли в различных частях тела. Переживаемые детьми субъективные недомогания носят функциональный характер.

Также мы можем видеть, что на рис. 3 менее выражены показатели шкалы Н, т.е. дети – жертвы насилия менее всего локализируют свои недомогания в сердечно-сосудистой системе.

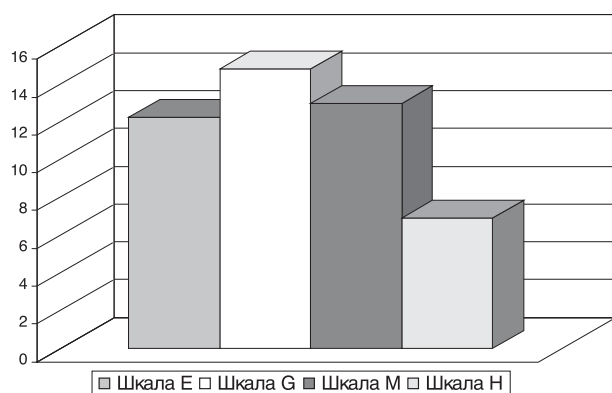


Рис. 3. Распределение средних значений данных по шкалам Гиссенского опросника соматических жалоб

Рассмотрим личностные качества детей. Показатели средних значений по шкалам опросника личностных качеств детей, представленные на рис.4, не одинаковы. Так, средний балл по шкалам «Агрессия» (20,28) «Зависимость» (19,29) и «Эмоциональная стабильность» (18,41) больше, чем по остальным. По шкалам «Самооценка» (16,29); «Самоуправление» (16,29); «Эмоциональная ответственность» (17,25) оценки несколько ниже, чем по первым трем шкалам. По шкале «Мировоззрение» показатели ниже, чем у всех остальных (15,56).

Для подтверждения статистической значимости всех приведенных выше средних значений мы сравнили их с 0 значением по шкалам (т.о. оценим выраженность характеристики).

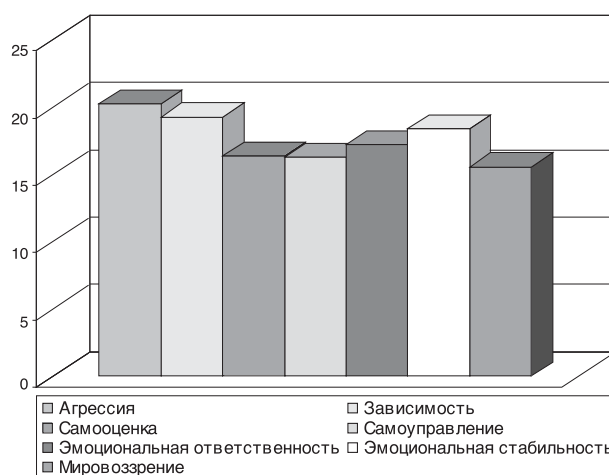


Рис. 4. Распределение средних значений шкал методики RAQ

Таким образом, на первом этапе исследования было выяснено, что у обследованных детей высокая степень проявления симптомов ПТСР, ухудшения качества жизни, выраженности соматических жалоб и негативных изменений личностных качеств.

Для установления взаимосвязей между симптомами ПТСР, личностными характеристиками, соматическими жалобами и качеством жизни детей 9–11 лет, переживших сексуальное насилие, нами применялся статистический анализ данных с помощью сравнительно редко применяемого в психологических исследованиях метода многомерного статистического анализа – канонического анализа. Использование его в данном случае оправдано тем, что именно канонический анализ находит параметры, оказывающие наибольшее влияние на корреляционную связь между двумя наборами переменных (а не между двумя переменными как обычный корреляционный анализ). Для получения максимально достоверных результатов обработка тех же данных была проведена также факторным анализом (метод главных компонент).

На следующем этапе исследования выяснялось взаимовлияние личностных характеристик испытуемых (шкалы теста PAQ) и показателей, описывающих симптомы ПТСР (полуструктурированное интервью). Опишем сначала результаты канонического анализа данных, полученных при объединении шкал этих двух опросников.

Канонический анализ выявил наличие существенной статистической связи между этими двумя тестами, о чем свидетельствует высокое значение канонического коэффициента корреляции $R = 0,74$. Данная связь является статистически значимой ($p < 0,001$). При этом выяснилось, что оба теста дают информацию, которая характеризует данную проблему с различных сторон, о чем свидетельствуют значения показателей избыточности (36 % и 41 % соответственно).

Связь между данными этих двух опросников обеспечивается за счет трех шкал полуструктурированного интервью – факторные нагрузки полученного первого канонического корня: навязчивое воспроизведение (0,99), немедленное реагирование (0,85), возросшая возбудимость (0,69).

Таким образом, среди шкал полуструктурированного интервью наиболее сильно выделяется шкала «навязчивое воспроизведение», которая обнаруживает сильную взаимосвязь с личностными особенностями испытуемых. В значительной степени взаимосвязь с личностными характеристиками показывает и шкала «немедленное реагирование».

Показатели же шкал «избегание» и «нарушение функционирования» мало связаны с личностными особенностями детей. Вместе с тем, средние значения этих критериев, как показывает рис. 1, достаточно высокие. Соответственно, можно предположить, что выраженность симптомов, соответствующих данным двум шкалам, в большей степени связана с факторами среды, внешнего окружения, чем с личностными особенностями травмированных детей. Следствием этого является направленность психологической помощи на развитие альтернативных «избеганию» и «нарушению функционирования» способов реакции на травмирующую ситуацию. Такого рода помощь связана с фасилитацией выражения чувств ребёнка, дифференциацией и идентификацией его разнообразных и скрываемых внутренних реакций.

Относительно личностных качеств, связанных с проявлением симптомов ПТСР, результаты канонического анализа показали, что значительный вклад вносят пять из семи шкал опросника PAQ – факторные нагрузки полученного первого канонического корня: агрессия (0,95), зависимость (0,94), самооценка (0,89), эмоциональная стабильность (0,84), самоуправление (0,83).

Итак, как показывает исследование на данном этапе, две личностные характеристики, а именно агрессия и зависимость, в максимальной степени влияют

на наблюдаемые симптомы ПТСР у детей. В меньшей степени, но тоже достаточно сильно, влияют шкалы «самооценка», «эмоциональная стабильность» и «самоуправление». Влияние же шкал «эмоциональная ответственность» и «мировоззрение» тоже присутствует, но меньше, чем других. По нашему мнению, это объясняется тем, что у детей изучаемого возраста потребности в саморегуляции (определяет степень эмоциональной ответственности) и самоопределении (детерминирует становление мировоззрения) являются менее актуальными, не соответствующими возрастным потребностям и возрастным возможностям.

Наличие выявленной взаимосвязи между симптомами «навязчивое воспроизведение» и «немедленное реагирование» и указанными личностными качествами (прежде всего – зависимость и агрессивность) может быть объяснено следующим образом. Одним из эффективных способов переживания травмы является присвоение травматического опыта, которое возможно лишь маленькими порциями, частями, фрагментами, а для этого необходимым оказывается общение на эту тему, проговаривание собственных переживаний и воспоминаний, внешнее отреагирование. При отсутствии внутренних (личностные особенности) и внешних условий (благоприятное общение ребёнка с близкими взрослыми, наличие психологической помощи) для описанного выше эффективного переживания травмы навязчивое воспроизведение как неуправляемая автоматическая реакция становится альтернативой свободному внешнему выражению своих эмоций, переживаний, мыслей, воспоминаний. Таким образом, ребёнок оказывается в «замкнутом круге» – ему свойственно «навязчивое воспроизведение» как альтернатива свободному самовыражению, что порождает зависимость и агрессивность (как результат беспомощности и невозможности даже в минимальной степени контролировать ситуацию), а зависимые и агрессивные способы реагирования «не помогают» преодолеть стадию «навязчивого реагирования».

Несомненно, огромную роль играют в поддержании данного «замкнутого круга» внешние факторы – отсутствие своевременной поддержки близких людей и специализированной психологической помощи, закрытость ближнего и дальнего окружения теме сексуального насилия и т.д.

Результаты проведенного канонического анализа могут быть представлены графически.

На рис. 5 представлены все обследованные дети в пространстве двух интегративных переменных: по оси X каноническая переменная, соединяющая все симптомы ПТСР, а по оси Y – личностные качества. Выделяется компактная подгруппа испытуемых (значения обоих канонических переменных для 81 % наблюдений лежат от -1,0 до 1,0). Это говорит о том, что найденные каноническим анализом взаимосвязи

симптомов ПТСР и личностных характеристик не только статистически значимы, но и выполняются для основной части обследованных детей.

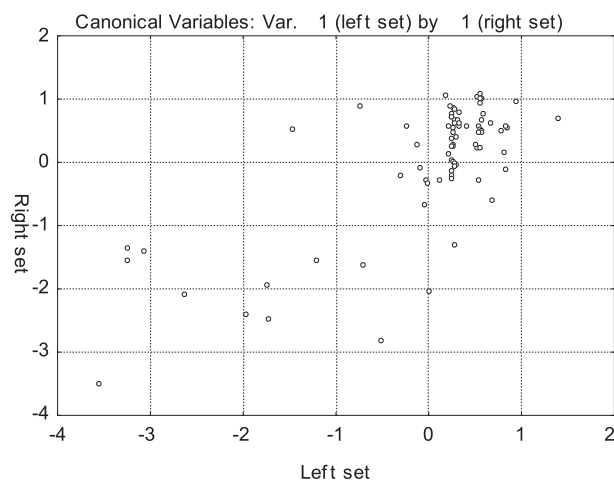


Рис.5. Распределение испытуемых по каноническим переменным полуструктурированного интервью и опросника PAQ

Для выяснения статистических закономерностей, содержащихся в данных, полученных при объединении шкал этих двух опросников, был также использован факторный анализ (метод главных компонент). Проведенный анализ позволил выделить одну главную компоненту: «Личностные особенности при навязчивом воспроизведении травматического события». Процент извлеченной дисперсии этой компонентой достаточно высокий и равен 61,3 %. Эта компонента включает в себя следующие шкалы: навязчивое воспроизведение (0,822), агрессия (0,946), зависимость (0,934), самооценка (0,901), самоуправление (0,875).

Такое сочетание шкал свидетельствует о наиболее тесной связи ведущего для данной выборки симптома ПТСР – «навязчивое воспроизведение и ряда личностных характеристик детей этого возраста: связанных с внутренним самоотношением (самооценка, самоуправление) и с взаимодействием с внешним миром (агрессия, зависимость).

Агрессия – обратная сторона зависимости, т.е. ребёнок не обладает достаточной автономией для самовыражения, ему требуется максимальная поддержка для выражения себя, для того, чтобы показывать вовне свои естественные реакции. Можно сказать, что эти качества определяют возрастной способ реагирования на травматическую ситуацию.

Данная закономерность, полученная при обработке данных факторным анализом, достаточно хорошо описывает исследуемую выборку детей: 81 % опрошенных составляют компактную группу (значения этой компоненты, как показывает рис. 6, находится в диапазоне от -1,0 до 1,0).

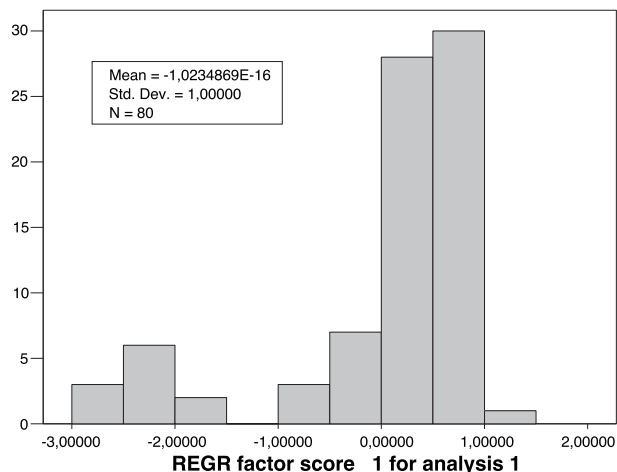


Рис.6. Распределение испытуемых по значениям первой главной компоненты обработки данных полуструктурированного интервью и PAQ

Таким образом, результаты исследования, полученного двумя методами многомерного статистического анализа, хорошо согласуются между собой. При этом, если канонический анализ даёт нам общую характеристику того, какие именно характеристики личных особенностей взаимосвязаны с симптомами ПТСР, то факторный анализ выделяет на этом фоне более ярко выраженную закономерность статистической связи между шкалами этих двух опросников.

Итак, на данном этапе исследования выявлены две закономерности.

Симптомы ПТСР в разной степени связаны с личностными качествами детей – жертв насилия: наибольшая связь симптома навязчивого воспроизведения, значительная – немедленного реагирования, в средней степени выражен симптом возросшей возбудимости, но не была выявлена связь с симптомами избегания и нарушения функционирования. С этими тремя ведущими симптомами ПТСР сильно взаимосвязаны агрессивность и зависимость, в значительной степени – самооценка, самоуправление и эмоциональная стабильность, при этом связь с эмоциональной ответственностью и мировоззрением проявилась слабее.

Выявлена взаимосвязь проявления навязчивого воспроизведения как основного симптома ПТСР и таких личностных характеристик детей, как возросшая агрессия и зависимость, падающие самооценка и самоуправление.

На следующем этапе была исследована взаимосвязь выраженности симптомов ПТСР и психосоматических жалоб.

Канонический анализ на этот раз выявил наличие умеренно значимой статистической связи между шкалами двух опросников, о чем свидетельствует невысокое значение канонического коэффициента

корреляции $R = 0,58$. Данная связь является статистически значимой (с учетом округления $p < 0,001$). При этом было обнаружено, что оба теста дают значимую информацию, которая характеризует проблему с различных сторон, о чем свидетельствуют низкие значения показателей избыточности (20 % и 22 % соответственно).

Взаимосвязь между симптомами ПТСР и соматическими жалобами возникает за счет четырех из пяти критериев полуструктурированного интервью – факторные нагрузки первого канонического корня: избегание (0,81), возросшая возбудимость (0,79), навязчивое воспроизведение (0,75), немедленное реагирование (0,72).

В отличие от описанной выше связи личностных характеристик и критериев ПТСР на данном этапе исследования наибольшее влияние играет шкала «избегание». Это объясняется тем, что фактически все стратегии «избегающих» способов реагирования, как известно из психосоматической психологии и медицины, приводят к психосоматическим симптомам.

Следующей по степени влияния шкалой является «возросшая возбудимость». Причиной этого, на наш взгляд, является негативное воздействие на физическое и соматическое состояние ребёнка факта перевозбуждения, которое, в свою очередь, связано с подавлением и задерживанием внешнего выражения, проявления естественных реакций. Также возросшая возбудимость поддерживается активными навязчивыми мыслями, о чем свидетельствует столь же сильная выраженность симптома «навязчивого воспроизведения».

Вместе с тем, не выявлено выраженное влияние шкалы «нарушение функционирования» на соматические жалобы. Объяснение этого факта может быть следующим. Показателями шкалы «нарушение функционирования» служат признаки изменения внешнего поведения, т.е. реакции появляются именно на поведенческом уровне, не оказывая существенного влияния на возникновение соматических жалоб.

Интересным является тот факт, что свой вклад в связь между симптомами ПТСР и соматическими жалобами вносят только два из четырех критериев Гиссенского опросника, но они проявлены в сильной степени – факторные нагрузки первого канонического корня: боли в различных частях тела (0,93), истощение (0,91). Таким образом, оказалось, что симптомы желудочно-сердечные жалобы практически не связаны с показателями ПТСР у данной категории детей.

Боли в различных частях тела, не являющиеся следствием органической патологии, функциональны по своей природе и возникают у детей в результате перевозбуждения и удерживания своих реакций. Негативно сказывается на физическом состоянии детей – жертв насилия подавление ими всех чувств, которые сопро-

вождают травматический опыт. Сложность устранения негативных последствий этого явления связана с традиционными условиями жизни и особенностями воспитания детей в арабских странах.

Истощение тоже может быть рассмотрено как следствие возросшего возбуждения, а также объясняться возрастными особенностями детей: слабые стороны в анатомии и физиологии детей данного возраста – это быстрое истощение на уровне нервных тканей.

Как и на предыдущем этапе исследования можно представить результаты канонического анализа графически. На рис. 7 выделяется, достаточно компактная подгруппа испытуемых, у которых выражены симптомы ПТСР и проявляются соматические жалобы в разной степени (для 85 % наблюдений значение канонической переменной, интегрирующей симптомы ПТСР, лежит от -0,5 до 1,0, а соматических жалоб – от -2,0 до 2,0).

Для выяснения статистических закономерностей, содержащихся в данных, полученных при объединении шкал этих двух опросников, далее был использован факторный анализ (метод главных компонент). Получена одна главная компонента: «Соматические последствия навязчивости и перевозбуждения», у которой процент извлеченной дисперсии равен 49,6 %. Данную характеристику компонента получила, поскольку включает в себя следующие шкалы, принадлежащие двум опросникам: навязчивое воспроизведение (0,836), возросшая возбудимость (0,811), немедленное реагирование (0,795), истощение (0,737), боли в различных частях тела (0,717).

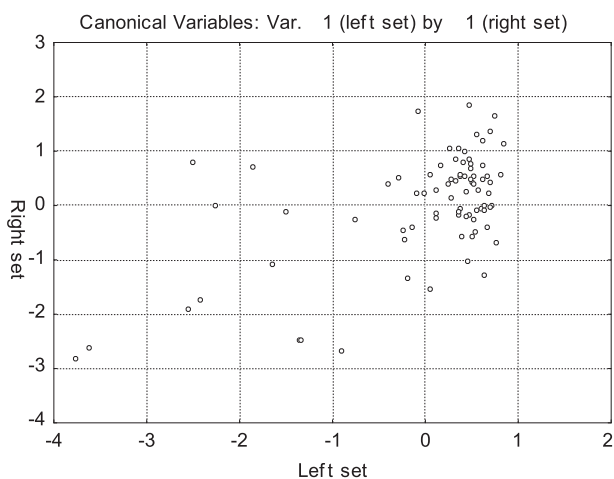


Рис.7. Распределение испытуемых по каноническим переменным полуструктурированного интервью и Гиссенского опросника

Заметим, что полученные методом главных компонент результаты дают аналогичную картину связи

между тестами, как и канонический анализ: три основных показателя ПТСР, о которых речь шла выше, явно связаны с двумя выделенными характеристиками соматических жалоб. Отличие результатов метода главных компонент от результатов канонического анализа состоит только в том, что не была обнаружена статистическая связь с показателем ПТСР «избегание». Это, на наш взгляд объясняется техническими особенностями метода: происходит выделение симптомов избегания и нарушение функционирования в отдельную главную компоненту.

Таким образом, на этом этапе исследования было выявлено следующее.

Обнаружено взаимовлияние тех же трех основных симптомов ПТСР: навязчивое воспроизведение, немедленное реагирование, возросшая возбудимость, соматических жалоб на боли в различных частях тела, общее истощение. При этом желудочные и сердечные жалобы не были выявлены в данном исследовании. Это свидетельствует о функциональной природе конкретных соматических жалоб и выраженности, связанных с ними симптомов.

Был обнаружен также вклад симптома избегания в полученную взаимосвязь симптомов ПТСР с указанными двумя соматическими жалобами.

На следующем этапе исследования проводилось исследование взаимосвязи симптомов ПТСР и показателей нарушения качества жизни испытуемых.

Результаты канонического анализа показывают наличие умеренной статистической связи между этими двумя тестами, о чем свидетельствует значение коэффициента канонической корреляции $R = 0,54$. Оба теста дают информацию, которая характеризует проблему с различных сторон, о чем свидетельствуют невысокие значения показателей избыточности (13,4 % и 20,4 % соответственно).

На этот раз взаимосвязь между данными двух тестов обеспечивается за счет только двух из пяти критериев полуструктурированного интервью – факторная нагрузка первого канонического корня, оказалась достаточно высокой только для симптома навязчивое воспроизведение (0,81), значительно меньше она для симптома избегания (0,64).

Выяснилось, что связь между этими двумя опросниками обеспечивается двумя из трех критериев качества жизни – факторные нагрузки первого канонического корня для изменений в мышлении (0,95), изменений внешне наблюдаемого поведения (0,76).

Таким образом, проявилась четкая взаимосвязь в первую очередь навязчивого воспроизведения и изменений в мышлении. Это объясняется тем, что природа этих двух показателей общая: дети находятся на стадии навязчивости как одной из фаз развития ПТСР. Она характеризуется испугом,

эмоциональной лабильностью, постоянным возбуждением, нарушением сна и мышления, и именно эти феномены внутренней психической реальности ребёнка приводят к навязчивому воспроизведению травмирующей ситуации.

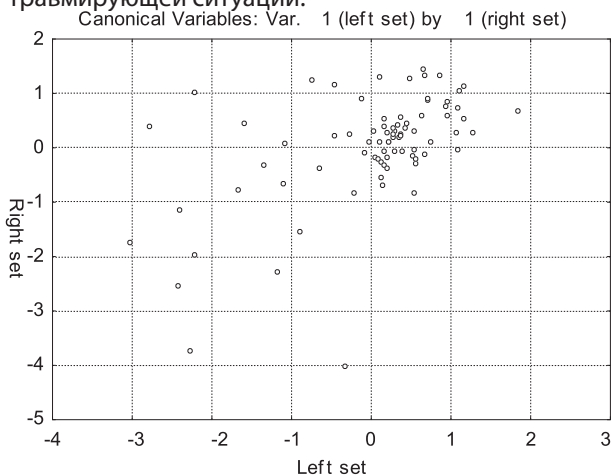


Рис.8. Распределение испытуемых по каноническим переменным полуструктурированного интервью и опросника качества жизни

Как и в других случаях использования канонического анализа для этой выборки детей выделяется более ли менее компактная подгруппа испытуемых на рис. 8 (для 78 % наблюдений значение канонической переменной, интегрирующей симптомы ПТСР, лежит от -0,5 до 1,3, а качество жизни – от -1,0 до 1,5).

Таким образом, взаимосвязь между симптомами ПТСР и ухудшением качества жизни выражается в первую очередь в сочетании ярко выраженных изменений в мышлении и навязчивого воспроизведения. Можно сказать, что навязчивое воспроизведение является другой стороной изменённых характеристик мышления. Вместе с тем, важно отметить то, что эти факторы сочетаются с изменениями внешне наблюдаемого поведения и возросшим избеганием. Поэтому результаты исследования выявили тесную взаимозависимость когнитивных и поведенческих последствий ПТСР при ведущей роли нарушений мышления.

Рассмотрим, какие результаты дает для данных этих двух тестов факторный анализ, проведенный методом главных компонент. Он позволил выделить одну компоненту: «Поведенческие нарушения, связанные с основными симптомами ПТСР». Процент извлеченной дисперсии этой компонентой равен 49,6 %. Данную характеристику компонента получила поскольку включает в себя следующие шкалы: навязчивое воспроизведение (0,857), немедленное реагирование (0,786), возросшая возбудимость (0,775), изменение внешне наблюдаемого поведе-

ния (0,690), изменение положительных качеств на противоположные (0,680).

Итак, результаты факторного анализа выявили статистическую закономерность взаимосвязи трех основных симптомов ПТСР с поведенческими характеристиками ухудшений качества жизни. При этом включение как изменения положительных качеств на противоположные, так и изменения внешне наблюдаемого поведения выражено в средней степени.

Подведем краткие итоги данного исследования.

1. Дети, пережившие сексуальное насилие, имеют высокую степень проявления симптомов ПТСР, ухудшения качества жизни, выраженности соматических жалоб и негативных изменений личностных качеств.

2. Выявлена закономерность, состоящая во взаимосвязи проявлений трех из пяти симптомов ПТСР: навязчивого воспроизведения, немедленного реагирования и возросшего возбуждения; личностных характеристик детей: агрессия и зависимость, самооценка, эмоциональная стабильность и самоуправление; двух типов соматических жалоб: на боли во всех частях тела и истощение; двух показателей качества жизни: изменение внешне наблюдаемого поведения и изменения положительных качеств на противоположные.

3. Найдена закономерность, проявляющаяся во взаимосвязи навязчивого воспроизведения как основного симптома ПТСР и таких личностных характеристик детей как возросшая агрессия и зависимость, падающая самооценка и самоуправление, а также изменений мышления и изменений внешне наблюдаемого поведения.

4. Обнаружено взаимовлияние еще одного симптомов ПТСР – избегания, соматических жалоб на боли в различных частях тела и истощение, а также изменения мышления и внешне наблюдаемого поведения.

5. Различные методы многомерного статистического анализа: каноническая корреляция и метод главных компонент для данной выборки детей дают согласованные, но уточняющие друг друга результаты.

В результате проведенного исследования можно осуществлять комплексный прогноз состояния ребенка, пережившего сексуальное насилие. Следует

ожидать появления у него именно этих соматических жалоб, личностных нарушений, изменений поведения и мышления в сочетании с выраженностью указанных трех основных симптомов ПТСР.

Вместе с тем, если у ребенка наблюдается выраженный симптом навязчивого воспроизведения, то он, скорее всего, будет проявлять себя агрессивно-зависимо, у него упадет самооценка и самоуправление, возникнут неблагоприятные изменения в мышлении, возможны и соматические жалобы. Симптом избегания у детей-жертв насилия следует ожидать реже, чем три вышеперечисленные. Если же он присутствует, то будет связан с навязчивым воспроизведением, соматическими жалобами, изменениями мышления и внешне наблюдаемого поведения.

Полученные функции канонических переменных и главных компонент можно использовать для оценки тяжести посттравматического состояния у ребенка через сравнение его показателей со средними значениями данной выборки.

Описанная многомерная картина состояния ребенка, пережившего подобную травму, дает ориентиры для коррекционной работы психолога с жертвами сексуального насилия. Следует уделять внимание не всем симптомам ПТСР, а данным трем и в первую очередь навязчивому воспроизведению, обязательно работать с соматикой и указанными личностными качествами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брызгунов И.П., Михайлов А.Н., Столярова Е.В. Посттравматическое стрессовое расстройство у детей и подростков. – М.: ИД «Медпрактика-М», 2008. – 144 с.
2. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. – М.: Изд-во ВЛАДОС_ПРЕСС, 2003. – 160 с.
3. Клиническая психология: учебник / Под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб: Питер, 2002. – 960 с.
4. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. – СПб: Питер, 2001. – 272 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ – ВЫНУЖДЕННЫХ ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ

Мкртчян Я.А.

Так как в 1980–1990 годы появилось большое количество вынужденных переселенцев, то этот факт поставил перед обществом проблему комплексной адаптации этих групп людей. Анализ проблем адаптации вынужденных переселенцев показывает, что они чрезвычайно нуждаются в профессиональной психологической помощи. По-нашему мнению, степень выраженности стресса аккультурации, продолжительность межкультурной адаптации зависят от многих факторов, среди которых весьма существенны социально-демографические, социальные и индивидуально-личностные особенности. Процесс адаптации многосторонний, активный, включающий в себя формирование средств и способов поведения, направленных на овладение учебной деятельностью и эффективное взаимодействие с новой социальной средой. Затруднения, приводящие к нарушению адаптации, чаще всего, носит временный характер, однако у некоторых детей они отличаются серьезностью и препятствуют общему психосоциальному развитию.

Ключевые слова: вынужденный переселенец, младший школьник, тревожность, агрессивность, самооценка.

Актуальность исследования определяется особенностями социальной ситуации, сложившейся в настоящее время на Северном Кавказе и на юге России в целом. Межнациональные конфликты, локальные войны, не прекращающиеся на протяжении последнего десятилетия в этом регионе, повлекли за собой разрушение традиционной инфраструктуры и экологии детства, вовлечение множества людей, в том числе и детей, в военные и межнациональные конфликты, отток населения с мест событий, появление большого количества вынужденных переселенцев, изменение контингента учащихся практически во всех школах региона, в направлении усиления его необходимости по национальному составу, культурной и религиозной принадлежности, уровню обученности и воспитанности. Дети-мигранты, вынужденные переселенцы, находятся в особо трудных условиях: ребенок-мигрант отличен от среды своего нового местонахождения по своей культуре; он является, как правило, социально незащищен, не знает или плохо знает язык школьной системы, и не только язык, но и психологию, на которую язык опирается, и в процессе интеграции рискует потерять собственный язык и культурные особенности своей личности. Все это существенно затрудняет процессы его обучения и воспитания, социализации и адаптации и требует психологической помощи и поддержки, основанной на изучении тех процессов, которые происходят

с личностью в условиях вынужденной миграции. Актуальность проблемы обостряется в связи с тем, что подобных исследований в отечественной психологической науке очень мало. Вместе с тем опыт таких исследований есть в мировой психологии, особенно в американской и немецкой. Учитывая это, при организации исследования мы использовали мировой и отечественный опыт, положения теории поликультурной психологии.

Научная новизна и практическая значимость исследования состоит в теоретическом обосновании социально-психологической помощи и поддержки детей, имеющих проблемы развития и адаптации детей в связи с вынужденной миграцией.

