

**РОССИЙСКОЕ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ  
ОБЩЕСТВО**

---



**РОССИЙСКИЙ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ**

том 4 № 1

**Москва  
2007**



---

## Российский психологический журнал

**Учредитель** – Российское психологическое общество

**Главный редактор** – А.И. Донцов

---

### Редакционный совет

Г.В. Акопов

В.М. Аллахвердов

М.Г. Дебольский

Ю.М. Забродин

Ю.П. Зинченко

А.В. Карпов

В.Н. Киной

Е.А. Климов

Н.И. Леонтьев

М.Ш. Магомед-Эминов

Н.Н. Малофеев

М.И. Марьин

Е.Б. Перельгина

Л.М. Попов

В.В. Рубцов

А.А. Реан

В.Ю. Рыбников

Т.П. Скрипкина

С.Д. Смирнов

Л.А. Цветкова

А.М. Черноризов

В.Д. Шадриков

В.А. Шкуратов

А.Г. Шмелев

Д.И. Фельдштейн

---

### Редакционная коллегия

И.В. Абакумова

А.Г. Асмолов

Т.Ю. Базаров

(заместитель главного редактора)

М.М. Безруких

Д.Б. Богоявленская

А.А. Деркач

И.В. Дубровина

А.Л. Журавлев

М.С. Егорова

П.Н. Ермаков

(заместитель главного редактора)

Ч.А. Измайлов

В.А. Лабунская

А.Б. Леонова

Е.А. Сергиенко

А.Ш. Тхостов

---

**Ответственный секретарь** – Л.И. Рюмшина

**Выпускающий редактор** – Л.В. Щербакова

**Компьютерная верстка** – Н.В. Кубеш

---

### Адрес издателя

#### и распространителя:

344038, Ростов-на-Дону,

пр. Нагибина, 13, ком. 243.

Тел. 43-07-67; факс 43-08-05

E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

### Адрес

#### учредителя:

129366, Москва,

Ярославская, 13

Тел. 283-55-30; факс 283-55-30

E-mail: rpo@psychology.ru

---

Каталог Роспечати «Газеты, Журналы». Подписной индекс 46723.

---

Перепечатка материалов только по согласованию с редакцией.

**СОДЕРЖАНИЕ**

<b>Наши авторы</b>	4
<b>Юбилеи</b>	7
<b>Психология личности</b>	
<b>Шкуратова И.П., Тепина М.Н.</b> Эмоциональное самораскрытие мужчин и женщин в общении с разными партнерами	8
<b>Соколова Е.В.</b> Системный подход к психокоррекции психического развития личности в раннем дизонтогенезе	17
<b>Психология семьи</b>	
<b>Реан А.А.</b> Семья как фактор социальных девиаций личности	25
<b>Юридическая психология</b>	
<b>Енгальчев В.Ф., Южанинова А.Л.</b> О судебно-психологической экспертизе морального вреда	29
<b>Молодые ученые</b>	
<b>Егоров Д.В.</b> Психологические компоненты смысловой самореализации студентов психологов в контексте различных профессиональных перспектив	38
<b>Колесина К.Ю.</b> Принципы разработки интегративной компетентностно ориентированной программы проектной деятельности старшеклассников	41
<b>Осипян Н.Б.</b> Личностные предпосылки поведенческого риска несовершеннолетних участников групповых преступлений	44
<b>Соловьева Г.В.</b> Формирование смысложизненных стратегий личности	46
<b>Ступаков В.Я.</b> Технологические особенности развития смысловой сферы учащихся как компонент реформирования образования	49
<b>Суфиянов В.В.</b> Образовательная среда как условие развития системы отношений «субъект-среда»	52
<b>Информация о съезде</b>	55
<b>Сведения о порядке подачи публикаций</b>	68



## Наши авторы



**Реан Артур Александрович** – руководитель программы «Профилактика преступности несовершеннолетних» Московского университета МВД РФ, председатель секции «Социальные и психологические проблемы молодежи» Федерации психологов образования РФ, член-корреспондент РАО, профессор, доктор психологических наук.



**Енгальчев Вали Фатехович** – заведующий кафедрой общей и юридической психологии Калужского государственного педагогического университета, профессор, доктор психологических наук



**Соколова Елена Викторовна** – профессор кафедры практической психологии Новосибирского гуманитарного института, кандидат психологических наук



**Южанинова Алла Леонидовна** – заместитель заведующего кафедрой, зав. лабораторией психодиагностики и экспертных исследований при кафедре правовой психологии и судебной экспертизы ГОУ ВПО «Саратовская государственная академия права», доцент, кандидат психологических наук



**Шкуратова Ирина Павловна** – доцент кафедры психологии личности факультета психологии Южного федерального университета, кандидат психологических наук



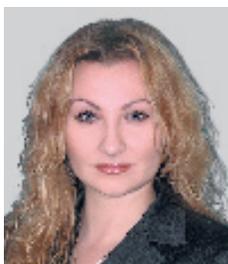
**Колесина Карина Юрьевна** – преподаватель кафедры английской филологии факультета филологии и журналистики ЮФУ



**Тепина Мария Николаевна** – аспирант кафедры психологии личности факультета психологии Южного федерального университета



**Егоров Дмитрий Викторович** – преподаватель каф. психологии ТИУиЭ г.Таганрог, аспирант кафедры педагогики и педагогической психологии факультета психологии ЮФУ



**Осипян Наталья Борисовна** – преподаватель и соискатель кафедры юридической психологии факультета психологии ЮФУ



**Соловьева Галина Викторовна** – нотариус, соискатель кафедры юридической психологии факультета психологии ЮФУ



**Ступаков Валерий Яковлевич** – доцент Ростовского филиала Московского государственного института инженеров гражданской авиации, соискатель Новочеркасского политехнического университета



**Суфиянов Виталий Владимирович** – преподаватель кафедры тактики специальной подготовки Ростовского юридического института, соискатель кафедры педагогики и педагогической психологии факультета психологии ЮФУ



## Юбилеи



Выдающемуся ученому  
и организатору  
психологической науки,  
члену редакционного  
совета нашего журнала,  
член-корреспонденту РАО,  
профессору А.А. Реану – 50 лет!

### **Дорогой Артур Александрович!**

Позвольте от редакции «Российского психологического журнала» и наших читателей поздравить Вас с юбилеем. Ваша профессиональная и общественная деятельность всегда были направлены на благо отечественной психологической науки. Вы не только внесли весомый вклад в развитие педагогической психологии, психологии личности, психологии асоциального и делинквентного поведения, психологии агрессии, психологии социализации и социальной адаптации личности, но являетесь один из создателей нового научного направления – социальной педагогической психологии. Ваши знания, педагогический опыт и такт позволили Вашим многочисленным ученикам обрести свой путь в психологии и занять в ней достойное место. Ваши организаторские способности, направленные на создание научно-практических проектов и программ, проведение международных и всероссийских конференций, способствовали объединению психологов в решении актуальных проблем современности.

Ваш труд ни раз был по достоинству оценен и отмечен общественностью и профессиональным сообществом, в том числе и медалью им. Г.И.Челпанова (I степени).

Редакция «Российского психологического журнала» поздравляет Вас, Артур Александрович, с юбилеем и желает Вам дальнейших творческих успехов и свершений, преданных Вашему делу последователей и соратников.



Шкуратова И.П., Тепина М.Н.

## Эмоциональное самораскрытие мужчин и женщин в общении с разными партнерами

*Статья посвящена малоизученной в отечественной психологии проблеме эмоционального самораскрытия. Авторы рассматривают культурные предписания, существующие относительно выражения эмоций представителями мужского и женского пола. В эмпирической части статьи анализируется эмоциональное самораскрытие мужчин и женщин в общении с разными партнерами, а также их отношение к своему и чужому эмоциональному самораскрытию.*

***Ключевые слова:** эмоциональное самораскрытие, гендерные стереотипы поведения, культурные традиции выражения эмоций, позитивные и негативные эмоции, социальные чувства.*

Успешность всякого взаимодействия между людьми зависит от их способности правильно выражать свои эмоции и умения считывать эмоции партнеров по общению. В связи с этим в последние годы нарастает интерес к понятию эмоционального интеллекта, под которым понимается способность к опознанию, пониманию эмоций и управление ими [2]. Одним из ключевых моментов в этой концепции принадлежит умению человека адекватно выразить свое эмоциональное состояние. Человек в конкретной ситуации общения может быть заинтересован в реальном выражении своих чувств, в их приуменьшении или сокрытии, а также в их преувеличении. Кроме того, выражение эмоций чаще всего подчинено более широким целям взаимодействия.

Выражение эмоций в определенный момент времени несет информацию разного уровня обобщенности: о сиюминутном отношении к происходящему; об эмоциональном фоне поведения человека в процессе определенного взаимодействия с другими людьми; об его устойчивых эмоциональных установках (пессимизм – оптимизм). Эмоции могут быть связаны с оценкой партнера по общению, самого себя или объекта совместной деятельности, если это общение является деловым. Эта информация накладывается друг на друга, создавая конечный результат в виде самораскрытия эмоций.



Выражение эмоций детерминировано множеством факторов, которые в совокупности могут определить поведение человека в конкретной ситуации. В то же время поведение определенного человека является достаточно предсказуемым. Люди довольно точно предсказывают эмоциональные реакции своих родственников и знакомых благодаря тому, что эмоциональное поведение человека достаточно стереотипно как с точки зрения его содержания, так и формы проявления эмоций.

В.В. Бойко предложил понятие «стереотип эмоционального поведения», под которым он понимает «совокупность устойчивых характеристик эмоций (реакций и состояний), которыми человек чаще всего отвечает на внешние и внутренние значимые для него воздействия в соответствии со своей природой, состоянием здоровья и воспитанием» [1, с. 64].

В данной работе мы ограничились рассмотрением вербального компонента выражения эмоций, а именно, эмоциональным самораскрытием, под которым мы понимаем раскрытие человеком своих эмоций и чувств с помощью речи. Эмоциональное самораскрытие изучалось как один из аспектов самораскрытия личности, наряду с раскрытием мнений, установок и других аспектов индивидуальности, но как самостоятельный феномен исследуется в отечественной психологии впервые. Оно является наиболее глубокой и интимной формой самораскрытия, поскольку открывает доступ во внутренний мир человека.

Эмоциональное самораскрытие может изучаться через следующие характеристики: глубина (детальность и полнота раскрываемых чувств), широта (разнообразие раскрываемых чувств), избирательность (способность личности варьировать содержание и объем эмоционального самораскрытия в общении с разными людьми), эмоциональность (эмоциональная насыщенность сообщения), знак (соотношение самораскрытия позитивных и негативных эмоций).

Раскрытие своих чувств, переживаний очень важно для человека, поскольку способствует его психическому здоровью, является средством саморегуляции, позволяет устанавливать и поддерживать близкие отношения с другими людьми. Для того, чтобы выразить свои чувства, человек должен уметь рефлексировать и опознавать собственные эмоции, а также научиться тому, как выражать их, соблюдая культурные традиции того общества, к которому он принадлежит.

В качестве главных детерминант эмоционального самовыражения личности в зарубежной и отечественной литературе рассматриваются следующие факторы: культурные предписания, имеющиеся в социокультурной среде, в которой человек сформировался; социально-демографические характеристики субъекта самораскрытия (его пол, возраст, социальный статус, национальность, профессия); личностные особенности (ценностно-мотивационная сфера, особенности саморегуляции, коммуникативные черты личности и пр.); характер отношений с реципиентом.

Говоря о культурных традициях, А. Меграбян отмечает, что в западном обществе существует «ситуация, при которой «социально неприемлемые чувства» должны выражаться в поведении, минуя речь, и не должны «официально» признаваться частью



коммуникации человека: мы учимся выражать множество чувств этими обходными путями, чтобы избежать обвинений в нарушении общественных норм» [6, с. 228].

Открытая коммуникация чувств, в особенности негативных, не поощряется практически во всех культурах. Это связано с тем, что общество таким запретом охраняет себя от деструктивных действий ее членов, связанных со слишком сильным или несвоевременным выражением чувств. Однако, существуют межкультурные различия в открытом выражении разных эмоций.

По данным Д. Мацумото, проведшего большое число кросс-культурных исследований, посвященных выражению и распознаванию эмоций, японцы более настроены на сокрытие негативных эмоций, чем американцы, которые легко выражают недовольство и другие негативные эмоции [5].

А.А. Горбатков обнаружил, что в польском обществе доминирующая норма предписывает делиться не столько радостями, сколько горестями, не столько надеждами, сколько тревогами, жалобы на неудачи здесь обычная вещь, тогда как от рекламы своих успехов («хвастовства») принято воздерживаться («скромность») [3]. Похоже, что подобные установки характерны и для россиян. Автор делает вывод о том, что в польском обществе существует негативно-асимметричная эмоционально-экспрессивная нормативная система в противовес позитивно-асимметричной, характерной для США.

Существует большое количество литературы, посвященной культурным различиям в проявлении эмоций. Общепринятым является тот факт, что северные народы менее экспрессивны в выражении своих эмоций, чем южане [2; 5].

Различия касаются не только невербального поведения, но и вербального описания своих чувств. Американские исследователи обнаружили, что хорошо адаптированные китайцы мало отличались от европейских американцев по описанию своих эмоций, тогда как недавно приехавшие в США китайские эмигранты в своих описаниях давали больше соматических терминов. Это свидетельствует о том, что культурные предписания страны проживания доминируют в плане влияния на самораскрытие эмоций [8].

Весьма существенную роль в социальных ожиданиях относительно выражения эмоций имеет пол субъекта самораскрытия. В отношении представителей мужского и женского пола во всех культурах существуют разные стандарты на выражение эмоций. В частности, мальчикам и мужчинам во всех культурах предписано не выражать страх и грусть, а девочкам и женщинам – гнев [2; 4]. От представителей мужского пола в процессе воспитания требуют большей сдержанности в проявлении любых эмоций, особенно эмоции страха, тревоги и грусти, поэтому многие мужчины не умеют выразить эти эмоции адекватно, что приводит их к соматическим заболеваниям, а также к неправильной интерпретации их поведенческих реакций окружающими. Эта проблема существует и для женщин, но уже в связи с запретом на выражение гнева.

По данным Л. Броди и Дж. Хэлла, начиная с младенчества, родители больше развивают способность к выражению своих чувств у девочек по сравнению с



мальчиками [7]. Они чаще обсуждают эмоции с дочерьми, чем с сыновьями (за исключением негативных эмоций); используют больше вариаций эмоциональных слов, когда говорят с дочерьми; демонстрируют им более широкий спектр эмоций; чаще им улыбаются; отвечают им более эмоционально. В результате это приводит к более развитой эмоциональной экспрессии девушек и женщин, как в вербальном, так и в невербальном плане.

Анализ данных о степени переживания негативных эмоций представителями мужского и женского пола, проведенный Е.П. Ильиным, дал следующую картину [4]. В первые годы жизни между мальчиками и девочками нет различий в частоте и продолжительности эмоции гнева, но с возрастом у мальчиков эти показатели нарастают, а у девочек убывают. Е. Маккоби и его коллеги, обнаружившие эту тенденцию, объясняют это тем, что девочки боятся наказания за проявление агрессии, тогда как мальчикам это прощается более охотно [4].

Большинство исследователей сходится на том, что женщины более открыто проявляют свои эмоции, чем мужчины, особенно эти различия высоки в отношении эмоций страха и грусти. Особенно явно женщины проявляют свои чувства в общении друг с другом [2]. К числу личностных особенностей, влияющих на выражение эмоций и их восприятие у партнера по общению, наибольший вклад вносят социально-психологические свойства личности: аффилиативность, способность к эмпатии, потребность в одобрении.

Анализ зарубежных источников показывает неоднозначный характер влияния пола на склонность к самораскрытию разных эмоций, в отечественной психологии данная проблема еще не стала предметом специального исследования. Это побудило нас к изучению особенностей эмоционального самораскрытия мужчин и женщин в межличностном общении.

В качестве эмпирических задач исследования нами были сформулированы следующие: 1) изучить отношение мужчин и женщин к своему и чужому эмоциональному самораскрытию; 2) провести сопоставительный анализ эмоционального самораскрытия мужчин и женщин в общении с разными партнерами; 3) провести сравнительный анализ самораскрытия позитивных и негативных эмоций мужчинами и женщинами.

Нами были выдвинуты гипотезы о том, что женщины имеют большее стремление к своему и чужому эмоциональному самораскрытию, чем мужчины, и наибольший объем самораскрытия как позитивных, так и негативных эмоций наблюдается в общении с партнерами из семейной и дружеской сферы.

Для выявления отношения к своему и чужому эмоциональному самораскрытию (далее ЭСР) нами был разработан опросник, включающий 72 вопроса, разделенных на 9 шкал («семейные традиции», «эмоциональность», «потенциальное ЭСР», «реальное ЭСР», «функции ЭСР», «отношение к чужому ЭСР», «выбор партнёра», «искренность», «языковые трудности ЭСР»).

Для диагностики самораскрытия позитивных и негативных чувств личности в общении с разными партнерами нами был использован тест ДЭС (диагностика



эмоционального самораскрытия), разработанный И.П. Шкуратовой на основе техники репертуарных решеток Дж. Келли. Респонденту предлагался список из 7 позитивных чувств (радость, удивление, надежда, любовь, симпатия, гордость, благодарность) и 7 негативных чувств (тревога, ревность, обида, зависть, чувство вины, стыд, гнев). Он должен был оценить, насколько полно он рассказывает о своих чувствах людям из ближайшего окружения (к их числу были отнесены родители, лучшие друг и подруга, сотрудник и сотрудница). Таким образом, испытуемый должен был заполнить таблицу, строки в которой соответствовали вышеперечисленным эмоциям, а столбцы – партнерам по общению. Ему необходимо было выбрать один из следующих вариантов ответов: 2 – рассказываю об этом чувстве данному человеку полно и искренно; 1 – рассказываю в общем виде и не все; 0 – никогда об этом чувстве не говорю с данным человеком; X – скрываю это чувство от данного человека или рассказываю неправду. Испытуемый должен был также оценить, насколько часто он испытывает это чувство. В инструкции оговаривалось, что эти чувства он может испытывать по отношению к объекту самораскрытия, к другим людям или к событиям жизни.

В исследовании приняли участие студенты Ростовского строительного университета (20 мужчин и 30 женщин) в возрасте от 20 до 25 лет, а также студенты заочного отделения психологического факультета (50 мужчин и 45 женщин) в возрасте от 22 до 30 лет.

### **Результаты и их обсуждение.**

Анализ данных, полученных с помощью опросника, позволил выявить как сходство, так и различия в эмоциональном самораскрытии между мужчинами и женщинами. Суммарные значения по шкалам опросника не обнаружили достоверных различий между полами, однако сравнение ответов мужчин и женщин на отдельные вопросы позволило увидеть существенные расхождения.

