


**РОССИЙСКОЕ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ  
ОБЩЕСТВО**

---



**РОССИЙСКИЙ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ**

том 8 № 3

Москва



2011



---

## **Российский психологический журнал**

**Учредитель** – Российское психологическое общество

**Главный редактор** – член-корр. РАО, д.пс.наук, профессор Зинченко Ю.П.

---

### **Редакционный совет**

д.пед.наук, проф. Акопов Г.В.  
д.пс.наук, проф. Аллахвердов В.М.  
член-корр. РАН, д.пс.наук, проф. Величковский Б.М.  
д.пс.наук, проф. Дебольский М.Г.  
д.пс.наук, проф. Забродин Ю.М.  
д.пс.наук, проф. Караяни А.Г.  
член-корр. РАО, д.пс.наук, проф. Карпов А.В.  
д.биол.наук, проф. Киной В.Н.  
академик РАО, д.пс.наук, проф. Климов Е.А.  
академик РАО, д.пс.наук, проф. Малофеев Н.Н.  
д.пс.наук, проф. Марьин М.И.  
академик РАО, д.пс.наук, проф. Нечаев Н.Н.

д.пс.наук, проф. Перельгина Е.Б.  
д.пс.наук, проф. Попов Л.М.  
академик РАО, д.пед.наук, проф. Рубцов В.В.  
член-корр. РАО, д.пс.наук, проф. Реан А.А.  
д.пс.наук, проф. Рыбников В.Ю.  
д.пс.наук, проф. Скрипкина Т.П.  
академик РАО, д.пс.наук, проф. Фельдштейн Д.И.  
д.пс.наук, проф. Черноризов А.М.  
академик РАО, д.пс.наук, проф. Шадриков В.Д.  
д.филос.наук, проф. Шкуратов В.А.  
д.пс.наук, проф. Шмелев А.Г.  
канд.пс.наук Шойгу Ю.С.

---

### **Редакционная коллегия**

член-корр. РАО, д.пс.наук, проф. Абакумова И.В.  
академик РАО, д.пс.наук, проф. Асмолов А.Г.  
д.пс.наук, проф. Базаров Т.Ю.  
академик РАО, д.биол.наук, проф. Безруких М.М.  
д.пс.наук, проф. Богоявленская Д.Б.  
академик РАО, д.пс.наук, проф. Деркач А.А.  
академик РАО, д.пс.наук, проф. Донцов А.А.  
академик РАО, д.пс.наук, проф. Дубровина И.В.  
член-корр. РАН, член-корр. РАО д.пс.наук,  
проф. Журавлев А.Л.

член-корр. РАО д.пс.наук, проф. Егорова М.С.  
член-корр. РАО, д.биол.наук,  
проф. Ермаков П.Н.  
(заместитель главного редактора)  
д.пс.наук, проф. Измайлов Ч.А.  
д.пс.наук, проф. Лабунская В.А.  
д.пс.наук, проф. Леонова А.Б.  
д.пс.наук, проф. Сергиенко Е.А.  
д.пс.наук, проф. Тхостов А.Ш.  
канд.пс.наук, проф. Цветкова Л.А.

---

**Ответственный секретарь** – Белугина Е.В.

**Выпускающий редактор** – Попова Л.В.

**Компьютерная верстка** – Кубеш И.В.

---

### **Адрес редакции:**

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

### **Адрес учредителя:**

ул. Ярославская, 13,  
г. Москва, 129366  
Тел./ факс (495) 283-55-30  
E-mail: rpo@psychology.ru

---

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

---

Перепечатка материалов возможна только по согласованию с редакцией.



## СОДЕРЖАНИЕ

**НАШИ АВТОРЫ**

5

**ПСИХОЛОГИЯ НАПРАВЛЕННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ**

**Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц.** Смыслообразование как фактор инициации ценностно-смысловых установок в процессе формирования анти-экстремистской идеологии

11

**ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

**Брижак З.И.** Психологическое сопровождение служебной деятельности какоснова профессионального становления следователя

21

**ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ**

**Сидоров А.В.** Психологические модели переедания и ожирения

30

**ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ**

**Тхостов А.Ш., Емелин В.А.** Темпоральные модели идентичности

41

**МОЛОДЫЕ УЧЕНЫЕ**

**Елисеева О.А.** Особенности и проблемы изучения субъективного благополучия в современных психологических исследованиях

54

**Кофанова Л.В.** Организационно-методическая деятельность по укреплению здоровья детей

60

**Куденцова С.Н.** Учебная адаптация студентов к балльно-рейтинговой системе: новое понимание контроля знаний в учебном процессе

68

**Михайлюк А.Н.** Система жизненных ценностей и особенности смысложизненных ориентаций молодежи

74

**Ниманихина О.И.** Взаимодействие с взрослыми как пространство развития психологического здоровья старших дошкольников

81



**Хулапова А.А.** Система критического индивидуализма Е.А. Боброва

86

**Алимова Е.Е., Савченко А.Б.** Ценностно-смысловые барьеры как педагогическая проблема.

93



## НАШИ АВТОРЫ



### **Абакумова Ирина Владимировна**

член-корреспондент ГАН РАО, заведующая кафедрой общей психологии и психологии развития Южного федерального университета, доктор психологических наук  
*Служебный адрес:* пр. М. Нагибина, 13, к. 217,  
г. Ростов-на-Дону, 344038  
*Служебный телефон:* +7 (863) 243-07-11  
*E-mail:* general@psyf.rsu.ru