Целью нашего исследования явилось изучить психологические характеристики младших школьников-вынужденных переселенцев. Предмет нашего исследования – психологические характеристики младших школьников – вынужденных переселенцев: уровень тревожности, агрессии, самооценки и т.д. Объектом исследования явились учащиеся начальной школы Дубовской общеобразовательной школы в размере 150 человек. 60 человек вынужденных переселенцев, прибывших из Чечни и Дагестана от полутора до шести лет назад, вторая группа 60 человек – это чеченцы и дагестанцы, родившиеся и живущие в России постоянно, третья группа 30 человек – это местные жители, русские.

Задачи эмпирического исследования: 1) определить измерительные процедуры для проведения эмпирического исследования; 2) выбрать математические процедуры анализа данных и провести математическую обработку данных исследования; 3) исследовать психологические характеристики младших школьников во всех трёх группах; 4) выявить характер взаимосвязей психологических характеристик младших школьников с фактом миграции; 5) провести сравнительный анализ психологических характеристик младших школьников в зависимости от половой принадлежности.

Для решения поставленных задач применялись следующие методы исследования: 1) теоретические: теоретический анализ, сопоставление и обобщение теоретико-эмпирических исследований, психологических трудов по проблеме исследования; 2) эмпирические: методика диагностики показателей и форм агрессии Басса-Дарки, методика диагностики самооценки Спилбергера и Ханина, методика Дембо-Рубинштейн, методика адаптационных процессов Г.У. Солдатовой; проективные методики-ДДЧ, моя семья; 3) методы обработки данных: количественный анализ средних значений, установление достоверности различий – критерий Фишера, критерий Манна Уитни.

Основная гипотеза исследования: выявить зависимость психологических характеристик от факта миграции и от национальной принадлежности.

Сравнительный анализ групп мигранты и русские по всем эмпирическим методикам. Под группой мигранты мы подразумеваем детей-чеченцев, прибывших в Россию от полутора до пяти лет назад, а под русскими подразумеваем местных детей русской национальности.

В данных группах нет значимых различий по показателю школьная тревожность. На наш взгляд, это можно объяснить тем фактом, что поступление в школу и учеба в начальной школе является стрессогенным фактором вне зависимости от национальности и факта переселения. Детям обеих групп сложно привыкнуть к новому распорядку дня, к новым обязанностям. Также нет значимых различий по показателю смелость. Исходя из этого, мы считаем, что дети младшего школьного возраста не считают себя смелыми вне зависимости от национальности и факта переселения. Это может быть связано с тем, что появились новые нормы поведения, новый вид деятельности, в котором они не знают как себя вести. По остальным показателям исследования есть значимые различия: общая тревожность, межличностная тревожность, уровень самооценки, уровень агрессии, направленной на себя и окружающих, доброта, честность, общительность, ум, здоровье, принципиальность, искренность, привлекательность, счастье. Высокий уровень общей тревожности в группе мигрантов объясняется, во-

первых, фактом миграции, а, во-вторых, изменением ведущей деятельности. У мигрантов низкий уровень самооценки, либо наоборот слишком высокий. Высокая самооценка может свидетельствовать о том, что таким образом мигранты пытаются отделиться от всех остальных, показать свою национальную идентичность – это качество воспитывают в семье. Низкий уровень самооценки в этой же группе свидетельствует о том, насколько тяжело адаптироваться к новой культурной среде, к новому виду деятельности, учитывая, тот факт, что у этих детей существует языковой барьер. Многие дети признают соматические проблемы со здоровьем. С одной стороны, это может быть связано с тем, что дети жили во время военных действий, а, с другой, у детей изменился привычный распорядок дня, увеличились нагрузки. Дети-мигранты в изменившихся условиях не чувствуют себя счастливыми, а зачастую и никому не нужными. Взрослые не уделяют должного внимания детям, потому что они заняты обустройством быта и налаживанием нормальной жизнедеятельности семьи. У детей есть большие проблемы в общении. Это вызывает сложности в общении со сверстниками и учителями, соответственно падает успеваемость и за ней уровень самооценки. Мигранты становятся изгоями и общаются большей частью в семье на родном языке и с детьми такой же национальности. Проблема заключается еще и в том, что родители не пытаются помочь ребенку, а наоборот способствуют его идентичности, которая приобретает крайние формы. Данная группа отличается принципиальностью. Это может быть связано с особенностями национальности, в которой принято отстаивать свои принципы в любой ситуации и это может также быть защитными механизмами. Они считают себя менее умными, что может быть связано с низкой успеваемостью и низкой самооценкой. Высокий уровень агрессивности связан и с фактом миграции, и с тем, что данная характеристика является необходимой и важной в характере данной национальности. Так как агрессивность направлена не только на окружающих, но и на себя, то это говорит о том, что они винят себя в проблемах. В факте миграции виноваты все: и они, и окружающие. Невозможность решить проблему вызывает чувство агрессии, которое дезорганизует личность ребенка. Дети думают, что им не присуще чувство доброты. На наш взгляд, это связано и с атмосферой дома, и с отверженностью в коллективе детей, и с проблемами в учебе. Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что у детей-мигрантов по сравнению с русскими детьми существуют большие психологические проблемы. У этих проблем есть множество причин, но все они ведут к психологическим нарушениям личности. Эти проблемы связаны с фактом миграции, с особенностями воспитания и национальной идентичностью.

Их невозможно решать по одной, потому что они все между собой взаимосвязаны. При решении и коррекции данных проблем нужно быть чуткими, потому что дети данной группы очень специфичны. Сравнительный анализ психологических характеристик в группах мигранты-чеченцы. Под группой мигрантов мы подразумеваем детей-чеченцев, прибывших из Чеченской Республики от полутора до пяти лет назад, под группой чеченцы мы подразумеваем детей-чеченцев, родившихся и живущих в России. В нашем исследовании не было выявлено значимых различий по трем показателям: общительность, ум, принципиальность. На наш взгляд, нет значимых различий по показателю общительность, потому что обе группы детей воспитывались в семьях, где разговаривают на родном языке. Дети до поступления в школу не посещали дошкольные учреждения, так как это не принято в данных семьях – воспитанием занимаются не работающие женщины. В связи с этим, когда дети поступили в начальную школу, у них появились проблемы в общении. Языковой барьер мешает не только успешному обучению, но и общению с одноклассниками, тем самым, вызывая чувство отчужденности. Отсутствие значимых различий по показателю ум наводит нас на мысль о том, дети данных групп считают себя менее умными по сравнению с русскими. Это может быть связано с низкой успеваемостью в школе, которая вызвана языковым барьером и трудностями в общении. Детям из этих групп тяжело усваивать учебный материал, общаться с другими детьми и преподавательским составом. Поэтому они общаются большей частью в семье и детьми одной с ними национальности. Отсутствие значимых различий по показателю принципиальность явилась для нас закономерностью, так как в традициях данного народа принципиальность является основной чертой. Эта черта считается важной и поощряемой в данных семьях. По всем остальным показателям есть значимые различия в данных группах: общая, школьная, межличностная тревожность, уровень самооценки, агрессия, направленная на себя и окружающих, доброта, честность, здоровье, искренность, смелость, привлекательность, счастье. На наш взгляд, существуют значимые различия по общей, школьной, межличностной тревожности из-за факта миграции. Дети из группы мигрантов больше подвержены тревожности, так как они меньше времени живут в России, не знают правил и обычаев данной страны. На них накладываются несколько факторов, вызывающих тревожность. Это и миграция, и поступление в школу, изменение распорядка дня, не всегда дружелюбное отношение местных жителей, отсутствие друзей, узкий круг общения. У детей-чеченцев, родившихся и живущих в России, тревожность ниже. Это, прежде всего, связано с тем, что они лучше знают местные обычаи и традиции, к ним лучше относятся

местное население, у них лучше обустроен быт и меньшая напряженность дома. Уровень самооценки в данной группе средний с тенденцией к завышенности, но это нормально, так как в традициях этой культуры высокая самооценка поощряется и воспитывается. Группе мигрантов присуща низкая и очень высокая самооценка. Это, на наш взгляд, связано с фактом миграции и культурными особенностями данной национальности. Из-за этих фактов детям тяжело общаться, что ведет к низкой успеваемости и изоляции от коллектива. У детей низкая самооценка может быть связана с низкой обустроенностью быта, невозможностью решить проблемы, им мало уделяют внимания родители, они чувствуют себя брошенными и ненужными. Очень высокая самооценка вызвана воспитанием, с одной стороны, и защитными механизмами, с другой. В семьях чеченцев принято воспитывать детей, подчеркивая их исключительность, особенно мальчиков, что ведет к такому уровню самооценки. Группа мигрантов агрессивна к окружающим из-за того, что они обвиняют в своих бедах всех окружающих, особенно местное население. Русские их не принимают и зачастую относятся к ним недружелюбно. Они также агрессивно относятся и к себе, на наш взгляд, это может быть связано с невозможностью решить проблемы и сложностью адаптации к новой культурной среде. Дети из группы чеченцев, живущих и родившихся в России, считают себя более добрыми, нежели дети-мигранты. У них меньше психологических проблем, поэтому они не озлоблены, к ним лучше относятся местные жители, нет проблем в быте, легче общаться и т. д. Группа мигрантов считают себя менее честными по сравнению с местными чеченцами. Это может быть связано с тем, что им сложнее раскрыться в новой культурной среде, может их не всегда объективно воспринимают местные жители и учителя и, таким образом, они отгораживаются от суровой действительности. Местные чеченцы считают себя более здоровыми из-за того, что им не пришлось видеть и пережить весь ужас войны. У детей мигрантов зачастую проблемы не только с психикой, но и со здоровьем соматическим. Этим детям тяжело быть искренними не только в школе, но и в семье. Дома родители заняты обустройством быта и им не до психологических проблем их детей, из-за этого дети закрыты и часто неискренне, они боятся наказания за плохую успеваемость. Дети местных чеченцев считают себя более смелыми, потому что, на наш взгляд, они более раскрепощенные, им проще взаимодействовать с местными, для них эта среда является привычной и доброжелательной. Дети мигрантов зажаты, скованны, не знают как себя вести в той или иной ситуации. Так как нами была выявлена значимость различий по показателю привлекательность, то это говорит о разном представ-

лении детей о своей внешности. Группа мигрантов считает себя менее привлекательными, может быть из-за того, что с ними не хотят общаться, не обращают внимание, к тому же, их внешность отличается от внешности местного населения. Также большая значимость различий получилась по показателю счастье. Из-за психологических и соматических проблем дети мигрантов считают себя менее счастливыми. Это связано, на наш взгляд, с тяжелой адаптацией, со сложностью общения, с поступлением в школу, с предвзятым к ним отношением окружающих. Дети местных чеченцев считают себя более счастливыми из-за того, что у них более обустроенный быт, больше знакомых, данную местность считают своим домом. Исходя из всего выше сказанного, можно сделать вывод, что две группы имеют множество различий. Эти различия большей частью были связаны фактом миграции, а не национальностью и воспитанием. Вся сложность решения этих проблем заключается порой в нежелании респондентами их решать, в закрытости и зачастую во враждебности по отношению к психологу. Также сложность заключается в языковом барьере между психологом и респондентом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кочетков В.В. Психология межкультурных различий. – Москва, 2002. – 19 с.
2. Нансо М.Д. Проблемы межэтнической интеграции / Автореферат. – Ростов-на-Дону, 1993. – 18 с.
3. Психологическая помощь мигрантам / Под ред. Солдатовой Г.У. – Москва, 2002. – 420 с.
4. Психология беженцев и вынужденных переселенцев: опыт исследований практической работы / Под ред. Солдатовой Г.У. – Москва, 2001. – 330 с.
5. Пуховский Н.Н. Психопатологические последствия чрезвычайных ситуаций. – Москва: Академический проект, 2000. – 70 с.
6. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. – Москва, 1998. – 48 с.
7. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – Екатеринбург, 2000. – 68 с.
8. Шайгерова Л.А. Кризис идентичности у вынужденных мигрантов из Афганистана. – Москва, 2000. – 17 с.
9. Шайгерова Л.А. Кризис идентичности в ситуации вынужденной миграции. – Москва, 2001. – 75 с.
10. Эминов М.Ш. Психология о мигрантах и миграции в России. – Москва, 2001. – 44 с.

ПСИХОКОРРЕКЦИЯ И ПСИХОПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНЦИЙ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ ЗАЩИТНО- СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

**Самойлина Т.Г.,
Михайлюк Е.Б.**

В статье поднимается проблема подхода к изучению и психокоррекции девиантного поведения с позиций эффективности-неэффективности защитно-совладающего поведения. Актуальность поднятой проблемы обусловлена рядом обстоятельств: неуклонным ростом преступности в целом и подростковой преступности в частности, трудностями в выборе методов воспитания и воздействия на подростков, проявляющих отклонения в поведении.

Защитно-совладающее поведение несовершеннолетних рассматривается как один из уровней социально-психологической адаптации, подчеркивается существенная роль системы психологических защит и совладания в формировании девиантного поведения.

Поднимается вопрос о целесообразности проведения эффективных мероприятий профилактики и предотвращения правонарушений несовершеннолетних, психокоррекции с опорой на диагностику особенностей функционирования защитно-совладающей системы, специфику имеющихся копинг-ресурсов с целью формирования продуктивных копинг-стратегий, снижения защитной активности подростками.

Ключевые слова: *девиантное поведение, психологическая защита, копинг-стратегии, копинг-ресурсы, стратегии эмоционального совладания, стратегии интеллектуального совладания, эффективные поведенческие стратегии*

При изучении девиантного поведения, чаще всего рассматриваются особенности развития личности, приводящие к дезадаптации и нарушению самоактуализации, разнообразные ситуационные реакции, индивидуально-стилевые характеристики поведения, адаптивность по отношению к реальному окружению, характер и направленность ответственности, наличие акцентуированных черт и др.

Генезис девиантного поведения может быть обусловлен дефектами воспитания, педагогической запущенностью, индивидуальными факторами (неразвитость высших чувств, гипертрофия возрастных реакций, психические и нервные расстройства, патологическая ложь, низкий самоконтроль и др.) [6].

Но в рамках рассмотрения факторов, детерминирующих девиантное поведение, все еще недостаточно серьезная роль отводится изучению структуры одного из основных компонентов реагирования на сложные, психологически нагруженные ситуации – системы психологических защит и совладания, неэффективность которой порождает отклонения в поведении, в том числе и отклонения от правовых норм.

Психодинамический подход основным источником отклоняющегося поведения называет постоянный конфликт между бессознательными влечениями

и социальными ограничениями. Гармоничное развитие личности предполагает наличие оптимальных защитных механизмов, нацеленных на уравнивание сфер сознательного и бессознательного [14]. То есть, речь идет об уравнивании личности с самой собой.

А. Адлер [2], раскрывая теорию комплексов и компенсации, причину отклонений в поведении видит в нарушении адекватности взаимодействия индивида и среды. Неспособность налаживать адекватный контакт с окружением ведет к девиациям.

Опираясь на данные исследований и высказанные предположения А. Фрейд, Ю.М. Антоняном, В.Д. Менделевичем, А.Р. Ратиновым и Г.Х. Ефремовой, а также на собственные исследования мы полагаем, что девиантное поведение связано с отсутствием адекватности восприятия реального мира, отсутствием сформированной и гармоничной системы преодолевающего поведения. Под системой психологической защиты и совладания мы подразумеваем систему, в которую входят комплекс психологических защит, копинг-стратегий и ресурсы личности. Недостаточность системы психологических защит и совладания выражается, как правило, в дисбалансе в сторону преобладания дезадаптивных стратегий

совладания и повышенной активации психологических защитных механизмов.

Действие психологических защит помимо снятия аффективной напряженности, при их сверхнормативной напряженности оказывает влияние на восприятие информации, выражающееся в искажении реальности, что позволяет противостоять общественному мнению, снижать контроль за собственными действиями.

Разным формам преступного поведения соответствуют в основном свои специфические способы самооправдания, определенный репертуарный набор защитных механизмов. Психологическая защита выступает в качестве реорганизатора осознаваемых и неосознаваемых компонентов ценностной структуры личности, ее влияние на систему ценностей противоречиво и непоследовательно. Личность преступника может в целом осуждать нарушение социальных норм, но наказание за собственное преступление считать несправедливым.

Снижение социального контроля, ведущее к самооправданию совершаемых противоправных действий, к внутреннему избавлению от ответственности и к компенсаторному вытеснению неблагоприятной информации, наступает не только в случае активации психологической защиты. Поведенческие девиации возникают как следствие деформации всей системы совладания, в которой наблюдается дисбаланс в сторону сверхнормативного обращения к защитным механизмам низкого уровня, к неконструктивным стратегиям совладания, вызванной дефектами ресурсных возможностей личности. Такие деформации, дефицит навыков социального и проблемно-решающего поведения, характерны для подросткового возраста, который уже в силу своей специфичности и сложности становятся потенциальным основанием формирования девиантного поведения.

Условия подросткового возрастного периода отличаются усилением психологических нагрузок, возможности адаптационных резервов подвергаются серьезным испытаниям, требуют перестройки поведенческих стереотипов, удовлетворяющих адаптацию на более ранних стадиях развития. В качестве условий, ухудшающих адаптацию, выступают повышение тревожности подростка, противоречивость образов Я, недостаточная зрелость личностной структуры, сомнения в мотивах и принципах, которыми ранее руководствовался подросток. Эти условия ведут к усилению психоэмоционального напряжения, к негативным переживаниям, к усилению стресса. Путем обращения к защитным механизмам оказывается возможным либо полное вытеснение негативных переживаний, либо оправдание себя и своих поступков с перекладыванием ответственности на других лиц.

Как более легкий путь, подростками выбирается защитное преодоление трудностей в ущерб обращения к эффективным способам совладания.

Активные усилия подростков, в первую очередь направляются на личностное благополучие, на избегание неудач, на самоутверждение. Потому выбор копинг-стратегий подростками часто оказывается неэффективным, не учитывающим объективную реальность. Либо это нацеленность на уменьшение эмоционального напряжения путем избегания, игнорирования проблем, смирения с обстоятельствами или компенсация с помощью алкоголя, неоправданный оптимизм, агрессивность, самообвинение. Например, выбор эффективной стратегии «проблемный анализ» требует достаточности уровня мышления, который не развивается сам по себе, а формируется в процессе овладения знаниями, то есть в процессе успешного школьного обучения. Школьная неуспеваемость, несформированность навыков решения школьных задач, свойственные трудным подросткам, распространяется на систему совладания. Эмоциональные стратегии у таких подростков, чаще всего, реализуются в виде переживания протеста, возмущения, эмоциональной разрядки (отреагирования чувств, вызванных переживанием); неадекватного оптимизма. А среди поведенческих стратегий преобладающими оказываются активное избегание, отвлечение, компенсация, изоляция (отступление). Конструктивная активность, активное сотрудничество, поиск социальной поддержки (обращение), как эффективные стратегии преодоления могут быть избраны лишь подростками с позитивной Я-концепцией, интернальной ориентацией. Поскольку в силу возрастных особенностей Я-концепция неустойчива, а уровень контроля снижен, то осуществление адекватной оценки проблемной ситуации, выбор адекватной копинг-стратегии, определение вида и объема необходимой социальной поддержки подростком оказывается затрудненным. К стратегии поиска социальной и психологической поддержки подростки все-таки обращаются, потому что ими руководит стремление быть выслушанными, встретить содействие и понимание, но неспособность к устойчивой эмпатической коммуникации с окружением становится препятствием и в принятии поддержки [9].

Преддиспозиционной основой дисфункций копинг-стратегий является сниженная устойчивость к переживанию ситуаций, предъявляющих повышенные требования к личности, искаженное представление о криминальной ситуации, в которой преувеличивается значение одних элементов и уменьшается роль других, сама ситуация чаще воспринимается как роковое стечение обстоятельств.

Одним из универсальных мотивов преступного поведения в подавляющем большинстве случаев

является мотив самооправдания. Девианты, даже признавая факт совершенного преступления, прибегают к оправдательным рассуждениям путем психологической защиты, которые сводят вину к минимуму.

Мы можем говорить о том, что девиантное поведение есть свидетельство незрелости, слабой результативности и общей недостаточности системы психологических защит и совладания. Деформации системы препятствуют эффективному совладанию со стрессом, разрешению конфликтов. Дефекты личностных ресурсов, находящие отражение в снижении социальной адаптации, уровня фрустрационной толерантности, снижении критичности и ответственности, неустойчивости Я, дисгармоничном личностном профиле, инициируют отклонения в поведении и закрепляют конфликтные, неконструктивные паттерны поведения, значительно снижающие и дальнейшие возможности развития личности и эффективного совладания со стрессовыми жизненными ситуациями.

На этом основании психопрофилактические и психокоррекционные мероприятия, направленные на повышение эффективности функционирования защитно-совладающей системы личности подростка приобретают важную роль в превенции и интервенции девиантного поведения.

Учитывая особенности защитно-совладающей системы подростков, можно определить основные направления работы по формированию и развитию активных проблемно-совладающих поведенческих стратегий, способствующих профилактике и коррекции подростковых девиаций. Основу такой работы должна составить взаимосвязь личностных ресурсов подростка (адекватная самооценка, развитая Я-концепция, низкий уровень тревожности и др.) и готовность к социальному взаимодействию (ориентация на помощь окружающих, коммуникативные навыки и другие факторы адаптации человека) – с одной стороны, а также эффективные поведенческие навыки (успех в преодолении тяжелой жизненной ситуации) – с другой [10].

Широко распространенными и достаточно успешными формами психокоррекции и психопрофилактики девиаций являются:

- индивидуальная беседа (психологическое консультирование),
- групповые коррекционные и игровые методы,
- тренинги и аутотренинги.

Одной из продуктивных и экстренных форм коррекции эмоционального состояния является также дистантная поддержка и помощь подростку – телефонное психологическое консультирование. В настоящее время проводится апробация эффективности такой работы с девиантными подростками,

находящимися в Центрах временного содержания г. Ростова-на-Дону и г. Шахты, а также в Азовской воспитательной колонии.

В формировании социально-активного совладающего поведения подростков можно выделить три основных направления [8].

1. Формирование стратегий эмоционального совладания.

Подростковый возраст характеризуется выраженной эмоциональной неустойчивостью, резкими колебаниями настроения, быстрыми переходами от экзальтации к субдепрессивным состояниям. Бурные аффективные реакции, особенно часто возникающие в ответ на замечания о «недостатках» внешности подростка или при попытке «ущемить» его самостоятельность, подчас, с точки зрения взрослых, кажутся неадекватными. Эти реакции подростков проявляются в разнообразных по силе и качеству переживаниях, причем это преимущественно отрицательные эмоции: раздражение, обида, страдание или эмоциональное самоустранение [10]. В связи с этим задачами психокоррекции эмоционального совладания являются:

- обучение *пониманию и распознаванию* эмоциональных свойств, исследование эмоциональной сферы,
- обучение характерным способам эмоционального *реагирования*,
- *контроль, самоконтроль* и коррекция отрицательных эмоциональных состояний, наносящих вред социальному взаимодействию и психическому здоровью в целом.

На этой основе развивается образ «Я» подростка, формируется адекватная самооценка, способность к пониманию себя и других людей. Подростки овладевают навыками самоконтроля, самоанализа, самопомощи, психологической и социальной поддержки.

При формировании стратегий эмоционального совладания важно научить подростков *говорить* о своих чувствах вместо того, чтобы просто замкнуться или проявить агрессию, аффективную реакцию.

Вербальные способы выражения своих чувств можно предложить в форме некоторых высказываний, например: «Мне становится грустно, когда я спорю со своими друзьями, возможно и тебе тоже». «Мне становится обидно, когда я слышу грубость в свой адрес» и т.п. [1].

Не менее важно также подвести подростков к пониманию того, что у всех людей возникают реакции на определенные ситуации: «Иногда люди пугаются и это нормально», «Если что-то не работает, это может раздражать».

Для наблюдения за отрицательными эмоциями и их коррекции можно обучить подростков методам самоконтроля, а также использовать специ-

альные психологические техники [3]. Так, техника «Интегрирующий якорь» использует якоря-стимулы, чтобы «растворить» нежелательную реакцию. Это может быть страх, паника, агрессия или любое другое неадаптивное чувство. Техника «взмаха» с успехом используется для контроля и устранения фобий и других видов нежелательных эмоциональных реакций, которые запускаются внешними стимулами. Негативное восприятие и переживание ситуации можно изменить также с помощью создания ресурсного «Образа себя» с позитивным переживанием и более адаптивным поведением.

Хорошо зарекомендовали себя также проективные изобразительные методы, способствующие освобождению от негативных переживаний, выражению этих переживаний в рисунках, последующему их наблюдению и пониманию [7].

2. *Формирование стратегий интеллектуального совладания* предполагает конкретную работу подростков с информацией: переключение мыслей на другие, поиск дополнительной информации, анализ последствий ситуации, относительность в оценках, а также придание нового конструктивного значения и смысла неприятной ситуации [11].

Для совладания с трудной ситуацией необходимо соблюдать следующие условия.

1. Достаточно полно осознавать возникшие трудности.
2. Знать способы эффективного совладания именно с ситуацией данного типа.
3. Уметь своевременно применить их на практике.

В связи с этим когнитивная работа с мыслями предполагает:

- создание у подростков нескольких вариантов выбора поведенческих реакций, т. к. прежний опыт оказался неадекватным;
- работу в сенсорных системах памяти;
- изменение стрессовых и постстрессовых параметров поведения «изнутри».

Поскольку формирование стратегий интеллектуального совладания требует достаточного уровня развития мышления и рефлексии, коррекционная работа этого блока может оказаться достаточно сложной для трудных подростков. Тем не менее, это не может являться основанием для замены или отказа «трудных» когнитивных психокоррекционных методик более удобными для подростка. Как раз наоборот, такие методы будут способствовать развитию познавательной сферы, что позитивно отразится не только на системе проблемно-совладания, на школьной успеваемости, но и на мотивационно-ценностной стороне личности подростков.

В формировании и коррекции стратегий интеллектуального совладания хорошо зарекомендовали

себя методы когнитивной психокоррекции, такие как, «Выявление и оспаривание иррациональных убеждений», «Техника проверки обоснованности автоматических мыслей», «Исследование угрожающих последствий (Что если?)» и др., которые проводятся как в индивидуальной, так и в групповой форме [11].

3. *Формирование эффективных поведенческих стратегий.* В этом блоке успешно используется широкий круг методов бихевиористической (поведенческой) психокоррекции, имеющих четкую направленность и предназначенных для изменения специфических форм поведения. Важным элементом этих методов является систематическая манипуляция внешними воздействиями с целью подкрепления или подавления определенных форм поведения. Соответственно важнейшей предпосылкой проведения бихевиористической психокоррекции является внимательный анализ факторов, влияющих на поведение конкретного подростка [11].

Методы бихевиористической психокоррекции позволяют подросткам научиться управлять ситуацией и закрепить желательные формы поведения, устранив нежелательные. Кроме того, они способствуют формированию и развитию навыков социального взаимодействия: активному сотрудничеству, поиску социальной поддержки (переключение), формированию коммуникативных навыков и др.

Так как индивид включен в очень тесные отношения с другим человеком, то для него важно точно определять, какого рода сообщения ему передаются, чтобы реагировать правильно, выбрать адекватную и конструктивную стратегию поведения. Развитию этого умения способствует ряд методов. Это, например, метод «Изменение личной истории». Эта техника позволяет подросткам быстро научиться оценивать и переоценивать адаптивные поведенческие ресурсы и интегрировать их в определенные ситуации там, где и когда они необходимы [5]. Благодаря этой технике подросток получает возможность изменить в своем сознании прошлый опыт таким образом, что у него появляются новые ресурсы и новое отношение к случившемуся.

В современной практике психокоррекции хорошо известен еще один метод – рефрейминг – процесс, с помощью которого подростки получают новые перспективы, позволяющих воспринимать определенные проблемные ситуации иначе, чем прежде и превращать их в позитивные и адаптивные ресурсы для обучения [4]. Такой эффект достигается благодаря контакту подростка со своей внутренней частью личности, которая порождает или блокирует определенное поведение, извлекая при этом вторичную выгоду из данного поведения. Суть переформирования заключается в разведении позитивного намерения и поведения, чтобы найти

более приемлемые способы реализации позитивного намерения.

Достаточно продуктивна и «Методика поэтапных изменений» [3]. Соответственно этой методике основные изменения в поведении достигаются в результате движения процесса, тщательно проградуированного сериями шагов, каждый из которых является таким незначительным, что почти не отличается от предыдущего.

Еще одна из наиболее применяемых методик – «Метод положительного и отрицательного подкрепления», использующая принцип запоминания и воспроизведения субъектом конкретных форм поведения, которые сопровождаются приятными последствиями, в то же время, систематически неодобряемые формы поведения перестают повторяться [11].