В отношении семейных традиций самораскрытия большинство мужчин отметило тот факт, что родители не поощряли его разговоры о чувствах и ругали, когда он выражал свои негативные эмоции. Среди женщин две трети признались в том, что их ругали за проявление негативных эмоций, но в то же время почти все отрицают, что родителям не нравилось, когда они признавались в своих страхах и обидах. Почти все женщины отметили, что они легко поддаются эмоциям, долго помнят обиды, плохо сдерживают эмоции, склонны к быстрой смене настроения, долго испытывают чувство вины. Это говорит о высокой эмоциональности женщин. Мужчины оценивают себя по этим характеристикам значительно ниже, что соответствует гендерному стереотипу мужчин.

Потенциальное самораскрытие, под которым мы имели в виду готовность и желание рассказывать о себе, также более характерно для женщин. Мужчины признаются в том, что у них не всегда получается раскрыть свои переживания, что им сложно рассказывать о своих чувствах. Шкала «реальное



самораскрытие» подтверждает эту тенденцию. Предпочитает не говорить о своих переживаниях близким и друзьям 66 мужчин из 70 и только 14 женщин из такого же количества испытуемых. Охотно делятся радостью как мужчины (53 человека), так и женщины (60 человек). Все предпочитают, когда грустно, отвлечься (посмотреть фильм, почитать). Большинство мужчин и женщин правильно понимают значение эмоционального самораскрытия для регуляции межличностных отношений, саморегуляции, лучшего осознания своих чувств. При этом мужчины чаще сожалеют о своей откровенности, чем женщины (19 против 5).

Женщины намного более открыты для чужого самораскрытия. Почти все женщины (57 человек) отметили, что привыкли к тому, что все близкие делятся с ними своими переживаниями. Среди мужчин так считают всего 4 человека. Почти все мужчины (60 человек) указали на то, что не любят, когда друзья или близкие рассказывают им о своих чувствах, среди женщин такую позицию занимает всего 9 человек. Сами спрашивают о чувствах друзей и близких 59 женщин и 34 мужчины. Эти данные говорят о явном нежелании мужчин выступать в качестве мишени эмоционального самораскрытия.

В плане выбора мишени самораскрытия молодые мужчины и женщины достаточно единодушны. Они предпочитают рассказывать о своих чувствах друзьям и ровесникам своего пола, чем родителям или лицам старше себя. Единицы готовы рассказывать о своих чувствах случайному попутчику. Многие женщины (62 человека) предпочли бы излагать свои чувства на страницах дневника, чем кому-нибудь из близких людей, из мужчин только 10 человек принимают такой способ самораскрытия.

Все испытуемые признаются в том, что им приходится быть неискренними при выражении своих чувств. Женщины отмечают, что иногда они изображают удивление, хотя они его не испытывают (65 человек), преувеличивают свою радость или благодарность (61 человек). Среди мужчин в искажениях такого рода призналось всего 9 и 5 человек, соответственно. Зато все позволяют себе выражать свои чувства более естественно в компании друзей и в семье.

Как мы и предполагали, трудности с выражением чувств чаще испытывают мужчины: им трудно подбирать слова, они стараются описывать чувства, не вдаваясь в подробности. Метафорами при описании чувств чаще пользуются женщины, а молодежным жаргоном – и те, и другие. Письменно описывать свои чувства легче женщинам.

Для более детального анализа особенностей эмоционального самораскрытия мужчин и женщин в общении с разными партнерами нами был собран материал с помощью теста ДЭС на выборке из 65 мужчин и 75 женщин. Индивидуальные матрицы мужчин и женщин суммировались путем наложения их друг на друга, в результате чего была полученная сводная матрица данных, представленная в таблице 1.



Таблица 1.  
Самораскрытие эмоций мужчин и женщин в общении с разными партнерами

	мать		отец		лучший друг		лучшая подруга		сотрудник		сотрудница		средние значения	
	М	Ж	М	Ж	М	Ж	М	Ж	М	Ж	М	Ж	М	Ж
Радость	106	129	90	115	111	102	81	119	66	59	51	79	7,7	8,0
Надежда	94	127	70	101	86	89	67	86	47	55	39	49	6,2	6,7
Любовь	72	92	49	68	65	58	48	90	26	24	20	38	4,3	4,9
Симпатия	97	112	68	92	94	85	78	65	57	57	48	71	6,8	6,4
Гордость	84	122	72	109	79	92	61	86	55	51	50	61	6,1	6,9
Благодарность	110	138	85	123	104	109	71	108	64	74	57	88	7,5	8,5
Удивление	78	117	68	96	85	94	57	107	53	57	36	72	5,8	7,2
Тревога	69	104	57	77	73	66	47	85	47	27	29	39	4,9	5,3
Обида	64	97	42	72	67	75	45	86	25	20	21	33	4,1	5,1
Зависть	22	48	14	36	24	29	18	30	10	5	6	10	1,1	2,1
Чувство вины	67	87	54	64	67	57	50	71	34	16	29	26	4,6	4,2
Стыд	47	70	37	55	54	42	43	47	18	16	17	21	3,3	3,3
Гнев	61	101	60	88	76	73	55	83	38	22	26	41	4,8	5,4
Ревность	17	21	10	21	41	27	31	64	9	6	8	16	1,7	2,1
Средние значения	15	18	12	15	15,7	13	11,5	15	8,4	6,5	6,7	8,5		

Средние значения по строкам и столбцам были получены путем деления сумм на число испытуемых в группах мужчин и женщин.

Анализ самораскрытия позитивных и негативных эмоций мужчинами и женщинами в общении с разными партнерами показал, что наибольший объем эмоционального самораскрытия наблюдается в общении с самыми близкими людьми. У женщин наибольшее самораскрытие направлено на мать, подругу и отца, у мужчин – на мать, друга и отца. Следующую позицию с небольшим отрывом занимают ближайшие друзья противоположного пола. Как и ожидалось, в общении с сотрудниками эмоциональное самораскрытие заметно ниже, чем в семейной и дружеской сфере. Это позволяет сделать вывод о том, что на объем эмоционального самораскрытия человека в адрес конкретного лица влияет степень интимности и доверительности отношений с ним.

Анализ самораскрытия по эмоциям показал, что наибольшие значения наблюдаются в отношении позитивных эмоций. На первом месте по объему выражения стоят радость, благодарность, симпатия. Это можно объяснить тем, что, строя свои



отношения с окружающими людьми, все стремятся создать образ приятного, внимательного человека. Чувство любви по частоте самораскрытия стоит на последнем месте среди позитивных эмоций. Оно носит слишком интимный характер, и не всегда респонденты решаются поговорить о нем с окружающими людьми. Чаще всего о любви к кому-либо говорят с матерью, а также с близкими друзьями.

О своих надеждах респонденты предпочитают рассказывать матери, лучшему другу (подруге). Гордость связана с достижениями человека, с событиями, повышающими его самооценку, поэтому ее молодежь чаще транслирует по отношению к людям, от которых важно получить одобрение, завоевать авторитет (родители, друзья).

Самораскрытие негативных эмоций респонденты осуществляют преимущественно в общении с лучшими друзьями, матерью. Это делает общение с близкими людьми более конфликтным и эмоционально насыщенным. Гнев, тревога, обида стоят на первом месте по объему самораскрытия. Для женщин характерно выражать их чаще в общении с лицами своего пола (подругой, матерью), а мужчины рассказывают о них лицам, как своего, так и противоположного пола. Наиболее скрываемыми чувствами являются зависть и ревность, которые обсуждают только в общении с самыми близкими людьми. С сотрудниками эти чувства обсуждают единицы из опрошенных испытуемых. Люди избегают признания в этих чувствах, поскольку они считаются социально осуждаемыми. Окружающие не склонны разделять это чувство с человеком, который в них признается. Необходимо отметить, что самораскрытие женщин почти по всем эмоциям выше, чем у мужчин.

Проведенный анализ показал, что женщины более ориентированы на эмоциональное самораскрытие, как свое, так и чужое, лучше владеют навыками передачи своих чувств. Эмоциональное самораскрытие неоднородно в отношении разных чувств и партнеров по общению. В соответствии с культурными традициями, мужчины и женщины больше раскрывают свои позитивные чувства по сравнению с негативными. Чем более осуждается чувство, тем более оно скрывается человеком, как это видно на примере зависти и ревности. Наибольшее эмоциональное самораскрытие как мужчин, так и женщин, приходится на членов семьи и друзей, что иногда повышает негативный эмоциональный фон дружеских и семейных отношений. Полученные данные в целом соответствуют результатам, полученным зарубежными исследователями данной проблемы.

#### Литература

1. Бойко В.В. Энергия эмоций. 2-е изд. – СПб, Питер, 2004.- 474 с.
2. Бреслав Г. Психология эмоций. М.: Смысл; Издательский центр «Академия» 2004. 544 с.
3. Горбатков А.А. Эмоциональность и общительность: кто более общителен – счастливые или несчастливые люди? // Психология общения: социокультурный анализ. Ростов-на-Дону. Изд-во РГУ, 2003, с. 83-85.
4. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб., Питер, 2002. 544 с.



5. Мацумото Д. Культура и эмоции // Психология и культура. СПб.: Питер, 2003, с. 279-308.
6. Меграбян А. Психодиагностика невербального поведения. СПб.: Речь. 2001. 256 с.
7. Ratner C. A Cultural-Psychological Analysis of Emotion // *Culter & Psychology*, 2000, Vol. 6(1), pp.5-39.
8. Tsai J.L, Diana I. Simeonova D.I., Watanabe J.T. **Somatic and Social: Chinese Americans Talk About Emotion** // *Journal of Personality and Social Psychology*, 2003, vol. 85.



Соколова Е.В.

## Системный подход к психокоррекции психического развития личности в раннем дизонтогенезе

*В статье описаны результаты многолетнего экспериментального исследования возможностей психологической помощи и оптимизации развития, социализации и адаптации детей с задержками психического развития, освещены вопросы организации комплексной психокоррекционной работы и сопровождения детей с отклоняющимся развитием в рамках системного подхода.*

*Ключевые слова: задержка психического развития, отставание в развитии, системная психокоррекция, психолого-педагогический (ая) (помощь), дизонтогенез, социальная ситуация развития, первичный дефект, вторичный дефект, директивные и недирективные методы психотерапии, телесно-ориентированная терапия, абилитация.*

В связи с увеличением числа детей с отклоняющимся развитием в психологии и педагогике возрастает актуальность дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания детей с отклоняющимся развитием, психокоррекции нарушений в раннем онтогенезе, адаптации детей к жизни в условиях современного общества.

Подходы психолого-педагогического сопровождения развития детей стали реализовываться в системе образования с середины 1990-х гг. в связи с развитием психологической службы. Появился также ряд работ, которые претендуют на создание ее научных основ (Дубровина И.В., 1988, 1991, 1995, 1998; Абрамова Г.С., 1993, 1998; Маркова А.К., 1993; Овчарова Р.В., 1993, 1996, 1998; Рогов Е.И., 1995, 1998; Казакова Е.И., 1998; Шипицина Л.М., 2005 и др.). В некоторых работах рассматриваются организационные моменты оказания практической помощи проблемным детям, в том числе и детям с ЗПР (Забрамная С.Д., 1985, 1988, 1990; Кумарина Г.Ф., 1990, 1991; Заширинская О.В., 1995; Ямбург Е.А., 1997; Мамайчук И.И., Ильина М.Н., 2004 и др.). К сожалению, совсем мало работ, определяющих систему психокоррекционных мероприятий по оказанию помощи проблемным детям (в том числе и с ЗПР), интегрированным в общеобразовательную среду. Проведенные исследования показывают, что зачастую сегодня нет возможности обеспечить системность психокоррекции и сопровождения всех нуждающихся детей и участников образовательного процесса, оперативно реагировать на проблемы образования, часто нарушаются основные принципы эффективного сопровождения – его непрерывность, индивидуальность, мультидисциплинарность и автономность, комплексность и системность организации (Казакова Е.Н., 1998; Колеченко А.К., 2001; Ульяновская У.В. и Лебедева О.В., 2005; Шипицина Л.М., Хилько А.А., Галлямова Ю.С., Демьянчук Р.В., Яковлева Н.Н., 2005).



О детях с ЗПР (задержкой психического развития) в отечественной психологии накоплены исключительно ценные научные сведения, хотя проблема специального изучения сформировалась только в конце 1960-х гг. Заметим, что полученные данные по большей части имели (и до сих пор имеют) отношение к младшим школьникам и подросткам. Необходимо также отметить, что большинство исследователей ограничивают свои задачи описанием клинико-нейропсихологической характеристики этих дефектов, изучением особенностей нарушения какой-либо функции: памяти, внимания, речи, мышления, зрительно-пространственного восприятия, специфики общения, игровой деятельности. Кроме того, прослеживается недостаток конкретных организационно-методических работ и практических рекомендаций по организации комплексного психолого-педагогического сопровождения, абилитации детей, психокоррекции нарушений в раннем онтогенезе. Наблюдаются трудности внедрения теоретических разработок в практическую деятельность, недостаточно материалов о возможностях интеграции детей с отклоняющимся развитием в учреждения общеобразовательного профиля.

Исходя из этого, проблема организации системной психокоррекции и своевременного преодоления отставаний психического развития у детей с ЗПР, пока еще не упущены сензитивные периоды и не возникли вторичные, социально обусловленные нарушения развития, является чрезвычайно актуальной.

В нашем исследовании была предпринята попытка создания научно-теоретических основ и практической реализации метода системной психокоррекции и сопровождения развития детей с ЗПР в детских учреждениях (детских садах, школах). Объект исследования – личность и ее развитие в дизонтогенезе. Предмет – организация системной психокоррекции развития личности в раннем дизонтогенезе. Цель исследования состояла в научном обосновании, разработке и апробировании системной психокоррекции развития личности в дизонтогенезе. В соответствии с определенной нами целью выдвигалась гипотеза исследования, которая основана на предположении о том, что, вероятно, системная психокоррекция будет оптимальным условием, позволяющим преодолеть отставание в психическом развитии личности и снизить риск школьной дезадаптации у детей с ЗПР.

В нашем понимании *системная психокоррекция* определяется как комплекс методов и средств специально организованного психолого-педагогического воздействия, сочетающего в себе методы абилитации, психокоррекции, психотерапии с одновременной оптимизацией социальной ситуации развития. Методы психокоррекции задержки психического развития в раннем дизонтогенезе включают: прямую и косвенную коррекцию, групповые и индивидуальные формы развития и коррекции познавательной, психомоторной и личностной сферы ребенка; развитие субъектности ребенка в контексте соответствующей возрасту деятельности. В рамках данного метода эффективным является использование игровых недирективных телесно-ориентированных методов психокоррекции: игрового танца, психогимнастики, практики экспрессивной психомоторики. В целях оптимизации социальной ситуации развития необходимо создание



особой развивающей и эмоционально-комфортной среды; включение ближайшего окружения ребенка в контекст коррекционно-развивающей работы; гармонизация взаимоотношений детско-взрослого сообщества.

Исходя из цели исследования, в экспериментальной части были сформулированы следующие задачи:

1. Разработать многоуровневую систему диагностики и анализа психического развития личности в дизонтогенезе.

2. Провести многоуровневый системный анализ динамики психического развития детей с задержкой психического развития по сравнению с группой нормы.

3. Создать и апробировать систему условий и средств системной коррекции психического, в том числе и личностного развития детей с задержкой психического развития, направленную на компенсацию отставания в развитии детей с ЗПР.

4. Изучить влияние системной психокоррекции и условий оптимизации социальной ситуации развития психического развития, созданных на базе специализированных групп, интегрированных в дошкольные учреждения, преодоление отставания в развитии и профилактику последующей социальной дезадаптации детей с ЗПР.

5. Обосновать необходимость своевременной системной психокоррекции и комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой в развитии на базе интегрированных специализированных комплексов «детский сад – школа».

Для проверки гипотезы и достижения поставленных задач было спланировано и проведено комплексное экспериментальное исследование, состоящее из основного и дополнительного блоков и включающее в себя:

**1-й блок** (основной эксперимент) – практическое исследование в рамках 1-го блока было направлено на изучение специфики развития детей с ЗПР, оценку влияние системной психокоррекции и оптимизации социальной ситуации развития в специализированных группах, интегрированных в дошкольные учреждения. Основной эксперимент состоял из констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов.

**2-й блок** (дополнительный эксперимент) – лонгитюдное исследование, в рамках которого осуществлялся анализ результатов социальной адаптации детей с ЗПР, получивших своевременную психолого-педагогическую помощь в специализированных группах детского сада. Наблюдалось развитие и социализация детей с диагнозом ЗПР (7–16 лет), посещавших ранее специализированные группы, и детей, которым в дошкольном детстве был поставлен диагноз ЗПР, но специальной помощи не было. Также изучалась специфика адаптации детей с ЗПР, особенности самоотношения и склонность к правонарушениям как показатель вторичных нарушений развития. Данные лонгитюдного исследования, используемые для анализа и оценки, были собраны за период 1995–2005 гг.

Подготовка констатирующего этапа исследования начиналась с конкретизации его проблемы, целей и задач. В качестве **проблемы** эксперимента был рассмотрен вопрос специфики психического развития личности в дизонтогенезе. Предполагался



анализ многоуровневой структуры задержки психического развития как частного случая дизонтогенеза, а также вопрос о влиянии системной психокоррекции отклоняющегося развития. При этом был проведен информационный поиск, осуществлялся теоретический анализ данных литературы. Конечная цель эксперимента достигалась через ряд промежуточных этапов.

На этапе подготовки констатирующего эксперимента было проведено многоуровневое **пилотажное исследование**, в котором были изучены психологические особенности 992 детей в возрасте 5–7 лет (161 человек – дети с ЗПР, 831 человек – дети группы «норма»). Это воспитанники детских садов, дети, не посещающие дошкольные образовательные учреждения (неорганизованные дети) г.Бердска. Цель пилотажного исследования – проанализировать состояние познавательной, психомоторной, эмоционально-личностной сферы детей категории «норма» и «задержка психического развития»; отобрать группы сравнения для констатирующего эксперимента.

В результате пилотажного исследования экспериментальные группы детей были дифференцированы следующим образом:

1. Экспериментальная группа (ЭГ) – дети с диагнозом «задержка психического развития», установленным МППК (89 человек), посещающие специализированные группы, интегрированные в общеобразовательные дошкольные учреждения № 3 и № 21 г. Бердска.

2. Контрольная группа (КГ) – дети с диагнозом «задержка психического развития», установленным МППК (73 ребенка), воспитывающиеся в домашних условиях либо посещающие массовые группы детских садов г. Бердска.