### **Кагермазова Лаура Цараевна**

доцент кафедры педагогики и психологии Кабардино-Балкарского университета им. Х.М. Бербекова, кандидат психологических наук  
*Служебный адрес:* ул. Чернышевского, 175,  
г. Нальчик, 360017  
*Служебный телефон:* +7 (8662) 40-18-58  
*E-mail:* Laura07@yandex.ru



### **Брижак Зинаида Игоревна**

доцент кафедры военной психологии и юридической психологии ЮФУ, руководитель отдела профессионального развития (учебный центр) следственного управления Следственного комитета РФ по ростовской области, капитан юстиции, кандидат психологических наук  
*Служебный адрес:* пр. М. Нагибина, 13, к. 229,  
г. Ростов-на-Дону, 344038  
*Служебный телефон:* +7 (863) 243-06-11  
*E-mail:* brigak\_zinaida@mail.ru



**Сидоров Александр Витальевич**

аспирант, кафедра детской психиатрии, психотерапии и медицинской психологии, Санкт-Петербургская медицинская академия последипломного образования

*Служебный адрес:* ул. Кирочная, 41,  
г. Санкт-Петербург, 191015

*Служебный телефон:* +7 (812) 303-50-93, 303-50-00 (доб. 2386, ассистентская)

*E-mail:* fsgj@mail.ru



**Тхостов Александр Шамилович**

заведующий кафедрой нейро- и патопсихологии МГУ им. М.В. Ломоносова, профессор, доктор психологических наук

*Служебный адрес:* ул. Моховая, д. 11, стр. 9,  
г. Москва, 125009

*Служебный телефон:* +7 (495) 629-57-19

*E-mail:* tkhostov@gmail.com



**Емелин Вадим Анатольевич**

координатор финансово-экономической деятельности факультета психологии МГУ, доцент кафедры методологии психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, кандидат философских наук

*Служебный адрес:* ул. Моховая, д. 11, корп. 5, каб. 206,  
г. Москва, 125009

*Служебный телефон:* +7 (495) 629-57-65

*E-mail:* emelin@mail.ru



**Елисеева Ольга Александровна**

аспирант Московского городского психолого-педагогического университета

*Служебный адрес:* ул. Сретенка, д. 29, г. Москва, 107045

*Служебный телефон:* +7 (499) 256-86-35,

*E-mail:* olgaelisseeva3@yandex.ru



**Кофанова Людмила Владимировна**

преподаватель высшей категории лица № 14 «Экономический»

*Служебный адрес:* пл. Круглая, 1,

г. Ростов-на-Дону, 344101

*Служебный телефон:* +7 (863) 240-79-83

*E-mail:* poshva@bk.ru



**Куденцова Светлана Николаевна**

зам. декана, старший преподаватель кафедры медицинской информатики Московского государственного медико-стоматологического университета

*Служебный адрес:* ул. Делегатская, 20, стр. 1,

г. Москва, 127473

*Служебный телефон:* +7 (495) 684-46-73

*E-mail:* kudentsova@mail.ru



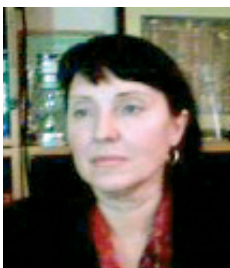
**Михайлюк Анастасия Николаевна**

аспирант кафедры общей психологии и психологии развития факультета психологии Южного федерального университета

*Служебный адрес:* пр. М. Нагибина, 13, к. 217,  
г. Ростов-на-Дону, 344038

*Служебный телефон:* +7 (863) 243-07-11

*E-mail:* anastasia.nic@mail.ru



**Ниманихина Ольга Ивановна**

преподаватель института психологии, управления и бизнеса Южного Федерального университета

*Служебный адрес:* пр. М.Нагибина, 13, к. 221,  
г. Ростов-на-Дону, 344038

*Служебный телефон:* +7 (863) 243-06-11

*E-mail:* Helga273@yandex.ru



**Хулапова Анна Александровна**

педагог-психолог МОУ ДОД Дворец Творчества Детей и Молодежи

*Служебный адрес:* ул. Б. Садовая, 53,  
г. Ростов-на-Дону, 344002

*Служебный телефон:* +7 (863) 240-95-25

*E-mail:* khulapova@yandex.ru





**Алимова Елена Евгеньевна**

проректор по учебно-методической работе, доцент кафедры педагогики ГБУ ДПО РО «Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования»

*Служебный адрес:* пер. Гвардейский, 2/51, пер. Доломановский, г. Ростов-на-Дону, 344011

*Служебный телефон:* +7 (863) 269-49-16

*E-mail:* alimova@roipkpro.ru



**Савченко Анна Борисовна**

преподаватель Южно-Российского института-филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

*Служебный адрес:* ул. Пушкинская, 70, г. Ростов-на-Дону, 344007

*Служебный телефон:* +7 (863) 269-62-27

*E-mail:* anna\_bk@mail.ru





## ПСИХОЛОГИЯ НАПРАВЛЕННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

**Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц.**

Смыслообразование как фактор инициации ценностно-смысловых установок в процессе формирования антиэкстремистской идеологии

*Теория смысла и смыслообразования в наибольшей степени приблизилась к раскрытию тех механизмов, которые позволяют человеку из всей многомерной реальности выбрать в качестве личностной ценности лишь нечто определенное. Именно эти механизмы должны быть поняты теми, кто позиционируется государством как официальные носители антиэкстремистской идеологии (преподаватель, юрист, чиновник), и именно они могут стать основой направленных и опосредованных технологий формирования гражданских ценностей у молодого поколения.*