Но, пожалуй, самыми известными и широко используемыми являются методы тренинга и аутотренинга, обучающие новым способам преодоления трудных ситуаций и закрепляющие навыки использования подростком активных проблемо-совладающих поведенческих стратегий [13].

Современная психокоррекция и психотерапия использует широчайший арсенал методов и техник самых разных направлений и школ. Все они, так или иначе, зарекомендовали себя в работе с самыми разными проблемами как адекватные и продуктивные. Однако самое важное, что определяет успешность не только психокоррекционной работы, но и любого контакта психолога – это искренний интерес и участие в судьбе подростка, *взаимное* сотрудничество, мотивация и интерес.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Г.С. Практикум по психологическому консультированию. – Екатеринбург, 1995.
2. Адлер А. Индивидуальная психология. – М., 1993.
3. Андреас С., Андреас К. Сердце разума. Практическое использование методов НЛП. – М., 1997.
4. Бэндлер Р., Гриндер Д. Рефрейминг. – Воронеж, 1995.
5. Дилтс Р., Халлблом Т., Смит С. Изменение убеждений. Психотехнологии уровня НЛП-мастер. – М., 1997.
6. Змановская Е.В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения. – М., 2003.
7. Копытин А.И. Основы арттерапии. – СПб., 1999.
8. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения. – Кострома, 2004.
9. Михайлюк Е.Б. Особенности защитно-совладающего поведения девиантных подростков: Автореф. дис. ...канд. псих. наук. – М., Ростов-на-Дону, 2006. – 24 с.
10. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. – СПб.: Речь, 2001.
11. Основные направления современной психотерапии / Ред. А.М. Боковой. – М.: Когито-Центр, 2000.
12. Романова Е.С., Потемкина О.Ф. Графические методы в психологической диагностике. – М., 1991.
13. Сидоренко Е. Терапия и тренинг. – СПб., 2000.
14. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы личности. – М., 1993.

**СМЫСЛОТЕХНИКИ
В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ****Абакумова И.В.,
Дзюба Е.А.**

Переход на личностно-смысловую парадигму образования создает реальные условия для осуществления смыслообразующего контекста. Учебный смыслообразующий контекст понимается как система смыслотехнологий, которая инициирует смыслообразование студентов, и, таким образом, развивает смысловую сферу студентов (стимулируя личностное развитие в целом) и выводит знание иностранного языка на уровень жизненных и профессиональных ценностей.

Ключевые слова: *смысл, смыслообразование, технологии в учебном процессе, психотехники, смыслотехники и смыслотехнологии.*

Задолго до появления концепций смысла образование понималось как процесс, обеспечивающий овладение учеником знаниями, умениями и навыками. В этом заключался «смысл» образования. Знания, умения и навыки являются способами ориентации человека в условиях его окружающей среды, и школа ему такую ориентацию в различной степени обеспечивала. Позже образование рассматривалось как процесс, способствующий вхождению подрастающего человека в сложный мир социума. В этом определении еще больше «смысла»: школа осуществляет подготовку ребенка к жизни. Все же, ни в знаниево-ориентированном подходе (в первом случае), ни в социально-ориентированном (во втором случае) ребенок не выступал в качестве субъекта учебного процесса, а значит, и его личностно-смысловая сфера не оказывалась активно задействованной.

За последнее десятилетие существенные изменения затронули систему образования. Изменились структура образования, умножились типы учебных заведений и характер предоставляемых ими образовательных услуг. Однако все же наиболее заметные и существенные изменения произошли в области переосмысления самой образовательной системы: ее целей, принципов, содержания, методов и форм обучения.

Однако необходимо отметить, что проблемы выведения знаний на личностно-смысловой уровень, преодоление отчужденности в познавательном процессе, механизм перехода от безличностных значений к личностным смыслам в обучении были привнесены в педагогическую психологию еще А.Н. Леонтьевым и его последователями. Основной психолого-педагогический тезис, звучащий в трудах А.Н. Леонтьева и его школы – знания, наполненные

личностным смыслом, преодолевают ту разобщенность, которая зачастую существует между изучаемым и постигнутым. Именно наполненность знаний личностным смыслом позволяет сделать их стимулами развития личностной сферы в целом, существенным компонентом самых разнообразных видов деятельности. Они активизируют сознание, самопознание и самопонимание человека, что закономерно приводит его к его всестороннему развитию.

Подобных же взглядов придерживался и К. Роджерс, говоря о сущности гуманизации образовательного процесса и выведении его на уровень соответствия ценностям демократического общества. Необходимость реализации учебного процесса на личностно-смысловом уровне, ориентация на «пристрастность», интересы и увлечения каждого конкретного ребенка, возможность познать то, что непосредственно раскрывает внешний мир через внутреннюю индивидуальную сущность познающего – и есть, по К. Роджерсу, «подлинное учение» [16]. Это может быть реализовано лишь при условии переориентации как целей образования, так и его содержания, методов и форм. Обучение должно быть диалогичным и направленным на то, что представляет в глазах обучающихся реальную познавательную ценность, на то, что имеет для них личностный смысл.

В своих работах И.В. Абакумова не только рассматривает смысловой компонент в структуре процесса обучения, но и выделяет педагогические функции личностного смысла как педагогического фактора, определяет личностный смысл в структуре дидактического сотрудничества как дидактический фактор в инновационной деятельности учителей и в массовом опыте школ, но и выделяет критерии

развития личностно-смысловой сферы учащихся. На основании этих критериев она выводит три основных уровня развития личностных смыслов в учебном процессе, характеризующих различную степень представленности этих критериев в смысловой сфере личности.

Сравнивая уровни развития личностно-смысловой сферы учащихся с уровнями знаний, общепринятыми в дидактике, И.В. Абакумова заключает, что уровни развития личностно-смысловой сферы и уровни знаний во многом адекватны (но отнюдь не тождественны), совпадают как две грани единого основания деятельности, насыщенного и значениями, и смыслами [2].

Если обучение иностранному языку происходит в рамках простого «зазубривания» учебного материала, минуя смысловую сферу студента, то его нельзя назвать полноценным. В дальнейшем, в ситуации непосредственного общения, оно не даст возможности студенту применить знания, либо вызовет значительные затруднения. «Успешное выполнение продуктивной деятельности требует не только развитых способностей, но и таких важных мотивационных характеристик как интерес к выполняемому делу и вера в свои способности достичь определенного результата. Простое владение знаниями не обеспечивает их автоматическое использование в различных жизненных ситуациях» [4, с. 48].

Мотив, побуждающий деятельность и вместе с тем придающий ей личностный смысл, А.Н. Леонтьев назвал ведущим, или смыслообразующим. «Другие, сосуществующие с ними мотивы, которые выполняют роль дополнительных побуждающих факторов – положительных или отрицательных, порой весьма могучих, мы будем называть мотивами-стимулами» [13]. Соответственно для активного осмысленного изучения ИЯ необходимо, чтобы у студента не просто был мотив его изучения, но чтобы этот мотив был смыслообразующим.

Как отмечает И.В. Абакумова «для того чтобы мотив заключался в самой учебной деятельности, необходимо, чтобы он потенциально был смыслообразующим в ориентации на учащихся, затрагивал систему их смысловых образований» [2, с. 102]. Знания, полученные в деятельности, опосредованной смыслообразующим мотивом, «превращаются в предмет отношений личности и, следовательно, не непосредственно, а опосредованно, через личностный смысл оказывают воздействие на поведение» [12, с. 269].

Система ценностных ориентаций, с одной стороны, выступает в качестве высшего контрольного органа регуляции всех побудителей активности человека, определяя приемлемые формы их реализации. С другой, – в качестве внутреннего источника жизненных целей человека, выражая то, что является для него

наиболее важным и обладает личностным смыслом. Система ценностных ориентаций, тем самым, является важнейшим психологическим органом саморазвития и личностного роста, определяя одновременно его направление и способы существования [15]. Таким образом, для успешного овладения ИЯ желание изучать его, владеть им должно быть «встроено» в структуру ценностно-смысловых ориентаций студента, являться существенным ее компонентом. Кроме того, как отмечает Л.А. Коростылева, только «посредством мотивационно-смысловых и ценностно-смысловых связей, производится построение профессиональной перспективы самой личностью» [9, с. 9].

Образование является особой частью культуры. Специфика этой культуры состоит в том, что она имеет, во-первых, уплотненную форму. Разбросанная по эпохам, территориям, странам, цивилизациям, в учебном заведении, она во всем своем многообразии сближена, уплотнена, спрессована. Во-вторых, эта часть человеческой культуры, принявшая форму образования, особо структурирована, распределена по годам обучения, по сложности и т.д. Культура здесь своеобразно удвоена, является моделью общей культуры. Какое отношение эти обстоятельства имеют к смыслу? Самое непосредственное: культура является множественной совокупностью смыслов тех, кто ее создавал, – своих авторов. Образовательное пространство, следовательно, будучи смыслонасыщенным, по сути своей является и смыслообразующим. На одном полюсе образовательного процесса смыслы предстают, прежде всего, как психологические единицы, на другом полюсе – преимущественно как единицы культуры, и оба полюса, как видим, оказываются взаимосоотнесенными.

Таким образом, культура как смысловая субстанция и как смысловой фонд человеческих сообществ предстает в двух ракурсах: в социально-историческом, когда смыслы, откристаллизовавшись, приняли знаковую, воплощенную форму, и в ракурсе реального бытия, жизни, живых отношений, раскрытанных социальных и личностных смыслов. Из такого раздвоения форм бытия культуры следует, что и образование как смысловое поле является пространством соединения этих двух форм существования культуры как смысловой действительности. Вспомним, что, по А.Н. Леонтьеву, смыслы, детерминирующие индивидуальное сознание, сами определяются жизнью.

Чем выше уровень знания языков, тем выше уровень культуры. Язык вводит образование в контекст культуры. Знание иностранного языка повышает профессиональную квалификацию, так как иностранные языки являются не только определенным объемом знаний, но способом и средством достижения и приобретения новых знаний, возможностью расширения

межкультурных коммуникаций, ведь сегодня перед молодыми людьми открываются широкие перспективы и возможности такие, как обучение, прохождение практики и работа за рубежом, туристические поездки и выезды на различные соревнования, общение по Интернету в режиме «он-лайн» и необходимость быть компетентными в профессиональных вопросах на уровне достижений мировой науки и многое другое, что приводит их к осознанию необходимости изучения и получения прочных знаний по иностранному языку.

Таким образом, языковая культура сегодня становится неотъемлемой и весьма существенной частью культуры современного человека в целом, а владение хотя бы общими навыками межкультурного общения стало просто необходимым. Для того чтобы межнациональное общение было успешным надо, чтобы человек обладал навыками элементарной межкультурной грамотности, что предполагает воспитание интереса и уважения к культурам разных народов и стран, при сохранении уважения к ценностям своей культуры, что невозможно без обучения иностранному языку.

С другой стороны, многонациональность нашего общества, вызванная географическим положением, историческим развитием, и, как результат, множественностью этнических культур России определили неизбежность возникновения в ней поликультурного образовательного пространства. Принимая также во внимание то, что в российских ВУЗах сегодня обучаются представители многих национальностей, культур, вероисповеданий не только нашей страны, но и других стран, можно сказать, что современные ВУЗы являются своеобразными центрами поликультурности.

Как отмечает А.К. Маркова, «являясь самостоятельной формой общественной практики, образование пронизывает все остальные социальные сферы и обеспечивает целостность общественного организма. Оно также устанавливает межвременные связи, так как является универсальным способом трансляции исторического опыта, сохранения норм и моральных ценностей» [11, с. 82]. При этом ВУЗ рассматривается как целостная социально-образовательная среда, «с самого начала своего существования выполняющая роль интегратора социальных, культурно-созидательных и личностно-развивающих процессов» [6, с. 7].

В рамках концепции смыслового подхода к образованию, получившего распространение в последние несколько лет, И.В. Абакумова говорит о том, что: «Исходной единицей образовательного пространства является учебный процесс, который должен рассматриваться в динамике своего развития: порождение разнообразной палитры личностных смыслов, их

несовпадение, взаимоисключение или, наоборот, взаимное сближение. При этом смысловое ядро поликультурного пространства приобретает характер смысловой оси, вокруг которой группируется все пространство образования» [2, с. 267].

Поликультурное образовательное пространство, представленное базовыми ценностями многих культур, питает развитие молодого человека, но высшее образование должно быть не только интеллектуализированным, но и личностно-ориентированным, поскольку технологическое обеспечение поликультурности в учебном процессе возможно лишь при условии его практического выведения на личностно-смысловой уровень, в разработке тех компонентов, которые непосредственно будут влиять на ценностно-смысловые установки студентов, их смысловые образования. Системно-иерархизированные по смысловой насыщенности уровни образовательного пространства составляют ту часть национальной культуры, которая как раз и является катализатором гуманизации социальных процессов, обращенных к каждому конкретному студенту.

Проблема смысла и смыслообразования тесно связана с процессом обучения, поскольку юность – это один из наиболее сензитивных периодов развития человека, период критического мышления, проверки устоявшихся норм и правил и активного исследования и создания нового. Именно в этот период происходит интенсивное смыслообразование, рождение новых смыслов и пересмотр старых; формирование новых точек зрения и подтверждение старых истин. «Личностная ценность проявляет себя как стабильный источник смыслообразования и мотивообразования, берущий свои истоки в социокультурном целом, к которому принадлежит субъект» [13, с. 251]. «В мировоззрении ценности и идеалы представляют собой не только высоко значимое для субъекта содержание: они вбирают в себя всю проблемность бытия конкретной личности» [3, с. 32].

Во всей целостной структуре обучения: в целевом компоненте учебной деятельности, в принципах обучения, в содержании учебного процесса, в структурной организации обучения, в характере общения учителя и учащихся, в базовой части обучения, его фактическом основании – всюду обучение, если брать его некоторый идеальный вариант, обнаруживает себя как смысловая реальность, поле смыслового взаимодействия учителя и ученика. Подобно тому, как образование есть модель культуры, механизм ее поддержания и развития, обучение есть модель образования, механизм развертывания его смысловой структуры по всем направлениям, включая общую перспективу, а значит, смысловые единицы («гены», «семена»), способные к самовоспроизводству, самопроизрастанию (смысл порождает новый

смысл), и должны содержаться в доминантной части образования – обучении. Другая особенность обучения как смысловой реальности состоит в том, что если об образовании мы говорим как о процессе, содержащем момент педагогического управления, то тем более эту функцию следует отнести к обучению. С одной стороны, оно регулирует смыслообразование, создает условия для самопроявления смыслов, направляет этот процесс в соответствии с закономерностями смыслообразующей деятельности учащихся, а с другой – использует смысловой потенциал для реализации других образовательных целей, тем самым обеспечивая предпосылки для нового «витка» смыслообразования. Принимая во внимание, что смыслу присуще «самопроизвольное» возникновение, а обучение может быть жестким, регламентированным, образовательное пространство оказывается не только контекстом, благоприятствующим смыслообразованию, но и зоной риска, которая, в условиях небрежного отношения к проблеме, недооценке коммуникативной составляющей как направленной трансляции смысла, может привести к разрушению в детях жизненно важных для них смысложизненных ориентаций.

Смысловые коммуникации, существенная составляющая педагогической коммуникации, понимается как интенция – актуальное намерение педагога вступить в коммуникацию с учеником как ценностное взаимодействие с целью рефлексивно-смыслового выхода за пределы имеющегося знания в новый контекст рассмотрения и предполагает активное включение полученной информации, осмысленной и проинтерпретированной, в систему своего жизненного опыта учащегося.

Психологическим основанием для разработки смысловых коммуникаций как выбора пространства, типа взаимодействия, совокупности транслируемых смыслов, относительно которых строится система передачи знаний, явились идеи организации смыслопоисковой активности человека как условия осмысления жизненного опыта (Р.Р. Каракозов), положения психотехники выбора (Ф.Е. Василюк) и смыслотехники (Д.А. Леонтьев) Эти исследования не просто рассматривают естественную динамику развития смысловой сферы личности в процессе развития, выводящую «за скобки произвольную активность самого субъекта», а прежде всего акцентируют внимание на динамике и трансформации смысловых структур, систем и процессов при направленном управлении собственными процессами смысловой регуляции, а также на управлении смысловой динамикой у других людей.

Таким образом, образовательную среду ВУЗа можно рассматривать как наиболее продуктивную среду взаимодействия личности и общества, пересечения

частных и общественных интересов, приобщения к общемировым и формирования личных ценностей, порождения личностных и общественных смыслов, принятия определяющих дальнейшую перспективу жизненно-важных решений молодым поколением страны.

В условиях современной реформы образования учебный процесс необходимо рассматривать с различных сторон, среди которых одна из основных – смысловая сфера студентов. Как отмечают А.Г. Асмолов, И.В. Абакумова, В.П. Зинченко, Е.В. Ключко, учебный процесс является специфической смысловой реальностью, тем общим полем, в котором гармонично взаимодействуют различные отрасли наук, изучающие аспекты смысловых образований личности. Так, изучение иностранного языка в его смыслообразующем аспекте имеет общие грани с:

- культурологией (смысловая межличностная коммуникация),
- герменевтикой (истолкование иноязычных текстов как фактов культуры означает постижение их смыслов),
- семиотикой (процессы смыслообразования в результате кодирования заключенной в текстах информации),
- аксиологией (система ценностей студентов имеет смысловую основу),
- экзистенциализмом (ценности индивидуального человеческого бытия),
- феноменологией (феномены индивидуального сознания), синергетикой (расширение пространства выбора),
- философией (глобальное осмысление вопросов бытия),
- историей (передача ценностных ориентиров от поколения к поколению) и многими другими науками.

Поэтому основные задачи преподавателей иностранного языка, формирующих языковую культуру студентов, – показать студентам роль и место языка во взаимодействии с другими науками, способствовать повышению мотивации изучения иностранного языка; в том, чтобы помочь студентам не просто заучить слова и грамматические структуры другого языка, а научить студентов мыслить на другом языке и пользоваться им «как родным»; используя возможности поликультурного пространства, помочь студентам овладеть нормами межкультурного общения и через язык приобщить их к общемировым ценностям, т.е. вывести студентов на личностно-смысловой уровень обучения иностранному языку, чтобы молодое поколение России чувствовало себя свободно и уверенно и было конкурентоспособным в мировом поликультурном, многонациональном сообществе.

Учебная информация, предлагаемая обучающемуся иностранному языку, представляет собой определенную знаковую систему – это какой-то текст учебника или звуки произносимых слов, которые он должен воспринять и усвоить. Чтобы информация превратилась в знание, студент должен понять ее смысл, т.е. на основе своего прошлого опыта воспринять и осмыслить содержание получаемой новой информации. Специфика изучения иностранного языка заключается в том, чтобы обучающийся усвоил не только узкое значение слова, но его смысл, т.е. всю гамму значений, которые определяют данное слово и отделяют его от его синонимов в сознании каждого конкретного человека. Это означает, что человеку, изучающему ИЯ, прежде всего надо выстроить в своем сознании те взаимоотношения, которые уже существуют у других людей, и которые будут связывать слова из родного языка, используемые обычно неосознанно, со словами из другого, чуждого ему пока языка; сравнить значения этих слов и, самое главное, значение этих слов «для себя», т.е. присвоить изучаемым словам личностные смыслы, которые несут для него слова из родного языка. И только после этого человек сможет использовать иностранные слова в своей речи для построения высказываний.

Однако, как подчеркивал А.Н. Леонтьев, «индивид не имеет собственного языка, выработанных им самим значений, осознание им явлений действительности может происходить только посредством усвоения им извне «готовых» значений». Значения несут в себе фиксированные способы отражения, включая даже умения, как обобщенный образ действия и в индивидуальном сознании являются лишь более или менее полными и совершенными проекциями «надындивидуальных» значений, существующих в данном обществе [12].

Переход на личностно-смысловую парадигму образования создает реальные условия для осуществления смыслообразующего контекста. Учебный смыслообразующий контекст понимается как система смыслотехнологий, которая инициирует смыслообразование студентов, и, таким образом, развивает смысловую сферу студентов (стимулируя личностное развитие в целом) и выводит знание иностранного языка на уровень жизненных и профессиональных ценностей.

Термин «смыслотехника» выступает как частный случай и, по словам Д.А. Леонтьева, «это понятие в свое время предлагалось как обозначение гипотетической системы приемов воспитания и коррекции смысловых образований личности (Асмолов А.Г., Братусь Б.С. и др.). Смыслотехника рассматривается как система воздействия на личность, обуславливающая изменения смысловой динамики, через

которую осуществляются любые изменения смысловой сферы.

Д.А. Леонтьев [14], рассматривает проблему смыслотехники как составную часть анализа проблемы динамики и трансформации смысловых структур, в процессе использования приемов манипулятивного и рекламного воздействия, волевой саморегуляции, воспитания и психотерапии, предлагает определенные типологии по соответствующим параметрам/

1. По характеру воздействия смыслотехники подразделяются на:

- *целенаправленные* (заданные), стремящиеся к определенному предвидимому эффекту (реклама, пропаганда, практика волевой саморегуляции) и
- *фасилитирующие* (поддерживающие), имеющие целью настолько, насколько это возможно, повысить эффективность соответствующих процессов и устранить ограничивающие их барьеры и блоки (так называемая «майевтическая» психотехника, недирективные психотерапии).

2. По масштабу изменений, планируемому субъектом воздействия:

- влияние на конкретные действия через порождение или изменение ситуативных мотивов, личностных смыслов или смысловых установок;
- изменение устойчивого отношения к конкретным вещам или людям через порождение или изменение смысловых диспозиций (иногда смысловых конструктов);
- формирование или изменение общих смысловых ориентаций – мировоззрения, самоотношения, системы ценностей.

3. По направленности в себя (интраперсональность) или на других (интерперсональность).

Выделяются несколько групп смыслотехнических приемов (наиболее перспективных для возможного их использования в педагогической практике)/

1. Изменение источников смысла/

- Подключение дополнительных мотивов (например, мотив соревнования, поощрения/наказания, похвалы/критики).
- Подключение смысловых конструктов через специфическое означивание объекта (реклама и пропаганда).
- Подключение смысловых диспозиций (ссылки на авторитеты, референтные группы).
- Подключение самоотношения, социальной и ролевой идентичности, ценностных ориентаций.

2. Изменение или актуализация смысловых связей.

3. Изменение структуры альтернатив. «Прямое смыслотехническое воздействие на структуру альтернатив предполагает создание иллюзии отсутствия

выбора, когда он на самом деле есть, или напротив, создание ситуации ложного (непринципиального) выбора, маскирующего наличие более серьезных альтернатив» [14].

Направленная трансляция смыслов в учебном процессе осуществляется с помощью следующих смысловых техник [7].

1. Воздействие на ценностную сферу личности.

Совокупность ценностей личности – это система отношений субъекта к материальным и духовным результатам человеческой деятельности, сводимая к трем основным видам: *созидательным ценностям, ценностям осознания и отношения* человека к тому, что для него является важным и обладает для него личностным смыслом, и *ценностям переживания*, проявляемым в чувствах по отношению к явлениям окружающего мира.

2. Использование идентичности с целью формирования заданного отношения к конкретному объекту.

Самоидентификация – процесс одновременно формирования самого себя и осознания себя – предполагает новый язык восприятия и экспрессии.

Идентичность включает в себя две подсистемы: личностную идентичность и социальную идентичность. Первая – это самоопределение в терминах физических, интеллектуальных и нравственных черт. Вторая определяется принадлежностью человека к различным социальным категориям: расе, национальности, полу и т.д.

Человек может отождествлять себя не только с другим человеком, но и с идеалами, образцами, с общественными ценностями, со своими стремлениями, целями. На это указывают данные исследований В.С. Мухиной, Л.В. Поповой, В.Ф. Петренко и др.

Э. Эрикссон выделял позитивную и негативную идентичность.

Под идентичностью Дж. Мид понимал способность человека воспринимать свое поведение и жизнь в целом как связанное, единое целое.

Р. Фогельсон выделил четыре вида идентичности: 1) реальная идентичность – самоотчет индивида о себе, его самописание «я сегодня»; 2) идеальная идентичность – позитивная идентичность, к которой индивид стремится, каким ему хотелось бы себя видеть; 3) негативная, «вызывающая страх», идентичность, которой индивид стремится избегать, каким он не хотел бы себя видеть; 4) предъявляемая идентичность – набор образов, которые индивид транслирует другим людям с тем, чтобы повлиять на оценку ими своей идентичности.

Человек старается приблизить реальную идентичность к идеальной и максимизировать дистанцию между реальной и негативной идентичностью. Это

достигается путем манипулирования предъявляемой идентичностью в социальном взаимодействии.

Идентичность является социальной по происхождению, так как она формируется в результате взаимодействия индивида с другими людьми и усвоения им выработанного в процессе социального взаимодействия опыта. Изменение идентичности также обусловлено изменениями в социальном окружении индивида.

3. Использование стимульной мотивации как факторов формирования определенных смыслов через конвенцию.

Прежде всего, социальные потребности выгоды или экономии. Хотя иногда эффективным оказывается прямо противоположное, дороговизна может быть привлекательна, когда является синонимом если не качества, то, по меньшей мере, престижности, а этот мотив часто оказывается на первом месте для определенной группы, особенно подростков. Эксплуатируются также потребности в покое и безопасности, ценности секса и привлекательности, семейные ценности, потребности в достижении и самоутверждении. При этом важно убедиться в том, что у целевой группы – учащихся или студентов – мотивы, ценности и интересы, на которые направлена коммуникативная деятельность педагога, действительно присутствуют.

В самом общем виде, смысловые техники в учебном процессе сводятся к выбору и актуализации ценностей, потребностей ученика или студента, а также его самокатегоризации и конструированию жизненного мира в соответствии с личностными смыслами, смыслообразующими мотивами, смысловыми установками.

Смысловые техники процессов смыслообразования рассматриваются в контексте ряда современных психологических работ. В.А. Иванников [5] анализирует волевую регуляцию как произвольное управление побуждением, изменение интенсивности которого связывается с изменением или созданием дополнительного смысла действия. В качестве **средств саморегуляции** он выделяет:

- переоценку значимости мотива или предмета потребности;
- изменение позиции;
- предвидение (как переживание) или отказ от осуществления действия;
- включение заданного действия в другое и ряд других.

Это позволяет рассмотреть соответствующий ряд средств воздействий на саморегуляцию другого человека (то, что в психологии последних лет чаще всего называют манипуляциями). Близкой, по оценке Д.А. Леонтьева, является классификация стратегий саморегуляции для повышения мотивационного заряда тех или иных намерений Ю. Кула.

Учитывая, что «картина мира личности представляет собой сложную, многоуровневую субъективную модель жизненного мира как совокупности значимых для личности объектов и явлений; базисными образующими картины мира личности являются инвариантные смысловые образования как устойчивые системы личностных смыслов, содержательные модификации которых обусловлены особенностями индивидуального опыта личности» [8, с. 5], можно сказать, что смысл для обучающегося ощущается как связь его индивидуального субъективного мира с объективным окружающим миром, благодаря которой вырабатывается отношение субъективного опыта студента к объектам действительности.

В.Э. Чудновский и Л.И. Сутормина отмечают, что «в соответствии с теорией деятельности А.Н. Леонтьева, смысложизненные ориентации (как цели) формируются на базе высших мотивов и, в свою очередь, порождают определенный способ действий и операций, направленных на достижение целей» [17, с. 24]. Соответственно, рассматривая познавательную направленность в концепции смыслового подхода, можно проследить отличия, связанные с различными способами познания мира, внешнего-объективного и внутреннего-субъективного. Эти различия будут выступать как особые установки, своеобразные потенции к определенному виду познавательной деятельности и проявляться у обучающихся в различных способах овладения знаниями, умениями и навыками. Поэтому разные виды познавательной направленности можно рассматривать как разные способы познания реальности, связанные с развитием определенного внутреннего образа мира. В зависимости от того, какая смысловая стратегия предпочитается обучающимся, таким образом и будет происходить познание изучаемого предмета (процесса, явления, закономерности). Роль преподавателя – вывести этот предмет на границу смыслового поля, на границу переходной формы объективного и субъективного миров, «раскристаллизовывая» смысл, потенцируемый объектом познания познающему субъекту, совместить понятийную систему и систему ценностно-смысловых отношений познающего и объективный смысл познаваемого. В этот момент смыслообразование является главным процессом, происходящим в совмещенной психологической системе. Ситуативные смыслы и смыслы ценностного уровня (высшие смыслы) есть новое измерение человека, уровня его общего и личностного развития. В такой ситуации педагог является проводником, посредником в отношениях между культурой и достижениями цивилизации и обучающимся (ребенком, учеником, студентом). И для достижения максимально наилучшего результата необходимо, чтобы преподаватель учитывал какие именно смысложизненные и смыслообразовательные

стратегии используются обучающимися. Технология самой учебной деятельности должна переосмысливаться исходя из механизмов смыслообразования, присущих данному процессу.