3. Фоновой нормативной группой были практически здоровые дети без диагноза ЗПР и выраженных явлений отклоняющегося развития, посещающие дошкольные образовательные учреждения г. Бердска, и подростки «группы риска», состоящие на внутришкольном или милицейском учете.

Также в целях исследования социальной ситуации развития в исследовании принимали участие родители, опекуны этих детей, а также и педагоги и специалисты, непосредственно работающие с ними.

Для регистрации данных исследования использовалась специально разработанная формализованная карта-схема изучения социально-психологического и медицинского статуса ребенка, куда, в частности, вошли структурные блоки, информирующие о семейной ситуации, социально-бытовом положении, а также психолого-педагогические характеристики с информацией о психологических показателях развития. В данном исследовании вся цифровая информация обрабатывалась с помощью непараметрических критериев: **U**-критерия Манна-Уитни и **T**-критерия Вилкоксона, коэффициента ранговой корреляции Спирмена; проверка поуровневых различий данных производилась при помощи **Z**-критерия, который является модификацией критерия Стьюдента, для анализа долей (%). Обработка экспериментальных данных и графическое представление результатов осуществлялось с использованием программы статистического анализа STATISTICA 6.0 с использованием стандартного пакета прикладных программ.



Основными составляющими процесса системной психокоррекции нами обозначены:

1. Системная многоуровневая диагностика сущности отклоняющегося развития, адекватная и комплексная информация о состоянии ребенка, прогноз его дальнейшего развития.
2. Разработка плана сопровождения развития ребенка с учетом деятельности всех специалистов (педагога, психолога, дефектолога, социального педагога и др.) и ближайшего окружения ребенка.
3. Комплексная, многофункциональная развивающая и формирующая работа с детьми, имеющими те или иные трудности обучения и развития.
4. Системная психокоррекция нарушений развития у детей.
5. Оптимизация социальной ситуации развития в контексте дифференцированной интеграции детей с ЗПР в общеобразовательное пространство, включение ближайшего окружения ребенка в контекст коррекционно-развивающей работы. В рамках данного исследования под основными направлениями системной психокоррекцией мы понимаем:

- *оптимизацию социальной ситуации развития;*
- *коррекционно-развивающее направление.*

*Оптимизация социальной ситуации развития* связана, в первую очередь, с оптимизацией общения ребенка как в сфере социальных отношений, т. е. отношений ребенка с «общественным взрослым» как представителем социальных институтов – учителем, воспитателем и др., так и в сфере межличностных отношений, т. е. отношений с близкими взрослыми и значимыми сверстниками по типу «комунитас», субъект-субъектных отношений.

Второй важной задачей оптимизации социальной ситуации развития является внесение необходимых коррективов в образовательно-воспитательный компонент – тип учебно-воспитательного учреждения, способ участия ребенка в различных формах внешкольных занятий, стили педагогического общения (речь идет об изменении негативного, отвергающего, чрезмерно опекающего и, по сути, инвалидизирующего отношения на «принимающее» отношение, сообщающее поддержку и уверенность в потенциальных возможностях развития ребенка).

Третья задача связана с изменением позиции ребенка в обществе, она решается в процессе дифференцированной интеграции детей с ЗПР в общеобразовательное пространство, когда у ребенка создается новый, более продуктивный с точки зрения задач развития образ «Я в мире».

И еще, на наш взгляд, одна немаловажная задача – это создание особого развивающего пространства в группах, создающего условия для реализации активности ребенка, развитие субъектности ребенка в контексте соответствующей возрасту деятельности.

К важнейшим факторам коррекционной работы мы также относим особенности профессиональной и личностной готовности педагога к работе с детьми, учет родительской позиции и меру их участия в коррекционном процессе. Эффективность



коррекционных программ существенно зависит также от времени осуществления интервенции, как было сказано выше: чем раньше выявлены задержка и нарушения в развитии и чем раньше начата коррекционная работа, тем больше вероятность успешного разрешения трудностей развития ребенка. Таким образом, процесс системной психокоррекции представляет собой достаточно продолжительный по времени период оказания психологической помощи ребенку и создания условий для оптимизации развития личности.

Основные задачи *коррекционно-развивающей работы* включают в себя:

- преодоление отставаний психического развития, устранение причин того или иного неблагополучия;
- профилактику и коррекцию поведенческих нарушений и недостатков эмоционально-волевого развития детей, уменьшение симптомов отклонений в развитии;
- психокоррекцию и развитие познавательной, психомоторной и эмоционально-личностной сферы ребенка;
- профилактику и коррекцию явлений социально-психологической дезадаптации в школьном возрасте.

Подводя итоги исследования, мы отметили, что:

- в соответствии с выдвинутыми положениями подтвердилось наше предположение о том, что включение в коррекционно-развивающий процесс близких взрослых и раннее вмешательство в развитие ребенка является обязательным условием оптимизации психического развития в дизонтогенезе;
- освоение необходимого дошкольнику объема знаний, умений и навыков, формирование высших психических функций у детей с ЗПР возможно только в контексте игры как ведущей деятельности и субъект-субъектных отношений детско-взрослого сообщества, обеспечивающих эмоционально благоприятную атмосферу принятия и понимания особенностей развития такого ребенка;
- для построения субъект-субъектных взаимоотношений детей и взрослых необходима системная работа с педагогами и родителями по повышению уровня психолого-педагогической грамотности в вопросах помощи ребенку с задержкой в развитии, а также развитие способности работать в субъект-субъектной парадигме через систему тренингов личностного роста, овладения навыками эффективной коммуникации;
- результаты лонгитюдного наблюдения показали, что дети с ЗПР, получившие раннюю психолого-педагогическую помощь в специализированных группах, интегрированных в массовый детский сад, где было организовано референтное общение со взрослыми и сверстниками, наиболее успешно адаптировались и обучались в школе, не проявляя признаков вторичных социально обусловленных аномалий развития;
- нормализация развития и интеграция детей с аномалиями в массовые образовательные учреждения, где в контексте общения с нормально развивающимися сверстниками осуществляется специальная коррекционно-развивающая работа



и психологическая помощь детям, их близким взрослым, является обязательным условием преодоления задержки и успешной социальной адаптации детей в обществе. Таким образом, наша гипотеза нашла подтверждение.

Обобщая результаты деятельности специализированных групп за период 1992–2005 гг., мы собрали данные, свидетельствующие, что в среднем 62% детей с ЗПР, посещавших специализированные группы в детском саду, поступают в массовые классы школ города. Определенная часть этих детей после 2-3 лет коррекционно-развивающей работы по нашей системе уже в дошкольном возрасте были переведены в массовые группы этого же детского сада. 20% детей с выраженной ЗПР, пришедшие в детский сад только за год-два до школы поступают в классы компенсирующего обучения.

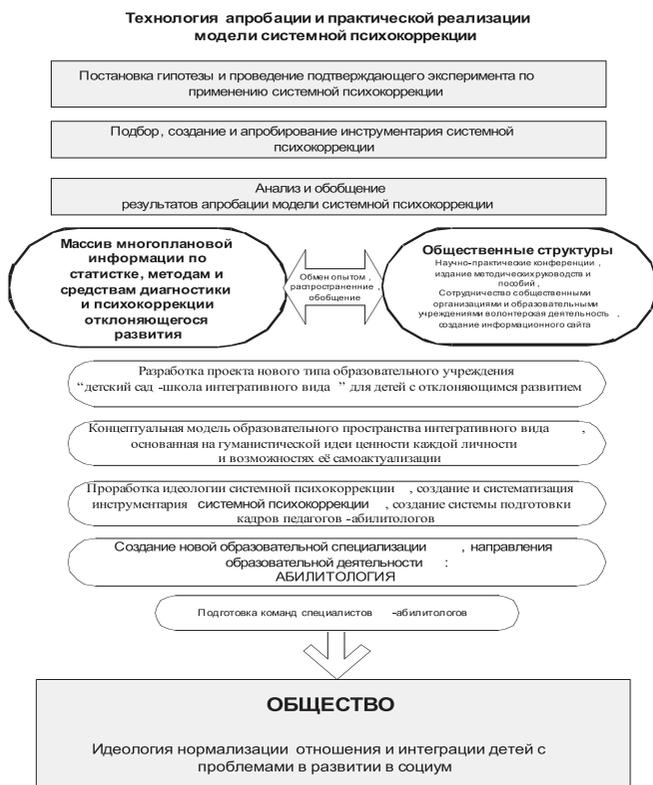


Схема 1. Обобщенная концептуальная модель технологии реализации системной психокоррекции



Последующая адаптация детей к школе, проживание кризиса подросткового возраста проходила у этих детей без каких-либо специфических особенностей, что свидетельствует об устойчивости психокоррекционного эффекта в последующие годы.

Некоторые направления последующей исследовательской деятельности в данном контексте обозначены нами в рамках обобщенной концептуальной модели технологии реализации системной психокоррекции и представлены выше на схеме 1:

Дальнейшую задачу исследования данной проблематики мы видим в определении направлений помощи более широкой категории аномальных детей, нормализации общественного отношения к проблеме таких детей. Позитивный опыт преодоления задержки в развитии в дошкольном возрасте позволяет предположить, что и детям с другими дефектами может быть оказана своевременная психолого-педагогическая помощь посредством организации образовательных учреждений нового интегративного вида – комплексов «детский сад – начальная школа». Другой вариант перспектив развития данного направления нам видится в создании команды высококвалифицированных специалистов – абилитологов, призванных решать задачи психокоррекции в различных образовательных учреждениях, тем самым распространяя подходы системной психокоррекции. Возможно, одна из задач выезда таких специалистов в детские учреждения будет состоять в экспертизе и оценке ситуации, а при необходимости – внесение необходимых коррективов, как в сам процесс образования, так и в ситуацию отношений детско-взрослого сообщества. Это создаст возможность реализовать принципы нормализации и индивидуализации по отношению к детям с особыми потребностями в обществе.

#### Литература

1. Большунова Н.Я. О системе ценностей в психокоррекционной работе / Н.Я. Большунова // Актуальные проблемы специальной психологии в образовании: сб. докладов межрегиональной научно-практической конференции. Новосибирск, 2003. Ч. 1. С. 99 – 108.
2. Соколова Е.В. Отклоняющееся развитие: причины, факторы и условия преодоления: монография / Е.В. Соколова. Новосибирск: НГПУ, 2002. 283 с.
3. Соколова Е.В. Хорошие «плохие» дети. *Психологическое сопровождение детей с трудностями обучения и адаптации*: монография / Е.В. Соколова. Новосибирск, Изд-дом «Сова», 2004. 604 с.
4. Ульенкова У.В. Психологические особенности дошкольников с ЗПР и коррекционно – педагогическая работа с ними: автореф. дис. ... на соискание ученой степени доктора психологических наук / У.В. Ульенкова. М.: НИИД АПН СССР, 1983.
5. Шипицина Л.М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Л.М. Шипицина, А.А. Хилько, Ю.С. Галлямова, Р.В. Демьянчук, Н.Н. Яковлева. СПб.: Речь, 2005.



## Психология семьи

Реан А.А.

### Семья как фактор социальных девиаций личности

Семья является важнейшим институтом социализации личности. Именно в семье человек получает первый опыт социального взаимодействия. На протяжении какого-то времени семья вообще является для ребенка единственным местом получения такого опыта. Затем в жизнь человека включаются такие социальные институты как детский сад, школа, улица. Однако и в это время семья остается одним из важнейших, а иногда и наиболее важным, фактором социализации личности. Семью можно рассматривать в качестве модели и формы *базового жизненного тренинга* личности. Социализация в семье происходит как в результате целенаправленного процесса воспитания, так и по механизму социального научения. В свою очередь сам процесс социального научения также идет по двум основным направлениям. С одной стороны, приобретение социального опыта идет в процессе *непосредственного взаимодействия* ребенка с родителями, братьями и сестрами, а с другой стороны, социализация осуществляется за счет *наблюдения* особенностей социального взаимодействия других членов семьи между собой.

Традиционно принято говорить о семье как факторе защиты развивающейся личности. Мы же хотели бы акцентировать внимание на возможных деструктивных влияниях семьи на развитие личности и рассмотреть семью как фактор риска социально девиантного поведения и развития личности. К семьям с психосоциальными нарушениями следует относить семьи с проблемами алкоголизации и наркомании, асоциальными ценностями, противоправным поведением, с высоким уровнем конфликтности, семьи, практикующие агрессивное поведение и насилие над ребенком, семьи с эмоциональной депривацией ребенка. Многие семейные нарушения коррелируют с делинквентным поведением подростков, что подтверждается данными статистики и специальных исследований.

Долгое время считалось, что социально девиантное развитие личности связано со структурной деформацией семьи, под которой понимается просто неполная семья – отсутствие одного из родителей (чаще отца). Статистические данные по преступности несовершеннолетних, полученные в разных странах мира, подтверждали этот вывод. Однако в 60 – 70-е годы обнаружилась другая тенденция. Сначала разница между полными и неполными семьями по количеству «выдаваемых» ими подростков-делинквентов стала неуклонно сокращаться, а затем и практически полностью исчезла. В настоящее время считается, что основным фактором негативного влияния семьи на развитие личности является не структурная, а психосоциальная деформация семьи. И это общемировая тенденция.



Вместе с тем, следует подчеркнуть, что структурная деформация семьи все-таки крайне нежелательна. Она вносит значительный вклад в развитие социальных девиаций личности, особенно если круг этих девиаций не сводить только к делинквентному поведению. Да и по вкладу в делинквентность данные различных исследований все-таки достаточно противоречивы. Так, по данным одного из российских исследований, в структурно деформированной (то есть, неполной) семье проживает около 50% подростков-делинквентов. А, значит, вторая половина имеет полную семью. А вот проблемы с различными проявлениями психосоциальной деформации семьи оказываются характерными для более 70% процентов подростков-правонарушителей (Королев В.В.). По данным другого исследования (Забрянский Г.И.), фиксируется в принципе та же тенденция, хотя сами цифры заметно отличаются: в неполной семье воспитывалось 39% осужденных несовершеннолетних, а в полной – 56%. Правда, здесь надо учитывать, что само количество неполных и полных семей в обществе неодинаково – первых все-таки меньше. Имеются и такие данные, которые и вовсе не укладываются в выше означенную тенденцию. Так, по данным одного из исследований осужденных несовершеннолетних (Ильяшенко А.Н.), 53% юношей-преступников и 62% девушек-преступниц проживали в неполной семье (распавшейся или не созданной). В контрольной же группе правоупослушных несовершеннолетних таких подростков оказалось соответственно в 2 и в 2,5 раза меньше.

В целом же, когда мы говорим о разном вкладе в развитие асоциальности несовершеннолетних психосоциальной деформации и собственно структурной деформации семьи, надо отдавать себе отчет в том, что это не изолированно полярные категории. Психосоциальная деформация понятие более широкое, чем структурная деформация. Ведь психосоциальная деформация может быть присуща как полной, так и не полной семье. Хотя, скорее всего, в статистическом плане и не в равной мере.

Важнейшим механизмом негативного влияния семьи на развитие личности как раз и является социализация в семье по девиантному типу. Асоциальные ценности, нормы и стереотипы поведения могут усваиваться по механизму научения и подражания, если именно такие ценности и нормы являются доминирующими в данной семье. В соответствии с концепцией социального научения (Bandura А.), процесс социализации состоит в развитии привычных ответных реакций, принятых в обществе, в котором индивид живет. В рамках данной концепции асоциальное поведение рассматривают как результат специфичного социального научения. При этом считается, что основания развития и закрепления такого поведения следует в первую очередь искать в том, как родители воспитывали своих детей в первые годы жизни, а также и в более поздние периоды, включая и собственно подростковый возраст. При этом закрепление социально девиантного развития может идти тремя путями: за счет прямого декларирования асоциальных ценностей и норм, и подчеркивания «что только так и можно достичь успеха»; за счет проявления девиантного, асоциального поведения при непосредственном взаимодействии родителей с ребенком; за счет наблюдения ребенком в реальном поведении



родителей социально девиантной направленности, даже если на вербальном уровне ими декларируется приверженность просоциальному поведению и просоциальной шкале ценностей.

Формирование просоциального поведения личности связано не только с механизмами отсутствия подкрепления или активного наказания за асоциальное поведение, но и обязательно (и, может быть, даже в первую очередь) с активным социальным научением просоциальным формам поведения, конструктивным способам разрешения противоречий и реализации различных мотиваций личности. Ведь как установлено, наиболее выраженные различия между детьми с деструктивным и конструктивным социальным поведением обнаруживаются *не в личностном предпочтении* деструктивных альтернатив, а в *незнании* конструктивных решений. Таким образом, процесс социализации конструктивного поведения включает приобретение системы знаний и социальных навыков, а также воспитание системы личностных диспозиций, установок, на основе которых формируется способность реагировать на фрустрацию относительно приемлемым образом.

В семье подросток усваивает поведенческие паттерны разрешения жизненных ситуаций и определенные ценностные представления. Семья с алкогольными проблемами, например, повышает вероятность декомпенсации поведения у подростков и обуславливает социально-педагогическую запущенность, развитие инфантильных черт личности, невротические расстройства. Но вместе с тем она делает привычным сам стиль семейных отношений, формирующих незрелую личность, прибегающую в сложных ситуациях к суррогату межличностного взаимодействия – алкоголю, наркотику (Емельянцева Т.А.).

Другим важным механизмом влияния семьи на развитие социальных девиаций и асоциального поведения личности является эмоциональное пренебрежение ребенком, «неценностное» отношение к нему. Существует огромное число исследований, которые убедительно показывают зависимость между негативными взаимоотношениями в системе «родители–ребенок», эмоциональной депривацией в семье и социально девиантным развитием личности. Установлено, например, что если у ребенка сложились негативные отношения с одним или обоими родителями, если тенденции развития позитивности самооценки и Я-концепции не находят поддержки в оценках родителей или если ребенок не ощущает родительской поддержки и опеки, то вероятность делинквентного, противоправного поведения существенно возрастает, ухудшаются отношения со сверстниками, проявляется агрессивность по отношению к собственным родителям.

Важнейшим условием эффективной социализации и предупреждения становления девиантных форм поведения является развитие мотивации привязанности, посредством которой у ребенка появляется необходимость в интересе, внимании и одобрении окружающих, и в первую очередь – собственных родителей. В качестве вторичного подкрепления привязанность затем может обуславливать приспособление ребенка к социальным требованиям и запретам, то есть к просоциальному поведению. В этой связи следует подчеркнуть, что важным условием развития социально



девиантного поведения является не только социальное научение как таковое, но и фрустрация, возникающая при отсутствии родительской любви и при постоянном применении наказаний со стороны либо одного, либо обоих родителей.