**Ключевые слова:** *смысл, смыслообразование, смысловая сфера личности, ценностно-смысловые установки, технологии смысловой трансляции, диалог.*

Наивная вера людей, ответственных на государственном уровне за противодействие агрессии и идеологии экстремизма, в то, что нормативно-правовые основы этой борьбы реально направлены на формирование антиэкстремистской идеологии на уровне каждого конкретного гражданина, порождает иллюзию: чем грамотнее и всестороннее законодательство, тем лучше и быстрее будет формироваться антиэкстремистская идеология. «Как бы легка и естественна ни была такая установка, но кто раз имел живой опыт непосредственного внутреннего самораскрытия реальности, тот сразу же усмотрит ее искусственность и несостоятельность» [1, с. 35]. Эта цитата Семена Франка чрезвычайно точно характеризует данный аспект рассматриваемой нами проблемы.

Да, должны быть совершенные и квалифицированные законы, да, должны быть продуманная система их операционализации в жизнь и взаимодействие людей, но главное ведь в другом. Как вывести главную мысль этих законов («давайте жить дружно, не обижая друг друга») на уровень индивидуальной ценности каждого конкретного человека, как придать им личностный смысл, реально влияющий на их сознание и поведение? Вот вопрос, ответ на который, увы, невозможно дать на уровне конкретного закона или постановления, которые, будучи даже совершенными, по сути своей остаются отчужденными от души человека. Именно в ответе на данный вопрос содержится понимание другой, еще более важной проблемы: почему те, кто не издают законы и не имеют официальных механизмов по их реализации, могут убедить человека подчинить свою жизнь (или даже пожертвовать ею) ради идей, которые зачастую не принесут ему ни материальных,



ни жизненных благ? Такой ответ возможен лишь при условии интегрированного осмысления проблемы в контексте целого ряда наук, сопряженных с изучением не только разных аспектов терроризма и экстремизма, но, что совершенно очевидно, имеющих в качестве предмета своего изучения душевные аспекты человеческой сущности и его пристрастий.

Понять эту проблему вне психологии наверняка невозможно. Однако и психологическая наука в своих разнообразных теориях и подходах неоднородна и интегрирована. Желательно, выделить ту теорию, которая в наибольшей степени приблизилась к раскрытию того механизма, который позволяет человеку из всей многомерной реальности выбрать в качестве личностной ценности лишь нечто определенное. Особую ценность для нас в решении данного вопроса представляет современная отечественная теория смысла и смыслообразования.

Предыстория современной теории смысла многоаспектна и связана с именами многих выдающихся психологов, философов, культурологов, лингвистов, но, собственно, основная веха, с которой можно начать отсчет того, что сегодня мы инстатуируем как теорию смысла, начинается с работ А.Н. Леонтьева. Определяя смысл через отношения, А.Н. Леонтьев вводит категорию «личностный смысл», выражающую не ситуативный выбор из семантического поля, а интегрированную целостность психического. «Личностные смыслы отражают мотивы, порождаемые действительными жизненными отношениями» и «выражают именно его (субъекта) отношения к осознаваемым объективным явлениям» [2, с. 81].

Личностный смысл является, по существу, отношением мотива к цели, имеет объективную предметную сторону и характеризует уникальную субъективность данного индивида. «Личностный смысл – это всегда смысл чего-то: “чистый”, непредметный смысл есть такая же бессмысленность, как и непредметное существо» [2, с. 244]. Именно через личностные смыслы значения как устойчивая система обобщений, стоящая за словом, одинаковая для всех людей, начинают принадлежать конкретному человеку и выражать его индивидуальность. «Функционируя в системе индивидуального сознания, значения реализуются не сами по себе, а через движение воплощающегося в них личностного смысла – этого для себя – бытия конкретного субъекта» [2]. «Личностный смысл, следовательно, связывает значения с реальностью жизни субъекта в этом мире, с его мотивами. Личностный смысл и создает пристрастность человеческого сознания» [2]. Идеи А.Н. Леонтьева инициировали целую плеяду исследований личностных образований, которые на настоящем этапе развития и понимания личности являются наиболее авторитетными.

В работах А.Г. Асмолова в рамках рассматриваемой иерархической уровневой модели установочной регуляции деятельности вводится понятие смысловой установки, которая представляет собой готовность к совершению определенной деятельности, обладая фильтрующей функцией по отношению к установкам нижележащих уровней. «Смысловая установка личности представляет собой форму выражения личностного смысла в виде готовности к совершению определенным образом направленной деятельности. Личностный смысл есть содержание



установки» [3, с. 258]. Рассматривая мотивационно-смысловые отношения человека как индивидуальности, «производность смысловых образований личности от порождающей их совокупности деятельностей», подчеркивая социальную детерминацию смысловых образований, Асмолов определяет, что «неосознанные мотивы и смысловые установки личности представляют собой нереализованные предрасположенности к действиям, детерминируемым тем желаемым будущим, ради которого осуществляется деятельность и в свете которого различные поступки и события приобретают личностный смысл» [3, с. 356]. Введение новых аспектов изучения смысла приводит к необходимости иерархизировать, выделить и соотнести различные уровни смыслов, определить, по терминологии А.Г. Асмолова, «динамические смысловые системы» [3, с. 360], синтезировать дискретную к этому моменту мозаику картины смысловой реальности, найти единицу анализа личности, сохраняющую в себе содержательные характеристики личности как целого и описывающую ее с разных сторон, единицу регуляции деятельности, исходя из ее смыслового, а не технологического, анализа.