Таким образом, образование напрямую влияет на формирование смысложизненной концепции студента; студенты с подобными ценностными предпочтениями будут обладать одинаковой познавательной направленностью; в зависимости от познавательной направленности обучающиеся будут использовать различные смысложизненные стратегии; в процессе обучения необходимо учитывать смысложизненные стратегии студентов для достижения наилучшего усвоения иностранного языка [10].

Современные методы обучения иностранным языкам предлагают акцентировать внимание на субъектном компоненте, в качестве которых выступают: личностный смысл, смысловая установка, смыслообразующая мотивация. Студент должен решить для себя, что является для него актуальным, приоритетным, важным в процессе учения. От того, какие именно смысловые категории, инициации активизируют познавательную сферу студента при изучении того или иного предмета, зависит степень усвоения данного предмета.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова И.В. Личностный смысл как педагогический фактор и его использование в учебном процессе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 1989.
2. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. (Психолого-дидактический подход). – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 2003. – 480 с.
3. Анцыферова Л.И. Психологическая опосредованность социальных воздействий на личность, ее развитие и формирование // Психологические исследования социального развития личности / Отв. ред. И.А. Джидарьян. – М.: ИП АН СССР, 1991.
4. Гордеева Т.О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы // Современная психология мотивации / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – 343 с.
5. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991.
6. Исаева Т.Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества учебного процесса в высшей школе (сравнительный анализ отечественного и мирового образовательного процесса). – Ростов-на-Дону: Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2003. – 312 с.
7. Кагермазова Л.Ц. Типология коммуникативных стилей будущих педагогов: Монография. – Москва-Нальчик: Изд-во «Илекса», 2007. – 142 с.

8. Королева Н.Н. Смысловые образования в картине мира личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1998.
9. Коростылева Л.А. Самореализация личности в профессиональной сфере: генезис затруднений // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2001. – Вып. 5. – 232 с.
10. Крутелева Л.Ю. Психологические особенности смысложизненных стратегий студентов разной познавательной направленности, изучающих иностранный язык: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов-на-Дону 2005. – 2 с.
11. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977.
12. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971.
13. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. – М.: Смысл, 1992.
14. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетенции учителя // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–88.
15. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. – М., 2002. – 527 с.
16. Строй Г.В. Формирование системы ценностных ориентаций будущих практических психологов в процессе обучения: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ставрополь, 2004.
17. Чудносский В.Э., Сутормина Л.И. Опыт изучения педагогического конфликта как фактора становления смысложизненных ориентаций учителя // Психологическая наука и образование. – М.: Моск. городской психолого-педагог. ун-т, Психолог. инст-т РАО, 2003. – № 4.

ВНУТРЕННЯЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ КАК КОМПОНЕНТ ВАРИАТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дзюба Е.А.

Целенаправленная дифференциальная программа как индивидуальная образовательная траектория, обеспечивает студенту выбор в развитии и реализации личностных качеств (самоопределение, самореализацию) при педагогической поддержке. Ценность индивидуальной траектории развития состоит в том, что она позволяет каждому, на основе реализуемой самооценки, мотивации, формировать и развивать ценностные ориентации, творческую индивидуальность. Индивидуализация образования на основе внутренней дифференциации обеспечивает разностороннее развитие личности ученика или студента, позволяет формировать навыки самообразования и самореализации личности.

Ключевые слова: дифференциация и индивидуализация в учебном процессе, проблема ценностно-смыслового выбора, внутренняя дифференциация, интеграция учебного процесса, смысловой потенциал учебного содержания.

Внутренняя дифференциация качественно новый подход к реализации идеи вариативности образования. Он состоит в организации условий, при которых наличие единого для всех образовательного пространства создается развивающая среда, где каждый ученик или студент в зависимости от присущих ему индивидуальных особенностей получает многообразие вариантов для своего развития.

При такой «внутренней» дифференциации все обучаемые оказываются в общем (едином) образовательном пространстве, но построенном таким образом, что каждому создаются условия индивидуального развития в зависимости от его способностей, потребностей, жизненных ценностей и социальных установок» [4, с. 15].

Этот подход в осмыслении проблемы дифференциации ставит перед психологией задачу описание не просто новых, современных образовательных целей, на которые должна работать дифференциация, но и на раскрытия тех механизмов активизации личностного, сущностного, смыслового компонента, которым должен быть проникнут современный образовательный процесс. Однако в том виде, в каком в настоящее время дифференциация осуществляется в образовательном процессе, включая его инновационные варианты, она лежит вне его смыслообразующей плоскости. Если смыслообразование при этом и осуществляется, то в основном не вследствие дифференциации, а за счет каких-то иных фактов. В лучшем случае используемый в педагогическом процессе и фигурируемый в дидактике инструментальный дифференциации может быть квалифицирован

как средство личностного развития учащихся, тех зон их личностной сферы, которые располагаются вне смысловых проявлений личности. Смысловая же основа человека уже его личностной основы, хотя и составляет базовую характеристику личности. Дифференциация в действующем образовательном процессе, осуществляемая обычно извне, учителем, имеет внешний характер, не охватывает стержневых свойств личности, ее смысловых предпочтений. Даже многоуровневая дифференциация, как она предстает в педагогической теории и реальной педагогической деятельности, минует, как правило, задачу смыслового развития учащихся. Внимание в ней фиксируется на поддержке и развитии когнитивных, гностических сторон индивидуальности детей.

Таким образом, из идеи смыслового выбора учащихся как стратегической линии учебного процесса следует принципиально иное понимание, иная реальность дифференциации обучения. Речь идет о дифференциации, формируемой изнутри учебного процесса, из замыкания субъектного опыта учащихся на объективных ценностях. Последние являются откристисталлизованными смыслами человеческого бытия, базовыми единицами культуры, «смысловыми единицами жизни» и составляют основу содержания учебного процесса. Погруженный в такое содержание, субъектный опыт учащихся индивидуализируется в зависимости от того, с какими конкретно ценностями он вступает в отношения, в какой конкретно степени и как. Возникшие или возникающие отношения субъектного опыта детей и объективных ценностей, «отношение мотивов деятельности к целям действия»

не что иное, как личностные смыслы, т.е. ячейки сознания, в которых оно существует и в состоянии существовать. Дифференциация приобретает крайнюю степень своего проявления – индивидуализации, приобретает и характер внутренних психологических механизмов самоактуализации учащихся, более того, самодифференциации, самоиндивидуализации их деятельности. В результате создаются предпосылки для самовыражения, саморазвития, самореализации личности конкретно данного ребенка, его неповторимой индивидуальности. Когда учитель просит учащихся посмотреть в окно и написать сочинение о том, кто что видит в проплывающих облаках, то деятельность учащихся примет именно такой, внутренне индивидуализированный характер, собственное «я» ребенка будет делать свой выбор в практически безграничном смысловом пространстве.

В контексте рассмотрения развития смысловой сферы учащихся как фактора внутренней дифференциации, а по существу индивидуализации, раскрывается ряд таких достижений, которые едва ли осуществимы при внешней дифференцированной организации учебного процесса. Во-первых, в соответствии с матрицей содержащихся в учебном материале ценностей актуализируется та часть смысловой сферы ученика, которая находит «нужные» ей ценности и приобретает форму движения мыслей, переживаний, чувств. Активизация в данном случае является предпосылкой устойчивых черт личности: позиций, убеждений, установок, мировоззрений. Во-вторых, активизируются другие механизмы мыследеятельности учащихся, обеспечивающие выбор. В-третьих, осуществленный выбор означает обнаружение новых смыслов в осваиваемом материале, через субъект-объектное отношение приращение сознания ученика новыми смыслами, возникновение ситуации «расширяющегося смысла». В конечном итоге дифференциация, индивидуализация как ее крайний случай, выступают в качестве фактора, эффективно обеспечивающего смыслообразование учащихся.

Деятельность учителя в изложенной интерпретации дифференциации и индивидуализации заметно отличается от того, как она осуществляется при традиционном индивидуально-дифференцированном подходе к учащимся и приближается к тому, как она протекает за пределами специально организованной индивидуально-дифференцированной системы обучения в личностной парадигме образования. Деятельность учителя здесь отчасти сливается с другими компонентами педагогического процесса и выступает не в прямом предназначении регламентировать учебную деятельность учащихся, а в роли предпосылок, способствующих ее саморегламентации. Задача учителя заключается, прежде всего, в том, чтобы обеспечить содержание учебного процесса,

такого разнообразия и такой плотности, которые бы делали возможным погружение в него учащихся через открывающиеся сознанию каждого из них смыслы. Надо иметь в виду, что, согласно А.Н. Леонтьеву, одно и то же объективное значение в конкретных контекстах может проявиться разными смыслами. Важно выйти на такое содержание, организовать такое поликультурное образовательное пространство, которые могли бы, вступив в соприкосновение, контакт с индивидуальной спецификой личности учащегося, раскрыться различными смысловыми гранями. Смыслонесущее содержание, представленное хаосом объективных ценностей, подвергаясь индивидуализации и дифференциации на основе совпадения или несовпадения задаваемых учителем (потенциальных) и имеющихся у учащихся (актуальных) смысловых структур, упорядочивается. Закону «естественного отбора» подчиняются, разумеется, и элементы содержания учебного процесса с неявно выраженной смысловой, например, психофизиологической, спецификой, т.к. субъектный опыт правополушарных учащихся отдаст предпочтение ярким образам. Открывшийся ребенку глубинный смысл не столь ярких образов, однако, может «потянуть» субъектный опыт ученика «на себя». Точнее сказать, субъектный опыт ребенка, пренебрегая цветодидacticкой, может отдать предпочтение, предположим, концептуальному материалу [3].

Учителю, над которым тяготеют стандарты, планы, программы, учебники, методические предписания, надо, с одной стороны, все это соблюсти, а с другой – оттолкнуться при этом от каждого ребенка, соотносить «глубокую математическую нелинейность» содержания и множественную субъективно-смысловую палитру детей таким образом, чтобы каждый ребенок раскрылся своей неповторимой индивидуальностью. Учителю важно «угадать» указанное содержание, ощутить степень его соответствия сверхсложному образу класса («совокупному мыслящему объекту»). Учитель в данном случае предстает не только представителем педагогической науки, но и человеком искусства, интуиции, чувства.

Логика изложения материала, в котором раскрывается проблема дифференцированной организации учебного процесса как фактора смыслообразования учащихся, приводит к выводу, что дифференциация в этой ее функции предполагает интеграцию содержания учебного процесса. Учитель создает содержание, синтезирующее разнохарактерные ценности, в сложной взаимозависимости между собой и в еще более сложных потенциальных связях с совокупным субъектным опытом учащихся. Одна реальность, заключенная в содержании, воспринимается как ценность, как явленный смысл через другую реальность. Дифференциация в ее индивидуализирован-

ном варианте оказывается «оборотной стороной» интеграции, ее перевороченной формой.

Сравнивая традиционный и изложенный подходы к дифференцированной организации учебного процесса, мы видим, что в первом случае в ней отсутствует интегративное звено. Учащиеся распределяются на группы, синхронно распределяется, дифференцируется и содержание, подлежащее усвоению. Деятельность учащихся оказывается предзаданной, предопределенной. Предзаданной, предопределенной она предстает и во втором случае, но в предписанных пределах сохраняется все же свобода выбора, пределы же могут быть значительно расширены именно в интегративном звене, в зависимости от общей логики и конкретной ситуации процесса.

Выходит, что подлинная, внутренняя дифференциация, обладающая потенциалом смыслообразования обучаемых, по отношению к интеграции вторична. Разнохарактерному содержанию, объединяемому темой или проблемой, еще подлежит быть разобранным учащимися и приобрести индивидуализированную форму, став началом и источником содержания, создаваемого самими учащимися в результате сделанного ими самостоятельного выбора. Такое содержание, несущее на себе печать своих «авторов», корнями уходит в разнохарактерное единство изучаемого материала, интегративную часть процесса.

Нельзя не признать, что эта интегративная часть является внешней по отношению к индивидуализированной и дифференцированной деятельности учащихся. В оптимально организованном учебном процессе на дифференцированной основе интеграция, будучи исходной ступенью дифференциации, является также и ее завершающей стадией. Презентация всех точек зрения, их озвучивание детьми, интерпретация своих позиций напоминает первоначальный хаос объективированных смыслов, но теперь он представлен живым общением, диалогом неповторимых индивидуальных культур, смысловым континуумом, питающим индивидуальное сознание учащихся и поднимающим его на новый уровень.

Из приведенного рассуждения следует и другой вывод относительно специфики интеграции в этом втором ее круге. Там интеграция характеризовала проектируемое содержание процесса, здесь же она выражает интегративную деятельность сознания каждого ученика и класса в целом. Скажем и о том, что в отличие от индивидуально-дифференцированного звена процесса, состоящего в выполнении задания, в его завершающей части деятельность отдельного ученика по созданию ими собственных текстов приобрела контекст в виде озвученных текстов других учащихся.

Подчеркивая значимость интегративных моментов в общей дифференцированной организации учебного процесса, обратим все же внимание на ее центральное звено – на саму дифференциацию как фактор смыслообразования учащихся, как условие становления и развития индивидуальной картины мира детей. Когда поиск привел учащихся в смыслонасыщенном содержании учебного процесса к определенному выбору, они создают собственное содержание, воплощая в нем свои смысловые ориентации и «овеществляя» в нем другие свои качества. Это крайне важное звено дифференцированной деятельности учащихся, если в особенности учесть, что, творя содержание в знаковой форме (творческие сочинения, рассказы, стихи, сказки, рисунки, оригинальные способы решения задач, проектирование и многое другое), они создают себя, свое индивидуальное и неповторимое «я».

В целом правомерно сказать, что в изложенной организации процесса дифференциации достаточно ясно просматривается синергетическая закономерность возникновения и развития самоорганизующихся систем из хаоса, неупорядоченного множества элементов. В таком случае представленная выше позиция по проблеме дифференциации учебного процесса как фактора смыслообразования имеет под собой солидную методологическую базу в виде синергетики как теории хаоса и самоорганизующихся из него систем.

Исследование индивидуализации и дифференциации обучения в контексте смыслообразования идет на разных уровнях научного знания: методологическом, теоретическом и эмпирическом, и на каждый уровень привносится свой смысловой компонент, по-новому интерпретирующий базовые понятия, механизмы, функции и способы реализации рассматриваемой проблемы. Можно предположить, что предлагаемый подход является достаточно перспективным в процессе переосмысления и выведения индивидуализации и дифференциации обучения на личностно – смысловой уровень.

Раскрытие смыслового потенциала содержания учебного процесса может рассматриваться как система психологических механизмов, обеспечивающих соответствие деятельности ученика в его интенциональной сфере. Интенциональная сторона деятельности определяется смысловым содержанием, распространяющимся от полюса объекта «сверху вниз» на все уровни деятельности, согласно закономерностям процессов смыслообразования. «Вышележащие уровни наполняют нижележащие неповторимой субъективной окраской: мотивами, целями и смыслами» [7, с. 146]. На стадии усвоения содержания в учебном процессе через систему личностных ценностей ученик, используя все меха-

низмы порождения смыслов, приходит к «полаганию смыслов» – когда смысл постигаемого содержания раскрывается через «особый экзистенциальный акт, в котором субъект своим сознательным и ответственным решением устанавливает значимость чего-либо в своей жизни» [7, с. 137]. Именно этот уровень смысловой регуляции позволяет ученику принимать ценности иноязычной культуры, иных стран, иных цивилизаций (сам иностранный язык выступает как многомерная ценность: как носитель другой культуры, как «дверь» в иные миры и цивилизации; как источник развития и саморазвития личности; как реальное средство коммуникации) и экзистенциальные ценности общечеловеческой культуры ценностей (духовные ценности индивидуального человеческого бытия, такие как красота, вдохновение, покаяние, совесть, творчество, долг, ответственность, истина, переживание, доброта, любовь, дружба).

В соответствии с охарактеризованными стадиями смысловой насыщенности содержания в учебном процессе ряд авторов (Абакумова И.В., Бидрат М.Д., Фоменко В.Т.) выделяют уровни реализации внутренней дифференциации:

1. Внутренняя дифференциация, ориентированная на непосредственно – эмоциональные личностно – смысловые проявления обучаемых.

В традиционных исследованиях по проблемам дифференциации в обучении, именно этот вариант смыслового выбора исследовался в рамках проблемы разработки учебных заданий для самостоятельной работы. Из наиболее ранних работ в этой области следует отметить исследования И.И. Малкина (1966), где самостоятельные работы учащихся автор делит на четыре вида:

- 1) репродуктивные;
- 2) познавательно-поисковые (эвристические);
- 3) творческие;
- 4) познавательно-практические.

П.И. Пидкасистый (1972) делит самостоятельные работы на следующие четыре вида:

- 1) по образцу;
- 2) реконструктивные;
- 3) вариативные;
- 4) творческие.

В.И. Загвязинский (1968) выделяет следующие типы заданий:

- 1) репродуцирующие;
- 2) вопросы, проверяющие понимание;
- 3) тренировочные и творческие упражнения по применению знаний;
- 4) поисково – познавательные задания.

Н.А. Половникова различает следующие уровни познавательной самостоятельности (1972):

- 1) копирующая самостоятельность;

- 2) репродуцирующая самостоятельность;
- 3) творческая самостоятельность.

В общеобразовательной практике за основу деления заданий берется градация самостоятельности и творческого мышления, однако, сам механизм определяющий, чем собственно опосредован выбор учащимся того или иного вида задания и уровень его реализации (репродуктивный, в соответствии с заданным образцом; частично-креативный, с внесением учеником своего собственного смысла в соответствии с первичной смысловой установкой, созданной преподавателем; креативный, когда ученик раскрывает тот смысл постигаемого учебного содержания, к которому он пришел самостоятельно) в этих работах не раскрыт. Информационно-знаниевая парадигма в образовании, господствующая в течение нескольких десятилетий в отечественной психолого-педагогической науке, вплоть до 90-х гг. 20 века, акцентировала внимание на когнитивных аспектах проблемы, а смысловой компонент познания (А.Н. Леонтьев, 1972) оставался вне поля внимания дидактов и педагогов.

Когнитивную ограниченность при описании творческих заданий для самостоятельной работы не смогли преодолеть исследователи и в рамках проблемного обучения. И.Я. Лернер (1971) создал систему и типологию творческих познавательных заданий, в основе которых лежит степень самостоятельности при их выполнении. М.И. Махмутов (1972) классифицировал учебные проблемы в дидактическом и психологических аспектах. Первый из них базируется на различных дидактических условиях представления проблемных заданий, второй – на логической структуре проблемы и на особенностях процесса ее разрешения. Однако, психологический механизм рассматривался как противоречие между поступающей информацией и наличным уровнем знаний у учащихся, а не как смысловая самоактуализация, возникающая у ученика в результате раскристаллизации смысла познаваемого в учебном процессе.

Наиболее интересной для данного исследования является классификация, предложенная Инге Унт (1990), исходящая из характера учебной деятельности ученика при выполнении самостоятельных заданий. Она выделила три основных вида самостоятельной работы, которые непосредственно применялись учителями, работающими в экспериментальных классах.

Учебные задания, опосредующие учебную информацию. В учебном задании соответствующая информация дана непосредственно или же задание указывает на источник, откуда можно получить необходимую информацию. Этот вид задания заменяет устное изложение учителя и предназначен в основ-

ном для первоначального восприятия учебного материала, накопления первичных ситуативных (операциональных) смыслов, постепенно переходящих на уровень личностно-смысловой установки и личностного смысла.

Учебные задания, направляющие работу ученика с учебным материалом. Эти задания ориентируют ученика на осмысление и систематизацию учебного материала, а также на самоконтроль; наводят на сравнение, выводы, обобщения, т.е. способствуют расширению и насыщению индивидуального смыслового поля.

Учебные задания, требующие от ученика творческой деятельности (смысловая дивергенция). Эти задания направляют ученика к решению проблем, к самостоятельному сбору материала, к составлению заданий, т.е. к тем видам учебной деятельности, которые непосредственно актуализируют личностно – смысловые проявления учащихся.

2. Внутренняя дифференциация, ориентированная на устойчивые смысловые образования учащихся (смысловые конструкты и смысловые диспозиции). Предполагает самостоятельный выбор учащимися определенного темпа и уровня сложности изучаемого материала, в зависимости от уровня их академической успешности и особенностей самооценки. Реальная технология осуществляется через предоставление права выбора ученику дополнительных занятий по следующим направлениям.

1. Акселерация (ускорение темпа обучения). Дополнительное обучение (расширенные и углубленные программы) по отдельным предметам. Предварительное (опережающее) изучение определенных курсов или отдельных разделов курса (например, занятия по немецкому языку (второй иностранный язык) для учащихся 7 классов, хотя по учебному плану немецкий язык начинают учить с 8 класса). Углубленное изучение предметов для старшеклассников, с ориентацией на требования единого государственного экзамена и программ для поступающих в вузы.

2 Коррекционные курсы. Дополнительные занятия (индивидуальные или групповые) для детей, испытывающих временные проблемы при изучении

тех или иных курсов (после болезни ребенка, ему предоставляется возможность пройти с преподавателем пропущенные темы, при неудачном написании контрольной и т.д.).

3. Изучение курсов (элективные курсы), не предусмотренных федеральным компонентом государственного образовательного стандарта. Разработан целый ряд курсов (развивающей и эстетической направленности: история искусства, история Донского края, народное хоровое искусство и т.д.) посещение которых имеет факультативную (добровольную) основу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абакумова И.В. Дифференцированная организация учебного процесса как фактор смыслообразования учащихся // Научная мысль Кавказа. – 2002. – № 9. – С. 117–127.
2. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (Психолого-дидактический подход). – Ростов-на-Дону: изд-во РГУ, 2003. – 480 с.
3. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Рудакова И.А. Смыслоцентризм в педагогике. Новое понимание дидактических методов. – Ростов-на-Дону: изд-во РГУ, 2006. – 312 с.
4. Абакумова И.В. Смыслодидактика. Учебник для магистров педагогики и психологии. М.: КРЕДО, 2008. – 368 с.
5. Братченко С.Л. Верим ли мы в ребенка!? Личностный рост с позиции гуманистической психологии // Журнал практического психолога. – М.: Фолиум, 1998. – № 1. – С. 19–31.
6. Братченко С.Л. Проблема выбора критерия нравственного развития личности и пути ее решения // Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса в высшей школе в условиях ее перестройки. – Л., М., 1988. – С. 482–491.
7. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – 486 с.
8. Управление качеством образования / Под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 1996. – 280 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ ПОСТКОНФЛИКТНОГО РЕГИОНА

Масаева З.В.

В существующих общеобразовательных школах Чеченской республики существуют специфические особенности образовательной среды: последствия войны, этнические особенности, двуязычие, уровень профессионализма педагогов, качество образования и др. Для выявления особенностей психологической среды общеобразовательных школ Чеченской республики проведено анкетирование среди педагогов начальных классов.

Ключевые слова: особенности образовательной среды Чеченской республики, общеобразовательная школа, педагоги начальных классов, последствия военных действий.

Социально-психологическая атмосфера школьного коллектива, уровень психологической комфортности и безопасности выступают как совокупность условий, обеспечивающих оптимальную жизнедеятельность образовательного учреждения, в которую включены субъекты педагогической деятельности и оказывающие влияние на эту деятельность.

В рамках данного научно-практического исследования нами было проведено анкетирование, направленное на выявление общих тенденций, отражающих уровень представлений педагогов о положении современной школы в Чеченской республике, ее социально-психологическом статусе, на определение имеющихся психологических проблем у учителей и учащихся, уровне психологической безопасности образовательной среды школы.

Анализ ситуации, отражающей состояние психологической безопасности образовательной среды ряда общеобразовательных школ Чеченской республики, позволил выяснить общее и различное во взглядах на представленную проблему благополучных (1 группа) и неблагополучных школ (2 группа). Деление исследуемой выборки на две группы проходило по объективным показателям: по критерию качества образования и результативности деятельности образовательного учреждения на республиканском уровне.

В анкетировании приняло участие 102 учителя начальных классов городских и сельских школ Чеченской республики.

Анализ выборки респондентов показал, что исследуемая группа на 100 % представлена женщинами, средний возраст которых составляет 37 лет, согласно стажевому критерию данные распределились следующим образом.

В группе школ условно отнесенных к «благополучным» численность педагогов с разным педагогическим стажем работы представлена достаточно широко от 0–5 лет до 36–40 лет. Процентное соотношение стажевых групп в пределах от 11–15, от 16–20 лет, от 26–30 лет от 31–35 лет варьируется в пределах от 22 % до 26,2 % респондентов. Наименьшую группу составляют педагоги со стажем педагогической деятельности от 36 до 40 лет – 7,6 %. Учитывая тот факт, что молодые специалисты в данной группе составляют 14 %, а специалисты от 6 до 10 лет 18,8 % можно констатировать что большую часть коллективов школ данной группы составляют педагоги, имеющие большой стаж педагогической работы. Тогда как, в группе школ условно отнесенных к «неблагополучным» наиболее представленной оказалась группа учителей со стажем от 1 до 5 лет – 30 %, на втором месте стоит группа от 16 до 20 лет – 27 %, затем следует от 11–15 лет – 25 %, от 21–25 лет – 23 %, наименее представленной оказалась группа от 26–30 лет педагогического стажа – 10 %.

Отвечая на вопрос анкеты «Считаете ли Вы, что в вашей школе больше проблем, чем в какой-либо другой, если да, то какие это проблемы?» ответы респондентов второй группы распределились следующим образом. Большинство из них 75 % дали ответ «нет», они считают, что нет проблем, которые могли бы помешать обучению школьников. Для них созданы все условия, в том числе и развивающие классы, для более легкого усвоения материала. 22 % респондентов вообще не ответили на поставленный вопрос, что может свидетельствовать о том, что данный вопрос либо проигнорировали, либо побоялись раскрыться, в сравнении с первой группой данный показатель у них составил 11 %, что в два раза меньше. 57 % учителей отметили, что у них проблем

не больше, чем в остальных школах. На наличие материальных проблем указали 26 % респондентов, они отмечают, что в школах отсутствуют спортивные залы, нет кабинетной системы, высокая перегруженность классов. 11 % учителей в качестве причины называют низкую дисциплинированность детей. Интересен на наш взгляд ответ: «Главная проблема (и очень важная) нашей школы заключается в том, что каждый из учителей считает себя центром Вселенной и почему то любят «промыть косточки» все кто вне поля видимости. Сами ничего не делают, но любят обсудить и раскритиковать то, что сделано другими – 11 %.

В отличие от ответов на данный вопрос второй группы на наличие в их школе больших проблем, нежели в какой-либо другой 66,6 % процентов ответили «нет». Указывая на имеющиеся проблемы, 45,6 % респондентов отмечают перегруженность классов и возникающие из-за этого сложности. На недостаточное качество знаний учащихся указали 10 % педагогов. На проблемы с дисциплиной учащихся отметили 10,5 % респондентов, что практически совпадает с мнением по данному вопросу участников второй группы. 11 % респондентов первой группы высказали предложение ввести для начальной школы пятидневку, с целью снижения напряжения и повышения эффективности обучения.

Изучая мнение педагогов по поводу уровня благоприятности и психологической комфортности образовательной среды, были получены следующие результаты. В выборке учителей второй группы отмечается поляризация мнений в оценке благоприятности и неблагоприятности психологической среды: 58 % респондентов ответили, что среда благоприятная и 57 % имеют прямо противоположную точку зрения. 11 % отметили на нейтральную психологическую обстановку и 14 % указали на изменчивость психологической атмосферы в их образовательном учреждении. Мнение учителей первой группы распределились по данному вопросу следующим образом: 68,2 % респондентов оценивают психологическую среду как комфортную и благоприятную, 43,8 % отмечают как неблагоприятную и 20 % указывают на ее изменчивость и непостоянство.

Отвечая на вопрос: «Ощущаете ли Вы, что дети, которые учатся в Вашей школе, отличаются от детей из регионов, в которых не было боевых действий? Если да, то чем?» почти половина 44,5 % учителей первой группы и 42 % учителей второй группы ответили утвердительно. Соответственно 19,5 % учителей первой группы и 25 % второй дали отрицательный ответ. В основном респонденты обеих групп указывают на отрицательное влияние боевых действий на психику детей. Указывая особенности отличий детей из данного региона, 26 % респондентов второй группы и 24,6 % первой отмечают наличие агрессивности, повышенной возбудимости, неадекватности поведения, нарушений психики, быстрой утомляемости. Например,

«Прислушиваются к посторонним звукам. Психически неуравновешенны. Быстро утомляются, больше говорят о страшных и противочеловеческих поступках». С наличием имеющихся психологических проблем 21 % педагогов связывают низкую успеваемость и неспособность овладеть программным материалом.

На влияние военных действий на систему образования указали все 100 % респондентов второй группы и 14 % отметили, что наблюдается динамика позитивных изменений в системе образования ЧР в последние годы. Результаты ответов первой группы несколько отличаются: 11,6 % учителей ответили отрицательно на данный вопрос и 10 % вообще ушли от ответа.