Исследования показывают, например, что агрессивные и неагрессивные подростки имеют различную степень привязанности к родителям и близости с ними. Предметом одного такого исследования (Bandura A., Walters R.) было изучение особенностей идентификации с родителями агрессивных и неагрессивных мальчиков-подростков. В целом было установлено, что у неагрессивных подростков идентификация с собственными родителями выражена сильнее, чем у агрессивных. Однако степень различия между этими двумя группами подростков по идентификации с матерью и отцом оказалась неодинаковой. Наиболее сильные различия между агрессивными и неагрессивными подростками обнаруживаются по степени идентификации с отцом. Соответствующие различия по степени идентификации с матерью оказались менее выраженными. То есть идентификация с матерью, как у неагрессивных, так и у агрессивных подростков оказалась высокой и достаточно близкой по среднегрупповому показателю.

Последний факт, по нашему мнению, может быть проинтерпретирован как еще одно проявление особого значения матери в системе привязанностей и социальных отношений подростка. Очевидно, нарушения идентификации с матерью могут быть обнаружены не при любых, а только при очень серьезных нарушениях развития личности. Так, в одном исследовании (Рван А. А., Санникова М. Ю.) было показано, что в системе отношений подростка к социальному окружению (в том числе определялось и отношение к отцу, а также к сверстникам) именно отношение к матери оказалось наиболее положительным. Было установлено, что снижение положительного отношения к матери, увеличение негативных дескрипторов (характеристик) при описании матери коррелирует с общим ростом негативизации всех социальных отношений личности. Можно полагать, что за этим фактом стоит фундаментальный феномен проявления тотального негативизма (негативизма ко всем социальным объектам, явлениям и нормам) у тех личностей, для которых характерно негативное отношение к собственной матери. В целом, как установлено в исследовании, негативное отношение к собственной матери является важным показателем общего неблагоприятного развития личности.

Возвращаясь к названию этой статьи, хочется заметить, что семья не должна быть фактором социальных девиаций личности, то есть, в конечном счете, фактором социальной дезадаптации. Это противостоит естеству. Семья, напротив, должна быть и оставаться фактором эффективной социализации личности, то есть, в конечном счете, важнейшим фактором социальной адаптации и успешности личности. Но достижение этой цели, как оказалось, требует усилий. Усилий конкретных личностей, микросоциума, всего общества и, обязательно, усилий государства. Усилия эти должны быть направлены на всемерное укрепление семейных ценностей в обществе, на комплексную поддержку семьи и социальную заботу о ее развитии.



## Юридическая психология

Енгальчев В.Ф., Южанинова А.Л.

### О судебно-психологической экспертизе морального вреда

*В статье рассматриваются возможности судебной психологической экспертизы при рассмотрении судом дел о компенсации морального вреда. В качестве ее предмета выступает психологический аспект морального вреда. Дано описание процедуры ее проведения. Изложены и проанализированы различные точки зрения по названной проблеме.*

***Ключевые слова:** моральный вред, судебная психологическая экспертиза, вред психике, предмет, компетенция и задачи судебной психологической экспертизы, степень нравственных страданий, причинно-следственная связь.*

Институт компенсации морального вреда существует в российском законодательстве более десяти лет. Число рассматриваемых судами дел данной категории с каждым годом увеличивается. Вместе с тем средств доказывания обстоятельств, на которые стороны ссылаются как на обоснование своих требований, в ряде случаев бывает недостаточно. Для решения этой проблемы стали прибегать к назначению судебной психологической экспертизы (СПЭ).

Если за рубежом такие экспертизы проводятся давно, то для нашей страны это относительно новый вид экспертных исследований. В связи с «молодостью» данного направления ее теория, методология и методика находятся на стадии становления. На практике эксперты психологи опираются на разные теоретико-методологические положения, вырабатывают методику конкретного исследования исходя из своих представлений о его предмете и своих профессиональных возможностей, что приводит к формулированию спорных экспертных выводов по одним и тем же вопросам. Необходимость рассмотрения некоторых сложных вопросов, относящихся к предмету и процедуре СПЭ по делам о компенсации морального вреда, и определила собой цель настоящей работы.

Начало разработки научно-теоретических и методических основ данного вида СПЭ положили работы В.Ф. Енгальчева и С.С. Шипшина (1997) [2], В.В. Романова (1998) [6], В.В. Нагаева (2000) [4]. В это же время опубликованы результаты первых монографических исследований по данной теме А.Л. Южаниновой (2000) [19] и Е.Н. Холоповой (2003) [13]. В 2006 году А.Н. Калининой выполнено первое диссертаци-



ционное исследование [3]. Проблемам судебной психологической и комплексных с нею экспертиз по делам о компенсации морального вреда посвящены статьи С.В. Утехина и А.Л. Южаниновой [11], Е.Н. Холоповой [12], [14], А.Н. Калининой [15], [16], [17], Ф.С. Сафуанова, Н.К. Харитоновой, Е.Г. Дозорцевой [8] и др. Поскольку изучаемая проблема носит междисциплинарный характер, в перечисленных работах рассматривались правовые, психологические, медицинские аспекты морального вреда и возможности его экспертных исследований.

В Постановлении Пленума Верховного Суда РФ «Некоторые вопросы применения законодательства о компенсации морального вреда» от 20 декабря 1994 г. № 10 дано следующее определение понятия морального вреда: «Под моральным вредом понимаются нравственные или физические страдания, причиненные действиями (бездействием), посягающими на принадлежащие гражданину от рождения или в силу закона нематериальные блага (жизнь, здоровье, достоинство личности, деловая репутация, неприкосновенность частной жизни, личная и семейная тайна и т.п.), или нарушающими его личные неимущественные права (право на пользование своим именем, право авторства и другие неимущественные права в соответствии с Законом об охране прав на результаты интеллектуальной деятельности) либо нарушающими имущественные права гражданина» [18, с. 223].

«Определение содержания морального вреда как страданий означает, что действия причинителя вреда обязательно должны найти отражение в сознании потерпевшего, вызвать определенную психическую реакцию. При этом неблагоприятные изменения в охраняемых законом благах отражаются в сознании человека в форме негативных ощущений (физические страдания) или переживаний (нравственные страдания). Содержанием переживаний может являться страх, стыд или иное неблагоприятное в психологическом аспекте состояние. Очевидно, что любое неправомерное действие или бездействие может вызвать у потерпевшего нравственные страдания различной степени и лишить его полностью или частично психического благополучия» [18, с. 1].

В законе понятие «моральный вред» синонимично понятиям «физические и нравственные страдания». В русском языке понятие «страдание» означает физическую или нравственную боль, мучение, а слово «вред» — ущерб, порчу. Вредителем же называется «человек, с преступной целью наносящий вред ... тот, кто сознательно причиняет вред ...» [5, с. 798, 102]. Определение «нравственный» в данном контексте используется в общеупотребительном значении: «относящийся к сознанию, внутренней жизни человека» [5, с. 433]. Равно как и определение «моральный» применяется законодателем в значении «внутренний, душевный» [5, с. 374]. Таким образом, семантика понятий и терминов, используемых в законе, позволяет обозначить данную ситуацию человеческих взаимоотношений, регулируемых правом, как конфликтную, как защиту человека, испытывающего боль и мучения, которому нанесен «вред» психике в результате нарушения его законных прав.

Понятие «страдание» входит в категориальный аппарат психологии. Психологическим содержанием наполнены слова «моральный» и «нравственный», использу-



емые для определения термина «моральный вред». Таким образом, понятия, органически входящие в нормы права, по своей семантике являются психологическими (т.е. специальными, неправовыми), отражают конкретные психические феномены, которые этими нормами учитываются. По мнению Т.В. Сахновой, подобные обстоятельства являются объективной предпосылкой для назначения судом экспертизы по делу [9, с. 7]. Это означает, что при судебном рассмотрении дел о компенсации морального вреда целесообразно использование специальных знаний из области психологии в форме СПЭ. Вместе с тем, в настоящее время судебная практика нередко все еще идет по пути привлечения житейских, обыденных представлений вместо научных при выявлении обстоятельств, имеющих психологическую природу, что может приводить к принятию ошибочных судебных решений.

Обычно при судебном рассмотрении данной категории дел доказательством факта причинения морального вреда являются утверждения истца о переносимых им физических или нравственных страданиях. По мнению М.А. Эрделевского, заявление истца о том, что он претерпел физические или нравственные страдания, является прямым доказательством факта причинения морального вреда [18, с. 84]. Средствами доказывания переживаемых страданий могут быть также показания свидетелей, различные документы, медицинские справки, экспертные заключения.

Знания в области психологии позволяют отметить, что к описанию истцом своих страданий следует относиться как к гипотезе: оно может полностью соответствовать действительности, соответствовать частично или совершенно от нее отличаться. Именно поэтому в медицине сложилась традиция отдельно фиксировать жалобы больного и объективный медицинский диагноз. Конечно, оспорить утверждение человека о переживаемом им страдании трудно, поскольку переживания являются тем субъективным опытом, которым располагает только сам индивид. Вместе с тем современные методы психодиагностики позволяют определить особенности психических переживаний и объективировать субъективные высказывания о них истца.

Люди, которые явились свидетелями переживаний человека, могут лишь строить предположения о его психическом состоянии, т.к. они наблюдают внешние проявления эмоций, которые, как известно, лучше других эмоциональных компонентов поддаются сознательному контролю, а, следовательно, – не всегда однозначно соответствуют внутреннему состоянию. В этой связи назначение и проведение судебно-психологического экспертного обследования психического состояния потерпевшего позволяет получить информацию, которую бывает затруднительно извлечь иными способами. Признаки же сильных эмоциональных переживаний, психической травмы, о которых свидетельствуют сам гражданин или его близкие, или лица, наблюдавшие за ним после причиненного ему вреда, могут рассматриваться, по мнению В.В. Романова, в качестве повода для назначения психологической экспертизы [6, с. 231]. Игнорирование судом возможностей СПЭ в ряде случаев может привести к тому, что при отправлении правосудия не в полной мере будут использоваться средства для установления обстоятельств, имеющих значение для принятия правильного решения по гражданскому делу.



Однако следует отметить, что в последнее время отношение практикующих юристов к СПЭ психологической составляющей морального вреда меняется. По данным А.Н. Калининой, 86,3% опрошенных калужских и калининградских адвокатов и судей считают, что судебно-психологическая экспертиза должна стать общепринятой при рассмотрении дел о компенсации морального вреда. Вместе с тем, как адвокаты (93,7%), так и судьи (78,9%) считают, что на принятие судебного решения о размере компенсации морального вреда существенно влияет интуитивное понимание судьями истинного положения дел между истцом и ответчиком [3]. Однако, по мнению Н. Толстикова, суд не является специалистом в вопросах определения степени физических и нравственных страданий, связанных с индивидуальными особенностями лица, которому причинен вред. В этой связи необходимо проведение судебно-психологической экспертизы. Передача этого вопроса на усмотрение суда, введение понятий разумности и справедливости дает широкий простор субъективному пониманию этих понятий судьей, а значит, и различному толкованию закона о его применении[10].

Природа морального вреда не ограничивается только психологическим компонентом. Установить степень физических и нравственных страданий могут только специалисты соответствующего профиля: психическое состояние человека определяется психологами, а для оценки психических или соматических патологических нарушений, наступивших в результате пережитых страданий, исходя из специфики конкретного дела, может стать целесообразным привлечение психиатров, невропатологов, терапевтов или иных специалистов. В таких случаях суд может назначить проведение комплексных психолого-психиатрической, или медико-психологической, или медико-психолого-психиатрической экспертиз.

Юридическая и психологическая компетенции при оценке страданий, наступивших в результате причинения вреда, четко разделяются. Понятие «моральный вред» является правовой категорией. Согласно норме гражданского права (ст. 151 ГК РФ) при компенсации морального вреда судом учитывается вина причинителя, степень физических и нравственных страданий, связанных с индивидуальными особенностями лица, которому причинен вред.

На основании действующего законодательства и разъяснений Пленума Верховного Суда можно выделить следующие задачи, которые встают перед судом при рассмотрении дел о компенсации морального вреда:

1. Установить факт причинения гражданину морального вреда.
2. Если гражданину причинен моральный вред, определить степень его нравственных или физических страданий.
3. Выяснить связь степени нравственных или физических страданий с индивидуальными особенностями лица, которому причинен моральный вред.
4. Установить степень вины нарушителя.
5. Определить размеры компенсации морального вреда.

Судебно-психологическая экспертиза не занимается диагностикой морального вреда, а определяет лишь его психологический компонент. М.А. Алиэскеровым и



В.Ф. Енгальчевым он назван причиненным личности психологическим ущербом [1], а А.Н. Калининой – психическим вредом [3]. Не устанавливает СПЭ и степень вины причинителя вреда, а также размер компенсации, подлежащей взысканию. Все эти вопросы входят в компетенцию суда. Правовая оценка морального вреда является исключительно прерогативой суда и устанавливается не только с помощью судебных психологических экспертиз, но и с помощью других доказательств, представленных сторонами по делу. Окончательное решение судом этого вопроса может быть вынесено с учетом всех имеющихся в деле доказательств.

В рамках гражданского процесса по делам о компенсации перед юристами и психологами стоит задача квалификации феномена «морального вреда» с помощью соответствующих средств, методов и категорий. Таким образом, возникает проблема рассмотрения одного и того же явления с разных сторон. Юриспруденция и юридическая психология оперируют разными категориальными аппаратами. Из этого вытекает, что при «переводе» понятия «моральный вред» с языка юриспруденции на язык психологии необходимо учитывать, что психология раскрывает свой аспект этого явления, не тождественный правовому. В этой связи одной из проблем, возникающих при назначении экспертизы, является качественный «перевод» правовой категории «моральный вред» и ее признаков на язык психологии, и, наоборот, при вынесении судебного решения необходимо адекватное правовое толкование результатов полученного экспертного психологического исследования.

В случае назначения судебно-психологической экспертизы по делу о компенсации морального вреда на ее разрешение не могут быть предложены вопросы правового характера. Круг основных вопросов, определяющих предмет и алгоритм СПЭ, очерчивается задачами, стоящими перед судом при рассмотрении данной категории дел, с одной стороны, и предметом науки психологии, – с другой. Таким образом, на разрешение экспертам психологам могут быть предложены следующие вопросы:

1. Испытывает ли истец страдания, субъективные переживания по поводу неправомерных действий ответчика и, если испытывает, то в чем это выражается?
2. Состоят ли в причинной связи страдания истца с действиями ответчика?
3. Если истец испытывает страдания, то какова их степень?
4. Имеются, а если имеются, то каковы индивидуально-психологические особенности истца, которые могли оказать существенное влияние на степень его субъективных переживаний?

Впервые в литературе необходимость решения этих ключевых задач при проведении СПЭ по делам о компенсации морального вреда была отмечена В.Ф. Енгальчевым и С.С. Шипшиным [2]. Все последующие работы подтвердили научную обоснованность первоначально предложенной предметной области данного вида экспертного психологического исследования. Это проявилось в том, что в дальнейшем в число задач, стоящих перед психологом при проведении судебной экспертизы, другие исследователи практически всегда стали включать



такие, как установление степени страданий, причинной связи, индивидуальных и личностных особенностей подэкспертного.

Справедливо это и для комплексных судебных психолого-психиатрических экспертиз (КСППЭ). Так, Ф.С. Сафуанов и Т.Н. Секераж пишут, что «эксперты-психологи (в КСППЭ – совместно с экспертами-психиатрами) должны определить следующие обстоятельства (Ф.С. Сафуанов, Н.К. Харитоновна, Е.Г. Дозорцева и другие, 2005): психическое состояние подэкспертного (в том числе психического расстройства), индивидуально-психологические особенности подэкспертного, степень выраженности изменений психической деятельности, динамические особенности изменений психической деятельности (стойкость – обратимость, длительность), причинно следственная связь между причинением вреда (психотравмирующим воздействием) и возникновением и развитием психических изменений»[7].

Первые шаги при проведении СПЭ связаны с определением психоэмоционального состояния подэкспертного, наступившего после совершения правонарушения ответчиком. В результате психодиагностического обследования истца в его состоянии могут быть выявлены различные негативные переживания: страх, горе, стыд, беспокойство, унижение, уныние, тревога и др. Следующий этап исследования связан с установлением наличия (отсутствия) причинной связи между страданиями истца и противоправными действиями ответчика. Разными авторами предлагаются различные механизмы для ее экспертного определения.

В.Ф. Енгальчев и С.С. Шипшин считают, что для этого необходимо установленное психическое состояние, характеризующее подэкспертного после совершения ответчиком правонарушения, сравнить с ретроспективно определенным состоянием, бывшим у подэкспертного до совершения правонарушения. Обнаруженные перемены в эмоциональной сфере служат знаком причинной связи. Кроме того, переживание случившегося может приводить к негативным изменениям в деятельности и личности подэкспертного, изменить его отношение к жизни, снизить уровень социальной адаптации [2]. Негативные изменения могут касаться его жизнедеятельности, нарушить целостность и устойчивость его самосознания и психического функционирования, привести к ухудшению его психического или соматического благополучия [19, с. 77]. Психологу важно установить также вид травматического воздействия, к которому сенситивен истец. Если актуальный травмирующий опыт не соответствует чувствительности к такого рода травмам, то за сообщениями истца могут стоять плохо осознаваемые собственные личностные особенности или намерения в отношении ответчика и суда, носящие манипулятивный характер [19; с. 75]. На зависимость негативных переживаний от действий причинителя вреда указывает также поражение основных жизненных ценностей подэкспертного [2].

А.Н. Калинина считает, что причинно-следственная связь между правонарушением и негативными изменениями психической деятельности пострадавшего констатируется при наличии одновременно двух обязательных признаков: 1) факта временной связи изменений психической деятельности пострадавшего и ситуации причинения вреда, включая случаи отсроченной реакции на произошедшее травми-



рующее событие; 2) личностной значимости для пострадавшего нарушенного права и изменений, логически связанных с причинением морального вреда [3; 17].

Общего подхода к экспертному определению степени переживаемых страданий, наступивших в результате действий причинителя вреда, пока не выработано. Прежде всего, это проявляется в выделении разными авторами различных перечней необходимых и достаточных признаков для дифференциации разных уровней страданий. В.Ф. Енгальчев и С.С. Шипшин в качестве критериев называют глубину и интенсивность переживаний [2]. А.Л. Южанинова предлагает наряду с интенсивностью переживаний учитывать их длительность, прогноз последствий психотравмы (обратимость/необратимость вплоть до утраты физического или психического здоровья) и характер оказанного травмирующего воздействия (степень его объективной и субъективной значимости) [19]. А.Н. Калинина считает достаточным учет глубины и длительности изменений психической деятельности [3]. Ф.С. Сафуанов и Т.Н. Секераж выделяют степень выраженности изменений психической деятельности и динамические особенности изменений психической деятельности (стойкость-обратимость, длительность) [7].