Е.В. Субботский, изучая поведение смысла в онтогенезе [4, с. 62–72], вводит понятие смысловых образований, которое определяет как «... составляющую сознания, которая непосредственно связывает человека с действительностью и является дериватом объективных функций этой действительности в жизни и деятельности субъекта» [4, с. 63]. Эта категория довольно быстро получает дальнейшее развитие в ряде работ ведущих отечественных психологов (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Б.В. Зейгарник, В.А. Петровский, Е.В. Субботский, А.У. Хараш, Л.С. Цветкова). В 1979 г. в журнале «Вопросы психологии» они выступают с «программной статьей» (по выражению Д.А. Леонтьева), в которой рассматривались «основные принципы подхода к анализу смысловых образований» [5, с. 92], выделялись основные свойства, «большая» и «малая» динамики развития [3, с. 95]. Смысловые образования однозначно относились к глубинным образованиям личности, отграничивались от таких понятий, как «отношение» (В.Н. Мясищев), «значащие переживания» (Ф.В. Бассин), «значимость» (Н.Ф. Добрынин). До этого момента стремления выработать психологически обоснованные дефиниции находили место в научно-журнальных дискуссиях, теперь же сама терминология, характеризующая смысловые аспекты психологии, была приведена в определенную систему, дающую возможность валидно использовать тот или иной термин из этой области. Вводимые вновь понятия и интерпретация уже давно существующих с точки зрения смыслового содержания свидетельствовали о том, что уровень обобщения в этом психологическом ракурсе позволяет выйти на новое научное понимание таких важнейших психологических категорий, как деятельность, сознание, личность, на новое научное видение всей системы общепсихологических знаний. Это определило начало нового, третьего этапа развития теории смысла в отечественной психологии, который, по мнению Д.А. Леонтьева, характеризуется: «возникновением классификаций смысловых образований (Е.Е. Насиновская и др.), выделением "смысловой



сферы личности” (Б.С. Братусь), концепций смысловой динамики (Ф.Е. Василюк), смысловой саморегуляции (Б.В. Зейгарник, В.А. Иванников). Стало возможным говорить о смысловой реальности, включающей в себя самые разные структуры и механизмы» [5, с. 103].

Отечественная постклассическая психологическая теория, перейдя от моносистемного к метасистемному способу видения субъекта познавательной деятельности, привнесла в психологическую науку ряд новых принципов и подходов (историко-эволюционный, историко-системный, историко-категориальный, парадигмальный, контекстный и т.д.), которые изменили общую тенденцию и направленность психологического поиска как в сфере теоретического осмысления понятийного аппарата гуманитарного познания, так и в описании механизмов психической реальности.

Так, теория психологических систем (В.Е. Ключко), рассматривающая человека как многомерный мир, определяет, что в процессе взаимодействия субъекта с объектом рождается новая реальность – сверхчувственная, т. е. характеризующая всю систему, продуктом функционирования которой она является, «удвоенная», поскольку оказывается качественно новым образованием, не сводимым ни к субъективному, ни к объективному. «Науки переполнены категориями, фиксирующими объективные и субъективные явления, но практически нет понятий, которые могли бы адекватно фиксировать ту реальность, которая открывается при попытках мысли проникнуть в пространство, существующее между духом и материей, объективным и субъективным. Здесь противоположности сосуществуют в сложном, но вполне упорядоченном системном единстве, в силу чего “мир человека” оказывается частью самого человека, его продолжением, его истинным телом. Характерной особенностью этого “очеловеченного” пространства является его многомерность, которая возникает в результате интеграции в нем объективных и субъективных измерений» (В.Е. Ключко). Новый ракурс поиска сущности и специфики законов познавательной деятельности человека переориентирует все уровни исследований: методологический, теоретический, эмпирический. По-новому трактуется предмет науки, который понимается как «сложная система, центром которой является человек, а психика рассматривается не как подкожное образование (в этом случае оно ничем не отличалось бы от наивно понимаемой души), а как то, с помощью чего обеспечивается дальное действие человека в его предметных ценностно-смысловых полях, осуществляется и удерживается переход субъективного (текущие состояния человека) в предметный мир человека и обратное движение мира в сознание человека» [6, с. 9].

Переориентация методологических принципов в связи с возникновением теории психологических систем, изменение теоретических конструктов, поиск новых принципов построения экспериментальных и других методов психологического исследования, разработка таких принципов психодиагностики, которые были бы адекватны новому пониманию человека как сложной самоорганизующейся системы (Э.В. Галажинский), вывели прикладные отрасли психологии,



и, в первую очередь, ее направления, связанные с особенностями развития и формирования ценностей индивидуального и группового сознания на качественно новый уровень [7].