На вопрос «Какие, по Вашему мнению, меры можно предпринять, чтобы улучшить подготовку детей и качество образования?» больше половины учителей 55 % второй группы и 67 % первой отмечают необходимость развития учреждений дополнительного образования, детских организаций, занятость детьми во вторую половину дня. На необходимость развития дошкольного образования и улучшение педагогического состава (подбор, отбор, переподготовка, повышение квалификации), улучшение условий работы указали 28 % исследуемой выборки второй группы и 67 % респондентов первой группы. Также в пределах 10 % набрали следующие ответы:

- создать повсеместно реабилитационные центры, улучшить благосостояние народа, повысить статус учителя;
- сократить количество детей в классах до 20 учащихся и повысить заработную плату педагогов и поощрять премиями;
- с детьми больше должны заниматься психологи.

В отличие от ответов второй группы 43,3 % учителей первой группы указали на наполняемость классов, и половина (50 %) респондентов подчеркнула необходимость организации подготовки и адаптации детей к школе. 13,25 % отметили важность работы с родителями и необходимость задействования СМИ для просвещения родителей и привлечение внимания к вопросам нравственного воспитания.

На вопрос анкеты «Существует ли необходимость на территории Чеченской республики в дошкольном образовании?» ответ получился единодушный, все 100 % респондентов ответили да, что свидетельствует об актуальности данной проблемы и назревшей потребности ее разрешения.

Выяснение проблем, которые возникают у учителей в учебном процессе с учащимися из-за недостаточного владения детьми русским языком показало, что 28 % учителей первой группы и 31 % второй группы не дали ответа на поставленный вопрос. Большинство респондентов первой группы 70 % и 45 % второй группы отмечают трудности в понимании детьми изучаемого материала, затруднения

в пересказе текстов и написании сочинений. В виду того, что учащиеся из-за плохого знания русского языка плохо усваивают учебный материал они утрачивают интерес к учебе, на что указывают 41,5 % учителей первой группы. В ответах 23,5 % учителей второй группы наблюдаются следующие варианты: «Приходится объяснять на двух языках, а на это затрачивается много времени, или не могут пересказать текст на русском языке, не понимают условия задачи по математике и для этого приходится переводить на чеченский язык». Сложившаяся ситуация также требует своего разрешения с целью оптимизации психологического состояния учащихся и учителя.

Вопрос: Чувствуете ли Вы себя защищенным в школе? не вызвал больших различий в ответах исследуемых групп. Больше половины 66,2 % учителей первой группы и 73 % второй ответили утвердительно. Соответственно 27 % респондентов первой и 20 % второй групп не чувствуют себя защищенными в своем образовательном учреждении. В первой группе на поставленный вопрос не ответили 20 % учителей, во второй 14 %.

На вопрос: Считаете ли Вы, что в вашей школе есть необходимость в оказании психологической помощи? 95 % учителей первой группы и 82 % второй группы ответили положительно и соответственно 30 % и 20 % отрицательно.

Большое разнообразие ответов было представлено на вопрос: С какими проблемами Вы сталкиваетесь во взаимодействии с детьми?

На отсутствие каких-либо проблем указывают 22,7 % учителей первой группы и 15 % респондентов второй, при этом соответственно 27 % первой 20 % учителей второй группы вообще уходят от ответа на данный вопрос. Выделенные респондентами проблемы, с которыми они сталкиваются во взаимодействии с детьми можно распределить по степени убывания.

Результаты первой группы:

- слабое владение русским языком – 39 %;
- нарушение дисциплины, плохое поведение – 32 %;
- невнимательность, неусидчивость, тревожность, потеря интереса – 23 %;
- гиперактивность – 17,5 %;
- слабые ученики – 12,5 %;
- низкая культура воспитания, невоспитанность родителей – 11 %.

Результаты второй группы:

- отсутствие дисциплины, неумение вести себя на уроке, непослушание – 28,2 %;
- непонимание, замкнутость – 22 %;
- неуспеваемость, плохая посещаемость, гиперактивность, неуравновешенное поведение – 20,8 %;

- возрастание пассивности учащихся и падение интереса к учебе – 17,5 %;
- низкий уровень семейного воспитания, отсутствие родительского понимания – 12,5 %;
- непонимание друг друга – 12,5 %;
- низкая подготовка домашних заданий – 12,5 %;
- инфантильность – 10 %.

На вопрос «Возникают ли у Вас конфликты с родителями учеников? Если да, то, какие конфликты?» в первой группе в отличие от второй ответили все учителя, а во второй группе не ответили 1 % респондентов. В первой группе не возникают конфликты с родителями учеников указали 39 %, и 37 % учителей второй группы. Остальные полученные показатели по данному вопросу таковы.

Первая группа:

- да, возникают – 2 %;
- дисциплина – 2 %;
- посещаемость – 2 %;
- плохое поведение – 2 %;
- непонимание родителями своей роли в воспитании и обучении детей – 2 %;
- у родителей завышена оценка знаний своих детей – 1 %;
- отсутствие школьной формы – 1 %.

Вторая группа:

- посещаемость, успеваемость – 4 %;
- из-за претензий со стороны педагогов на не купленный учебник, отсутствие школьной формы – 2 %;
- редко – 1 %;
- из-за поставленной оценки – 1 %;
- недостаток внимания родителей по отношению к детям – 1 %;
- конфликты из-за рабочих моментов – 1 %;
- родители защищают своих детей не учитывая замечания педагогов – 1 %.

При выяснении «Сколько учеников в классе?» респонденты ответили, что в первой группе от 27 до 36 учеников в классе, а во второй группе от 24 до 30.

На вопрос «Какое настроение вызывает у Вас работа, которую Вы выполняете?» достаточно большой разницей не ответили на вопрос в первой группе 6 % учителей, а во второй группе – 15 %. Настроение бывает разное в первой группе высказали 1 % учителей, во второй группе – 3 %. Никакое настроение не вызывает работа, а также плохое и неудовлетворительное ответили с равными показателями по 4 % респонденты первой и второй группы. Хорошее настроение вызывает работа в первой группе отмечают 27 % учителей и 20 % – второй группы. Чувство удовлетворения возникает в первой группе ответили 7 % респондентов, во второй группе – 1 % учителей. Настроение зависит от подготовки детей высказали 1 % первой группы, и 6 % – второй группы.

Остальные не совпадающие ответы учителей расположились в следующем порядке:

Первая группа:

- стремление к самосовершенствованию – 1 %.

Вторая группа:

- отличное – 1 %;
- интерес и любовь – 1 %;
- позитивное, но также некая грусть за психологический дисбаланс детей – 1 %;
- не радостное – 1 %.

На вопрос «Как вы думаете, нужно ли вводить изменения в вашу учебную программу? Если да, то, какие изменения?» с огромным разнообразием ответили респонденты первой и второй группы. Не ответили на данный вопрос в первой группе 10 %, во второй группе – 8 % учителей. Нужно вводить изменения отмечают в первой группе 4 % и 6 % респондентов второй группы. Не нужно вводить изменения считают в первой группе 11 % и 17 % во второй группе. Необходимо упрощать учебную программу с равными показателями 5 % высказали учителя первой и второй группы.

Остальные ответы респондентов представлены в следующем порядке:

Первая группа:

- уменьшить количество детей в классах – 14 %;
- исключить преподавание математики на чеченском языке – 2 %;
- ввести единые учебники – 2 %;
- не знаю – 1 %;
- уменьшить объем выполняемой работы, увеличить заработную плату – 1 %;
- отмена ЕГЭ – 1 %;
- вводить дополнительные занятия – 1 %.

Вторая группа:

- поменять расписание, создать кабинетную систему – 2 %;
- внедрять новые технологии – 2 %;
- использовать новые методы обучения – 2 %;
- нужно делать постепенно – 1 %;
- почаще проводить уроки психологии – 1 %;
- многое – 1 %;
- увеличить количество часов на изучение точных наук – математика, физика, химия – 1 %;
- оборудовать кабинеты – 1 %;

- доступные учебники – 1 %;

- обеспечить методическим материалом – 1 %.

При ответе на вопрос «Как Вы думаете, требует ли работа в Вашей школе постоянного профессионального самосовершенствования?» больше половины учителей 51 % первой группы и 45 % второй группы указывают, что необходимо постоянно профессионально самосовершенствоваться. Не нужно постоянно профессионально самосовершенствоваться отмечают 1 % – первая группа и 2 % – вторая группа учителей.

На основе проведенного исследования можно сделать выводы.

Существуют различия между благополучными и неблагополучными школами Чеченской республики по следующим критериям:

- наличие проблем в школах Чеченской республики;
- уровень благоприятности и психологической комфортности образовательной среды;
- проблемы поствоенного региона;
- улучшение качества образования;
- взаимодействие учителя и ученика в учебном процессе с учетом двуязычия данного региона;
- оказание психологической помощи;
- взаимодействие учителя и ученика;
- конфликты между учителем и родителем;
- количество учеников в классе;
- введение изменений в учебную программу;
- необходимость постоянного профессионального самосовершенствования.

Получены совпадающие мнения в благополучных и неблагополучных школах Чеченской республики по следующим критериям:

- необходимость в дошкольном образовании;
- эмоциональный настрой;
- психологическая защищенность в школе;
- необходимость постоянного профессионального самосовершенствования.

Таким образом, постконфликтный регион имеет в образовательной среде многообразие существующих проблем по различным направлениям, некоторые проблемы идентичны со школами других регионов РФ, но имеются специфические для данного региона проблемы, связанные последствиями военных действий и ментальности чеченского народа.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Дзюба Е.А.

В современной психолого-педагогической науке рассматривают технологии обучения как один из способов реализации на занятиях личностно-деятельностного подхода к обучению, благодаря которому учащиеся выступают как активные творческие субъекты учебной деятельности. Особый интерес представляют технологии, которые позволяют вывести учебный процесс на уровень личностного смысла учащегося.

Ключевые слова: технологии в учебном процессе, языковая личность, ценностно-смысловая сфера обучаемого.

В век «мультикультурного диалога» (П. Щедровицкий) особенно важным является развитие многоязычной и поликультурной языковой личности. Языковая личность в области иностранных языков – это показатель способности человека принимать полноценное участие в межкультурной коммуникации, способность реализовать себя в рамках диалога культур. Другими словами, это формирование умения в познании собственной культуры и культуры других народов. Ссылаясь на определение Ю.Н. Караулова, языковая личность – есть многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений и готовностей к осуществлению языковых поступков разной степени сложности: поступков, которые классифицируются, с одной стороны по видам речевой деятельности (говорение, аудирование, письмо, чтение), а с другой – по уровням языка (фонетика, грамматика, лексика). Успешное формирование автономной языковой личности непосредственно связано со становлением учебной компетенции обучаемого, т.е. способности управления своей учебной деятельностью.

Современные технологии обучения, на наш взгляд, являются наиболее актуальными способами решения поставленной задачи.

Термин *технологии обучения* (или *педагогические технологии*) используется для обозначения совокупности приемов работы учителя (способов его научной организации труда), с помощью которых обеспечивается достижение поставленных на уроке целей обучения с наибольшей эффективностью за минимально возможный для их достижения период времени.

Термин получил широкое хождение в литературе 60–х гг. XX столетия в связи с развитием програм-

мированного обучения и первоначально использовался для обозначения обучения с применением технических средств.

В 70–е гг. термин получил более широкое употребление: и для обозначения обучения с использованием ТСО и как рационально-организованного обучения в целом. Таким образом, в понятие «технологии обучения» стали включать все основные проблемы дидактики, связанные с совершенствованием учебного процесса и повышением эффективности и качества его организации.

В наши дни произошла дифференциация двух составляющих содержание термина: *технологии обучения* (Technology of Teaching) и *технологии в обучении* (Technology in Teaching). С помощью первого термина обозначают приемы научной организации труда учителя, с помощью которых наилучшим образом достигаются поставленные цели обучения, а с помощью второго – использование в учебном процессе технических средств обучения.

Важнейшими характеристиками технологий обучения считаются следующие: а) *результативность* (высокий уровень достижения поставленной учебной цели каждым учащимся), б) *экономичность* (за единицу времени усваивается большой объем учебного материала при наименьшей затрате усилий на овладение материалом), в) *эргономичность* (обучение происходит в обстановке сотрудничества, положительного эмоционального микроклимата, при отсутствии перегрузки и переутомления), г) высокая *мотивированность* в изучении предмета, что способствует повышению интереса к занятиям и позволяет совершенствовать лучшие личностные качества обучаемого, раскрыть его резервные возможности.

Большинство исследователей рассматривают технологии обучения как один из способов реализации на занятиях **лично-деятельностного** подхода к обучению, благодаря которому учащиеся выступают как активные творческие субъекты учебной деятельности (И.А. Зимняя, Е.С. Полат, И.Л. Бим и др.).

В методике преподавания иностранных языков к современным технологиям обучения принято относить:

- **обучение в сотрудничестве;**
- **проектные технологии;**
- **использование интенсивных методов обучения** (коммуникативная технология, игровая технология, проблемное обучение);
- **информационно-коммуникационные технологии, применение технических средств обучения, дистанционное обучение;**
- **разноуровневое (дифференцированное) обучение;**
- **модульное обучение.**

Обучение в сотрудничестве. Эта технология обучения базируется на идее взаимодействия учащихся в группе занятий, идее взаимного обучения, при котором учащиеся берут на себя не только индивидуальную, но и коллективную ответственность за решение учебных задач, помогают друг другу и несут коллективную ответственность за успехи каждого. В отличие от фронтального и индивидуального обучения, в условиях которого учащийся выступает как индивидуальный субъект учебной деятельности, отвечает только «за себя», за свои успехи и неудачи, а взаимоотношения с преподавателем носят субъектно-субъектный характер, при обучении в сотрудничестве создаются условия для взаимодействия и сотрудничества в системе «ученик – учитель – группа» и происходит актуализация коллективного субъекта учебной деятельности.

Концепция обучения получила практическую реализацию в ряде вариантов технологии такого обучения, предложенных американскими педагогами Э. Арносоном (1978), Р. Славиним (1986), Д. Джонсоном (1987) и ориентирована на создание условий активной совместной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях, предлагаемых преподавателем. Если объединить учащихся в небольшие группы (3–4 чел.) и дать им одно общее задание, оговорить роль каждого студента в выполнении задания, то возникает ситуация, в которой каждый отвечает не только за результат своей работы, но, что особенно важно для этой технологии обучения, за результат всей группы. Общими усилиями решается поставленная задача, а сильные учащиеся помогают более слабым в успешности ее выполнения. Такова общая идея обучения в сотрудничестве, а для выполнения учебного задания учебная группа формируется

таким образом, чтобы в ней были как сильные, так и слабые студенты. Оценка за выполненное задание ставится одна на группу.

Разработаны различные варианты обучения в сотрудничестве (Полат, 1998). Здесь же важно подчеркнуть, что при организации учебной деятельности по технологии сотрудничества индивидуальная самостоятельная работа учащегося становится исходной частью коллективной деятельностью.

Приемы обучения в сотрудничестве реализуются в ходе выполнения учащимися игровых заданий в предлагаемых им ситуациях общения. Для овладения языком важным условием является общение на изучаемом языке. По нашим наблюдениям, обучение в сотрудничестве – это обучение в процессе общения учащихся друг с другом, а целенаправленная работа в сотрудничестве позволяет повысить интерес к занятиям и значительно увеличить время речевой практики каждого студента на занятии.

Проектная технология обучения. Эта технология обучения является дальнейшим развитием концепции обучения в сотрудничестве и основана на моделировании социального взаимодействия в учебной группе в ходе занятий. Учащиеся при этом принимают различные социальные роли и готовятся к их выполнению в процессе решения проблемных задач в ситуациях реального взаимодействия. Популярность проектной технологии объясняется, прежде всего, тем, что проектное задание, которое предстоит выполнить студенту, непосредственно связывает процесс овладения языком с овладением определенным предметным знанием и возможностью реально использовать это знание. Таким образом, ориентация на создание проекта как личностного образовательного продукта делает процесс овладения предметным знанием лично значимым для учащегося, лично мотивированным.

Из сказанного видно, что метод проектов предполагает решение учащимся какой-либо проблемы. А для ее решения учащемуся требуется не только знание языка, но и владение определенным объемом предметных знаний, необходимых и достаточных для решения проблемы. По справедливому утверждению одного из разработчиков этой технологии обучения Е.С. Полат, «метод проектов – суть развивающего, лично-ориентированного обучения. Он может использоваться на любой ступени обучения» [3, с. 5].

Перечислим некоторые общедидактические признаки проектной технологии, определяющей структуру и содержание проектов, которые предстоит готовить учащимся на занятиях по практике языка.

1. Доминирующие в проекте виды деятельности: ролево-игровой, информационный, проектно-ориентировочный.

2. Предметно-содержательная сторона проекта: монопроект (в рамках одной ситуации общения или одной области знаний либо межпредметный проект (затрагивает ситуации и круг знаний из разных предметов).

3. Характер координации действий в процессе выполнения проекта: с открытой, явной координацией (непосредственной) или со скрытой координацией (неявной, имитирующей возможный характер действия в той или иной ситуации).

4. Характер выполнения проекта: несколько членов учебной группы, которые объединяются интересом к выполнению проекта, вся группа, учащиеся учебного заведения.

5. Продолжительность выполнения проекта: краткосрочное, долгосрочное.

Конечно, проектная технология в наибольшей степени рассчитана на использование в работе с более подготовленными и развитыми учащимися. В наибольшей степени такая технология может найти применение при профилизации обучения. По этой причине проектная технология все в большей мере становится частью билингвального обучения, т.е. такого обучения, которое организуется на основе определенной предметной области знаний (content-based language learning). Наибольший опыт обучения на билингвальной основе накоплен, прежде всего, в регионах с естественной двуязычной средой (например, в Канаде, Бельгии) и теперь актуален для стран ближнего зарубежья. Обучение на билингвальной основе, одним из способов реализации которого может стать проектная технология обучения, предусматривает: а) овладение учащимися предметным знанием в определенной области на основе взаимосвязанного использования двух изучаемых языков (родного и неродного) и б) овладение двумя языками как средством образовательной деятельности.

Актуальность же обучения на билингвальной основе как компонента углубленного языкового образования определяется, прежде всего, мировой тенденцией к интеграции в различных сферах жизни, что обуславливает тенденцию к интеграции предметного знания, направленной на познание целостной картины мира. С учетом этих тенденций обучение на билингвальной основе обеспечивает учащимся более широкий доступ к информации в различных предметных областях и создает дополнительные возможности конкурировать на общеевропейском и мировом рынке специалистов [1].

В методической литературе предлагаются различные варианты проектов в области изучения языков (Напр., Коряковцева, 2002). Это могут быть игровые – ролевые проекты (разыгрывание ситуации, драматизация текста), информационные проекты

(подготовка сообщения на предложенную тему), издательские проекты (подготовка материалов для стенной газеты, радиопередачи), сценарные проекты (организация встречи с интересными людьми), творческие работы (сочинение, перевод текста).

Разноуровневое обучение. Проблема дифференциации обучения является одной из центральных в личностно-ориентированном подходе. Чтобы сформировать позитивную самооценку, важно объективно осознавать, в каком направлении человек способен добиться наибольшего успеха. Это проблема самоактуализации. Психологи определяют самоактуализацию как специально организованную субъектом деятельность с целью выявления потенциальных возможностей. Если такое осмысление пришло, то возникает другая потребность – в самореализации, т.е. в применении своих способностей для достижения успеха. По определению психологов, самореализация – это специально организованная субъектом деятельность с целью воплощения им его субъективно ощущаемого предназначения, а также достигнутый результат этой деятельности. Этот успех нужен не только конкретному индивиду. Он в не меньшей мере нужен обществу, так как чем успешнее реализуют свои потенциальные возможности отдельные индивиды, тем успешнее развивается все общество в целом. Человек, не сумевший найти себя, свое Я, может оказаться обузой для общества не только в профессиональном, но и в психологическом плане. С такими людьми возникает больше психологических проблем, решать которые приходится семье, обществу. Поэтому дифференциация обучения на определенном этапе весьма полезна. В данном случае речь идет не об обучении по индивидуальным планам, а именно о дифференциации как дидактическом принципе.

В дидактике обучение принято считать дифференцированным, если в его процессе учитываются индивидуальные различия учащихся.

Круг замкнулся, ибо учет индивидуальных различий учащихся можно понимать как учет основных свойств личности обучаемого. Таким образом, личностно-ориентированное обучение по определению является обучением дифференцированным. В педагогической литературе различают понятия «внутренней» и «внешней» дифференциации. Под внутренней дифференциацией понимается такая организация учебного процесса, при которой индивидуальные особенности учащихся учитываются в условиях организации учебной деятельности на занятии. В этом случае понимание дифференциации обучения очень сходно с понятием индивидуализации обучения. При внешней дифференциации учащиеся разного уровня обученности специально объединяются в учебные группы. Таким образом,

при внутренней дифференциации, т.е. на занятии, личностно ориентированное обучение достигается, например, за счет таких педагогических технологий как обучение в сотрудничестве и метод проектов, за счет разнообразия предусмотренных в их рамках приемов. При внешней дифференциации учащиеся по некоторым индивидуальным признакам объединяются в учебные группы, отличные одна от другой. В дидактике различают дифференциацию по способностям (по общим способностям; по частным способностям; по неспособностям); по проектируемой профессии; по интересам.

Дифференциация по общим способностям происходит на основании учета общего уровня обученности, развития учащихся, отдельных особенностей психического развития – памяти, мышления, познавательной деятельности. Остальные индивидуальные различия учащихся учитываются при организации внутренней дифференциации на занятии за счет соответствующих технологий обучения.

Дифференциация по частным способностям предусматривает различия учащихся по способностям к тем или иным предметам: одни учащиеся более успешно занимаются гуманитарными предметами, другие – точными науками; одни – историческими, другие – биологическими и т.д.

Дифференцированный подход к обучению может быть реализован с использованием современных информационных технологий и мультимедийных проектов. Учитель формулирует тему проекта с учетом индивидуальных интересов и возможностей студента, поощряя его к творческому труду. В этом случае учащийся имеет возможность реализовать свой творческий потенциал, самостоятельно выбирая форму представления материала, способ и последовательность его изложения. При этом за критерий оценки деятельности учащегося принимаются его усилия по овладению этим материалом, творческому его применению.

Компьютерное моделирование эксперимента позволяет каждому студенту выполнять задание в удобном для него ритме, по-своему менять условия эксперимента, исследовать процесс независимо от других учащихся. Это также способствует выработке исследовательских навыков, побуждает к творческому поиску закономерностей в каком-либо процессе или явлении.

Компьютерное тестирование, как и любое тестирование, также дает возможность индивидуализировать и дифференцировать задания путем разноразных вопросов. К тому же, тесты на компьютере позволяют вернуться к неотреботанным вопросам и сделать «работу над ошибками».

Тестирование с помощью компьютера также гораздо более привлекательно для ученика, нежели тра-

диционная контрольная работа или тест. Во-первых, учащийся не связан напрямую с преподавателем, он общается в первую очередь с машиной. Во-вторых, тесты также могут быть представлены в игровой форме. При неправильном ответе можно услышать смешной звук или увидеть неодобрительное покачивание головы какого-нибудь забавного героя. А если тест успешно пройден – учащемуся вручат виртуальный лавровый венок, в его честь зазвучат фанфары и в небе вспыхнет салют. Естественно, что такое тестирование не вызовет стресс или отрицательные эмоции.

Информационно-коммуникационные технологии. ИТК заняли прочное место в процессе обучения иностранному языку. Практика показывает, что они имеют немало преимуществ перед традиционными методами обучения. Среди них можно выделить индивидуализацию обучения, интенсификацию самостоятельной работы учащихся и повышение познавательной активности.

Компьютер – средство при обучении, усиливающее и расширяющее возможности его обучающей деятельности. Применяя компьютер на занятиях, можно добиться усвоения большего количества материала, организовать самостоятельную работу и эффективный контроль. Что соответствует основным целям обучения английскому языку: формированию и развитию коммуникативной культуры и обучению практическому владению языком.

ИКТ предлагают выгодные варианты представления творческих идей и, конечно же, добавляют новые. Тексты и диалоги можно набрать и обработать в электронном виде, добавить к ним упражнения, сэкономив время на их создание, аудиокассеты удобно заменить электронными видеофильмами, а красочные иллюстрации несложно превратить в презентации в авторской обработке. Это позволяет: тренировать различные виды речевой деятельности, сочетать их в разных комбинациях, формировать лингвистические способности, создавать коммуникативные ситуации и автоматизировать языковые и речевые действия.

Неоценимую помощь в подготовке дидактического материала, презентаций и самих занятий оказывают мультимедийные ресурсы.

Учащиеся используют ИКТ для выполнения проектных заданий и письменных работ. Выполняя письменные проекты по различным темам, учащиеся могут представить их на электронном носителе, а также отправить преподавателю по электронной почте или оставить сообщение на персональной странице преподавателя в Интернете.

Необходимо отметить, что любое готовое задание требует переработки или доработки в зависимости от уровня знаний и умений учащихся. Составляя тесты

и контрольные работы, использование средств ИКТ может многократно разнообразить виды заданий и вариантов.

Интернет – неограниченные возможности для обучения английскому языку. Для этого можно использовать практически все возможности сети: электронную почту, разговор в сети, поисковые системы, справочные каталоги, доступ к информационным ресурсам, публикации, видео конференции, телеконференции.

Внедрение ИКТ в процесс обучения иностранному языку положительно влияет на мотивацию. Учащиеся получают возможность применять свои знания и навыки в новых условиях. Многие компьютерные программы дают возможность учащимся учиться с увлечением, т.е. играя. Процесс усваивания материала идет гораздо быстрее и легче. Следующий немаловажный фактор – это успешное использование индивидуальной формы работы. К примеру, в таком сложном разделе изучении языка как грамматика не всеми студентами легко усваиваются правила и структуры. Компьютер дает возможность каждому индивидуально поработать над тем или иным грамматическим материалом под руководством преподавателя или без него. В таком случае имеет место самостоятельная работа учащихся. Интернет технологии делают образовательный процесс более открытым для новых идей и источников знаний. Возможны электронные публикации статей и презентаций. Интернет делает образование и самообразование увлекательным и привлекательным как для студентов, так и для преподавателя.

Конечно, нельзя утверждать, что использование ИКТ поможет решению всех проблем в обучении иностранному языку, но это эффективное средство против однообразия.

Информационные технологии позволяют коренным образом изменить организацию процесса обучения учащихся, формируя у них системное мышление; использовать компьютеры с целью индивидуализации учебного процесса и обратиться к принципиально новым познавательным средствам.

Использование современных информационных технологий расширяет рамки образовательного процесса, повышает его практическую направленность. Повышается мотивация учащихся в образовательном процессе, и создаются условия для их успешной самореализации в будущем.

Технические средства обучения (ТСО). Технические средства обучения – это аппаратура и технические устройства, используемые в учебном процессе для передачи и хранения учебной информации, контроля за ходом ее усвоения, формированием знаний, речевых навыков умений. Если система АВСО индивидуальна, т.е. предназначен для

работы с конкретным учебным комплексом, и рассчитана на определенный контингент учащихся, то система ТСО в значительной мере универсальна и пригодна для применения при различных формах и видах обучения. Специфика ТСО заключается в ее способности обслуживать такие формы обучения и контроля, которые невозможно осуществлять без специальной аппаратуры.

Современный этап развития техники характеризуется переходом к созданию многофункциональных учебных комплексов и автоматизированных обучающих систем на базе ЭВМ. Такие комплексы и системы обладают универсальными дидактическими возможностями; они позволяют вести обучение в диалоговом режиме с учетом индивидуальных возможностей обучаемых, обеспечивать дистантное обучение с использованием современных технологий.

Применительно к обучению языку ТСО принято подразделять на следующие группы средств: *звуко-технические, светотехнические, звуко-светотехнические, средства программированного обучения.*

Представление о системе современных ТСО дает табл. 1.

Таблица 1

Технические средства обучения

Звукотехнические	Светотехнические	Звуко-светотехнические	Средства программированного обучения
Магнитофон кассетный; Плейер (Walkman); Радиоприемник; Проигрыватель грампластинок, компакт-дисков (CD, CD-ROM); Магнитола; Мобильный телефон; Диктофон.	Диапроектор; Фильмоскоп; Эпипроектор; Фотоаппарат; Цифровая фотокамера; Кодоскоп; Портативный текстовый сканер (сканирующая ручка C-Pen).	Кинопроектор; Оборудование для домашнего кинотеатра; Видеомагнитофон; Видеокамера; Телевизор; Электронный переводчик (Language Teacher); DVD-плеер.	Компьютер; CD-ROM; Ноутбук; Микро-компьютер.

Аудиовизуальные средства обучения (АВСО).