Отсутствие единого подхода обнаруживается и в выборе дробности шкалы, измеряющей степень переживаемых страданий. На основании учета уровня интенсивности переживаний, их продолжительности и прогноза возможных последствий от пережитого в последующей жизни А.Л. Южанинова предложила выделять пять степеней страданий, наступивших в результате неправомерных действий причинителя морального вреда.

1. Эмоции низкой интенсивности, самоограничивающиеся по времени, не имеющие существенных последствий.
2. Эмоции умеренной интенсивности, самоограничивающиеся по времени, не имеющие существенных последствий.
3. Эмоции высокой интенсивности, самоограничивающиеся по времени, приводящие к временным нарушениям в психическом или физическом функционировании человека.
4. Эмоции высокой интенсивности, превосходящие по временным показателям уровень нормы, снижающие эффективность деятельности, временно нарушающие психофизиологическую или социально-психологическую адаптацию.
5. Сильное эмоциональное потрясение, приведшее к формам психической или психосоматической патологии (или прогноз «отставленного реагирования», высокая вероятность заболеваний в будущем) [19, с. 43].

А.Н. Калинина, взяв за основу такие характеристики, как глубина и длительность изменений психической деятельности, выделила четыре степени психического вреда: легкая, умеренная, тяжелая и особо тяжелая. Легкой степени психического вреда соответствуют кратковременные психические состояния неболезненного уровня, незначительные (неглубокие) изменения психической деятельности. Умеренная (средняя) степень характеризуется наличием непатологического состояния, значительных изменений психической деятельности на не менее



двух уровнях реагирования (психический, физиологический, поведенческий, личностный), длительностью переживания или негативных изменений от 1 до 6 месяцев. К тяжелой степени психического вреда относятся значительные изменения психического состояния, переходящего в пограничное, длительностью более 6 месяцев, но обратимые, а также такие непатологические состояния, как личностный кризис. К особо тяжким причисляются выраженные психические нарушения, в том числе хронические и необратимые изменения психической деятельности [3].

Среди индивидуальных особенностей лица, которому причинен моральный вред, во внимание могут приниматься его индивидуальная предрасположенность к установленному виду страданий, чувствительность к определенному типу травмирующих воздействий, а также особенности его интеллектуальной, эмоциональной, потребностно-мотивационной, коммуникативной, поведенческой сфер, объясняющие стиль его реагирования на действия причинителя вреда.

Обобщая все вышесказанное, можно отметить, что, несмотря на некоторые различия в понимании предмета и процедуры СПЭ морального вреда в его психологическом аспекте, принципиальных расхождений в позициях исследователей данной проблемы не обнаруживается. Формирование общих теоретических и методических положений, учитывающих все имеющиеся к настоящему времени наработки, позволит практикующим психологам экспертам выполнять судебные экспертизы, отвечающие требованиям научной обоснованности. Это, в свою очередь, позволит судам чаще обращаться к психологам в целях получения экспертного определения нравственных страданий потерпевших как доказательства необходимости компенсации причиненного морального вреда и основы установления ее размера.

#### Литература

1. Алиэскеров М.А., Енгальчев В. Ф. Юридический психолог в гражданском судопроизводстве // Арбитражный и гражданский процесс. 2004. № 3. С. 21 – 23.
2. Енгальчев В.Ф., Шипшин С.С. Судебно-психологическая экспертиза. Калуга – Обнинск – Москва, 1997. С. 156 – 159.
3. Калинина А.Н. Теоретические и методические основы судебной психологической экспертизы по делам о компенсации морального вреда. Автореф. дис. ... канд. юр. н. М., 2006.
4. Нагаев В.В. Основы судебно-психологической экспертизы. М., 2000.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1993.
6. Романов В.В. Юридическая психология. М., 1998.
7. Сафуанов Ф.С., Секераж Т.Н. Судебные экспертизы с участием психолога в Российской Федерации: формы, виды, перспективы межведомственного взаимодействия // Юридическая психология», 2006, № 1 // Справочная правовая система «КОНСУЛЬТАНТ».



8. Сафуанов Ф.С., Харитоновна Н.К., Дозорцева Е.Г. и др. Компетенция комплексной судебной психолого-психиатрической экспертизы по делам о компенсации морального вреда // Практика судебно-психиатрической экспертизы: Сборник N 43. М., 2005. С. 337 – 347.
9. Сахнова Т.В. Судебная экспертиза. М., 2000.
10. Толстикова Н. Компенсация морального вреда. // Законность. 2006. № 11. // Справочная правовая система «КОНСУЛЬТАНТ»
11. Утехин С.В., Южанинова А.Л. К вопросу о назначении судебной психолого-медицинской экспертизы в делах по нанесению морального ущерба гражданам // Методы психологии. Ростов н/Д, 1997. Т. 3, вып. 1. С. 253-255.
12. Холопова Е.Н. Правовые основания назначения судебно-психологической экспертизы по факту причинения морального вреда // Право и жизнь. № 54. М., 2003. С. 51 – 57.
13. Холопова Е.Н. Правовые основы судебно-психологической экспертизы по факту морального вреда в уголовном судопроизводстве. Калининград, 2003.
14. Холопова Е.Н. Судебно-психологическая экспертиза как доказательство размера компенсации морального вреда в уголовном судопроизводстве // Право и жизнь. № 55. М., 2003. С. 161 – 168.
15. Цветкова (Калинина) А.Н. Практика судебных решений по делам о моральном вреде и психологическая экспертиза // Бюллетень Управления Судебного департамента Калужской области, выпуск № 1–2, 2001. С. 122–126.
16. Цветкова (Калинина) А.Н. Проблема морального вреда в представлении судей и адвокатов // Бюллетень Управления Судебного департамента Калужской области, выпуск № 3– 4, 2001. С. 100–104.
17. Цветкова (Калинина) А.Н. Установление связи действий причинителя вреда и страданий потерпевшего // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы III Всероссийского съезда психологов. 25–28 июня 2003 года, Т. 8 – СПб: Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 2003. С. 229–232.
18. Эрделевский А.М. Компенсация морального вреда: анализ и комментарий законодательства и судебной практики. М., 1999.
19. Южанинова А.Л. Судебно-психологическая экспертиза по делам о компенсации морального вреда. Саратов, 2000.



## Молодые ученые

Егоров Д.В.

### Психологические компоненты смысловой самореализации студентов психологов в контексте различных профессиональных перспектив

Гуманистическая направленность реформ российского образования как идея времени осознается всеми общественными и государственными институтами. Стратегия обучения студентов в некоторых ВУЗах все больше приближается к индивидуализации обучения, большее предпочтение отдается самостоятельной работе студента. Современные отечественные психолого-педагогические теории и концепции (И.В. Абакумова, А.Г. Асмолов, С.Л. Братченко, Д.Б. Боговяльская, В.П. Зинченко, Д.А. Леонтьев, В.И. Слободчиков, В.А. Петровский, Д.И. Фельдштейн) отдают предпочтение образовательным целям, ориентированным на духовное и ценностно-смысловое развитие обучающихся.

Смысловая сфера человека оказывается той высшей инстанцией, которая подчиняет себе все его другие жизненные проявления, определяет направленность и пристрастность человеческого познания (И.В. Абакумова, А.Г. Асмолов, И.А. Васильев, В.П. Зинченко, Е.В. Ключко, Е.Ю. Пятаева, Л.Ю. Крутелёва).

В контексте разработки программ индивидуального обучения необходимо рассмотреть, изучить и учесть феномен смысловой самореализации студентов ВУЗов в зависимости от их направленности. Изучение этой проблемы позволит создать более качественные программы профессиональной подготовки. В нашем исследовании направленность выступает в качестве системообразующего фактора моделей самореализации личности.

Несмотря на различие трактовок личности, во всех подходах в качестве её ведущей характеристики выделяется *направленность*. В разных концепциях эта характеристика раскрывается по-разному: как «динамическая тенденция» (С.Л. Рубинштейн), «смыслообразующий мотив» (А.Н. Леонтьев), «доминирующее отношение» (В.Н. Мясищев), «основная жизненная направленность» (Б.Г. Ананьев), «динамическая организация сущностных сил человека» (А.С. Прангишвили). Теоретический анализ проблемы направленности личности в психологии позволяет говорить о том, что направленность не просто является центральным компонентом личностной структуры, но еще играет ведущую роль в функционировании личности. Она формирует и организует вокруг себя потребностно-мотивационную сферу человека, его личностные свойства таким образом, чтобы максимизировать возможности реализации направленности на себя, на дело или на общение.



Субъективным выражением направленности личности можно считать смысл жизни. В психологии проблема смысла жизни изучается преимущественно под углом зрения того, как и под влиянием каких факторов происходит формирование смысла жизни в индивидуальном развитии, и как сформировавшийся смысл жизни или его отсутствие влияет на жизнедеятельность, сознание личности и её самореализацию. Самореализация – это осуществление возможностей развития «Я» посредством собственных усилий, сотворчества, содеятельности с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом и миром в целом.

Самореализация предполагает планирование своей жизни и деятельности, самосоздание условий своей активности, направленной на более полную реализацию своих способностей и возможностей. В современном мире создание этих условий оказывается достаточно сложным, а чаще невозможным.

Нами предпринята попытка рассмотреть соотношение различных компонентов самореализации через призму направленности личности.

Цель нашего исследования состоит в анализе компонентов самореализации личности: смысловых ориентаций, самореализации личности.

Задачи исследования: выявить группы студентов различной направленности, установить различия в соотношении компонентов самореализации, выявить особенности самореализации студентов различной направленности.

В качестве объекта нашего исследования выступили студенты средних курсов различных высших учебных заведений.

Предметом исследования были различные компоненты самореализации. Нами была выдвинута гипотеза о том, что у студентов различной направленности наблюдается различное содержание компонентов самореализации.

В исследовании приняло участие 113 студентов психологов в возрасте от 19 до 22 лет.

Статистический анализ показал, что студенты, направленные на себя и на общение, значительно отличаются ( $\alpha=0,05$ ) высокими показателями по свойству «цели» методики СЖО, что означает наличие в жизни испытуемых целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. По свойству «процесс», т.е. интерес и эмоциональная насыщенность жизни, наибольшую выраженность проявили студенты, направленные на общение ( $\alpha=0,05$ ) в отличие от других направленностей. По шкале «результативность жизни» или «удовлетворенность самореализацией» значимых различий между группами направленностей не выявлено. По свойству локус «контроля-Я» или «Я – хозяин жизни» студенты, направленные на себя и на общение, значительно отличаются ( $\alpha=0,05$ ) от студентов направленных на дело. Это свойство более выражено у студентов, направленных на себя, что отражает их представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о её смысле. Такое свойство, как «локус контроля-жизнь» или «управляемость жизни» более выражено и значительно отличается ( $\alpha=0,05$ ) у



студентов, направленных на себя. Это характеризует их как людей убежденных в том, что им дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

Таким образом, студенты, направленные на себя, характеризуются как люди целеустремленные, обладающие достаточной свободой выбора и принятия решений, контролирующими свою жизнь. Студенты, направленные на общение, демонстрируют целенаправленность, эмоциональную насыщенность жизни и возможность контролировать собственную жизнь. У студентов, направленных на дело, все перечисленные свойства менее выражены.



Колесина К.Ю.

## Принципы разработки интегративной компетентностно ориентированной программы проектной деятельности старшеклассников

*В статье рассматривается значение, теоретические, процессуальные и организационные основы разработки интегративной метапредметной программы проектной деятельности, ориентированной на формирование ключевых компетентностей учащихся. Основная характеристика образовательных проектов, входящих в программу – их компетентностное многообразие, возможность освоения в процессе их реализации различных типов ключевых компетентностей – коммуникативной, социальной, когнитивной, общекультурной.*

*Ключевые слова: компетентностное многообразие проектов, ключевые компетентности, метапредметная программа проектной деятельности, приоритетность, вменяемость, комплексность, универсальность.*

По мнению многих отечественных и зарубежных педагогов, технология проектного обучения все больше выдвигается в ведущие дидактические средства современного образования. Метод проектов называют «методом, разрушающим школьную рутину» /М. Эпштейн/; попыткой избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула» /И. Чечель/; технологией, «направленной на раскрытие смысловой основы мира» /И. Абакумова/; «универсальной технологией с позиций компетентностного подхода» /Н.Ю. Пахомова/. Однако, несмотря на активно формирующийся в российской системе образования опыт проектного обучения, многие ученые-педагоги /Н.Ю. Пахомова, Т.И. Шамова и др./ считают нецелесообразным переводить весь образовательный процесс на проектное обучение. Более перспективным в настоящее время считается создание надпредметных образовательных программ, учитывающих особенности конкретного учреждения образования, социальной среды, состава учащихся, потенциала педагогических кадров. Учитывая задачи формирования ключевых компетентностей учащихся, поставленные перед современной школой, мы предлагаем программу интегративной метапредметной деятельности, которая по своему содержанию не просто выходит за рамки какого-либо учебного предмета и даже образовательной области – она интегрирует в себе информацию из самых разнообразных сфер знаний, требует их конструирования на другом уровне – метауровне, содержание которого существенно превышает содержание учебных программ, хотя на общекультурном, доступном для старшеклассника уровне.

«Мета» в переводе с греческого означает «после», «за», «через». Образовательная метапредметная программа проектной деятельности учащихся, таким образом, находится «за» пределами школьных курсов; она открывает совершенно новые связи и отношения в объектах проектной деятельности, которые лишь в незначительной



степени касаются базисного содержания образования. Метапредметная программа проектной деятельности учащихся, охватывая, с одной стороны, весь комплекс образовательных областей учебного плана профильного образования, с другой представляет собой комплект надпредметных проектов. Более того, каждый из интегративных проектов призван выполнять метаобразовательную задачу: создавать условия для освоения учащимися опыта компетентностной деятельности, причем в сфере ключевых компетенций – коммуникативной, социальной, когнитивной, общекультурной.

Исходные теоретические основы конструирования подобной программы определяются на основе ряда позиций, полностью соответствующих принципам компетентностного подхода к образованию, что дает основание назвать проектную деятельность старшекласников компетентностно ориентированной, соответствующей принципам:

- гуманистической педагогики, утверждающей самоценность ребенка как личности, необходимости развития его индивидуальности, нравственного самосознания, признание ценностно-смыслового равенства взрослого и ребенка;
- деятельностного подхода, согласно которому образовательный процесс строится не в соответствии с логикой учебного процесса, а адекватно логике познавательной деятельности, имеющей личностные смыслы для ученика;
- индивидуализации обучения, поскольку работа над проектом требует принятия субъективных смыслов, индивидуального темпа проектирования, рефлексии, самоконтроля;
- комплексности в разработке проектов, способствующей сбалансированному развитию не только проектируемых ключевых компетентностей, но и основных физиологических и психологических функций;
- универсальности, предполагающей освоение ключевых компетентностей за счет их универсальной реализации в различных видах проектной деятельности;
- сотрудничества педагогов и учащихся в работе над интегративным проектом, организации совместной компетентностной деятельности;
- природосообразности, ориентирующей на организацию проектной деятельности, соответствующей интересам, возрастным особенностям и личностным предпочтениям ученика и использование окружающей среды как лаборатории, в которой осуществляется процесс познания;
- витagenности, предполагающей актуализацию жизненного опыта ученика и степень развития его ключевых компетентностей, ориентацию на его интеллектуально-личностный потенциал.

*Компетентностное многообразие – важнейшая черта каждого метапредметного проекта, составляющего программу интегративной проектной деятельности старшекласников.*

Процессуальной основой организации метапредметной проектной деятельности учащихся является:

- реализация в процессе работы над проектом личностного образовательного потенциала старшекласника;
- получение субъективно и, возможно, объективно значимого результата проектной деятельности;
- наращивание активно приобретенного опыта компетентностной деятельности;
- освоение опыта коллективно познавательной деятельности, достижение коллективно полученных результатов;
- выстраивание индивидуальных траекторий проектно-компетентностной деятельности;
- самоконтроль, самокоррекция, самооценка, поэтапная рефлексия проектной деятельности;



- направленность каждого проекта на практическое освоение ключевых компетентностей и усвоение системы обеспечивающих их знаний;
- учет личностных предпочтений старшеклассников, изучение и учет субъективных возможностей, уровня развития познавательной мотивации, интеллектуальных способностей, исходного уровня развития ключевых компетентностей, направления профильной подготовки и др.;
- анализ средств /информационных, технических, экспериментальных/, необходимых для выполнения конкретно каждого проекта, в том числе и доступа к компьютерным носителям информации;
- степень разработанности материалов, сопровождающих проектную деятельность учащихся / «Положения о проектной деятельности», Методического паспорта каждого проекта, утвержденного графика проектной деятельности старшеклассников, Протокола согласования с Учебным планом и школьным расписанием и т.д./.

Организационной основой реализации метапредметной программы проектной деятельности старшеклассников является включение в Базисный план профильного обучения /БУП – 2004/ отдельного раздела организации практик, исследовательской и проектной деятельности учащихся 10-11-х классов /1-2 часа в неделю в зависимости от профиля/.

К условиям, обеспечивающим эффективность проектной деятельности, мы относим:

1. Детальную разработку всех этапов проектной деятельности учащихся – от «Введения в проект» до «Презентации результатов проектной деятельности», проектирование целей и прогнозирование результатов проектирования – как по этапам, так и по окончанию работы над проектом.
2. Обучение учащихся технологии метапредметной проектной деятельности, оказание им педагогической поддержки на каждом этапе проектирования, активное вовлечение школьников в обсуждение проекта на основе «погружения» в его проблематику.
3. Актуализация и самоактуализация смысловой сферы личности, мотивационное сопровождение проекта на всех этапах его выполнения.
4. Учет уровня информированности учащихся по тематике проекта, доступности информационных средств проектирования, экспериментальной базы, возможностей получения консультативной помощи.
5. Владение педагогами – руководителями проектов технологией проектной деятельности, необходимым уровнем компетентности в области проблем, положенных в основу разрабатываемого проекта, интерес и готовность к работе по проектной образовательной технологии.
6. Понимание учителем «сверхзадачи» организации метапредметной проектной деятельности старшеклассников – обеспечение условий для освоения ими опыта компетентностной деятельности, развития ключевых компетентностей обучающихся.

#### Литература:

1. Абакумова И.В. Обучение и смыслообразование в учебном процессе. Ростов-на-Дону. 2003.
2. Пахомова Н.Ю. Что такое метод проектов? // Школьные технологии. 2004. № 4.
3. Чечель И. Метод проектов или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула // Директор школы. 1998. № 3.
4. Эпштейн М. Метод, разрушающий школьную рутину (о методе проектов) // Педагогическая техника. 2004. № 2.



Осипян Н.Б.