Информация, постигаемая как конечная истина, не вызывает пульсации сознания, не рождает пристрастности познающего субъекта, она становится «отчужденной» и «погасшей». Только из противоречия между наличным содержанием сознаваемого или потенциально сознаваемого и внешними аспектами бытия, проникающими в смысловую сферу познающего, возникает та искра, которая порождает желание мыслить, приблизиться к истине. «Смысл, разумеется, содержится в любом знании. Однако его экспликация, понимание, вычерпывание требуют специальной и нелегкой работы» [8, с. 23]. Рассматривая смысл как средство связи значений с бытием, с предметной действительностью и предметной деятельностью, В.П. Зинченко анализирует механизм смыслопорождения, извлечения смысла из значений и адекватной смысловой оценки ситуации, говорит о том, что извлеченный субъектом смысл не дан постороннему наблюдателю, он не всегда дан и субъекту познания (невербализованный смысл – по В.К. Вилюнасу; часть, «недоопределяемая сознанием», – по А.Ю. Агафонову) [9]. Однако внутренняя интенция (побуждение), если она возникла в данной ситуации, порождает стремление искать его в процессе познания. При извлечении смысла из вербальных значений субъект привлекает внелингвистическую информацию, к которой относятся образы предметной реальности, а также действия с ней. «От характеристики смысла как бытийного и ненаблюдаемого образования имеется ход к проблеме Смысла жизни (бытия), который полностью не выразим в значениях» [8, с. 53]. Вне этого внутреннего стремления, вне пульсации смысловой сущности мы не могли бы понять источник мыслительной активности, предметность и бытийность мысли. «Не менее интересен и сложен для анализа противоположный процесс – процесс означения смысла, трансформации или перевода смысла в значения. Такой перевод, если он осуществлен полностью, является своего рода “убийством” смысла как такового. Означение смысла или его понимание – это вовлечение чего-то из сферы бытия в сферу языка» [8]. Любая концептуализация все равно должна оставлять элемент «недоназванности» (неозначенности), пространство для смыслового движения, степень свободы мыслительной деятельности. Механизм смыслопорождения открывается через «совместный анализ циклических и противоположно направленных процессов осмысления значений и означения смыслов... На стыке этих процессов рождаются новые образы, несущие смысловую нагрузку и делающие значения видимыми (визуальное мышление), и новые вербальные значащие формы, объективирующие смысл предметной деятельности и предметной действительности» [8].

Описанные выше механизмы смыслообразования как основы личностного становления, определяющие жизненные приоритеты и ценности в системе любых жизненных реалий, позволяют выйти на новый уровень осмысления той проблемы, которая собственно и является предметом анализа настоящей статьи. Хотя смысл,



как было показано, по своей природе интенционален, однако очевидно, что при определенных условиях внешнего воздействия его интенция может приобретать определенный вектор, и это является определенным ресурсом в плане направленного воздействия на развитие определенной системы ценностей, особенно, на уровне личности, которая находится еще в процессе своего становления (подростка, юноши). В этом плане, безусловно, перспективен подход В.А. Иванникова, раскрывающий механизмы волевой регуляции, формирование побуждений к деятельности, дающий смысловой анализ деятельности [10]. Механизмом такой регуляции выступает изменение или создание дополнительного смысла, что позволяет усилить или ослабить побудительную силу тех или иных мотивов. В психологической науке разработан целый ряд приемов, позволяющих целенаправленно изменить смысл действия (т. е. личностный смысл): переоценка значимости мотива или предмета потребности; изменение роли, позиции человека; соединение заданного и принятого действия, с новыми мотивами и т.д. Эти психологические техники вполне могут быть выведены на уровень методов воздействия, ориентированных на формирование определенной идеологии как системы жизненных ценностей человека в отношениях с окружающим социумом.

Для разработки целостной системы технологий направленного воздействия на ценностную сферу личности (а это одна из приоритетных задач работы над предлагаемой для рассмотрения проблемы) необходимо преодолеть определенную дискретность, которая в настоящий момент еще существует в исследованиях природы смысла. Для этого постараемся интегрировать те аспекты инициации смыслообразования, которые были выделены и проанализированы ранее.

В этой связи укажем на два важных момента, касающихся и жизненного мира человека, и связанного с этим жизненного смысла. Во-первых, попавшие в орбиту жизненных отношений человека фрагменты бытия, артефакты культуры, явления природы и тем самым приобретшие для него жизненный смысл, в объективной действительности не ограничены от ее других реалий, а значит, личность отражает мир не только на ассоциативном, но и на смысловом уровне. Смыслообразование, детерминируемое жизненной необходимостью, имеет, таким образом, тенденцию к расширению. Во-вторых, жизненный мир современного человека, включая все его возрастные ступени, стремительно расширяется в условиях все более уплотняющейся виртуальной среды (телевидение, компьютеры, Интернет). Не будем однозначно утверждать, что вхождение человека в более объемные пространства бытия являются одновременно вхождением и в более широкое жизненное пространство, в том числе его смысловую составляющую, поскольку в этом случае имеют место все же не реальные, а виртуальные явления, но субъективный мир человека оказывается активно задействованным и в данном случае и не может не отражаться на процессах смыслообразования.

Дальнейший анализ модели смыслообразования приводит к другой исходной ступени развития смысловой сферы человека. Если жизненные смыслы определяются логикой жизни, раскрываются ее обстоятельствам, являются достаточно





жесткой структурой, привязанной к жизненной необходимости, с неярко выраженным психологическим содержанием, то на противоположной стороне обнаруживаются глубоко психологические, устойчивые, «ядерные» (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь), смыслы личности как высшие смыслы – ценности. Эта смысловая стержневая структура личности, составляя ее базовое «Я», и реализует смысловую регуляцию жизнедеятельности человека.

Возвратимся к вопросу о разграничении смысловых процессов, осуществляемых в субъективной сфере человека. Один из них, как уже было оговорено ранее, характеризуется как смысловая регуляция, обеспечивающая бытие человека в мире, другой – как процесс смыслообразования, так как именно эта внутренняя, глубинная психологическая структура личности, осуществляя ее жизненную регуляцию, регулирует и смыслообразующий процесс. Такое понимание смыслообразующей роли высших смысловых этажей сознания человека, фактически выведенных за пределы психического – в трансцендентальную сферу, является наиболее значимым звеном в нашей модели именно в плане становления и обогащения реального жизненного мира человека.