Под аудиовизуальными средствами обучения подразумеваются пособия, рассчитанные на зрительное, слуховое либо зрительно-слуховое восприятие заключенной в них информации. С учетом канала поступления информации АВСО принято подразделять на *слуховые* (фонограммы), *зрительные* (видеограммы), *зрительно-слуховые* (видеофонограммы).

Перечисленные средства обучения могут быть учебными, т.е. содержать методически обработанный материал, специально предназначенный для овладения языком (учебные диафильмы, кинофильмы, программы для работы с компьютером и др.), и неучебными, привлекаемыми в качестве учебных материалов, но изначально таковыми не являющи-

мися. На занятиях используются также естественные средства массовой информации, включаемые в учебный процесс (например, телевизионные передачи).

АВСО являются эффективным источником повышения качества обучения благодаря яркости, выразительности и информационной насыщенности зрительно-слуховых образов, воссоздающих ситуации общения и знакомящих со страной изучаемого языка. При этом на занятиях успешно реализуются дидактический принцип наглядности, возможности индивидуализации обучения и одновременно массовость в охвате обучающихся (например, при просмотре теле- и кинофильмов). Повышается мотивационная сторона обучения, а систематическое применение АВСО позволяет восполнить отсутствие языковой среды на всех этапах занятий. Представление о современных АВСО дает табл. 2.

Таблица 2
Аудиовизуальные средства обучения

Фонограммы	Видеограммы	Видеофонограммы
Грамзапись Магнитоапись Радиопередачи	Натуральные: предметы, действия. Художественно-изобразительные: учебные рисунки, репродукции с произведений живописи, слайды, диафильмы, фотографии, географические карты. Графические: таблицы, схемы.	Кинофильмы Видеофильмы Телепередачи Компьютерные программы

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ОСНОВЕ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Игровые технологии. Игры вообще и ролевые игры в частности представляют собой мощное образовательное средство. В гуманистической педагогике нас интересуют ролевые и деловые игры проблемной направленности, т.е. такие обучающие игры, которые позволяют через драматизацию, сюжет проиграть возможные способы решения проблем, выхода из возникших проблемных ситуаций. Это позволяет глубже проникнуть в проблему, пропустить ее «через себя», т.е. через персонаж, роль которого учащийся принимает на себя.

Задача деловых игр – моделирование профессиональных ситуаций. И такая деятельность чрезвычайно важна. Многие специалисты отмечают, что молодые люди, выпускники престижных вузов, подчас теряются, встречаясь с необходимостью решать профессиональные задачи в нестандартных ситуациях.

Это верно и в отношении ролевых игр. Можно прочитать о национальных праздниках Великобритании, но возникает совсем другое восприятие и понимание национальных особенностей жителей этой страны, если попытаться разыграть такой праздник, подготовить его и принять в нем участие, сравнить

его с аналогичными отечественными праздниками. Можно познакомиться с системой образования в Великобритании, США, Германии, Франции, но совсем другое дело – попробовать «прожить» хотя бы один день в такой школе, прочувствовав, пусть и не в полной мере, особенности другой образовательной системы, другой культуры, сравнить ее с нашей, и поразмышлять о достоинствах и недостатках той и другой систем. Другими словами, ролевые и деловые игры проблемной направленности позволяют более глубоко, на личностном уровне проникнуть в суть проблемы, «прожить» в своем персонаже данную проблемную ситуацию и поиск выхода из нее.

Под ролевой игрой понимаются разные виды ролевой деятельности: от чтения по ролям, драматизации, инсценировки, симуляции до собственно ролевой игры (Д.Б. Эльконин, Г.А. Китайгородская, Р.С. Алпатова, Е.И. Матецкая, К. Ливингстоун). Ролевую игру не надо путать с игровой деятельностью. Ролевая игра в образовании всегда носит обучающий характер, она имеет определенную дидактическую цель, предполагает определенный сценарий развертывания, хотя он может меняться по ходу его реализации в соответствии с характером взаимоотношений персонажей, их видения проблемы. Ролевая игра отличается и от традиционных обучающих (дидактических) игр, которые также имеют дидактическую задачу, но не предусматривают драматизации. Ролевые игры могут строиться на выдуманных ситуациях (например, сказочных, фантастических) или вполне реальных, отражающих реальные события. Если игра имеет проблемную направленность, т.е. содержит еще и некую проблему, требующую разрешения, это позволяет учащимся глубже познать изучаемое явление.

Деловая игра – это средство развития творческого мышления, в том числе и профессионального; имитация конкретных экономических объектов и процессов; имитация деятельности руководителей и специалистов, работников и потребителей; достижение определенной познавательной цели; выполнение правил взаимодействия в рамках отведенной игровой роли. По мнению А.А. Вербицкого, деловая игра позволяет упорядочить знания, умения, навыки, полученные на всех предшествующих этапах обучения, и соединить их в своем сознании в целостную динамическую систему.

Любая игра обязательно предполагает собственную активность ее участников. То есть в игре человек действует не столько по заданию, сколько сам, так как он представляет себе возникшую ситуацию и, оказавшись в ней, пытается найти из нее выход. Игра – это значимое для ее участников действо. Важно только правильно расставить акценты. В ролевой и деловой игре проблемной направленности непременным условием является опора на знания, имеющиеся

факты, опыт в данной предметной области и смежных областях. Участники игры не могут опираться только на собственную интуицию и воображение, они должны продемонстрировать свою эрудицию в данном вопросе и соответственно строить деятельность своего персонажа. В деятельности они должны продемонстрировать знание контекста проблемы.

Образовательный смысл любой обучающей игры и игровых методов заключается в формировании и дальнейшем совершенствовании навыков и умений, необходимых в реальных условиях, и в праве на ошибку. В игровой ситуации ошибки допустимы. Они не наказуемы в обычном понимании и даже могут стать новым интересным поворотом в игровой ситуации. Это касается как ролевой, так и деловой игры. Они для того и используются в качестве метода обучения, чтобы предостеречь будущих специалистов и просто обычных людей от возможных ошибок в профессиональной деятельности, жизненных ситуациях, научить грамотно искать выход из любых проблемных ситуаций.

В заключение еще раз подчеркиваем, что ролевые и деловые игры проблемной направленности носят весьма продуктивный характер, что выражается в имитации, моделировании социально значимых отношений между участниками игры, в умении применять знания, творчество, практические умения в различных областях в моделируемых ситуациях. Это действенное средство для развития критического и творческого мышления.

Технология коммуникативного обучения иноязычной культуре. Обучение на основе общения является сущностью всех интенсивных технологий обучения иностранному языку. Интенсивная технология разработана болгарским ученым Г. Лозановым и породила ряд практических вариантов у нас в стране (интенсивные курсы Г. Доли, А.Г. Горн и др.).

В высшей школе теория и практика коммуникативного интенсивного обучения иностранному языку разработана Г.А. Китайгородской.

Концептуальные положения этой технологии можно свести к следующим.

1. Иностранный язык, в отличие от других предметов, является одновременно и целью, и средством обучения.
2. Язык – средство общения, идентификации, социализации и приобщения индивида к культурным ценностям.
3. Овладение иностранным языком отличается от овладения родным:
 - способами овладения;
 - плотностью информации в общении;
 - включенностью языка в предметно-коммуникативную деятельность;
 - совокупностью реализуемых функций;

– соотносённостью с сензитивным периодом речевого развития.

Главными участниками процесса обучения являются учащийся и преподаватель. Отношения между ними основаны на сотрудничестве и равноправном речевом партнерстве.

В процессе обучения практически все зависит от упражнений. В упражнении, как солнце в капле воды, отражается вся концепция обучения. При коммуникативном обучении все упражнения должны быть по характеру речевыми, т.е. упражнениями в общении. Е.И. Пассов выстраивает 2 ряда упражнений: условно-речевые и речевые.

Условно-речевые упражнения – это упражнения, специально организованные для формирования навыка. Для них характерна однотипная повторяемость лексических единиц, неразорванность во времени.

Речевые упражнения – пересказ текста своими словами, описание картины, серии картин, лиц, предметов, комментирование.

Проблемное обучение. Технология проблемного обучения не нова: она получила распространение в 20–30-х годах в советской и зарубежной школе. Проблемное обучение основывается на теоретических положениях американского философа, психолога и педагога Дж. Дьюи (1859–1952), основавшего в 1894 г. в Чикаго опытную школу, в которой учебный план был заменен игровой и трудовой деятельностью. Занятия чтением, счетом, письмом проводились только в связи с потребностями – инстинктами, возникавшими у детей спонтанно, по мере их физиологического созревания. Дьюи выделял четыре инстинкта для обучения: социальный, конструирования, художественного выражения, исследовательский.

Для удовлетворения этих инстинктов ребенку предоставлялись в качестве источников познания: слово, произведения искусства, технические устройства, дети вовлекались в игру и практическую деятельность – труд.

Сегодня под проблемным обучением понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством преподавателя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей.

Проблемные ситуации могут быть различными по содержанию неизвестного, по уровню проблемности, по виду рассогласования информации, по другим методическим особенностям (рис. 1).

Проблемные методы – это методы, основанные на создании проблемных ситуаций, активной познавательной деятельности учащихся, состоящей в поиске и решении сложных вопросов, требующих

актуализации знаний, анализа, умения видеть за отдельными фактами явление, закон.

В современной теории проблемного обучения различают два вида проблемных ситуаций: **психологическую и педагогическую**. Первая касается деятельности учеников, вторая представляет организацию учебного процесса.

Педагогическая проблемная ситуация создается с помощью активизирующих действий, вопросов учителя, подчеркивающих новизну, важность, красоту и другие отличительные качества объекта познания. Создание психологической проблемной ситуации сугубо индивидуально. Ни слишком трудная, ни слишком легкая познавательная задача не создает проблемной ситуации для учеников. Проблемные ситуации могут создаваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении, контроле.

Технологическая схема проблемного обучения (постановка и разрешение проблемной ситуации) показана на рис. 2.

Преподаватель создает проблемную ситуацию, направляет учащихся на ее решение, организует

поиск решения. Таким образом, студент ставится в позицию субъекта своего обучения и как результат у него образуются новые знания, он овладевает новыми способами действия. Трудность управления проблемным обучением в том, что возникновение проблемной ситуации – акт индивидуальный, поэтому от преподавателя требуется использование дифференцированного и индивидуального подхода.

Вариантами проблемного обучения являются поисковые и исследовательские методы, при которых учащиеся ведут самостоятельный поиск и исследование проблем, творчески применяют и добывают знания.

Модульное обучение. Основной целью курса иностранного языка является подготовка широко эрудированного специалиста средствами иностранного языка, который в процессе обучения выступает не столько как самостоятельная дисциплина, сколько как предмет, подчиненный профилирующим дисциплинам, являющийся медиумом специальных знаний в реализации образовательной профессиональной программы, открывающий перед студентами боль-



Рис 1. Классификация проблемных ситуаций

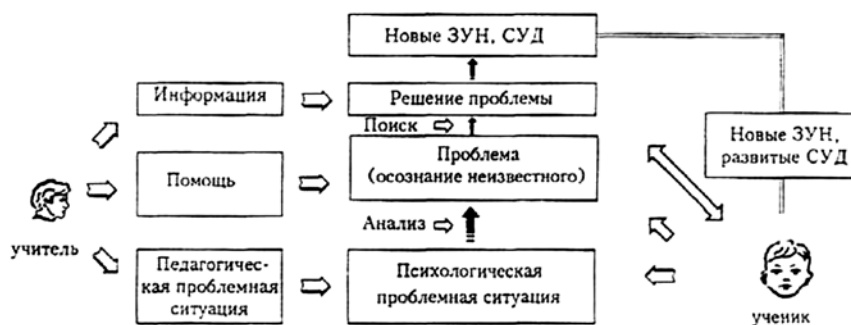


Рис 2. Технологическая схема проблемного обучения

шие возможности для ознакомления с зарубежным опытом в сфере избранной специальности.

Содержание занятий с использованием технологии модульного обучения состоит из системы модулей. Модуль позволяет учащемуся, включённому в общую деятельность, последовательно, по частям производить осознанное взаимодействие в зоне общих целей. Благодаря модулю учащийся дозирует содержание, понимает, какая информация обсуждается и с какой целью. Цели взаимодействующих субъектов могут основываться на двух моментах: либо на структуре темы (элементы, нормы связей, функции, свойства), либо на методе изучения (способы, алгоритмы, по которым работает система). Модуль служит инвариантным средством деятельности организации содержания и осуществления информационного обмена. Он в высокой степени гарантирует удовлетворение потребности, имеющейся в данный момент у человека. Главное предназначение модуля – развивать мышление, сознание человека.

Под модулем подразумевается законченный, вполне автономный курс, включающий в себя обучение как отдельным, так и всем видам речевой деятельности в зависимости от целей и задач, которые необходимо реализовать в процессе прохождения материала. При полной самостоятельности отдельного модульного курса, он, тем не менее, зависит от других модулей и интегрирован в общий курс иностранного языка.

Основным условием функционирования каждого модуля является обеспеченность его программой и дидактическим материалом, состоящим из следующих основных компонентов: набора соответствующих аутентичных текстов/учебного пособия; рабочей тетради студента; словаря-минимума; дидактических материалов для работы с ТСО, компьютерными базами данных и ресурсов Интернет; учебно-методических мультимедийных разработок для самостоятельной работы студентов. Последний тип учебной литературы будет, несомненно, приобретать все большую значимость в связи с нехваткой аудиторных часов и возникающей при этом необходимостью и важностью овладения студентами методикой самообразования. А построение учебно-методической разработки для самостоятельной работы студентов в виде материалов для работы на компьютере открывает широкие возможности как для самостоятельной работы в компьютерном классе, так и для дистанционной формы обучения, которая, как показывает практика, получает все более широкое распространение. Перенос же материала всего модуля на магнитные носители позволил бы решить многие проблемы, стоящие в настоящее время перед кафедрами иностранных языков, и, прежде всего, проблему нехватки квалифицированных преподавательских кадров.

Модульная система обучения иностранному языку имеет ряд преимуществ. Она «состыковывает» все уровни обучения и сокращает разрыв между возникшими в последние годы в силу объективных причин высокими требованиями к уровню владения иностранным языком выпускника неязыкового вуза и ограниченным количеством учебных часов, выделяемых на иностранный язык учебными профессиональными программами. Она унифицирована и может быть использована различными кафедрами иностранных языков на любом факультете и отделении: модуль может быть сжат или расширен в зависимости от сетки часов. Система мобильна и даже на современном этапе дает возможность осуществить разные формы подготовки студентов – от уровня международного стандарта в группах референтов-переводчиков до обучения студентов новому языку с «нуля», так как лингвистическое и экстралингвистическое наполнение одного и того же модуля может отличаться по объему и степени сложности. При этом к материалу модульного курса предъявляются унифицированные требования, единые формы отчетности студентов, стандартизируются цели и задачи, осуществляемые и решаемые в процессе прохождения модуля. Ввиду логической последовательности и преемственности всех этапов языковой подготовки модульный характер обучения способствует системному овладению лингвистическим материалом, расширению фоновых (лингвострановедческих, профессиональных, культурологических и др.) знаний студентов, совершенствованию умений и навыков по основным видам речевой деятельности. И, наконец, выбор и постановка модуля определенным преподавателем ведет к специализации данного преподавателя, разграничению сфер и обязанностей, к переходу из разряда «многостаночника», использующего методы и дидактический материал других авторов, в разряд «однопредметника», создателя собственного курса, программы и учебной литературы, результатом чего – при ответственном подходе к решению данной проблемы – может быть только повышение уровня преподавания иностранного языка.

Модульный характер обучения дает возможность определить интеграционные связи между модулями иностранного языка и модулями специальных дисциплинарных циклов, выявить, на основе этого, возможное сочетание этих образовательных сфер и проводить «бинарные» уроки и даже целые циклы занятий. Модульный подход как нельзя лучше сочетает традиционные и нетрадиционные методы обучения иностранным языкам, соответствуя тем требованиям, которые обычно предъявляются дидактикой к обучению иностранному языку в неязыковой – искусственной – среде.

На наш взгляд, целесообразно комплексное, интегративное использование в учебном процессе по овладению межкультурным общением всех вышеназванных технологий обучения.

В современном образовании все больший акцент делается на работу с информацией. Учащимся важно уметь самостоятельно добывать дополнительный материал, критически осмысливать получаемую информацию, уметь делать выводы, аргументировать их, располагая необходимыми фактами, решать возникающие проблемы. Работа с информацией на ИЯ, особенно, если учесть возможности, которые открывает глобальная сеть Интернет, становится весьма актуальной. Таким образом, в процессе приобретения интеллектуальных умений помощь учителя будет заключаться в отборе и использовании в своей практике технологий, которые ориентированы именно на такие виды деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н.Д., Современная методика обучения иностранным языкам. – М.: АРКТИ, 2000.
2. Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность. – М., 1989. – С. 3–8.
3. Полат Е.С., Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пос. – М.: Академия, 1999.
4. Русская культура и мир: Доклады участников II международной практической конференции. – М., 1994.
5. Щедровичкий П.Г. Кто и что стоит за доктриной русского мира // Школа культурной политики. URL: <http://www.shkp.ru/pg/pub/lib/publications/30>
6. Щукин А.Н., Обучение иностранным языкам: теория и практика. – М., 2005.

Астафьева И.Н.

В статье представлена типология жизненного плана, основанная на теоретическом анализе зарубежных и отечественных теорий и исследований. Критериями типологии стали особенности структуры и содержания жизненного плана. В рамках структурного подхода типы жизненного плана определяются особенностями взаимосвязи его элементов. В рамках содержательного подхода типы жизненного плана выделены по двум критериям: преобладание жизненной сферы в целях жизненных планов и особенности характеристик содержания жизненных планов.

Ключевые слова: жизненный план, структура жизненного плана, цели жизненного плана, характеристики жизненного плана.

Современный постоянно и быстро изменяющийся мир предъявляет особые требования к личности, которая должна прогнозировать, проектировать, планировать свою жизнь. В связи с этим проблема жизненных планов является одной из самых востребованных как в психологической науке, так и в обществе. Для выявления общих закономерностей жизненных планов необходимо создание их типологии.

Типология жизненных планов может строиться по разным критериям: по особенностям их структуры и особенностям их содержания.

Рассмотрим структурный подход к типам жизненного плана. Данная типология выделена нами на основе анализа теоретических представлений о жизненном плане зарубежных и отечественных психологов. На структуру жизненного плана существует несколько точек зрения, обобщив которые мы выделили структурные типы плана: жизненный план как уровни, как иерархия, как соподчинение, как система, как рядоположенность, как совокупность, как отношение смыслообразования, как организация.

План рассматривается как многоуровневое образование. Он локализуется в структуре базовой системы психики и состоит из трех уровней – сенсорного, перцептивного и речемыслительного. При этом план, стратегия и тактика образуют операциональный компонент регулятивной подсистемы психики (Волков А.М. и др., 1987).

Некоторые авторы рассматривают жизненный план как всякий иерархически построенный процесс в организме, способный контролировать порядок, в котором должна совершаться какая-либо последовательность операций (Миллер Дж. и др., 2000). Данные авторы рассматривают следующие характеристики планов: источник планов, объем

планов, детали планов, гибкость планов, темп планирования, координация планов, удержание плана, откровенность, сигналы остановки.

Утвердившимся является представление о том, что в качестве механизма формирования плана выступает перестройка определенных личностных структур: план возникает в результате иерархизации мотивов, обобщения и укрупнения целей, а также в результате конкретизации целей и мотивов, становления, устойчивого ядра ценностных ориентаций (Абульханова-Славская К.А., 1997, Асеев В.Г., 1981, Вардомацкий А.П., 1991).

План, по мнению А.Н. Леонтьева, имеет определенное число составляющих. А.Н. Леонтьев выделяет отдельные деятельности – по критерию различия побуждающих их мотивов, действия – процессы, подчиняющиеся сознательным целям и, наконец, операции, которые непосредственно зависят от условий достижения конкретной цели (Леонтьев А.Н., 1997).

Предлагается системное представление о плане. Выделяются три общие компоненты любого плана: начальное состояние, цель (или конечное состояние) и средства, связующие начальное и конечное состояния (Сидоренко Е.А., 2001). Данные авторы выделяют такие характеристики плана как жизнестойкость и эффективность, однако не раскрывают содержание данных характеристик. По мнению другого автора, системообразующим фактором системы «план» в таком его понимании является целенаправленность (Молоткова Е.А., 1997). Жизненный план содержит те же компоненты, что и планы действий: субъект, объект плана, возможности, средства и т.д. (Шлапак Н.А., 1974).

Жизненный план – совокупность желаемых и вероятных конкретных путей и средств осуществления

жизненных целей индивида, при этом подчеркивается необходимость системного, последовательного порядка действий, необходимых для их выполнения (Коган Л.Н., 1984).

Понимая под планом действий путь, ведущий к отдаленной цели, требующей сложного ряда действий и средства, пригодные для ее достижения, С.Л. Рубинштейн отмечает, что вместо единой системы действий, направленных на цель, легко может получиться простое рядоположение друг с другом несвязанных действий, последовательность которых находится в полной зависимости от обстоятельств. Так происходит, когда конечная цель не определяет характер и способ действия. В данном случае конечный результат действий может вовсе не совпадать с первоначальной целью (Рубинштейн С.Л., 2003).

Жизненный план определяется как совокупность решений личности об организации своей жизнедеятельности в определенных сферах, выделяются следующие его компоненты: объект плана, мотивационно-организующая и эмоционально-оценочные составляющие, а также решение о субъекте осуществления плана. Предполагается следующая структура жизненного плана личности: объект плана – это цели и средства действия; мотивационно-организационная составляющая – стремление осуществить цели и средства, стремления использовать различные мобилизационные приемы, представления о сроках; эмоционально-оценочные составляющие – субъективная оценка значимости собственных индивидуально-психологических особенностей в качестве средств осуществления плана, субъективная оценка значимости объекта плана, субъективная уверенность в плане, эмоциональные переживания в связи с планируемым будущим; представления о субъекте осуществления плана (Молоткова Е.А., 1997).

Жизненные цели И.О. Мартынюк определяет как одно из звеньев цепочки личностных образований, опосредующих отношения смысла жизни и деятельности. Место жизненной цели в трехзвенной смысловой структуре деятельности определяется тем, что жизненная цель появляется от смысла жизни и далее трансформируется в дробные задачи и планы. Между конечными и промежуточными целями устанавливаются отношения смыслообразования: жизненные цели «придают смысл более конкретным и частным целям» (Мартынюк И.О., 1990).

В структурном подходе не зафиксированы типы планов, однако описана типология целей, предложенная Фридманом А.Ю. Автор описывает психологические механизмы, посредством которых осуществляется влияние оценок значимости жизненных целей на их очередность: компенсация отдельных показателей значимости, блокирование и безусловное разблокирование реализации жизненной цели

отдельными показателями значимости, недооценка или переоценка величины итоговой значимости. Данный подход позволил различать планирование высоко значимых, средне значимых и низко значимых жизненных целей (Фридман А.Ю., 2004).

Рассмотрим содержательный подход к типам жизненного плана, который выделен нами на основе анализа эмпирических данных отечественных и зарубежных исследователей. Содержательный подход к типам жизненного плана может быть выделен на основе двух критериев: преобладание жизненной сферы в целях жизненных планов и особенности характеристик содержания жизненных планов.

Несомненным является тот факт, что жизненный план не может быть сведен до одной сферы жизнедеятельности, так как жизнедеятельность личности представлена как минимум тремя основными сферами – деятельности, семейной и личностной. В связи с этим, мы, в качестве критерия выделения типов жизненных планов, будем использовать преобладание сферы жизни личности, представленной в целях жизненных планов. Так, авторы в своих исследованиях, задавая испытуемым названия жизненных планов инструкцией, выделяют жизненные планы с преобладанием в них целей, связанных с реализацией личностью собственных желаний и стремлений, целей, связанных с семейной сферой либо профессионально-карьерных целей.

Жизненный план, основанный на целях самореализации, не связанных с семьей и карьерой, описывается авторами как внутренний ориентир для изыскания новых возможностей роста личности (Мелджес Ф., 1995), как возможность реализации творческого потенциала (Олпорт Г., 2002), как предпосылка полного раскрытия и реализации человеческого потенциала (Рубинштейн С.Л., 1999).

Содержание жизненного плана данного типа представлено основными целями, связанными с реализацией собственных желаний и стремлений. В их роли выступают уважение к себе окружающих людей, честно прожитая жизнь, наличие отдельной квартиры, занятие любимым делом (Горшков М.К., Тихонова Н.Е., 2002). Согласно исследованию жизненных планов женщин, проведенному институтом комплексных социальных исследований РАН, цели, связанные с личностным аспектом жизни (дружба, своя квартира, интересная работа), даже несколько опередили цели, связанные с семейными ролями женщин. У женщин ведущими сферами жизни являются обучение и образование, увлечения. Общественная и профессиональная жизнь имеют меньшую значимость (Пеньков А.И., 2000).

Жизненный план, в основе которого цели, касающиеся семейной сферы, чаще всего включает в себя женитьбу/замужество и рождение детей.

Исследователи, описывая данный тип плана, указывают на значимость семейной жизни для реализации доминирующих смыслов и ценностей (Пеньков А.И., 2000), на зависимость семейного плана от личностных (Омельченко Е.Л., 2002) и социально-демографических особенностей субъекта плана (Горшков М.К., Тихонова Н.Е., 2002).

Жизненные планы, касающиеся профессионально-карьерной сферы, связаны с такими целями как выбор профессии, продвижение вверх по карьерной лестнице.

Содержание жизненного плана описываемого типа рассматривается в психологических исследованиях с точки зрения их детерминации гендерными и возрастными особенностями. Гендерные особенности определяют степень активности в выборе профессии, а возрастные – в планировании деловой карьеры. Так, в планировании деловой карьеры женщины чаще, чем мужчины, пассивны, больше живут сегодняшним днем и меньше заглядывают в завтрашний. По данным В.Г. Горчаковой, лишь 20 % женщин в нашей стране имеют устойчивую тенденцию к профессиональной карьере (Ильин Е.П., 2002). Что касается возрастного аспекта, большинство молодых россиянок хотели бы сделать карьеру, попасть в определенный круг людей, иметь собственный бизнес, в то время как их соотечественницы более старшего возраста в большинстве своем этого не хотят (Горшков М.К., Тихонова Н.Е., 2002).

При описании профессионально-карьерных планов большое значение придается авторами связи профессионального плана с другими сферами жизни личности (например, семейной) (Климов Е.А., 1996). Карьерные планы способствуют устройству семейно-бытовых условий, воспитанию и образованию детей, расширению круга общения, организации развивающего отдыха и досуга, саморазвитию (Чернышев А.Я., 2008).

Результаты, полученные институтом комплексных социальных исследований РАН, позволили Горшкову М.К., Тихоновой Н.Е. выделить четыре основных типа россиянок, которые различаются своими жизненными устремлениями. Эти типы условно названы следующим образом: «домашние женщины», «труженицы», «карьеристки» и «отчаявшиеся». Каждый из данных типов характеризуется не противоположными жизненными целями, а меньшим или большим многообразием состава этих целей.

Тип «домашних женщин» ориентирован на воспитание хороших детей, наличие надежных друзей, на честно прожитую жизнь, уважение окружающих.

«Труженицы», сохраняя эти же цели в качестве своих жизненных устремлений, плюс к тому ориентированы также на интересную и престижную работу, возможность заниматься любимым делом, на хорошее образование.

«Карьеристки» (это название не содержит в себе негативного оттенка, и связано только с тем, что стержнем специфических для этой группы жизненных ориентаций выступает стремление сделать карьеру), имеют самый широкий спектр жизненных устремлений. Этот тип включает тех женщин, которые плюс к жизненным целям предыдущих типов либо уже имеют, либо уверены, что им по силам иметь собственный бизнес, сделать карьеру, побывать в разных странах мира, попасть в определенный круг людей.

Наконец, четвертый тип, который назван «отчаявшиеся», включает в себя женщин, которые по своим стремлениям очень близки к «домашним женщинам», но считают, что не смогут реализовать в своей жизни характерные для этой группы жизненные цели и, прежде всего, создать счастливую семью, воспитать хороших детей и т.п. (Горшков М.К., Тихонова Н.Е., 2002).

Рассмотрим типы жизненного плана с точки зрения характеристик его содержания, а именно полноты, согласованности, субъектности, перспективности, гибкости, оптимистичности, осознанности и реалистичности.

Полнота жизненного плана характеризуется представленностью в плане таких составляющих как мотивы, цели, средства (действия), временной отрезок планирования и представления о субъекте плана (Рудакова С.В., 2003). В зависимости от этого критерия можно выделить полные (представлены все элементы) и неполные (отсутствует хотя бы один элемент) жизненные планы.

Под согласованностью понимается степень соответствия мотивов, целей и средств достижения целей (Рудакова С.В., 2003). В зависимости от наличия или отсутствия соответствия жизненные планы могут быть согласованными и несогласованными.