## Личностные предпосылки поведенческого риска несовершеннолетних участников групповых преступлений

*Показано, что поведенческий риск у несовершеннолетних участников групповых преступлений определяется как наличием склонности к риску как личностной характеристики, так и тенденцией «сдвига к риску» под влиянием группы. Выделены личностные детерминанты поведенческого риска у несовершеннолетних участников групповых преступлений в зависимости от их статуса в группе и роли в организации преступления.*

*Ключевые слова:* несовершеннолетние участники групповых преступлений, склонность к риску, феномен «сдвига к риску».

Ситуации группового принятия решений, связанных с риском, довольно часто встречаются в жизни любой группы. Но особую актуальность изучение данной проблемы имеет для криминальной психологии, поскольку совершение преступлений всегда предполагает известный риск, связанный с возможностью последующего уголовного наказания. Исследование особенностей групповой преступности несовершеннолетних важно еще и потому, что такая совместная деятельность оказывает на соучастников значительно большее разлагающее влияние, чем преступление, совершенное в одиночку [Башкатов И.П., 2002]. Кроме того, анализ социально-психологических механизмов, действующих в этих группах с известной долей экстраполяции, поможет вскрыть и глубинные процессы, происходящие в преступных группах, изучение которых встречает целый ряд методических трудностей. Одна из них состоит в том, что преступная группа в неизменном виде вообще не репрезентирована исследователю. Становясь известной, она прекращает свое существование, будучи разоблачена и претерпев необратимые изменения [Ратинов А.Р. и др., 1979].

В настоящее время накоплен довольно обширный эмпирический материал об особенностях принятия групповых решений, в том числе, в условиях неопределенности и риска, однако следует отметить, что почти все исследования не затрагивают глубинных механизмов группового принятия решений.

Исходя из вышесказанного, нами было проведено эмпирическое исследование, целью которого являлось изучение детерминации проявлений поведенческого риска у несовершеннолетних участников групповых преступлений. В качестве предмета исследования выступили личностные особенности и ценностная сфера несовершеннолетних участников групповых преступлений в зависимости от их статуса в группе и роли в организации преступлений. Объектом исследования стали 84 несовершеннолетних осужденных мужского пола, отбывающих наказание в Азовской воспитательной колонии Минюста РФ по Ростовской области.



В ходе исследования нами были использованы: опросник А.Г. Шмелева «Склонность к риску», методика «Диагностика потребности в поисках ощущений», авторский оригинальный вариант опросника «Выбор из дилемм», методика «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (УСЦД), методика «Q-сортировка», а также методика «Уровень субъективного контроля».

Предполагалось, что поведенческий риск у несовершеннолетних участников групповых преступлений определяется наличием склонности к риску как личностной характеристики и присущей им тенденцией «сдвига к риску» под влиянием группы. Кроме того, мы полагали, что проявление поведенческого риска у несовершеннолетних детерминировано такими личностными особенностями как уровень потребности в поисках ощущений, особенностями ценностной сферы и характером возложения ответственности.

Проведенное исследование позволило обнаружить, что склонность к риску как личностная характеристика связана не столько с групповым статусом несовершеннолетних участников групповых преступлений, сколько с их ролью в совершении преступления, и в наибольшей степени она характерна для несовершеннолетних организаторов групповых преступлений, которые обнаруживают значительно более высокий, по сравнению с исполнителями, уровень личностной склонности к риску. Высокий уровень указанной склонности у несовершеннолетних организаторов преступлений связан с выраженной потребностью в поисках ощущений, высокой ценностью риска, независимостью, принятием «борьбы» и интернальным характером возложения ответственности.

В свою очередь поведенческий риск лидеров преступных групп несовершеннолетних в большей степени характеризуется проявлением тенденции «сдвига к риску» под влиянием группы. Выявлено, что на феномен сдвига к риску влияет не столько позиция лидера, сколько характерная для таких подростков выраженность потребностей в общении и признании, а также их высокая ценность, высокий уровень ориентации на группу и экстернальный тип локуса контроля. Таким образом, проявление поведенческого риска у несовершеннолетних участников групповых преступлений различно в зависимости от группового статуса подростков и их роли в организации и совершении конкретного преступного деяния.

Мы полагаем, что результаты изучения проблемы принятия решений в условиях риска могут пролить дополнительный свет на понимание механизмов групповых преступлений и позволят выработать оптимальные направления превентивных стратегий в отношении несовершеннолетних правонарушителей.

#### Литература

1. Башкатов И.П. Психология асоциально-криминальных групп подростков и молодежи. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. 416 с.
2. Ратинов А.Р., Лукашевич В.Г., Ратинов Е.А. Личность в преступной группе (Методологические и методические вопросы исследования) / Личность преступника как объект психологического исследования. М., 1979. С. 135-178.



## Формирование смысложизненных стратегий личности

*Смысловые стратегии – динамическая составляющая смысловой сферы. Они предстают смысловыми новообразованиями личности, изменяющими всю смысловую структуру. Механизм формирования смысложизненных стратегий определяется рядом факторов: особенностями мотивационно-интенциональной сферы, хронологическим возрастом, жизненным контекстом, социокультурными и экономическими условиями и представляет собой сложный многомерный процесс.*

*Ключевые слова: смысловые образования, смысложизненная концепция, смысложизненные стратегии, уровни смыслового развития.*

Стремление описать динамику формирования смысловой сферы через достаточно устойчивые стратегии породило стремление к упорядоченности, естественному желанию расположить смыслы в системном порядке в зависимости от специфики смысловых образований личности. Наиболее очевидным предстает диадная природа смысла, его континуумная динамика от минимального к максимальному насыщению: от становящегося смысла – к ставшему, от неопределенного смысла – к определенному (в рамках ценностного отношения), от постигаемого смысла – к постигнутому. При таком подходе просматривается закономерная последовательность как интегральная динамическая характеристика индивидуального сознания обнаруживается в последовательности «от смыслового следа – к категориальному обозначению смысла в его явленном виде» и, собственно, соответствует той логике процесса смыслообразования, которая выявляется нами в рамках интегративного подхода как смысловая направленность, т.е. смысловая стратегия.

Факты динамики смыслообразования, демонстрируют «смысловую нарастаемость», «смысловое восхождение», «смысловое обогащение» сознания. Это один вид смысловой стратегии, однако, имеет место и обратный вариант, выражающий, например, угасание смысла, его поглощаемость другим, вытеснение, регрессию. При этом, в зависимости от конкретного содержания смыслов, развитие смысловой сферы личности может оцениваться как со знаком «плюс», так и со знаком «минус», а также неопределенным образом.

Естественный, закономерный характер формирования смысловых стратегий здесь проявляется в относительно простых смысловых условиях, когда условно смысловые проявления мы сводим к моносмысловому (одноактному) варианту. Если же учесть, что деятельность и поведение человека регулируются обычно множеством смыслов (смысловые проявления всегда полисмысловые), их сложным взаимодействием, то сложный и неопределенный характер имеет и процесс



смыслообразования, представленный в полной мере. Достаточно обратиться к факту какого-либо неожиданно, непредсказуемо открывшегося человеку смысла (смена жизненных отношений, инсайт), «переворачивающего» его сознание, чтобы понять феноменологическую неопределенность смысложизненных стратегий.

Решая проблему специфики формирования смысловых стратегий, в иной формулировке – развития смысловой сферы человека, логично обратиться к ставшим уже классическими в психологии «зонам развития» (Л.С. Выготский). Такое обращение тем более логично, что психические новообразования в нашем исследовании выступают как смысловые новообразования. Экспериментальные исследования смысловой сферы личности (В.К. Вилюнас, Д.А. Леонтьев, И.В. Абакумова) свидетельствуют, что известная психологическая последовательность «вхождение в зону развития – зона актуального развития – зона ближнего развития – зона саморазвития» является детерминирующей и в тенденциях смыслообразования. Закономерность развития смысловой сферы личности может быть выражена и отдельным блоком войти в модель смыслообразования человека как последовательность, содержащая вхождение в зону смыслообразования, зону актуального развития смысловой сферы, зону ее ближайшего развития, зону саморазвития. «Зоны развития» в нашей модели – это прежде всего зоны развития стержневой основы личности, ее смысловой структуры. В этой же последовательности «зон» формируются смысловые структуры и других уровней. Конкретизации различных зон посвящены последующие разделы. Здесь же заметим, что в теории поэтапного формирования умственных действий, в которой акцент делается на ориентировочной основе действий как преддверии исполнительской части деятельности, сама ориентировочная основа действий может быть истолкована как феномен вхождения в зону смыслового развития. Главные движущие силы процесса развития, интерпретируемые с позиций смыслового неравновесия, смысловых несоответствий и противоречий, находят свое методологическое объяснение в зоне ближайшего развития смысловой сферы личности, которая детерминирует смыслообразование в определенных границах, доступных познающему субъекту и является основой динамической составляющей смысловой сферы – смыслообразовательной стратегии..

Каков же механизм формирования смысложизненных стратегий?

По мнению ряда авторов, исследовавших смысл в психологии (К. Роджерс, В. Франкл, Д.А. Леонтьев, Н.Е. Щуркова), исходным условием возникновения смыслов, источником смыслообразования и формирования смысложизненных стратегий, является жизненный мир человека. Указанный мир заметно отличается от «общего» мира, с явлениями, фактами, событиями и другими фрагментами которого человек большей частью не сталкивается. Эта часть мира, отчужденная от конкретной личности, представлена, в частности, реальной действительностью и отражающими ее объективными значениями, запечатленными в текстах культуры. Культура функционирует и в нетекстовой форме, как реальное бытие, в виде действительных отношений и норм поведения людей. При этом реальное бытие



культуры и реальное бытие человека, и уж тем более бытие «вообще», как правило, не совпадают, мир действительного бытия оказывается шире бытия культуры. Особой частью культуры является ее художественный сегмент, образуемый не объективными значениями, а «откристаллизованными», «опредмеченными» субъективными смыслами тех, кто эту часть культуры создавал. Поскольку, однако, текст не есть смысл, это лишь место, указывающее на смысл, то текстовая художественная культура, пока с нею не вошел в соприкосновение субъект, может быть квалифицирована как объективная структура значений.

В отличие от мира «в целом», жизненный мир человека – это мир его отношений с явно ограниченной частью действительности. Одни ее фрагменты имеют для него большее значение, и замыкание на них его субъектного опыта, его жизненных отношений более интенсивно и динамично, другие – меньшую жизненную значимость, и отношение к ним со стороны субъекта может быть менее выразительным, третьи могут быть представлены лишь потенциально. Эти отношения определяются в науке как жизненные смыслы. Их возникновение, становление и развитие, осуществляемые, естественно, в субъективной сфере индивидуума, обусловлены тем не менее жизненной детерминантой данной личности и выражают жизненную необходимость, имеют конкретно объективный характер.

Жизненные смыслы, возникая из реальной потребности человеческого бытия и образуя жизненный мир субъекта, могут быть, на наш взгляд, отнесены к разряду актуальных смыслов и включены в область актуальных смысловых отношений. В сопоставлении с этим, жизненные смыслы, возникающие из объективной жизненной необходимости относительно не входящих в жизненное пространство конкретно данного человека ценностей, нами относятся к категории актуальных смыслов. Любой факт действительности, попав в жизненную орбиту человека, может инициировать возникновение смыслового к нему отношения и стать рефлексивно поглощенным «Я-концепцией», наполняя ее новым смысловым содержанием. А.Н. Леонтьев писал: «Смысл определяется жизнью», и действительно, возможности формирования смысложизненных стратегий продуцируются через вхождение «большого мира» в жизненный мир человека.



Ступаков В.Я.

## Технологические особенности развития смысловой сферы учащихся как компонент реформирования образования

*В отличие от мира «в целом», жизненный мир человека – это мир его отношений с явно ограниченной частью действительности. Одни ее фрагменты имеют для него большее значение, и замыкание на них его субъектного опыта, его жизненных отношений более интенсивно и динамично, другие – меньшую жизненную значимость, и отношение к ним со стороны субъекта может быть менее выразительным, третьи могут быть представлены лишь потенциально. Цель учебного процесса – инициировать наиболее значимые для личностного развития смыслы, реализовать технологии смыслоотражения от обучающего к обучаемому и именно посредством этого развивать смысловую сферу познающего.*

***Ключевые слова:** смысл, смысловые образования личности, смысловая сфера, смыслотехника, смыслотехнологии.*

Отечественная постклассическая психологическая теория, перейдя от моносистемного к метасистемному способу видения субъекта познавательной деятельности, привнесла в педагогическую науку ряд новых принципов и подходов (историко-эволюционный, историко-системный, историко-категориальный, парадигмальный, контекстный и т.д.), которые изменили общую тенденцию и направленность педагогического поиска как в сфере теоретического осмысления понятийного аппарата дидактики и механизмов обучения, так и в реальной педагогической практике. «Кризис мировой образовательной системы и возникает потому, что новый социальный заказ, обусловленный выходом мирового сообщества в постиндустриальную фазу развития, не может быть выполнен без перехода к новой парадигме в понимании человека. Мы все пытаемся дать человеку образование, не зная закономерностей человекообразования. Разрабатывая все новые и новые “педагогические технологии”, мы стремимся с их помощью обойти собственное незнание этих закономерностей». Именно этим стремлением познать истинные механизмы учебной деятельности, механизмы процесса постижения нового в школе и в реальной жизни объясняется тот интерес, который проявляла в последнее время психолого-педагогическая наука к проблеме личностных, глубинных, смысловых аспектов образования и обучения.

Хронология развития отечественного образования последних лет подтверждает тенденцию, предсказанную А.Г. Асмоловым еще в 1994 г.: «На смену существующим педагогическим технологиям придет “смысловая педагогика”». Смысловая



педагогика ставит своей целью организацию педагогического процесса на основе понимания психологических механизмов преобразования культуры в мир личности. «Психология как фактор конструирования образовательного пространства личности» (А.Г. Асмолов) предлагает вариативное, развивающее, смысловое образование. «Целью вариативного образования является формирование такой картины мира в совместной деятельности со взрослым и сверстниками, которая бы обеспечивала ориентацию личности в различного рода жизненных ситуациях, в том числе и в ситуациях неопределенности. В ходе вариативного образования ребенок приобщается к культуре, т.е. овладевает способами мышления и способностями, посредством которых люди на протяжении многих веков строили мировую цивилизацию». В условиях динамически изменяющихся реалий современного мира, когда привычные ценностные нормы и стереотипы уже не могут служить путеводителем по жизни, человек может отыскать свой жизненный путь лишь при условии наличия особых ценностно-смысловых установок по отношению к самой жизни, к своему опыту, к событиям своей жизни. Школа становится тем общественным институтом, который не просто предлагает ученику определенную сумму знаний, но и дает ему первотолчок к саморазвитию, ту интенцию, благодаря которой человек будет искать и раскрывать смыслы своей жизни. Появился целый ряд психологических теорий, раскрывающих суть новой парадигмы и отвечающих запросам общества, живущего с ориентациями не на монистический идеологический стандарт, а на общечеловеческие ценности, открытость достижениям мировой поликультурной цивилизации.

За десять с лишним лет, прошедших с момента переориентации нашей страны в целом и, как следствие, переориентации системы образования на демократические и общечеловеческие ценности, было разработано и экспериментально апробировано огромное количество подходов, моделей, технологий, составлены бесчисленные доклады, инструкции и аналитические справки на всех уровнях системы школьного управления от правительственных и министерских распоряжений до решений и разработок методических объединений в школах, однако желанные результаты не были достигнуты. Надежды во многом не оправдались и как результат – новый виток поиска виновников плачевного состояния системы образования и очередные рецепты ее улучшения. Очередной вихрь нововведений (ЕГЭ, вступительные экзамены в вузы в форме унифицированных для всей страны предметных тестов, кредитная система в вузах и многое другое) если и привнесут ряд положительных изменений, не дадут серьезных качественных результатов, поскольку ориентированны, главным образом, на так называемую стимульную, внешнюю мотивацию. Анализируя аналогичный момент реформ образования в США, К. Роджерс писал: «Глядя на образовательную систему, я вынужден сказать, что сегодня наша нация находится в ситуации еще большего риска, чем это было десять лет назад, так как нам не удастся обеспечить возможность осмысленного учения для всех школьников». Только изменение мотивации учения, выведение его на смыслообразующий уровень, когда ребенок начинает учиться не только



потому, что ему могут поставить плохую оценку, поругать или наказать, а потому, что познание становится составной частью его собственного жизненного мира, давая ответы на вопросы, которые волнуют и помогают понять то, что интересно, то, что развивает и увлекает. Реформаторские усилия, потенциально способные реально преобразовать учебный процесс, дадут эффект лишь при условии их непосредственной направленности на ценностные ориентации детей. Это становится возможным лишь при осмыслении познания в обучении как процесса становления и развития смысловых образований личности, поскольку именно через механизм смыслообразования, происходит личностное развитие, развитие на уровне жизненных ценностей.



## Образовательная среда как условие развития системы отношений «субъект-среда»

*Гуманистическая психология, являющаяся основой превращения образования в развивающую личность систему, считает, что самый главный источник развития человека, движущая сила находится в самом человеке. Однако для того, чтобы включились внутренние механизмы личностного роста, необходимы определенные условия. На начальных этапах развития ведущее место среди этих условий занимают условия социальные, содержащиеся во взаимодействии участников образовательной среды. Психологическую безопасность образовательной среды мы рассматриваем как важнейшее условие, позволяющее придать образовательной среде развивающий характер.*

***Ключевые слова:** психологическая безопасность личности, психологическая безопасность образовательной среды, критерии качества образовательной среды, критерии психологической безопасности образовательной среды.*

В психологии традиционного существует определенное превалирование антропоцентрического подхода, предполагающего, что все поведение человека обусловлено внутренними причинами. Так в гуманистической психологии центральная роль в формировании важнейших личностных проявлений, в том числе психологической безопасности личности, центральная роль отводится мотивам, обеспечивающим не приспособление к среде, не комфортное поведение, а рост конструктивного начала человеческого Я, целостность и силу переживания которого как раз и инициирует психологическое здоровье личности. Однако, центрация только на внутренней составляющей, очевидно, не может объяснить специфику тех компонентов проблемы психологической безопасности, которые определяются особенностями внешних воздействий, условиями внешней среды.

Среда как реальность, в которой живет человек и в значительной степени формирует ее, изучалась психологами эпизодически. Лишь во второй половине 60-х годов прошлого века возник профессионально-психологический интерес к среде, позволившему по-новому взглянуть на проблемы теоретической психологии, процессы восприятия, механизмы, «объединяющие поведение реального человека в реальном мире» ( по определению Х.Э. Штейнбах, В.И. Еленской). Исследователи среды утверждают, что человек всегда в среде, и этот фактор контакта со средой чрезвычайно важен, так как качество среды в этом случае определяет его как человека. Исследователи в средовой психологии придерживаются различных взглядов на причинно-следственные отношения «субъект-среда». Р. Баркер, основоположник школы экологической психологии, придерживается взглядов жесткого детерминизма.