Конкретизируя механизмы смыслообразования, имея в виду, с одной стороны, жизненные смыслы как атрибут жизненного мира человека, с другой – устойчивую, стержневую систему смыслов его субъективного мира, отметим принципиальную значимость взаимодействия указанных смысловых сфер личности в смыслообразующем процессе. Замыкание смысловой компоненты субъектного опыта человека, смысловой матрицы его сознания на жизненных ценностях жизненного мира человека переводит их в ранг личностных смыслов, обратным образом влияющих на породившую их устойчивую смысловую структуру. Во взаимодействии двух смысловых стратегий в одном и том же смысловом пространстве личности процесс смыслообразования принимает характер смысловой самоактуализации и взаимного обогащения самих смысловых стратегий.

Взаимодействие устойчивой смысловой структуры личности и жизненных смыслов в одном смысловом континууме, порождающее все более сложные смысловые уровни – от относительно простых личностных смыслов и смысловых установок до устойчивых смысловых образований (смысловые диспозиции, когнитивные структуры, ценности) – осуществляются посредством превращенных форм жизненных отношений. Известная теория М.К. Мамарадашвили [11] о превращенных формах самими автором выводится непосредственно в смысловые структуры личности и уже далее развивается психологами. «В результате этого превращения, – замечает Д.А. Леонтьев, – содержание претерпевает определенные трансформации: исходная система отношений сворачивается, редуцируются и выпадают опосредующие звенья и промежуточные зависимости, обнаруживаются одни характеристики предмета, функционально значимые в данной превращенной форме, и стираются другие, не имеющие значения для соответствующих аспектов его функционирования. Все эти трансформации определяются не чем иным, как свойствами субстрата, в котором получает воплощение исходное предметное содержание» [7]. Содержание



приведенного текста относится к смыслам как «инобытию некоторой реальности в инородном субстрате» [7], свидетельствуя об определенном взаимопроникновении смысловых и мыслительных актов.

С одной из сторон рассмотренного взаимодействия, порождающего «текучесть» смысла, его неоднозначное поведение в различных жизненных ситуациях, связан факт смыслообразования, заслуживающий по нашему мнению, включения в интегративную модель смыслообразования. Указанная сторона – устойчивая смысловая структура сознания человека, его базовое «Я», его «ядерные смыслы». В качестве ведущей смыслообразующей технологии в нашей модели выступает диалог, который мы понимаем в широком смысле, по-бахтински, как диалог культур [12], осуществляемый, вместе с тем, в узкой точке индивидуального сознания. Мы, однако, ориентированы на то, что в литературе он определяется по-разному: как «событие общения», как «взаимная рефлексия», как «раскрытие смысла с помощью другого смысла», как «сопряжение мыслеполаганий», как «смещение, сдвиг между оппозиционными полюсами сопряженных феноменов», как «полифоничность точек зрения», как «контекст соотнесенности различных культур», как «ключи к рассекречиванию кода» (использована терминология М.М. Бахтина, М. Хайдеггера, Г.Г. Шпета).

Рассматривая проблему смысловых инициаций как основы для формирования личностных ценностей, мы склонны сделать предположение о ключевой роли диалога в смыслообразующем процессе личности, допуская, однако, «вспышечный» (инсайтный) характер образования смысла в конкретной ситуации, внедиалоговую форму поглощения более значимым для индивидуума смыслом менее значимого. По нашему мнению, внепроблемность не может рассматриваться как главное поле становления и развития смысловой основы личности; диалог, сопровождаемый проблемностью, – максимально значимый, как будет показано далее на психолого-дидактическом материале, фактор смыслообразования. В нашей модели диалогу принадлежит центральное место, на пересечении диагонали и вертикали смыслообразования.

Горизонтальная линия смыслообразования представлена взаимодействием надситуативных, ядерных смыслов личности и жизненных смыслов как системы ее отношений с миром окружающих ее людей, как актов ее «общения» со значимыми для нее предметами культуры. Горизонт жизненного мира человека при этом не является обозримым, и актуальные зоны смыслообразования человека, становление его жизненных и личностных смыслов, а также более сложных смысловых структур имеют тенденцию к расширению за счет актуализации потенциальных зон. Взаимодействие устойчивой смысловой структуры личности и ее жизненных смыслов, их встречное движение и означает не что иное, как диалог. Любой диалог, как мы только что сказали, имеет смысловую природу, здесь же он смысловым является изначально, и его функция через сближение и обострение смыслов, их взаимную адаптацию, ситуацию выбора и другие механизмы смыслового взаимодействия – прост бытия, обогащение сознания.



Вертикаль смыслообразования задана линией между устойчивой смысловой структурой личности, ее внутренним «Я» и структурами психики низшего уровня. Другие уровни: познавательный, аффективный, креативный, – располагаются, естественно, между ними. Действуют, как уже подчеркивалось, сразу все контуры, однако вектор влияния направлен со стороны личностно-смыслового контура в сторону структур личности менее высокого порядка, подчиняя их себе в определенных границах. Это прямое смысловое влияние. Примером же обратного влияния может служить физическая внешность будущей актрисы, взятая в соотнесенности с этой ее профессиональной перспективой как смыслом жизни. Взаимодействия, осуществляемые на вертикальной линии смыслообразования, имеют, если сделать вывод, диалоговый характер. Внутренняя борьба влечений и осознанной целесообразности, эмоционального и рационального, желаний и рассудочной деятельности – за всем этим «пульсирует» диалог таких смысловых образований, которые присущи различным этажам психики индивидуума.