Теория жизненного пути личности предлагает в качестве основной характеристики жизненного плана личности субъектность, представляющую собой стремление и готовность субъекта жизнедеятельности осуществить свой план. В зависимости от субъекта осуществления жизненного плана можно выделить жизненные планы, реализуемые либо самим планирующим, либо другими людьми, либо зависящие от обстоятельств.

Перспектива плана – характеристика, представляющая собой временной отрезок, на который личность с уверенностью планирует свою жизнь. На необходимость учета временных затрат по достижению целей жизненного плана указывает ряд авторов. Отмечается, что задание четко обозначенного срока исполнения способствует достижению целей (Адлер Г., 2002). Временная перспектива жизненного плана – это временной отрезок, на который личность

с уверенностью планирует свою жизнь. Временной диапазон планирования может ограничиваться несколькими следующими секундами или минутами либо месяцами, годами (Миллер Дж. и др., 2000). В связи с этим можно выделить краткосрочные и долгосрочные жизненные планы.

Гибкость жизненного плана представляет собой возможность изменения порядка частей плана без ущерба для его выполнения (Миллер Дж. и др., 2000). Исходя из наличия/отсутствия данной возможности, можно выделить гибкие и статичные (изменение частей плана мешает его выполнению) жизненный план.

Оптимистичность жизненного плана зависит от показателей субъективной уверенности в жизненном плане и эмоциональных переживаний в связи с планируемым будущим (Молоткова Е.А., 1997). В зависимости от описанных показателей можно выделить оптимистичный (преобладание эмоций положительного знака над эмоциями отрицательного знака) и неоптимистичный (преобладание отрицательных эмоций) планы.

Осознанность, как характеристика жизненного плана, представляет собой степень детализированности каждого из компонентов (Рудакова С.В., 2003). Соответственно, можно выделить осознанный (детализированный) и неосознанный (схематичный) жизненные планы.

Реалистичность жизненного плана представляет собой интегральную характеристику, включающую в себя такие его характеристики, как полнота, согласованность, субъектность, гибкость и оптимистичность. В зависимости от степени выраженности каждой из характеристик можно выделить реалистичные и нереалистичные жизненные планы.

Таким образом, на основе теоретического анализа мы выделили два подхода к типологии жизненных планов. В рамках структурного подхода мы выделили следующие типы жизненного плана: жизненный план как уровни, как иерархия, как соподчинение, как система, как рядоположенность, как совокупность, как организация, как отношение смыслообразования. В рамках содержательного подхода типы жизненного плана определены нами с точки зрения двух критериев: преобладание жизненной сферы в целях жизненных планов и особенности характеристик содержания жизненных планов. По критерию «преобладание жизненной сферы в целях жизненных планов» в типологию включены жизненные планы, направленные на самореализацию личности (вне профессии и семьи); жизненные

планы, связанные с постановкой целей, касающихся семейной сферы; жизненные планы, основанные на профессионально-карьерных целях. По критерию «особенности характеристик содержания жизненных планов» в типологию включены жизненные планы, реализуемые либо самим планирующим, либо другими людьми, либо зависящие от обстоятельств, полные и неполные, согласованные и несогласованные, краткосрочные и долгосрочные, гибкие и статичные, оптимистичные и неоптимистичные, осознанные и неосознанные, реалистичные и нереалистичные жизненные планы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Проблема личности в психологии // Психол. наука в России XX столетия: Проблемы теории и истории. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – 218 с.
2. Горшков М.К., Тихонова Н.Е. Женщина новой России: какая она? Как живет? К чему стремится? Аналитический доклад. // Институт комплексных социальных исследований Российской Академии наук. Российский независимый институт социальных и национальных проблем. – 2002.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 512 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 221 с.
5. Мартынюк И.О. Жизненные цели личности: понятие, структура, механизмы формирования. – Киев: Наукова думка, 1990. – 119 с.
6. Миллер Дж., Галантер Б., Прибрам К. Программы и структура поведения / Пер. с англ. – М.: Центр НЛП-тренинга, 2000. – 226 с.
7. Молоткова Е.А. Жизненные планы личности при смене профессии: Дис...канд. психол. наук. – Ростов н/Д., 1997. – 250 с.
8. Омельченко Е.Л. Стилевые стратегии занятости и их особенности. – М., 2002.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.
10. Рудакова С.В. Личностные детерминанты карьерных планов предпринимателей: Дис. ...канд. психол. наук. – Ростов н/Д, 2003.
11. Сидоренко Е. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Речь, 2001. – 350 с.
12. Фридман А.Ю. Очередность жизненных целей личности и их субъективная мотивационная значимость: Автореф. дис. ...канд. психол. наук. – М., 2004. – 24 с.

**КРИТЕРИИ КЛАССИФИКАЦИИ И ХАРАКТЕРИСТИКИ
МОНЕТАРНОГО ПОВЕДЕНИЯ СУБЪЕКТОВ****Письменова А.А.**

В данной статье излагаются результаты теоретического анализа монетарного поведения, его видов и характеристик. Дается определение монетарного поведения как конативного компонента ценностно-смысловых отношений личности к деньгам, которое проявляется в совокупности действий с деньгами или потенциальной готовности к этим действиям. Выделяются различные критерии классификаций монетарного поведения и его характеристик.

Ключевые слова: монетарное поведение, характеристики монетарного поведения, виды монетарного поведения, ценностно-смысловые отношения личности к деньгам, получение денег, накопление денег, трата денег.

Актуальность исследования монетарного поведения в современных психологических исследованиях неоспорима. Это объясняется рядом факторов, с одной стороны: изменение системы ценностей, развитие рыночных отношений, повышение значимости денег во всех слоях российского общества, направленность большинства граждан на улучшение своего материального положения, а с другой – ситуацией общего экономического кризиса, который вызывает ряд противоречий в сознании и поведении людей. Основной тенденцией современных исследований монетарного поведения является выделение его типов, видов, форм и характеристик. Это определяет цель нашей работы, а именно – выделение критериев классификаций монетарного поведения и его характеристик в современных психологических исследованиях.

Понятие «монетарное поведение» – междисциплинарное и по-разному определяется учеными. Так, в экономике оно трактуется как производная компонента монетарной сферы, которая представляет собой систему экономических секторов, вовлечённых в функционирование денежного механизма (Гордиевич Т.И., 2007). В социологии монетарное поведение определяется как один из видов экономической деятельности, связанный с оперированием денежными средствами, распоряжением денежными ресурсами на основе сложившихся монетарных установок и правил обращения с деньгами (Абрамова С.Б., 2000).

В отечественных психологических исследованиях можно выделить несколько персонологических подходов к изучению монетарного поведения: в контексте нравственных оценок денег (Горбачева Е.И., Купрейченко А.Б.), как обусловленное экономическим сознанием и самосознанием (Белицкая Г.Э.

и Хашченко В.А.), как феномен экономической идентичности личности (Хашченко В.А.), как компонент психологических отношений к деньгам (Дейнека О.С., Семенов М.Ю., С.Т. Джанерьян и Е.А. Махрина), как реализация установок по отношению к деньгам (Резвова И.Е., Фенько А.Б.), как следствие экономической социализации (Фенько А.Б.), как реализация стратегий экономического поведения (Максименко А.А.).

Мы определяем монетарное поведение как конативный компонент ценностно-смыслового отношения личности к деньгам, которое проявляется в совокупности действий с деньгами или потенциальной готовности к этим действиям.

В экономических исследованиях развиваются представления о структуре и траектории развития монетарного поведения. Оно осуществляется в конкретных исторических условиях и варьируется в очень широком диапазоне: от стандартных институционально-необходимых действий до уникальных поведенческих акций, реакций и поступков.

В современной социологии выделяют два основных вида монетарного поведения: потребительское (процесс использования социально-экономических, культурных и природных благ с целью удовлетворения потребностей человека, социальной группы или общества в целом) и сберегательное (финансовое поведение, связанное с оперированием денежными средствами, находящимися за рамками текущего потребления).

В современных отечественных психологических исследованиях можно выделить несколько классификаций монетарного поведения.

В основе первой классификации монетарного поведения лежат отношения к нравственным оценкам денег (Горбачева Е.И., Купрейченко А.Б., 2006). Выделены различные типы отношений к нравственной ценности

денег и свойственные каждому типу отношений виды монетарного поведения.

Тип 1. «Деньги – добро и свобода». Отношение к деньгам представителей описывается как бесконфликтно-позитивное. Представители данного типа склонны к бережливости, «не сорят» деньгами и не используют их как средство борьбы с депрессией. Вместе с тем, не указаны источники получения денег.

Тип 2. «Деньги – зло, свобода и зависимость». Негативное отношение к деньгам («деньги» – это «лживость» «беспринципность» и «нетерпимость») сочетается с конфликтным представлением о «деньгах» как о «свободе» и «зависимости» одновременно. Монетарное поведение проявляется как пассивное поведение, избегание денег.

Тип 3. «Деньги – несправедливость, нетерпимость и зависимость». Монетарное поведение направлено на трату денег, причем больше, чем есть реальная потребность в этом. Зарабатывать деньги для представителей данного типа – «дело зряшное», так как деньги быстро расходуются впустую или пропадают.

Тип 4. «Нравственно-конфликтная оценка денег». В сознании респондентов «деньги» одновременно и примерно в равной степени связаны с противоположными нравственными категориями (добра и зла). Монетарное поведение представлено как ориентированное на владение крупным капиталом и сберегающее поведение. Наиболее распространенным способом получения денег является не заработок, а в основном случайные находки, клады и т. п.

Тип 5. «Нравственно-неопределенная оценка денег». Деньги – терпимость и ответственность. Монетарное поведение данного типа умеренное, рациональное, а личность его носителя достаточно компетентна в вопросах использования денег.

Тип 6. «Деньги – зло и свобода». Среди видов монетарного поведения преобладает поведение, направленное на трату, которое характеризуется многообразием потребностей, для удовлетворения которых требуются деньги: полученные деньги быстро тратятся. Не упоминается заработок как источник получения денег, самая низкая тенденция к накоплению. Проявляется негативное отношение не к деньгам вообще, а только к «лишним» деньгам – богатству и сбережениям.

Тип 7. «Нравственно-индифферентная оценка денег». Деньги не связаны в его сознании с нравственными ценностями, за исключением того, что они – «несправедливость». Отсутствие моральной оценки денежного поведения может привести к неразборчивости в средствах достижения материального благосостояния и неосознанному нарушению нравственных норм в отношениях с другими людьми по поводу денег.

В основе второй классификации (Цветков С.А., Жилина Ж.А., 2003) выделяются виды монетарного поведения, направленного на инвестирование и сбережение.

Критериями классификации служат выделенные цитируемыми авторами уровни сберегающего и инвестиционного поведения. Уровни сберегающего поведения представлены от нулевого, которому характерно полное отсутствие тенденции к накоплению, созданию ресурсов, до пятого уровня, который характеризуется как вложение средств в золото, драгоценности и произведения искусства для себя или на «черный день». По аналогии со сберегающим поведением, было выделено несколько уровней инвестиционного поведения, в котором нулевой уровень представлен отсутствием стремления к получению прибыли, а шестой – вложение в ценные бумаги, акции.

Критерием выделения видов монетарного поведения в третьей классификации является социальный класс (Дейнека О.С., Дворкина О.). Так, выделяются три класса и свойственное каждому классу монетарное поведение. Для банкиров монетарное поведение представляет собой ограничение трат, люди этого класса чаще знают количество денег в кошельке, балансируют количество вклада и отдачи денег. Вузовская интеллигенция реализует монетарное поведение без особых ограничений. Они чаще не знают о количестве денег в кошельке, имеют дисбаланс в размере вклада и отдачи. Отмечается ухудшение морального состояния интеллигенции даже без ухудшения материального положения, что объясняется их зависимостью от государства. В связи с этим данная социальная группа имеет тенденцию к ограничительному монетарному поведению в виде сбережений «на черный день». У них появляется осторожность к новым финансовым структурам и инструментам и зависть. Для предпринимателей малого бизнеса деньги превыше всего и главная ценность, они всегда знают о количестве денег в наличии.

В четвертой классификации (Максименко А.А., 2005) описываются такие виды монетарного поведения молодежи – получение денег. В качестве критериев классификации послужили три фактора, которые отражают приемлемые способы получения денег.

1 фактор. «Дон Кихот». Отражает получение денег при помощи способностей, честности и порядочности и при отсутствии жадности и скупости. Рассматриваемая стратегия получения денег выглядит как идеалистическое благородство.

2 фактор. «Емеля». Среди видов получения денег выделяются: получение денег путем связей, везения, удачи, а не путем образования, трудолюбия и усердия. Это наиболее легкий способ получения денег, портрет истинного «халявщика», бездельника, ловца удачи, верующего в то, что деньги могут прийти сами собой, «по щучьему веленью» без затрат специальных трудовых усилий.

3 фактор. «Скупой рыцарь». Монетарное поведение характеризуется тем, что деньги можно «сделать» благодаря сочетанию терпения, бережливости и отсутствию желаний, амбиций. Эта позиция направлена на пре-

сечение всякого рода трат, имеет явно выраженный пассивный характер.

Пятая классификация представлена несколькими типами потребительского поведения (Мильтман В.Э., 2003). Критериями выступили направленность потребительского поведения.

«Прагматический». Это тип поведения, который побуждается потребительскими запросами, так как средства существования – это средства и условия потребления.

«Сибаритский». В целом такой тип поведения, побуждаемый исключительно потребительскими устремлениями для получения удовольствия (предметы роскоши, пища, комфорт и т.д.).

«Деструктивный». Разрушение является естественным развитием замкнутого на самом себе потребления. Субъект потребления всегда в той или иной форме разрушает свой предмет, поглощая его или изнашивая; субъект разрушения стремится уничтожить его.

В основе шестой классификации монетарного поведения (Фенько А.Б., 2004) лежат экономические установки. Для советской установки характерно монетарное поведение – «мало зарабатывать, мало тратить»; для протестантской трудовой этики – «много зарабатывать, мало тратить»; для консюмеризма – «много зарабатывать, много тратить»; для паразитической установки – «много тратить, не зарабатывая».

В основе седьмой классификации – степень активности и ценности, реализуемые в поведении (Фейсханова Н.А, Емельянов О.В., 2005). Выделяются три вида монетарного поведения: активное, рутинно-эволюционное, поведение образца «показное потребление». Активное монетарное поведение проявляется в готовности осваивать новые образцы финансового поведения, готовности к риску не просто сохранить, а преумножить свои средства. Оно характеризуется опорой на свои силы, готовностью участвовать в финансовых операциях, быстрому принятию решения. Рутинно-эволюционное поведение проявляется в нежелании рисковать, стремлении к стабильности, следовании привычным нормам финансового поведения, оно характеризуется высоким уровнем эмоциональности оценки финансовых ситуаций, низкой оценке собственных способностей принятия квалифицированного решения в финансовых вопросах. Показное потребление характеризуется повышенным уровнем социального оптимизма, пониженной рациональностью оценок, как своего, так и чужого будущего материального положения, уровень эмоциональности наряду с прагматизмом, в финансовых вопросах характерен скорее идеализм, нежели рационализм.

В восьмой классификации в качестве критерия выступают стратегии получения и расходования денежных средств (Арефьева Т.А, 2006). Она выделяет восемь финансовых стратегий, каждая из которых зависит от

трех факторов: желаемого дохода, фактического дохода и ситуативных расходов. Каждая стратегия описывает характер монетарного поведения, например «горка» – поведение, при котором планируемый доход ниже фактического и реальные траты ниже фактического дохода, что позволяет делать накопления. Противоположной стратегией является «ямка», при которой планируемый доход выше фактического и реальные траты выше фактического дохода. Это поведение характеризуется низким заработком и несоответствующее большими тратами.

Анализ представленных классификаций приводит к выводу, что в каждой из них выделяются три основных вида монетарного поведения: получение, накопление и трата денег. Среди этих видов монетарного поведения различными авторами фиксируются специфические формы и конкретные проявления того или иного вида монетарного поведения. В качестве критериев классификации монетарного поведения можно выделить: отношение к деньгам (Горбачева, Купрейченко), уровни инвестиционного и сберегающего поведения (Цветков, Жилина), конкретные способы получения денег (Максименко А.А.), социальный класс респондентов, осуществляющих монетарное поведение (Дейнека О.С.), конкретные формы проявления потребительского поведения (Мильтман В.Э.), экономические установки (Фенько А.Б.), степень активности и ценности, реализуемые в поведении (Фейсханова Н.А, Емельянов О.В., 2005), финансовые стратегии (Арефьева Т.А.). Характерными особенностями в современных классификациях монетарного поведения является то, что многие понятия (отношения, стратегии, установки и т.д.) принимаются как данность, без раскрытия их содержания, преобладают метафоричные типы критериев.

Среди характеристик монетарного поведения авторы выделяют следующие:

- импульсивность (неконтролируемость, эмоциональность, агрессивность) – неразумные траты и покупки, совершаемые под влиянием первого эмоционального впечатления, за которыми следует раскаяние и чувство вины (Горбачева Е.И., Купрейченко А.Б., 2006; Семенов М.Ю., 2004; Фенько А.Б., 2005);
- неадекватность – вызвана психическими расстройствами «на экономической почве» (Фенько А.Б., 2005);
- рациональность – направленность на получение максимальной выгоды (О.С. Дейнека, 1999; Горбачева Е.И., Купрейченко А.Б., 2006; Семенов М.Ю., 2004);
- оптимальность – выбор субъектом из одновременно равно возможных вариантов такого поведения, которое согласуется с его ожиданиями, наилучшим образом соответствует его потребностям, при заданности его личных предпочтений и ограничений среды (Фейсханова Н.А, Емельянов О.В., 2005);

- уважительность и ответственность; пассивность, неуверенность (Горбачева Е.И., Купрейченко А.Б., 2006);
- ханжество, показное отвержение денег (Горбачева Е.И., Купрейченко А.Б., 2006);
- непоследовательность – периоды ориентации на заработок и накопление сменяются периодом безудержных трат и пренебрежения деньгами (Горбачева Е.И., Купрейченко А.Б., 2006);
- связанное со степенью экономической активности и особенностям стратегий финансового поведения (Горбачева Е.И., Купрейченко А.Б., 2006; Фейсханова Н.А, Емельянов О.В., 2005);
- осознанность и действенность/интенциональность – выраженность активности/пассивности человека в овладении деньгами (Джанерьян С.Т, Махрина Е.А, 2005);
- осознанность/неосознанность – на бессознательном уровне деньги могут символизировать любовь, уважение, свободу; а могут на бессознательном уровне быть символом обмана несчастья или даже смерти (Резвова И.Е., 2003);
- направленность на себя и на других; активность/пассивность, отражающая целенаправленность действий (получение, накопление, трата денег); закономерность/случайность, предполагающая периодичность получения денег; легальность/нелегальность, отражающая легитимность способов получения денег (Письменовой А.А., Джанерьян С.Т., 2008).

Анализ характеристик монетарного поведения позволил установить, во-первых, их чрезвычайную детализированность и конкретизированность; во-вторых, содержательное сходство этих характеристик на фоне различных трактовок и видов монетарного поведения; в-третьих, отсутствие четких критериев для выделения многозначных характеристик монетарного поведения. На наш взгляд, это отражает сложность изучаемого монетарного поведения, различия в его дефинициях, многообразие его видов, но и допускает возможность создания теоретико-эмпирических моделей, систематизирующих характеристики монетарного поведения.

Модель описания характеристик монетарного поведения может быть представлена на основе следующих критериев: привязанность характеристик к видам монетарного поведения (трата, накопление, получение); хронологические особенности (например, смена периодов ориентации на заработок и накопления периодом безудержных трат и пренебрежения деньгами) (Горбачева Е.И., Купрейченко А.Б.); обусловленность монетарного поведения стилевыми особенностями личности (склонность к сбережению, потреблению и т.д.) (Горбачева Е.И., Купрейченко А.Б.); осознанность-неосознанность монетарного поведения (Резвова Е.И.).

Предложенные критерии для классификации монетарного поведения и систематизации его характеристик могут быть основой для дальнейшего эмпирического исследования монетарного поведения любых видов и у любых субъектов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова С.Б. Деньги как социальная ценность: поколенческий срез проблемы // Социологические исследования. – 2000. – № 7. – С. 37–41.
2. Арефьева Т.А. Дети и деньги. – СПб.: Речь, 2006. – С. 49–54.
3. Верховин В.И. Структура и функции монетарного поведения // Методика и техника социологических исследований. – 1993. – № 2. – С. 67–73.
4. Горбачева Е.И., Купрейченко А.Б. Отношение личности к деньгам: нравственные противоречия в оценках и ассоциациях // Психологический журнал. – 2006. – № 4. – С. 26–37.
5. Гордиевич Т.И., Гордиевич М.З. Монетарное поведение населения // Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности. Материалы II международной интернет-конференции, январь–май 2007 г. / Отв. ред. М.Ю. Семенов. – Омск: изд-во «Полиграфический центр КАН», 2007. – С. 8–14.
6. Дейнека О.С. Динамика отношений российских предпринимателей к деньгам // Ежегодник Российского психологического общества. Материалы III Всероссийского съезда психологов (25–28 июня 2003 года): В 8 т. – СПб., 2003. – Т. 3. – С. 38–41.
7. Джанерьян С.Т., Махрина Е.А. Содержание и характеристики ценностно-смысловых отношений к деньгам у студентов и работающих в социально-экономических профессиях // Психологический вестник РГУ. – 2005. – № 3. – С. 20–27.
8. Максименко А.А. Как российская молодежь намерена «делать» деньги // Социологические исследования. – 2005. – № 7. – С. 131–133.
9. Мильман В.Э. Социально-экономическая мотивация и индивидуальная мотивация // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы III Всероссийского съезда психологов 25–28 июня 2003 года: В 8 т. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. (Компакт-диск).
10. Семенов М.Ю. Особенности отношения к деньгам людей с разным уровнем личностной зрелости: Автореф. ... кандидат. психол. наук. – Ярославль, 2004.
11. Фейсханова Н.А., Емельянов О.В. Разработка типологии монетарного поведения // Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности: Материалы всероссийской Интернет-конференции, декабрь 2004– январь 2005 гг. / Отв. Ред. М.Ю. Семенов. – Омск: изд-во ОмГМА, 2005. – С. 21–26.

Yatcenko N.

Psychophysiological features of operators of telecommunication networks with different level of professional success

The results of the comparative analysis of psychophysiological features of operators of telecommunication networks with different level of professional success are presented in this article. Statistically significant distinctions between operators with high and average professional success are revealed for nervous system properties, for formal-dynamic properties of individuality and for profile of lateral organizations.

Key words: Operators of telecommunication networks, Nervous system properties, A profile of lateral organizations.

REFERENCES

1. Bodrov V.A. Psychological stress: development of theory (doctrine) and modern state of the problem. – M.: IP Russian Academy of Science, 1995.
2. Bondarev I.P., Tinkov A.N., Perepelkin S.V., Podluzhniy S.M., Zubova L. // Scientific – Methodical digest “Gas Industry Cadres”. – M.: L.L.C. “IRC Gazprom”, 2007. – № 5. – С. 13–19.
3. Danilova N.N. Functional states: mechanisms and diagnostics. – M.: Moscow State University, 1982.
4. Degtyarev V.P. Dependence of effectiveness of person's staging purposeful activity on the character of inter-motivational interactions // Psychophysiological aspects of person's purposeful activity. Material of scientific conference. Suzdal. – M.: M: IP Russian Academy of Science, 1992.
5. Dikaya L.G. Mental self-regulation of person's functional state (system-and-activity approach). – M.: Publishing house “Institute of Psychology of Russian Academy of Science”, 2003. – 318 p.
6. Dyachenko M.I., Kandybovich L.A., Ponomarenko V.A. Readiness for activity in strained (stressed) situations. Psychological aspect. – Minsk: Publishing house Universitetskoye, 1985. – 206 p.
7. Gurevich K.M., Matveev V.F. “On Professional Fitness of Operators and the Ways of Its Determination” // Issues of professional fitness of the personnel for power systems”. – M., 1966.
8. Klyagin V.S. Psychophysiological approach to analysis of professions // Psychophysiological principles of professional selection. – Kiev, 1973.
9. Ilyin E.P. Differential psychology of professional activity”. – Digest: Piter, 2008. – 432 p.
10. Makhnach A.V. Concerning the problem of correlation of dynamic mental states and stable features of on individual // Psychological magazine. – 1995. – Т. 16. – № 3.
11. Nikiforov G.S., Filimonenko L.I., Nikisheva S.V. Influence of individual-psychological peculiarities on effective-

ness of simulators training of pilots // Psychological support of labour activity. – L., 1987.

12. Safonov V.K., Suvarov G.B. Display of the qualities of a personality and nervous system in the activities of an aviation dispatcher // Personality and Activity. Experimental and Applied Psychology. Issue 11. – L., 1982.
13. Samsonov A.P. To the issue of risk psychology // Psychological problems of improvement of effectiveness and quality of labour. Part 2. Theses of scientific reports of Soviet psychologists for the VI-th All-Union Congress of the USSR Society of Psychologists. – M, 1983.
14. Selye H. Stress without distress. – M:Progress, 1979.
15. Troshin V.A., Moldavskaya S.I., Kolchenko N.F. Functional mobility of nervous processes and professional selection. – Kiev: Naukova dumka, 1978.

Sedikh N.

Specificity of formation and development of social representations about terrorism

In article the question on a role of mass-media in formation and development of social representations about terrorism is considered. Development of social representations is described with the help to “dynamic model”. Separate aspects of socially-psychological influence of messages on terrorists and their activity are analyzed.

Key words: mass media, terrorism, act of terrorism, terrorist activity, social representations, the information, communications, influence, social marks.

REFERENCES

1. Baudrillard Jean Its myths and structures / nep with фp. E.A. Samarskoj. – M: Republic; Cultural revoljutsija, 2006.
2. Belova A. Who such Osama bin Laden: the biography of the terrorist №1 // Life School. Informative magazine. URL: <http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-5694/>
3. Chernitsky A. M. The Fallen stars of terror». – Rostov-on-Donu, 2006. – 480 c.
4. Dontsov A.I., Yemelyanov T.P. The Concept of social representations in modern French psychology. – M., 1987.
5. Emelyanova T.P. Social representation: concept and the concept: results of last decade // <http://www.ebiblioteka.ru/sources/article.jsp?id=3684782>. 2002
6. Maher H.Y. URL: http://news.yandex.ru/people/nfop_makher_2.html
7. Moskovichi S. Sotsialnye of representation. A historical sight // Psychological zhurnal. – 1995. – Т. 16. – № 1–2.
8. Mukhin V.S. Terrorist attack in Beslan – global tragedy of mankind // The Site Valerii Muhinoj. URL: <http://www.vfly.ru/beslan.htm>

9. Olshansky D.V. Political public relations. – SPb., 2003.
10. Osama bin Laden // Very-very important persons of the world. About people, whose influence on our world it is impossible to overestimate a site. URL: <http://www.veryimportantpersons.ru/sec9/pos 316>.
11. Percent // Vikipedija the free encyclopaedia. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%>
12. Pogontceva K. What student RSU became the terrorist // Arguments and the facts on donu. – 2003. – № 33.
13. Radulova N. The Bride of the Allah // The Spark. – 2004. – № 36.
14. Revival of stars // The Sukhumi information portal. URL: <http://dancor.sumy.ua/articles/1118.htm>
15. Selivanov A. Zhenshchina – смертница from a way will be not curtailed // By the Komsomol truth 11.07. 2003.
5. Johns John Philippe. Advertising business: activity of the advertising agencies, advertisement creation, media planning, integrated communications. // The Advertising Business: Operations, Creativity, Media Planning, and Integrated Communications. – M.: Williams, 2005. – 784 p.
6. Ilyassov F.N. Advertising civilization – Is it possible to pass from advertising competition to the quality competition. // Sociological studies. – 2009. – I. 7. – p. 95–100.
7. Rossiter John P., Percy L. Advertising and goods promotion. // Advertising communications & promotion management. The second edition. – SPb.: Peter 2002. – 656 p.

Slinko A.E., Skliar S.S.

Social advertising as the object of the perception: the main compounds of the efficient impact

Context forming impact in the social advertising is carried out with the help of the three main methods: first of all, at the basis of the identification, secondly, using axiological methods, directed to the value sphere of the personality, thirdly – the use of the real needs of the man as the factors of forming particular contexts.

Key words: advertising, social advertisement, technologies of the direct impact, value and context sphere of personality, context forming impact upon personality.