Ч. Меркер утверждает: «Поведение само по себе не может быть определено вне контекста среды». Когнитивисты предпочитают обращать внимание на внутренние условия или прошлый опыт человека (Уно Найссер), который определяет способ реагирования. Эта виртуальная реальность не дана нам явно, и именно по этому поведению человека может казаться окружающим случайным. В наиболее современных работах отношения «субъект-среда» определяется как взаимопричинные, так как человек все время находится во взаимодействии со стимулами среды.

С позиций средовой психологии человек находится в постоянном поле взаимодействия с окружающей средой, что вызывает у него, благодаря наличию генерализованных реакций организма, определенный эмоциональный фон. В экспериментальном исследовании А.Г. Маслоу и Н.Л. Минца три группы испытуемых в разных, с точки зрения эстетического качества, средах оценивали приятность и энергичность людей, чьи фотографии им были предъявлены. Первая среда представляла собой уютно обставленный кабинет, вторая – обычную классную комнату, а третья была неприглядным техническим помещением, где держали инвентарь для уборки. Оказалось, что эстетическое качество среды существенно влияет на эмоциональную оценку. В более приятной среде лица на фотографиях оценивались значительно выше.

Для определения критериев качества образовательной среды необходимо определиться в сути понимания самого понятия «среда» в рамках психологических трактовок. В настоящий период их существует достаточно большое количество. Н. Теймур приводит порядка 40 определений понятия среды, в которых подчеркиваются те или иные аспекты проблемы. Наиболее целостные и обобщенные определения представлены Штейнбах Х.Э. и Еленской В.И.:

- среда – это мы. В данном определении авторы подчеркивают тот момент, что исследователи изучают средовые факторы, которые создаются самим человеком и на которые человек может оказать влияние. Типичным для данной группы определений является определение, данное Р. Соммером: «Все люди строят, создают, моделируют формы среды: мы и есть среда»;
- среда – это то, что нас окружает, все, что не мы, условия, которые влияют на нас. Дефиниции данного типа ближе к биологическому пониманию формирующей роли среды;
- среда – это элемент сверхсистемы. Вильден сформулировал данный подход следующим образом: «Среда – открытая система, связанная со сверхсистемой. Между ними существует обмен материей, энергией и информацией»;
- среда – это некоторое соотношение между нами и окружением. Примером такого понимания служит определение Б. Хиллера: «Термин «среда» включает два момента – во-первых, это набор феноменов, фактов и вещей, и, во-вторых, это то, что мы переживаем. Среда, с одной стороны, – это физические факты, с другой – система человеческого опыта».

Именно это последнее определение и рассматривалось нами как исходное при трактовке базовых составляющих проблемы формирования образовательной



среды – образовательная среда, безопасная среда, психологически-безопасная среда. Приоритет данного направления обусловлен еще и тем, что в отечественной психологии связь человека с социальной средой рассматривается как обязательный и основной фактор становления человека как личности (Л.С. Выготский, Д.А. Брудный, Д.А. Леонтьев, В.А. Петровский, С.Л. Рубинштейн). Это соответствует также подходу И.А. Баевой, по словам которой: «гуманистическая психология, являющаяся основой превращения образования в развивающую личность систему, считает, что самый главный источник развития человека, движущая сила находится в самом человеке. Однако для того, чтобы включились внутренние механизмы личностного роста, необходимы определенные условия. На начальных этапах развития ведущее место среди этих условий занимают условия социальные, содержащиеся во взаимодействии участников образовательной среды. Психологическую безопасность образовательной среды мы рассматриваем как важнейшее условие, позволяющее придать образовательной среде развивающий характер».

Поскольку человек существо социальное, именно свойства внешней социальной среды формируют качества личности растущего человека. Человек присваивает свойства окружающей социальной среды, культуры, вращая в нее, – развитие ребенка идет посредством интериоризации культуры. Но наряду с процессом интериоризации очень важен и противоположно направленный процесс – индивидуализации. Человек не только объект различных воздействий, но и субъект, который, творчески изменяя внешнюю среду, проявляет свою неповторимую индивидуальность, изменяет посредством этого собственную личность.



## Информация о съезде

**Уважаемые коллеги!**  
**Оргкомитет IV съезда РПО приглашает вас принять участие  
в обсуждении предварительной программы  
работы научных направлений  
и симпозиумов съезда.**

**Ваши пожелания просьба отправлять Базарову Т.Ю. ([tbazarov@mail.ru](mailto:tbazarov@mail.ru)),  
Журавлеву А.Л. ([Adm3@psychol.ras.ru](mailto:Adm3@psychol.ras.ru)), Рюмшиной Л.И. ([ryumshina@rsu.ru](mailto:ryumshina@rsu.ru))**

### **Основные направления и симпозиумы IV съезда РПО**

19.09.07. 10.00-15.30.

#### **Открытие и работа конференций по направлениям:**

##### **1. Идеалы познания и методологии психологии.**

*Кураторы: А.Г. Асмолов, В.А. Шкуратов*

**Симпозиум 1.** Методологические парадоксы современной психологии.

Сопредседатели: В.П. Зинченко

**Симпозиум 2.** Методология междисциплинарного познания: эволюция, история, культура.

Сопредседатели: А.Г. Асмолов, М.С. Гусельцева

**Симпозиум 3.** Современное состояние и перспективы развития истории психологии.

**Сопредседатели:** А.Н. Ждан, В.А. Кольцова, И.А. Мироненко

**Симпозиум 4.** Историческая метапсихология и антропоисторика.

Сопредседатели: В.А. Шкуратов

**Круглый стол:** Философия и методология психологии.

Ведущие: Б.С. Братусь, А.Н. Кричевец, Т.П. Скрипкина

**Круглый стол:** Человекообразование как предмет психологической антропологии.

Ведущие: В.Е. Ключко, В.И. Слободчиков

**Круглый стол:** Фанатизм как проблема психологии и психопатологии.

Ведущий: Г.В. Залевский

##### **2. Психология сознания.**

*Кураторы: В.М. Аллахвердов*

**Симпозиум 1.** Конструкты сознания и когнитивное бессознательное

Сопредседатели: В.М. Аллахвердов, В.Ф. Петренко

**Симпозиум 2.** Психические состояния и измененные состояния сознания

Сопредседатели: Л.В. Куликов, А.О. Прохоров



**Симпозиум 3.** Манипуляции индивидуальным сознанием: распознавание и защита.

Сопредседатели: С.Н. Ениколопов, М.М. Решетников, В.А. Аверин

**Круглый стол:** Сознание: его функции и становление

Ведущие: В.А. Аверин, А.Ю. Агафонов

### 3. Психология развития.

*Кураторы: Е.А. Сергиенко, З.И. Рябикина*

**Симпозиум 1.** Современные проблемы психологии развития.

Сопредседатели: Л.А. Головей, Е.А. Сергиенко, Е.О. Смирнова, А.А. Баранов

**Симпозиум 2.** Развитие людей с особыми потребностями.

Сопредседатели: П.С. Посохова, Л.М. Шипицина

**Симпозиум 3.** Методология в парадигме развития.

Сопредседатели: Т.Д. Марцинковская, Л.Н. Регуш, О.А. Карабанова

**Симпозиум 4.** Развитие личности: социокультурный и возрастной аспекты.

Сопредседатели: В.С. Мухина, А.С. Обухов, А.В. Черная

**Симпозиум 5.** Экопсихология развития.

Сопредседатели: В.И.Панов, Ю.Г. Панюкова, П.Н. Виноградов

**Круглый стол:** Психология субъекта и психология человеческого бытия.

Ведущие: В.В. Знаков, З.И. Рябикина, В.В. Селиванов

**Мастер .класс.** Раннее вмешательство.

Руководитель: Р.Ж. Мухамедрахимов

### 4. Нейронауки: психологическая интеграция в контексте системной методологии.

*Кураторы: П.Н. Ермаков, Е.В. Воробьева*

**Симпозиум 1.** Системная психофизиология и системная нейронаука.

Сопредседатели: Ю.И. Александров, П.Н. Ермаков, Ю.Е. Шелепин

**Симпозиум 2.** Дифференциальная психофизиология.

Сопредседатели: А.Н. Лебедев, Э.А. Голубева, Е.П. Ильин

**Симпозиум 3.** Современные проблемы возрастной психофизиологии.

Сопредседатели: М.М. Безруких, Д.А. Фарбер

**Симпозиум 4.** Проблемы функциональной межполушарной асимметрии мозга.

Сопредседатели: П.Н. Ермаков, Л.А. Дикая

**Симпозиум 6.** Генетическая психофизиология

Сопредседатели: Т.М. Марютина, Е.В. Воробьева

**Симпозиум 7.** Когнитивная психофизиология.

Сопредседатели: В.В. Бабенко

**Симпозиум 8.** Нейропсихология и нейрокогнитивная реабилитация.

Сопредседатели: Ю.В. Микадзе

### 5. Психология индивидуальности.

*Кураторы: Ю.М. Забродин, В.Д. Шадриков, С.Т. Джанерьян*

**Симпозиум 1.** Индивидуальность как психологическая категория.

Сопредседатели: В.Д. Шадриков, В.Е. Орел



**Симпозиум 2.** Индивидуальность: дифференциально-психологический и психогенетический подходы.

Сопредседатели: С.Б. Малых, М.К. Кабардов, В.А. Москвин

**Симпозиум 3.** Интеллект в структуре индивидуальности: современные подходы.

Сопредседатели: М.А. Холодная, Ж.А. Балакшина, И.П. Шкуратова

**Симпозиум 4.** Способности в структуре индивидуальности.

Сопредседатели: Л.В. Черемушкина, Н.В. Нижегородцева

**Симпозиум 5.** Личностное .Я. как проявление индивидуальности.

Сопредседатели: А.Б. Орлов

**Симпозиум 6.** Индивидуальный стиль деятельности.

Сопредседатели: Г.А. Суворова, Ю.Н. Поваренков

**Симпозиум 7.** Проблема индивидуации.

Сопредседатели: В.М. Русалов, Т.А. Ребеко

**Симпозиум 8.** Социальное поведение человека: мотивы, ценности, нормы и девиации поведения. Феноменология и механизмы.

Сопредседатели: Г.Б. Морозова, В.В. Семенов

**Симпозиум 9.** Психорегуляция индивидуального поведения: психологические механизмы и теоретические модели.

Сопредседатели: Ю.М. Забродин

**Симпозиум 10.** Самореализация личности в современном обществе: жизненные и карьерные стратегии, перспективы, проблемы.

Сопредседатели: С.Т. Джанерьян

**Симпозиум 11.** Интегративная психология индивидуальности.

Сопредседатели: И.В.Боязитова, Т.Н. Шульга, В.В. Белоус

**Круглый стол:** Психологическое сопровождение жизненного пути человека.

**6. Одаренное поколение.: траектория психологических проблем.**

*Кураторы: Д.Б. Богоявленская, Л.А. Дикая*

**Симпозиум 1.** Психологические механизмы становления творческих способностей в дошкольном возрасте.

Сопредседатели: Л.А. Парамонова, Н. Корчаловская

**Симпозиум 2.** Развитие воображения и личностный рост.

Сопредседатели: В.Т. Кудрявцев, Е.Е. Кравцова

**Симпозиум 3.** Психология творчества и одаренности: понятия, методы, детерминанты развития.

Сопредседатели: Д.Б. Богоявленская, Л.Я. Дорфман, Л.А. Дикая

**Симпозиум 4.** Способности и компетенции - развитие интеллектуального потенциала страны.

Сопредседатели: Л.Н. Алексеева, А.А. Либерман

**Симпозиум 5.** Проблемы развития художественной одаренности.

Сопредседатели: А.А. Мелик-Пашаев, А.А. Никитин

**Симпозиум 6.** Социальная одаренность, лидерство.

Сопредседатели: А.С. Чернышев, Е. Яковлева



**Симпозиум 7.** Духовно-нравственное становление человека.

Сопредседатели: В.И. Слободчиков, Л.И. Ларионова

**Симпозиум 8.** Исследовательская деятельность как путь развития творческих способностей.

Сопредседатели: А.В. Леонтович, А.С. Обухов, С.Л. Белых

**Симпозиум 9.** Акмеология: личностно-профессиональное развитие.

Сопредседатели: А.А. Деркач, Н.А. Ковалев, Н.И. Калаков

**Круглый стол:** Психодиагностика творческих способностей и одаренности.

Ведущие: Д.Б. Богоявленская, Ю.Б. Гатанов, И.Н. Тоболкина

**Мастер-класс:** Психология творческого мышления профессионала.

Руководитель: М.М.Кашапов

## **7. Метасистемные процессы и саморегуляция: теория и практика.**

*Кураторы: Карпов А.В., Белоусова А.К.*

**Симпозиум 1.** Когнитивная психология деятельности.

Сопредседатели: А.В. Карпов, Б.М. Величковский

**Симпозиум 2.** Психология саморегуляции поведения: когнитивный и личностный аспект.

Сопредседатели: В.И. Моросанова, Т.В. Корнилова, В.Е. Клочко

**Симпозиум 3.** Регуляция психических состояний.

Сопредседатели: А.Б. Леонова, А.В. Прохоров

**Симпозиум 4.** Практическое мышление.

Сопредседатели: К.Корнилов, Д.Н. Завалишина

**Симпозиум 5.** Творчество: механизмы, диагностика, развитие.

Сопредседатели: Д.В. Ушаков

Симпозиум 6. Мышление и мыслительная деятельность: самоорганизация и саморегуляция.

Сопредседатели: А.К. Белоусова

**Круглый стол:** Теоретические проблемы психологии саморегуляции и метакогнитивизма.

Ведущие: А.В. Карпов, В.И. Моросанова

## **8. Модернизация психологии образования: методология, теория, практика.**

*Кураторы: В.В. Рубцов, И.В. Абакумова*

**Симпозиум 1.** Культурно-историческая психология как методология развития образовательных систем.

Сопредседатели: В.В. Рубцов, А.Г. Асмолов

**Симпозиум 2.** Современные психодидактические системы развивающего образования.

Сопредседатели: В.А. Гуружапов

**Симпозиум 3.** Мыследеятельностное содержание образования.

Сопредседатели: Ю.В. Громыко

**Симпозиум 4.** Концепции развития психологической службы образования.

Сопредседатели: И.В. Дубровина, Ю.М. Забродин, Е.И. Метелькова



**Симпозиум 5.** Психологические риски в образовании; психология безопасной образовательной среды.

Сопредседатели: В.В. Рубцов, И.А. Баева, Н.Н. Будрейко

**Симпозиум 6.** Адресная психологическая помощь и комплексное сопровождение различных контингентов обучающихся.

Сопредседатели: И.В. Вачков, М.В. Зиновьева

**Симпозиум 7.** Психологическая культура и просвещение участников образовательного процесса: детей, родителей и педагогов.

Сопредседатели: И.В. Дубровина, В.В. Семикин

**Симпозиум 8.** Психология личностно-ориентированного образования.

Сопредседатели: И.С. Якиманская, П.А. Разинов, Е.В. Неганова, Н.С. Подходова

**Симпозиум 9.** Модернизация российского образования и профессиональное развитие педагога.

Сопредседатели: Л.М. Митина, О.В. Кузьменкова, Е.С. Осмаковец

**Симпозиум 10.** Межэтнические и межрелигиозные отношения в образовании.

Сопредседатели: А.Г. Асмолов, П.Н. Ермаков, Г.В. Солдатова

**Симпозиум 11.** Толерантная личность в поликультурном образовательном пространстве.

Сопредседатели: А.Г. Асмолов, И.В. Абакумова, Л.Ю. Крутелева

**Симпозиум 12.** Современная психодидактика в контексте смысловой педагогики.

Сопредседатели: И.В. Абакумова, В.Т. Фоменко

**Круглый стол:** Новые идеи в подготовке психологов образования (инновационные образовательные программы).

Ведущие: Ю.П. Зинченко, А.А. Марголис, В.Д. Шадриков

**Круглый стол:** Принципы и реализация психологического мониторинга образовательных систем.

Ведущие: С.В. Алехина, С.Д. Якушева.

**Круглый стол:** Психологические проблемы новых информационных технологий образования.

Ведущие: Б.Б. Айсмонтас, Л.С. Куравский

**Круглый стол:** Психологические проблемы построения школьных учебников по русскому языку.

Ведущие: Г.Г. Граник, О.В. Соболева

**9. Психология труда, экономическая, политическая и нравственная психология в условиях реформирования общества.**

*Кураторы: А.Л. Журавлев, А.Н. Демин*

**Симпозиум 1.** Макропсихология современного российского общества.

Сопредседатели: Г.М. Андреева, Э.В. Галажинский, А.В. Юревич

**Симпозиум 2.** Политическая психология в XXI веке.

Сопредседатели: Ю.И. Киселев, Е.Б. Шестопал, А.И. Юрьев

**Симпозиум 3.** Конфликты, кризисы и личность в изменяющемся мире

Сопредседатели: А.Н. Демин, Н.И. Леонов



**Симпозиум 4.** Экономическая психология: проблемы и перспективы.

Сопредседатели: О.С. Дейнека, А.Д. Карнышев, В.П.Позняков

**Симпозиум 5.** Взаимодействие человека с изменяющейся социальной средой: самоопределение, адаптация, совладающее поведение

Сопредседатели: Т.Л. Крюкова, А.Б. Купрейченко, А.С. Чернышев

**Симпозиум 6.** Проблема нравственности в психологии.

Сопредседатели: М.И. Воловикова, Л.М. Попов, В.Е. Семенов

**Симпозиум 7.** Психология труда: путь, движение, проблемы.

Сопредседатели: Ю.К. Стрелков, А.Ф. Зеер, А.И. Фукин

**Симпозиум 8.** Идентичность, саморегуляция и адаптация в профессиональной среде.

Сопредседатели: Л.Г. Дикая, К.И. Воробьева, М.С. Яницкий

**Симпозиум 9.** Инженерно-психологические и эргономические проблемы на современном этапе развития техники.

Сопредседатели: В.М. Львов, С.А. Маничев

#### **10. Социальная психология и социальные изменения.**

*Кураторы: А.И. Донцов, В.А. Лабунская*

**Симпозиум 1.** Социальная психология личности.

Сопредседатели: В.Н. Куницина

**Симпозиум 2.** Психология экспрессивного поведения.

Сопредседатели: В.А. Лабунская

**Симпозиум 3.** Язык и социальное познание.

Сопредседатели: Г.М. Андреева

**Симпозиум 4.** Психология малой группы: научные традиции и социальная реальность.

Сопредседатели: Е.М. Дубовская, А.В. Сидоренков

**Симпозиум 5.** Идентичность и социализация: инварианты и трансформации.

Сопредседатели: Е.И. Белинская

**Симпозиум 6.** Современная интегративная психология

Сопредседатели: В.В. Новиков, А.С. Калужный

**Симпозиум 7.** Социально-психологические проблемы современной семьи

Сопредседатели: Крюкова Т.Л., Лидерс А.Г., Ташева А.И.