В точке пересечения горизонтальной и вертикальной линий смысловых взаимодействий и в окружающем ее пространстве располагается центр (точка) смысловой сингулярности – предельной смысловой насыщенности. Это условное название (по аналогии с сингулярностью как физического явления, когда под воздействием неведомой материи в доли секунды меняется вся ранее существовавшая картина мира, когда в одной точке пространства-времени происходит бесконечная трансформация бесконечности) позволяет понять, как возникает «инсайт» самопонимания и переоценки тех ценностей, которые до этого казались достаточно устойчивыми. Может ли человек в одночасье изменить свои ценности, трансформировать свои жизненные перспективы и приоритеты? Да, в определенных обстоятельствах это возможно. Именно об этом писал биолог Ф. Капр: «Пока человек уверен, что его скука и пессимизм говорят ему правду о Вселенной, он отказывается совершать какие-либо усилия. Но, если, словно грешник Ивана Карамазова, он испытает неожиданную вспышку «смысла», то может стать непобедимым и неуязвимым; пройти десять миллиардов миль будет для него забавой» [13, с. 21]. Эти личностные трансформации нельзя объяснить с точки зрения детерминизма, их можно осмыслить только благодаря осмыслению интенциональности смыслообразования.

Один из векторов предлагаемой в нашей модели системы координат совпадает с горизонтальной линией взаимодействия и обращен изнутри субъективного мира вовне к смысловой сущности фрагментов жизненного бытия личности: смысл, например, художественной книги, информации в СМИ. Другой вектор, совпадающий с вертикальной линией взаимодействия, обращен к самой личности, направлен на сам субъект, на собственную деятельность человека. В таком случае говорят: «смысл моих действий в том-то», «не вижу смысла в этой моей деятельности», «моя деятельность не совсем бессмысленна».

Можно предположить, что раскрывающиеся в диалоге человеку смыслы чего-то, что во вне человека, и смыслы актов собственной деятельности, поведение своей же собственной смысловой структуры могут вступить в диалог и между собой. Этот



диалог вводит нас в проблему сознания и поведения, взглядов и поступков, позиций и действий личности и приближает нас к пониманию тех механизмов, которые лежат в основе нашего мировоззрения, нашей идеологии. Именно понимание диалоговых механизмов как основы воздействия одного человека на другого должны рассматриваться в контексте формирования идеологии, ориентированной на антиэкстремистские ценности.

### **Литература**

1. Агафонов А.Ю. Человек как смысловая модель мира. Прологомены к психологической теории смысла. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2000.
2. Асмолов А.Г. Психология личности. – М., 1990.
3. Бахтинология: Исследования, публикации, переводы. К столетию рождения Михаила Михайловича Бахтина (1895–1995) / Сост., ред. К.Г. Исупов. – СПб.: Изд-во «Алетейя», 1995.
4. Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности. – Томск: Изд-во ТГУ, 2002. – 212 с.
5. Зинченко В.П. Живое знание. – Самара, 1998.
6. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. – М.: Изд-во МГУ, 1991.
7. Капр Фритьоф Скрытые связи / Перев. С англ. – М.: ООО Издательский дом «София», 2004. – 336 с.
8. Клочко В.Е. Системная детерминация мыслительной деятельности на стадии ее инициации // Сибирский психологический журнал. – Томск, 1997. – Вып. 5. – С. 19–26.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977.
10. Леонтьев Д.А. Психология смысла. – М.: Смысл, 2000.
11. Мамардашвили М.К. Форма превращенная // Философская энциклопедия. – М.: Сов. энциклопедия, 1970. – Т. 5. – С. 386–389.
12. Субботский Е.В. Изучение у ребенка смысловых образований // Вестник Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 1977. – № 1. – С. 62–72.
13. Франк С.Л. Реальность и человек / Сост. А.А. Ермичева. – СПб: РХГИ, 1997. – 448 с.



## ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Брижак З.И.

## Психологическое сопровождение служебной деятельности как основа профессионального становления следователя

*Данная статья посвящена актуальным проблемам психологического сопровождения следственной работы. Автором подробно раскрыто само понятие психологического сопровождения. А также приведены результаты пилотажного эмпирического исследования, посвященного изучению влияния профессиональной деятельности на личностные особенности сотрудников Следственного комитета. Полученные новые эмпирические данные могут найти применение в научных психолого-правовых исследованиях, методических разработках, а также в практической работе кадровой службы Следственного комитета РФ.*

**Ключевые слова:** психологическое сопровождение служебной деятельности, профессиональная деятельность следователя, личностный профиль, кадровый резерв.

По мнению Председателя Следственного комитета России Александра Ивановича Баstryкина, требования, предъявляемые XXI веком к профессиональному уровню следственной работы, неизмеримо возросли и продолжают усложняться [1].

Бурные экономические и социальные преобразования на современном этапе развития российского общества предопределили высокую значимость проблемы изучения человека как субъекта деятельности. От уровня подготовки личности – профессиональной, правовой, психологической – во многом зависит ее личный успех, успех предприятия и развитие общества в целом.

Проблема влияния профессиональной деятельности на личностные особенности профессионала привлекает внимание представителей различных отраслей психологии. Как показывают исследования, каждая профессия предъявляет к индивидуальным психологическим качествам человека свои требования, тем более объемные и настоятельные, чем сложнее и ответственнее ее содержание. И в то же время сама профессиональная деятельность, будучи значимой для человека, оказывает заметное влияние на его ценностные ориентиры, установки, мотивы деятельности (И.В. Абакумова, К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, А.В. Брушлинский, К.М. Гуревич, С.Т. Джанерьян, А.И. Донцов, П.Н. Ермаков, Ю.М. Забродин, Е.А. Климов, В.Б. Ольшанский, К.К. Платонов, А.В. Петровский, А.А. Реан, З.И. Рябикина, В.И. Слободчиков, В.В. Столин, В.Д. Шадриков, М.С. Яницкий и др.).