REFERENCES

1. Abakoumova I.V., Bunduguova T.N. Context forming impact as the way of creating images in Mass Media and advertising. // North –Caucasus psychological Bulletin. – 2006. – № 4. – p. 50–58.
2. Bunduguova T.N. Art as the mechanism of context transmission. // VIII scientific conference of teachers, students, post-graduate students and young scientists. – V. 1. – Taganrog: Publishing house of TIU&E, 2008.
3. Bunduguova T.N. Advertising as a myth of mass culture. // Man and society на рубеже тысячелетий: international collection of the scientific works / Edited by O.I. Kirikova. – Issue XXXVII. – Voronezh: VSPU, 2009.
4. Bunduguova T.N. Context forming impact in the process of the personality growth. // Personality development in secondary systems of South-Russian region: Materials of the reports of the XIV th assembly of the Southern department of RAE and XXVI psychological and pedagogical readings

Vashchenko L.E.

Urgency of research of psychological difficulties of spouses of two-career oriented marriage

The history of shaping marital of relations in Russia, at different stages of the social development is considered. Two-career oriented marriage is described as one of the varieties of modern marriage where partners regard their professional career to be of significant value. In particular psychological problems of spouses in such marriages are dealt with.

Key words: two-career oriented marriage; the role conflict, psychological difficulties; the marital conflict.

REFERENCES

1. Ababkov V.A, Feather M, Kajdanovskaja E.V., Shyobi. Family and profession // Questions psihologii. – 2004. – № 6. – P. 44–53.
2. Alyoshin Ю.Е, Lecturing E.V. The role conflict working woman // Questions psihologii. – 1989. – № 6. – P. 23–28.
3. Gavrilitsa O.A. The sense of guilt at the working woman // Vopr. Psihologii. – 1998. – № 4. – P. 65–70.
4. Dobrenkov V.I, Kravchenko A.I. Sociology. The textbook in 3 volumes. T. 3. Social institutes and processes. – Ch. 7. A family and marriage. – M., 2000.
5. Zhilkin D.S., Tchekalin A.A. Influence of a gender on self-realisation of woman // Magazine applied psihologii. – 2003. – № 2. – P. 2–8.
6. Karabanova O.A. Psychology of family relations and a basis of family consultation: the Manual. – M: Gardarika, 2005. – 320 p.
7. The psychological encyclopaedia. 2 izd / under the editorship of R. Korsini, A. Auerbaha. – SPb.: Peter, 2003. – 1096 p.
8. Silayeva E.G. Psychology of family relations with bases of family consultation. – M: Publishing centre «Academy», 2002. – 192 p.

9. Tashchyova A.I. Attributive processes in matrimonial conflicts: Avtoref. – M., 1987. – 20 p.
10. Tashchyova A.I. Feature of families in which both partners it is superfluous are anxious by career, and the psychological help to these families // Psychological Bulletin. – 1998. – Release 3 – P. 116–122.
11. Engels F. History of a family, a private property and the state // Marx K., Engels F. Soch. – T. 21. – P. 28–178.
12. Yu Xie Kim Akin. Migration of Scientists: Roles of Gender and the Family // PSC Research Report. Nov. – 1995. – P. 1–26.

Aralova M.P.,

Gamilja Mukhamed Nasser Akhmed

Connection between combat fatigue symptoms with personality characteristics, somatic complains and quality of life of 9–11 years old children coming through sexual violation

The article represents the empirical study results of Yemeni children sexual and physical violation psychological consequences. Here is a description of connection between combat fatigue symptoms with personality characteristics, somatic complains and quality of life of 9–11 years old children coming through sexual violation. Multidimensional picture of child condition came through such trauma.

Key words: combat fatigue, behaviour change, violation psychological consequences, Children of 6–11 years.

REFERENCES

1. Bryazgunov I.P., Mikhailov A.N., Stolyarova E.V. Combat fatigue of children and teenagers. – M.; PH «Medpraktika – M», 2008. – 144 p.
2. Venger A.L. Psychological picture tests: illustrated guide. – M.; PH «VLADOS_PRESS», 2003. – 160 p.
3. Clinical psychology: textbook / Edited by B.D. Karvasarsky. – SPb: PH «Piter», 2002. – 960 p.
4. Tarabrina N.V. Combat fatigue psychology practical training session. – SPb: PH «Piter», 2001. – 272 p.

Mkrtchian Y.A.

Psychological characteristics of junior schoolchildren – unwilling settlers

As during the 1980–1990 there appeared a plenty of forced immigrants, this fact has put forward a problem of kompleks adaptation of these groups of people. The analysis of problems of adaptation of forced immigrants shows, that they extremely require the professional psychological help. In our opinion, the degree of expressiveness of stress of acculturaion, duration of intercultural adaptation depend on many factors among which rather essential are socially-demographic, social and specific personal features.

Key words: unwilling settler, junior schoolchild, anxiety, aggression, self-assessment.

REFERENCES

1. Kochetkov V.V. Psychology of the intercultural relations. – Moscow, 2002. – 19 p.
2. Nanso M.D. Problems of interethnic integration. / Abstract. – Rostov-on-Don, 1993. – 18 p.
3. Psychological health to migrants / Edited by Soldatova G.U. – Moscow, 2002. – 420 p.
4. Psychology of refugees and unwilling settlers: experience of studies of practical work / Edited by Soldatova G.U. – Moscow, 2001. – 330 p.
5. Poukhovskii N.N. Psychopathological sequences of extreme situations. – Moscow: Academic avenue, 2000. – 70 p.
6. Soldatova G.U. Psychology of interethnic tension. – Moscow, 1998. – 48 p.
7. Stefanenko T.G. Ethnopsychology. – Ekaterinbourg, 2000. – 68 p.
8. Shaiguerova L.A. Crisis of the identity of unwilling migrants from Afganistan. – Moscow, 2000. – 17 p.
9. Shaiguerova L.A. Crisis of the identity in the situation of the unwilling immigration. – Moscow, 2001. – 75 p.
10. Eminov M.Sh. Psychology of migrants and migration in Russia. – Moscow, 2001. – 44 p.

Samoilina T.G., Mikhailuk E.B.

Psychological correction and psychological prevention of the deviations taking into consideration adolescents' prevention and coping behavior

This article deals with the problems of studies and psychological correction of delinquent behavior from the point of view of the efficiency – inefficiency of defensive and coping behavior. The current problem is caused by a number of circumstances: the permanent growth of the criminality in whole and adolescents' criminality specifically, difficulties in the choice of the methods of the education and impact upon the adolescents, discovering delinquent behavior.

The defensive and coping behavior is treated as one of the levels of socio-psychological adaptation, underlying the significant role of the system of psychological defenses and coping with delinquent behavior.

They rise the question about the expediency of taking efficient measures of prevention and stopping of the adolescents' criminality, psychological correction c onopoū upon diagnostics of particularities of the defensive and coping system functioning, specifics of coping resources in order to create efficient coping strategies, decreasing defensive adolescents' activity.

Key words: Delinquent behavior, psychological defence, coping strategies, coping resources, strategies of the emotional coping, strategies of the intellectual coping, efficient behavior strategies

REFERENCES

1. Abramova G.S. Handbook of psychological consulting. – Ekaterinbourg, 1995.
2. Adler A. Individual psychology. – M., 1993.
3. Andreas S., Andreas K. Heart of mind. Handbook of using NLP methods. – M., 1997.
4. Bandler P., Grinder D. Reframing. – Voronezh, 1995.
5. Dilts P., Khalbom T., Smith S. Changing convictions. Psycho technologies of NLP master. – M., 1997.
6. Zmanovskaya E.V. Delinquency: Psychology of the delinquent behavior. – M., 2003.
7. Kopitin A.I. Bases of the art therapy. – SPb., 1999.
8. Krukova T.L. Psychology of coping behavior. – Kostroma, 2004.
9. Mikhailuk E.B. Particularities of the defensive and coping behavior of the delinquent adolescents./ Abstract of the thesis of Candidate of Psychological Sciences. – M., Rostov-on-Don, 2006. – 24 p.
10. Nikolskaya I.M., Granovskaya P.M. Children's psychological defence. – SPb.: Speech, 2001.
11. The main trends of the contemporary psychotherapy./ Edited by A.M. Bokovikova. – M.: Koguito-Center, 2000.
12. Romanova E.S., Potemkina O.F. Graphic methods of the psychological diagnostics. – M., 1991.
13. Sidorenko E. Therapy and training. – SPb., 2000.
14. Freud A. Psychology of «Self» and preventive mechanisms of personality. – M., 1993.
- development of the personality / Editor-in-chief I.A. Dzhidaryan. – M., 1991.
4. Gordeeva T.O. The motivation of achievement: theories, researches, problems. // Modern psychology of motivation / Under the editorship of D.A. Leontiev. – M., 2002, – 343 p.
5. Ivannikov V.A. Psychological mechanisms of will control. – M., 1991.
6. Isaeva T.E. Pedagogical culture of the teacher as a condition and indicator of the education process level at the university. – Rostov-on-Don, 2003. – 312 p.
7. Kagermazova L.T. The classification of communication styles of future teachers: Monograph. – Moscow-Nalchik, 2007. – 142 p.
8. Koroleva N.N. Sense creations in the picture of the personality's world. Королева Н.Н. Synopsis of a thesis of the Candidate of psychological sciences. – St. Petersburg, 1998.
9. Korostyleva L.A. Self-actualization of the personality in the professional sphere: the origin of difficulties // Psychological problems of a personality's self-actualization. – St. Petersburg, 2001. – № 5. – 232 p.
10. Kruteleva L.Y. Psychological peculiarities of strategies of students with different cognitive directions, learning a foreign language: Synopsis of a thesis of the Candidate of psychological sciences. – Rostov-on-Don, 2005.
11. Markova A.K. Psychological analysis of the professional competence of the teacher // Soviet pedagogics. – 1990. – № 8.
12. Leontiev A.N. Activity. Consciousness. Personality. 2nd edition. – M., 1977.
13. Leontiev A.N. Needs, motives and emotions. – M., 1971.
14. Leontiev D.A. The methods of studying sense orientations. – M., 1992.
15. Stroy G.V. Forming the system of sense orientations of future psychologists in the education process. Synopsis of a thesis of the Candidate of psychological sciences. – Stavropol, 2004.
16. Rogers C., Freiberg H. The freedom to study. – M., 2002. – 527 p.
17. Chudnovskiy V. E., Sutormina L.I. The experience of studying a pedagogical conflict as the factor of forming sense orientations of the teacher // Psychological science and education. – M., 2003. – № 4.

Abakumova I.V., Dzyuba E.A.

Sense techniques in the education process

The transition to a personal sense paradigm of training creates real conditions to realize a sense-creation context. An educational sense-creation context is understood as the system of sense technologies which initiate students' sense-creation and, thus, develops a sense sphere of students (stimulating a personality development in general) and brings knowledge to the level of life and professional values.

Key words: *sense, смысл, sense-creation, technologies in the education process, psycho techniques, sense techniques, sense technologies.*

REFERENCES

1. Abakumova I.V. Personal sense as a pedagogical factor and its use in the education process: Synopsis of a thesis of the Candidate of pedagogic sciences. – Rostov-on-Don, 1989.
2. Abakumova I.V. Training and sense: sense creation in the education process (Psychodidactic approach). – Rostov-on-Don, 2003. – 480 p.
3. Antsyferova L.I. Psychological mediation of social impacts on the personality, its development and formation // Psychological researches of social

Dzyuba E.A.

Internal differentiation as the component of the variation education.

A purposeful differential program as an individual leaning plan provides a student with a choice in development and realization of his/her personal qualities (self-determination, self-actualization) with the pedagogical

support. The value of an individual development plan is that it allows to form and develop value orientations, creative individuality on the basis of a realizing self-appraisal, motivation. The individualization of education on the basis of person-oriented differentiation provides the development of a pupil or student, allows to form the skills of self-education and self-actualization of the person.

Key words: differentiation and individualization in the education process, the problem of value and semantic choice, internal differentiation, the integration of education process, semantic potential of the education content.

REFERENCES

1. Abakumova I.V. Differential organization of the education process as the factor of students' sense formation // Scientific thought of the Caucasus. – 2002. – № 9. – P. 117–127.
2. Abakumova I.V. Education and sense: sense formation in the education process. (Psycho-didactic approach). – Rostov on Don: Publishing house: RSU, 2003. – 480 p.
3. Abakumova I.V., Ermakov P.N., Rudakova I.A. Sense centrism in pedagogy: new understanding of didactic methods. – Rostov-on-Don, 2006. – 312 p.
4. Abakumova I.V. Essence didactic. A course for Masters of Pedagogics and Psychology. M.: CREDO, 2008. – 368 p.
5. Bratchenko S. Do we believe in the child!? Personal growth from the stand point of humanistic psychology // The journal of a practical psychologist. – M.: Folium, 1998. – № 1. – P. 19–31.
6. Bratchenko S.L. The problem of choosing a criterion of a moral development of the person and the ways of its solving // Psycho pedagogical supporting of the education process in graduate school under the conditions of its reorganization. – L., M., 1988. – P. 482–491.
7. Education quality control / Edited by M.M. Potashnik. – M.: Pedagogical society of Russia, 1996. – 280 p.
8. Leontiev D.A. The Psychology of Meaning: the Nature, Structure and Dynamics of the Meaning-Related Reality. – M.: Smysl Publishers, 1999. – 486 p.

Massaeva Z.V.

Psychological and pedagogical particularities of the secondary schools in regions after conflicts

There are specific particularities in the secondary schools of Chechenskaya Republic: war consequences, ethnic particularities, bilinguals, the level of the teachers' professionalism, the quality of the education and others. In order to reveal the particularities of the psychological environment of the secondary schools in Chechenskaya Republic the authors carried out polling by questionnaire among teachers of the primary classes.

Key words: particularities of the educational environment of Chechenskaya Republic, secondary school, teachers of the primary school, consequences of the military events.

Dzyuba E.A.

The use of modern technologies of teaching in the university

In a modern psychological pedagogical science the technologies of teaching are considered as one of the means of realizing an activity approach to the training in the class. Thanks to this approach students can be active creative subjects of the education process. Those technologies are especially interesting which allow to bring the education process to the level of personal sense of the student.

Key words: technologies in the education process, linguistic personality, value and semantic sphere of the student.

REFERENCES

1. Shchukin A.N., Teaching foreign languages: theory and practice. – M., 2005.
2. The Russian culture and the world // Reports of the participants of the 2nd international practice conference. – M., 1994.
3. Polat Y.S., New pedagogical and information technologies in the education system. – M., 1999.
4. Galskova N.D. Modern methods of teaching foreign languages. – M., 2000.
5. <http://www.shkp.ru/pg/pub/lib/publications/30>
6. Karaulov Y.N., The Russian linguistic personality and the problems of its studying // Language and the personality. – M., 1989.

Astafieva I.N.

The summary to article «Criteria of typology of life plans»

In article the typology of the life plan based on the theoretical analysis of foreign and domestic theories and researches is presented. Criteria of typology of a steel of feature of structure and the maintenance of the life plan. In the structural approach types of the life plan are defined by features of interrelation of its elements. In the substantial approach types of the life plan are allocated by two criteria: prevalence of life sphere with a view of life plans and feature of characteristics of the maintenance of life plans.

Key words: the life plan, structure of the life plan, the purposes of the life plan, the characteristics of the life plan.

REFERENCES

1. Abulhanova-Slavsky K.A. Problems of the person in psychology // Psychol. A science in Russia XX of century: Problems of the theory and history. – M: Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences, 1997. – 218 p.

2. Gorshkov M. K, Tihonova N.E. The Russian independent institute of social and national problems. The woman of new Russia: what it? How lives? To what aspires? Analytical report. // Institute of complex social researches of the Russian Academy of Sciences. – 2002.
3. Klimov E.A. Psychology of professional self-determination. – Rostov-on-Don: the Phoenix, 1996. – 512 p.
4. Leontiev A.N. Activity. Consciousness. The person. – M: Politizdat, 1977. – 221 p.
5. Martynuk I.O. Life of the purpose of the person: concept, structure, formation mechanisms. – Kiev: Naukova dumka, 1990. – 119 p.
6. Miller Dzh., Galanter B., Pribram K. Programmy and behaviour structure. Transfer with English. – M: the NLP-TRAINING Center, 2000. – 226 p.
7. Molotkova E.A. Life plans of the person at trade change: The dissertation of the candidate... psychol. sciences. – Rostov-on-Don, 1997. – 250 p.
8. Omeltchenko E.L. Style of strategy of employment and their feature. – M., 2002.
9. Rubinshtein S.L. Bases of the general psychology. – Spb.: Piter, 1999. – 720 p.
10. Rudakov S.V. Personal determinants of career plans of businessmen: The dissertation of the candidate... psychol. sciences. – Rostov-on-Don, 2003.
11. Sidorenko E. Metody of mathematical processing in psychology. – SPb.: speech, 2001. – 350 p.
12. Freedman A.Y. Sequence of the life purposes of the person and their subjective motivational importance: The dissertation of the candidate... psychol. sciences. – M, 2004. – 250 p.

Pismenova A.A.

The summary to article "Criteria of classification and the characteristics of monetary behavior of subjects".

In given article results of the theoretical analysis of monetary behavior, its kinds and characteristics are stated. Definition of monetary behavior, as conative component value-sense attitudes to the money or potential readiness for these actions is made. Various criteria of classifications of monetary behavior and its characteristics are allocated.

Key words: monetary behavior, characteristics of monetary behavior, kinds of monetary behavior, value- sense money attitudes, reception of money, accumulation of money, spend money.

REFERENCES

1. Abramova S.B. money as social value: a generational cut of a problem. // Sociological research, 2000 №7. – P.37–41.
2. Arefyev T.A. Children and money. – SPb.: speech, 2006. P. 49–54.
3. Verhovin V. I. Structure and functions of monetary behaviour. // the Technique and technics of sociological researches. 1993 №2. P.67–73.
4. Gorbachev E. И, Kuprejchenko A.B. Money attitudes of the person: moral contradictions in estimations and associations. // Psychological magazine, № 4, 2006. P. 26–37.
5. Gordievich T.I., Gordievich M. Z. Monetary behaviour of the population // Professional consciousness and economic behaviour of the person: Materials of II international Internet conference, January – May, 2007 / otv. ed. M.J.Semenov. – Omsk: publishing house «the Polygraphic centre Caen», 2007. P.8–14.
6. Dejneka O. S. Dynamics of relations of the Russian businessmen to money // the Year-book of the Russian psychological society: Materials 3 All-Russia congresses of psychologists (on June, 25–28th, 2003): In 8 т. SPb., 2003. T.3. P. 38–41.
7. Dzhannerjan S.T., Mahrina E.A. Maintenance and the characteristic of value-sense relations to money at students and working in socialnomic trades // Psychological bulletin RSU, Rostov on Don, №3, 2005. – P. 20–27.
8. Maksimenko A.A. How the Russian youth intends to «do» money. // Sociological researches, 2005, №7. P. 131–133.
9. Milman V. E. Social and economic motivation and individual motivation / an electronic resource // the Year-book of the Russian psychological society: Materials of 3rd All-Russia congress of psychologists on June, 25–28th, 2003: In 8 V. – SPb.: Publishing house S.-Peterb. Un y, 2003. (Compact disc)
10. Semenov M. JU. Features of the relation to money of people with different level of a personal maturity. The author's abstract on competition of educational degree of the candidate of psychological sciences. – Yaroslavl – 2004
11. Fejshanova N.A., Yemelyanov O.V. Razrabotka of typology of monetary behaviour // Professional consciousness and economic behaviour of the person: materials of the All-Russia Internet conference, December 2004th–January, 2005. – Omsk: publishing house OmGmA, 2005. P. 21–26.

Абакумова Ирина Владимировна

доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей психологии и декан факультета психологии ЮФУ.

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина 13, к. 205

Тел.: (863) 2303207, *e-mail:* psyf@rsu.ru

Аралова Марина Петровна

доцент кафедры психофизиологии и клинической психологии факультета психологии ЮФУ, кандидат психологических наук

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, к. 236

Тел.: (863) 2323057, *e-mail:* aralovam@sfedu.ru

Астафьева Инна Николаевна

аспирантка 2-го года обучения кафедры психологии личности факультета психологии ЮФУ

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, к. 239

Тел.: (863) 2303247, *e-mail:* pochta.inna@mail.ru

Ващенко Людмила Евгеньевна

аспирантка 1-го года обучения кафедры психологии личности, факультета психологии ЮФУ.

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, к. 239

Тел.: (863) 2303247; *e-mail:* vashhlyudmila@yandex.ru

Гамиля Мухамед Насер Ахмед

член Национальной программы по охране психического здоровья, Министерство здравоохранения и народонаселения Республики Йемен, Департамент Национальной программы по охране психического здоровья.

Служебный адрес: Район Алмансура, г. Аден, Йемен

Тел.: +9672342611-+9672350083-+9672384746-+9672256925, *e-mail:* mobh1@yemen.net.ye

Дзюба Екатерина Александровна

преподаватель кафедры английского языка гуманитарных факультетов ЮФУ

Служебный адрес: 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Б. Садовая, 105/42, ауд. 512

Тел.: (863) 2638721, *e-mail:* katty_84@mail.ru

Масаева Зарема Вахаевна

ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии Чеченского государственного университета

Служебный адрес: 364051, Чеченская Республика, г. Грозный, ул. Киевская, 33

Тел.: (8712) 332405, *e-mail:* masaeva-2009@mail.ru

Abakoumova Irina Vladimirovna

Doctor of Psychological Science, professor, head of the department of general psychology of SFU, the dean of the psychological faculty of SFU

Official address: r.205 build.13 avenue M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038

Tel.: (863) 22303207, *e-mail:* psyf@rsu.ru

Aralova Marina Petrovna

Assistant professor of the department psycho physiology and clinical psychology of the psychological department of SFU, Candidate of Psychological Sciences

Official address: r.236 b.13 Naguibina street, 344038.

Tel.: (863) 2323057, *e-mail:* aralovam@sfedu.ru

Astafieva Inna Nikolaevna- the second year post-graduate student, department of personality psychology of psychological faculty of SFU

Official address: r. 239 b.13 M. Naguibina street, Rostov-on-Don, 344038

Tel.: (863) 2303247, *e-mail:* pochta.inna@mail.ru

Vashenko Ludmila Evguenievna- the first year post-graduate student of the personality department of the psychological faculty of SFU.

Official address: r. 239 b.13 M. Naguibina street, Rostov-on-Don, 344038.

Tel.: (863) 2303247; *e-mail:* vashhlyudmila@yandex.ru

Gamila Muhamed Naser Ahmed

member of National program of protection of the mental health, Ministry of Public health service and human population of Republic of Yemen, Department of National Program of protection of mental health.

Official address: Region Almansour, Aden, Yemen

Tel.: +9672342611-+9672350083-+9672384746-+9672256925, *e-mail:* mobh1@yemen.net.ye

Dzuba Ekaterina Alexandrovna

teacher of English language of humanitarian faculties of SFU

Official address: r. 512 b. 105/42 B. Sadovaya street, Rostov-on-Don, 344006.

Tel.: (863) 2638721, *e-mail:* katty_84@mail.ru

Massaeva Zarema Vakhaevna

senior teacher of department of pedagogics and psychology of Chechenskii state university

Official address: b.33 Kievskaya street, Groznii, Chechenskaya Republic, 364051.

Tel.: (8712) 332405, *e-mail:* masaeva-2009@mail.ru

Михайлюк Елена Борисовна

ст. преподаватель кафедры юридической психологии и военной психологии факультета психологии ЮФУ, кандидат психологических наук

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, к. 221, 229

Тел.: (863) 2430611, *e-mail:* milena1108@mail.ru

Mikhailuk Elena Borissovna

senior teacher of the juridical and military department of psychological faculty of SFU, Candidate of Psychological Sciences

Official address: r. 221, 229 b.13 M. Naguibina street, Rostov-on-Don, 344038.

Tel.: (863) 2430611, *e-mail:* milena1108@mail.ru

Мкртчян Яна Арменовна

преподаватель психологии Ростовского военного института ракетных войск

Служебный адрес: 344010, г. Ростов-на-Дону, ул. Ленина, 98

Тел.: (863) 2551018, *e-mail:* staff@prof.ru

Mkrtchian Yana Armenovna

teacher of psychology of Rostov military Institute of missile troops

Official address: b.98 Lenina street, Rostov-on-Don, 344010.

Tel.: (863) 2551018, *e-mail:* staff@prof.ru

Письменова Анастасия Александровна

аспирантка 2-го года обучения кафедры психологии личности факультета психологии ЮФУ

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, к. 239

Тел.: (863) 2303247, *e-mail:* pismenova@gmail.com

Pismenova Anastassia Alexandrovna

the second year post-graduate student of the personality department of psychological faculty of SFU

Official address: r. 239 b.13 M. Naguibina street, Rostov-on-Don, 344038

Tel.: (863) 2303247, *e-mail:* pismenova@gmail.com

Самойлина Татьяна Григорьевна

доцент кафедры юридической психологии и военной психологии факультета психологии ЮФУ, кандидат психологических наук

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, к. 229

Тел.: (863) 2430611, *e-mail:* tsam@rsu.ru

Samoilina Tatiana Grigorievna

assistant professor of department of juridical and military psychology of psychological faculty of SFU, Candidate of Psychological Sciences

Official address: r.229, b. 13 M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038.

Tel.: (863) 2430611, *e-mail:* tsam@rsu.ru

Седых Наталья Сергеевна

ст. преподаватель кафедры психологии развития и акмеологии факультета психологии ЮФУ, кандидат философских наук

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, к. 237

Тел.: (863) 2303247, *e-mail:* Sedih@list.ru

Sedikh Natalia Sergueevna

senior teacher of department of the developmental psychology and ackmeology of psychological faculty of SFU, Candidate of Philosophical Sciences

Official address: r. 237 b. 13 M. Naguibina, Rostov-on-Don, 344038.

Tel.: (863) 2303247, *e-mail:* Sedih@list.ru

Скляр Светлана Сергеевна

соискатель кафедры общей психологии факультета психологии ЮФУ

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, к. 217

Тел.: (863) 2430711, *e-mail:* luk@psyf.rsu.ru

Skliar Svetlana Sergueevna

post-graduate teacher of the department of general psychology of SFU

Official address: r.217 b.13 Naguibina street, Rostov-on-Don, 344038.

Tel.: (863) 2430711, *e-mail:* luk@psyf.rsu.ru

Слинько Анна Евгеньевна

менеджер по рекламе ООО «Аудит-Бюро»

Служебный адрес: 347900, г. Таганрог, пер. Лермонтовский, 7А

Тел.: (8634) 311510, *e-mail:* anna.slinko@yahoo.com

Slinko Anna Evguenievna –advertising manager «Audit-Office» Ltd

Official address: b. 7 A Lermontovskii street, Taganrog, 347900.

Tel.: (8634) 311510, *e-mail:* anna.slinko@yahoo.com

Яценко Надежда Алексеевна

директор по управлению персоналом ЗАО «Кавказ-Транстелеком»

Служебный адрес: 344002, г. Ростов-на-Дону, пр. Буденовский, 3

Тел.: (863) 2036203 (доб. 1103), *email:* N.Yatcenko@kavkaz.ttk.ru

Yatsenko Nadezhda Alexeevna

Human resources director of ЗАО «Caucasus-Transtelecom»

Official address: b.3 Boudenovskii street, Rostov-on-Don, 344002

Tel.: (863) 2036203 (additional n. 1103), *email:* N.Yatcenko@kavkaz.ttk.ru

СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Требования к публикациям

Статьи принимаются в распечатанном варианте + на дискете в редакторе Word, набранные 14-м кеглем через 1,5 компьютерных интервала (все поля по 2,0 см), объемом от 10 до 20 страниц, включая список цитированной литературы. При наборе использовать стандартные гарнитуры шрифта: Times или Arial.

Цитированная в статье литература (автор, название, место, издательство и год издания) приводится в алфавитном порядке в виде списка в конце статьи. Литература на иностранных языках дается после отечественной. В тексте ссылка на источник делается путем указания (в квадратных скобках) порядкового номера цитируемой книги или статьи через запятую – цитируемых страниц (например, [42, с. 561]). Рисунки представлять на дискете отдельными файлами в формате TIF или PCX с распечатками и перечнем подрисовочных подписей. Допускается представление рисунков в редакторе Word внутри текста статьи.

К статье прилагаются **аннотация** объемом не более 0,5 стр. и **ключевые слова**, а также **сведения об авторе**:

- 1) фамилия, имя и отчество;
- 2) домашний почтовый адрес с индексом, телефон;
- 3) специальность, ученое звание;
- 4) место работы и должность, почтовый адрес места работы, с индексом, служебный телефон;
- 5) электронный адрес (email);

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ, НАЗВАНИЕ СТАТЬИ,
АННОТАЦИЮ И КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА
СЛЕДУЕТ ПРЕДОСТАВИТЬ ТАКЖЕ
И НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.**

По всем вопросам публикаций обращаться по адресу:
344038, Ростов-на-Дону, пр. Нагибина, 13, ком. 243, редакция
Зав. редакцией Щербакова Лариса Владимировна
Тел. (863) 243-15-17; E-mail: rpj@psyf.rsu.ru, rpj@bk.ru
Часы работы
понедельник – пятница 13.00-18.00
суббота, воскресенье – выходной