**Круглый стол:** Социальные представления в изменяющемся обществе.

Ведущие: Т.П. Емельянова

**Круглый стол:** Виртуальная коммуникация.

Ведущие: Ю.М. Жуков

**Круглый стол:** Энциклопедия по психологии общения.

Ведущие: А.А. Бодалев

#### **11. Организационная психология: стратегические перспективы.**

*Кураторы: Т.Ю. Базаров, А.В. Сидоренков*

**Симпозиум 1.** Технологии управления персоналом.

Сопредседатели: С.А. Маничев, Е. Завьялова, С. Кошелева



**Симпозиум 2.** Конфликты в организациях.

Сопредседатели: О.В. Аллавердова

**Симпозиум 3.** Методы прикладных исследований в организационной психологии.

Сопредседатели: А.Б.Леонова

**Симпозиум 4.** Социальная психология организаций: предмет, методы, перспективы развития

Сопредседатели: С.А. Липатов, В.А. Штроо, А.В. Сидоренков

**Симпозиум 5.** Психология организационного лидерства.

Сопредседатели: Т.Ю. Базаров

**Мастер-класс:** Психологические технологии тренинга саморегуляции в организационной среде.

Руководители: В.В. Барабанщикова, А.С. Кузнецова

**Мастер-класс:** Стратегии управления временем.

Руководитель: А.К. Болотова

**Мастер-класс:** Технология ассесмент-центра и оценка лидерского потенциала

Руководитель: А.Н. Занковский

**Круглый стол:** Проблемы проведения организационно-психологических исследований в российских условиях.

Ведущие: С.А. Липатов, В.А. Штроо

## 12. Психология экстремальных видов деятельности, обеспечения правопорядка и безопасности.

*Кураторы: М.И. Марьин, О.Ю. Михайлова*

**Симпозиум 1.** Пенитенциарная психология: проблемы и перспективы.

Сопредседатели: М.Г. Дебольский

**Симпозиум 2.** Теория и практика работы психологов в системе МВД: состояние и пути развития.

Сопредседатели: М.И. Марьин, А.А. Реан

**Симпозиум 3.** Психология обеспечения деятельности специалистов в экстремальных профессиях.

Сопредседатели: Ю.С. Шойгу, Ю.Н. Гурьянов

**Симпозиум 4.** Экстренная психологическая помощь.

Сопредседатели: Ю.С. Шойгу

**Симпозиум 5.** Военная психология: состояние и пути развития.

Сопредседатели: А.Г. Караяни, В.А. Пономаренко

**Симпозиум 6.** Посттравматический стресс.

Сопредседатели: М.Ш. Магомед-Эминов

## 13. Психология в контексте культуры XXI века.

*Кураторы: Г.В. Акопов, Т.П. Скрипкина*

**Симпозиум 1.** Психология межкультурных коммуникаций. Кросскультурные исследования трансформирующейся России.

Сопредседатели: Г.У. Солдатова, В.В. Шарапов



**Симпозиум 2.** Историко-психологический анализ различных моделей поликультурного единства. Психологические программы формирования межэтнической и межконфессиональной толерантности и доверия.

Сопредседатели: Т.П. Скрипкина, Е.В. Бакшутова

**Симпозиум 3.** «Свои» и «чужие»: стереотипы, предубеждения и дискриминации.

Сопредседатели: Т.Г. Стефаненко, О.И.Ефимова

**Симпозиум 4.** Проблема идентичности в условиях изменяющегося общества (возрастной, этнический, личностный, профессиональный, культурный и др. аспекты). Субкультура как механизм становления и функционирования идентичности.

Сопредседатели: В.С. Собкин, А.И. Егорова, В.Ю. Хотинец

**Симпозиум 5.** Психология ментальностей и полиментальность современного российского общества.

Сопредседатели: В.Е. Семёнов, Г.В. Акопов

**Симпозиум 6.** Миграции как культурный феномен. Психология в решении проблем мигрантов и переселенцев. Этническая маргинальность, би(поли)этническая личность, феномен деэтнизации. Стереотипия и национальный экстремизм - организационно-психологические формы, средства и методы предупреждения и преодоления.

Сопредседатели: В.В. Гриценко, А.О. Бороноев

**Круглый стол:** Культура и модернизация российского общества.

Ведущий: Н.М.Лебедева

**Круглый стол:** Человек и общество в условиях глобализации. Этнопсихологические условия и последствия целенаправленных социально-экономических изменений в обществе.

Ведущие: Г.В. Акопов, А.П. Назаретян, А.В. Сухарев

#### **14. Психическое здоровье в современной России: проблемы и перспективы.**

*Кураторы: Ю.П. Зинченко, А.В.Непомнящий*

**Симпозиум 1.** Психология здоровья.

Сопредседатели: Н.Д. Творогова, В.А. Ананьев

**Симпозиум 2.** Клиническая психология.

Сопредседатели: А.Ш. Тхостов, С.Н. Ениколопов, Л.И. Вассерман

**Симпозиум 3.** Социальная и психологическая безопасность человека в информационном пространстве.

Сопредседатели: Ю.П. Зинченко, Л.В. Матвеева, Л.И. Рюмшина

**Круглый стол:** Культура и патология удовлетворения потребностей.

Ведущий: А.Ш. Тхостов

**Круглый стол:** Профессиональная идентичность клинического психолога.

Ведущий: А.Б. Холмогорова

**Круглый стол:** Эмоционально-образная терапия.

Ведущий: Н.Д. Линде



## 15. Психологическая практика.

*Кураторы: Л.А. Цветкова, О.С. Васильева*

**Симпозиум 1.** Психологические технологии и техники профессионального развития личности.

Сопредседатели: Л.М. Митина, Д.Ю. Чернов

**Симпозиум 2.** Психологическая помощь детям группы риска.

Сопредседатели: Е.С. Романова

**Симпозиум 3.** Методология и практика психодиагностики.

Сопредседатели: А.Г. Шмелев

**Симпозиум 4.** Теория и практика тренинговой работы.

Сопредседатели: Ю.М. Жуков

**Симпозиум 5.** Гуманистическая психология: ограничения и возможности.

Сопредседатели: Н.В. Гришина, Л.И. Рюмшина

**Симпозиум 6.** Общественное здоровье и превентивные технологии.

Сопредседатели: Л.А. Цветкова

**Симпозиум 7.** Психология спорта. Методология и психология боевых искусств.

Сопредседатели: П.Н. Ермаков, Таратин И.В., Кузьмин М.И., Гринько В.В.

**Симпозиум 8.** Проблемы психотерапии и психологической коррекции.

Сопредседатели: Е.Т. Соколова

**Симпозиум 9.** Актуальные проблемы современной бихевиорально-когнитивной психологии и психотерапии.

Сопредседатели: Э.В. Галажинский, Г.В. Залевский

**Симпозиум 10.** Практика современного психоанализа в России

Сопредседатели: М.М. Решетников, А.Н. Харитонов, Г.Н. Тимченко

**Симпозиум 11.** Психологическое консультирование и психотерапия в психологической практике в России.

Сопредседатели: В.В. Макаров, А.Н. Харитонов, Г.А. Макарова

**Круглый стол:** Интеграция женской сексуальной идентичности в психоаналитическом процессе.

Ведущие: О.Н. Павлова

**Мастер-класс:** Супервизия: теория и практика.

Руководитель: Г.В. Залевский (Томск)

## 16. Молодежная секция

*Кураторы: Н.Н. Нечаев*

**Общие круглые столы.**

1. Психологическое сопровождение национальных проектов.

Ведущие: Н.П. Фетискин, Е.В. Карпова

2. Проблема общественно-государственной сертификации психологической практики.

Ведущий: Ю.П. Зинченко

3. Психология и СМИ: партнерство ради будущего России.

Ведущие: Л.В. Матвеева, Л.И. Рюмшина

Вечерние лекции:

1. В.Е. Ключко. Закономерности становления психологического познания: трансспективный анализ.



## КОНКУРС «ИННОВАЦИОННЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В НОВОМ СТОЛЕТИИ»

Конкурс проводится по психологическим технологиям в следующих разделах и номинациях:

- 1) Компьютеризированные и аппаратурные психологические методы измерения:
  - «Клинические и психофизиологические методы диагностики»;
  - «Методы профессионально-психологической оценки личности»;
  - «Методы социально-психологического изучения группы».
- 2) Психологическое обучение и тренинг:
  - «Психологическое обучение в образовании»;
  - «Психологическое обучение в организациях и силовых структурах»;
  - «Психологическое обучение в здравоохранении и спорте».
- 3) Психологическое консультирование и коррекция:
  - «Психологическая коррекция детей и подростков»;
  - «Семейное консультирование и коррекция»;
  - «Психологическая помощь в критических ситуациях».

Правила подготовки заявки и документов на конкурс:

1.1. Заявка: сведения об авторе: ФИО, возраст, образование, место работы, должность, стаж работы в данной области; название технологии; сроки разработки и апробации технологии; раздел конкурса и наименование номинации.

1.2. Назначение психологической технологии: цель, возможные сферы и гарантированные результаты применения.

1.3. Описание технологии:

а) для компьютеризированных и аппаратурных технологий: диагностируемые параметры и способы представления результатов; блоки и функции программы/аппаратуры, технические характеристики аппаратуры, последовательность работы с программой/аппаратурой; язык (на котором написана программа), рекомендуемые требования к ЭВМ;

б) для остальных технологий: последовательность действий (этапов) с указанием используемых методических, информационных, технических средств, критериев и показателей результативности каждого этапа, способы оценки эффективности технологии в целом.

1.4. Обоснование качества технологии: описание процедуры разработки и проверки качества технологии, экспериментальные данные надежности, валидности, безопасности технологии.

1.5. Внешние свидетельства качества технологии (не обязательно): отзывы на применение технологии, результаты независимых проверок и др.

1.6. Авторские свидетельства (не обязательно): например, Федеральной службы по интеллектуальной собственности, патентам и товарным знакам.



1.7. Требования к потенциальным пользователям: перечень пользователей и требования к пользователям (образование, уровень квалификации, стаж работы в данной области).

Результаты конкурса:

2.1. Подведение итогов: результаты конкурса будут объявлены на IV съезде РПО.

2.2. Награждение: призеры в каждой номинации будут награждены дипломом, а победители дополнительно получают (от экспертного совета РПО) сертификат соответствия технологии требованиям качества.

Предоставление заявки и документов:

3.1. Срок представления: до 31 мая 2007 г.

3.2. Объем документации: до 2 п.л.

3.2. Требования к оформлению: Microsoft Word, формат А4, поля – 2, шрифт Time New Roman, кегль – 14, межстрочный интервал – 1,5.

3.3. Способ представления: заявка и документы представляются в печатном и электронном виде; по компьютеризированным психологическим методам измерения необходимо представить демонстрационную версию.

3.4. Заявку и документы отправлять по адресу: [IVsyezd@mail.ru](mailto:IVsyezd@mail.ru)

## ВЫСТАВКА ДОСТИЖЕНИЙ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Выставка проводится в рамках IV съезда Российского психологического общества.

**Цель выставки** – демонстрация научно-технологического потенциала психологического сообщества и междисциплинарных областей, информирование специалистов и руководителей в разных сферах общества о современных разработках и наиболее динамично развивающихся направлениях.

На выставке будут представлены **психологические технологии**, применяемые в сфере экономики, образования, здравоохранения, в силовых структурах и спорте.

Разделы выставки:

- отбор, аттестация и карьерное продвижение кадров
- оценка, аттестация и оптимизация управления группами
- общеобразовательное и профессиональное обучение
- обучение коммуникации и личностному росту
- оценка и коррекция психического здоровья и развития
- оценка и коррекция стрессоустойчивости и психомоторной активности и др.

Выставка состоится в период работы съезда (сентябрь 2007 года) в г. Ростове-на-Дону при поддержке Российского психологического общества, Администрации



Ростовской области, Южного федерального университета, Министерства экономики, торговли, международных и внешнеэкономических связей РО, Управления Федеральной Государственной Службы занятости по Ростовской области, Министерства общего и профессионального образования РО, Торгово-промышленной палаты Ростовской области.

**Генеральный спонсор** выставки – Южный федеральный университет.

**Официальным изданием** выставки будет каталог, позволяющий ориентироваться в представленных на выставку научно-технологических разработках.

Проведение выставки будет **освещено в средствах массовой информации**.

**Условия участия:** К участию в выставке приглашаются организации. На выставку принимаются авторские и апробированные на практике технологии. Участие в выставке оформляется на основании заявки.

Стоимость одной выставочной площадки (2 кв. м, стол, 2 стула, общее электроосвещение и электроточка, охрана выставки, размещение информации об одной технологии в официальном каталоге) – 2000 руб. и 3500 (в случае предоставления организаторами 1 компьютера или другой единицы оргтехники). Стоимость опубликования в каталоге информации за каждую дополнительную технологию – 400 руб.

В заявке указать: название организации (полное и сокращенное); сведения о разработчике технологии (ФИО, место работы, должность, ученая степень и звание); название технологии, сроки разработки и апробации технологии; раздел выставки, в котором будет представлена технология. Если требуется оргтехника, то указать какая.

К заявке необходимо приложить аннотацию на технологию объемом до 5000 знаков (включая в этом объем, по желанию участника, предоставленный им иллюстративный материал), которая будет размещена в каталоге.

Срок представления заявки: до 31 мая 2007 г.

Требования к оформлению заявки: Microsoft Word, формат А4, поля – 2, шрифт Time New Roman, кегль – 14, межстрочный интервал – 1,5.

Заявку отправлять по адресу: [IVsyezd@mail.ru](mailto:IVsyezd@mail.ru)

Посещение выставки бесплатное.



## Требования к оформлению тезисов съезда РПО

**Материалы для публикации** объемом 1 или 2 страницы (заполненных полностью - до 1800 или до 3600 знаков, соответственно) будут приниматься до 31 мая 2007 года. Стоимость публикации одной страницы – 150 руб. (для членов РПО) и 350 руб. (для не членов РПО). Сборник материалов будет отредактирован и издан к началу съезда с последующей рассылкой в ведущие библиотеки РФ.

Материалы для публикации необходимо выслать по E-mail: [IVsyezd@mail.ru](mailto:IVsyezd@mail.ru)

**Технические требования к материалу:** Представляется в текстовом формате с расширением doc для Word 95, 97 и далее. Параметры страницы: сверху – 2 см, снизу – 2 см, слева – 2 см, справа – 2 см. Интервал – одинарный. Кегль – 14. Абзац (отступ) – 1 см. Шрифт – Times New Roman. Не должно быть таблиц, подстрочных символов, колонтитулов, расстановки страниц. Заглавие тезисов – с выделением, имя, отчество, фамилия автора (авторов) под заглавием в центре, в скобках указывается город. Например:

Психологические проблемы принятия решений.

И.И.Иванов (Ростов-на-Дону)

После названия и авторов делается двойной интервал и следует текст тезисов.

Организационный комитет оставляет за собой право отклонения материалов, не соответствующих цели съезда, а также полученных **после 31 мая 2007 года**. Организационный взнос за участие в работе съезда:

300 руб. – для членов РПО

400 руб. – для лиц, не являющихся членами РПО.

**Размещение участников.** Планируется в гостиницах, профилакториях и общежитиях г. Ростова-на-Дону. Стоимость бронирования и проживания не входит в организационный взнос. Заявку на проживание в гостинице необходимо сделать вместе с заявкой на участие в съезде

**Материалы для публикации, заявку и файл с отсканированной квитанцией** просьба выслать по E-mail: [IVsyezd@mail.ru](mailto:IVsyezd@mail.ru)

**Адрес оргкомитета съезда: 344038 г. Ростов-на-Дону, ул. М. Нагибина, 13, Южный Федеральный Университет, факультет психологии.-**

**Контактный телефон: (863) 243-07-67, (863) 230-32-07**

**Электронный адрес:**

Базаров Тахир Юсупович [tbazarov@mail.ru](mailto:tbazarov@mail.ru)

Журавлев Анатолий Лактионович [Adm3@psychol.ras.ru](mailto:Adm3@psychol.ras.ru)

Ермаков Павел Николаевич [paver@rsu.ru](mailto:paver@rsu.ru)

Рюмшина Любовь Ивановна [ryumshina@rsu.ru](mailto:ryumshina@rsu.ru)

Заранее благодарим за проявленный интерес, сотрудничество и информирование Ваших коллег!



## Сведения о порядке подачи публикаций

### Сведения о порядке подачи публикаций

В журнале могут быть опубликованы оригинальные теоретические и экспериментальные работы по различным разделам психологии, а также обзоры отечественных и зарубежных исследований.

В редакцию принимаются материалы в электронном виде в редакторе Word, набранные 14-м кеглем через 1,5 компьютерных интервала (все поля по 2,0 см), объемом не более 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 точку с запятой – цитируемых страниц. Материалы для раздела «Научная жизнь» принимаются лишь в течение двух месяцев после окончания срока проведения соответствующего мероприятия (съезда, конференции, симпозиума и т.д.)

Рисунки представлять на дискете отдельными файлами в формате TIF или PCX с распечатками и перечнем подрисуночных подписей. Допускается представление рисунков в редакторе Word внутри текста статьи.

К статье прилагаются резюме объемом не более 0,5 стр. и ключевые слова, а также сведения об авторе (фамилия, имя и отчество, домашний почтовый адрес с индексом, телефон, специальность, ученое звание, место работы и должность, фотография в электронном формате TIF с разрешением не менее 300 dpi, либо фотокарточку размером не менее 10x15 см).

Материалы, направляемые в редакцию, должны быть представлены на двух языках: русском и английском.

Статьи, направленные авторам на доработку и не возвращенные в редакцию к обозначенному сроку, исключаются из портфеля редакции.

По всем вопросам публикаций обращаться по адресу:  
344038, Ростов-на-Дону, пр. Нагибина, 13, ком. 243,  
Редакция журнала «Российский психологический журнал».  
Тел. +7(863)243-07-67; факс +7(863)243-08-05  
E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

*Научно-аналитическое издание*

**РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

**2007**

**ТОМ 4 № 1**

Сдано в набор 20.03.07. Подписано в печать 26.03.07.  
Формат 60x84/16. Бумага офсетная. Гарнитура Муриад Pro.  
Печать цифровая. Тираж 1000 экз. Заказ № 128/07.

Подготовлено к печати и отпечатано DSM  
ИП Лункина Н.В. Св-во № 002418081. г. Ростов-на-Дону, ул. Седова, 9/15.  
E-mail: dsmgroup@yandex.ru