Особое значение при этом приобретает изучение видов деятельности, связанных с обеспечением правопорядка и безопасности граждан. В настоящее время накоплен огромный материал, посвященный проблемам совершенствования профессиональной деятельности специалистов правоохранительных органов и иных государственных структур (В.С. Агеев, П.П. Баранов, С.П. Безносов, В.Л. Васильев, А.А. Деркач, О.Ю. Михайлова, А.И. Папкин, В.М. Поздняков, А.М. Столяренко, А.Р. Ратинов, В.Ю. Рыбников и др.). К сожалению, недостаточно разработанными остаются психологические аспекты такого вида правоохранительной деятельности, как следственная деятельность.

Исследования в области психологического обеспечения деятельности по раскрытию преступлений только начинаются.

Профессиональная деятельность следователей Следственного комитета Российской Федерации протекает в особых условиях и характеризуется воздействием значительного числа стрессогенных факторов.

Актуальные задачи повышения качества следственной работы, объективно предъявляют повышенные требования к самим следователям. В мировой практике уже давно существует развитая система профессионального психологического отбора специалистов различных профессий. По мнению А.М. Столяренко (2001), деятельность подразделений, входящих в эту систему, рассматривается в качестве одного из важных звеньев государственной политики, направленной на изучение, учет, рациональное распределение использования интеллектуальных ресурсов общества.

Несмотря на то, что проблема психологического отбора имеет достаточно разработанные теоретические основы и практические результаты, благодаря исследованиям В.А. Бодрова, Г.М. Зараковского, Б.Ф. Ломова, В.Л. Марищука, А.Г. Маклакова, В.Н. Машкова, В.А. Пономаренко, К.К. Платонова, В.А. Пухова, В.Ю. Рыбникова, Б.Г. Бовина, А.Д. Сафронова и многих других авторов, ее нельзя считать решенной применительно к целому ряду профессий.

Одной из них является профессиональная деятельность следователя.

В настоящее время активно разрабатываются проблемы психологического отбора и прогнозирования успешности профессиональной деятельности сотрудников Следственного комитета России (В. Белоконов, Н. Борисенко, И.А. Бородин, Ю.Ю. Бузыкина, П.Н. Ермаков, С.В. Попов, В.К. Пястолов, А.Е. Тарасов и др.), проблемы психологической подготовки следователей (П. Корж, И. Клопов, О.Ю. Михайлова, С.Н. Федоткин, С.Б. Целиковский), психологические проблемы управления персоналом (Т.Э. Зульфугарзаде, С.В. Тернова, В.А. Толочек).

В то же время вне поля зрения остаются проблемы психологического сопровождения служебной деятельности. Под **психологическим сопровождением** мы понимаем научно обоснованную систему организационных и психологических мероприятий, направленную на создание благоприятных условий формирования личности профессионала и поддержание высокой эффективности деятельности сотрудников на всех этапах их профессиональной карьеры. Одной из задач при



разработке программ психологического сопровождения служебной деятельности следователя является прогнозирование и учет специфического воздействия содержания и условий профессиональной деятельности на личностные особенности сотрудников.

На данный момент особенно отчетливо проявляется необходимость определения и оценки потенциальных способностей конкретной личности к следственной деятельности; выявление среди сотрудников лиц с нервно-психической неустойчивостью; асоциальными установками, корыстной мотивацией. Все это диктует обязательность психодиагностического исследования, позволяющего раскрыть структуру личности, описать её характерологические особенности. Кроме того, требуется не только оценка состояния молодого следователя, актуального в момент проверки, но и прогноз их профессионального развития, влияния на них факторов и условий предстоящего труда, возможности адаптации индивида к ним [3].

Несоответствие индивидуально-психологических качеств личности весьма специфическим, порой очень жестким профессиональным требованиям может способствовать возникновению у многих из них состояния психического перенапряжения и развития различных форм профессиональной деформации. В итоге, как правило, все это приводит к неудовлетворенности своим служебным положением, избранной профессией, что в свою очередь отражается на качестве труда.

Все вышесказанное определило актуальность проведения пилотажного исследования.

**Целью пилотажного исследования** стало изучение влияния профессиональной деятельности на личностные особенности сотрудников Следственного комитета

**Предметом исследования** выступили личностные особенности, ценностная сфера, мотивация профессиональной деятельности сотрудников Следственного комитета.

**Объектом исследования** стали сотрудники Следственного комитета РФ Южного и Северокавказского федеральных округов с опытом следственной работы до 3-х лет. Общее число опрошенных составило 100 человек.

**Методы исследования.** Для проведения пилотажного исследования нами были использованы: стандартизированный многофакторный метод исследования личности (СМИЛ), опросник С. Шварца по изучению ценностей личности в адаптации В.Н. Карандашева, анкета «Карта мотивации профессионального выбора».

Итак, проведенное исследование обнаружило для нас весьма интересные результаты, которые мы представили в данной статье.

Как следует из таблицы 1, показатели по шкале L находятся в пределах среднего значения. Все обследованные нами следователи не стремятся продемонстрировать себя, хотя группа недавно набранных на службу, как правило, более заинтересована в результатах тестирования. У представителей этой группы также достаточно высокие показатели по шкале F, дифференцирующие норму реагирования от отклоняющихся поведенческих реакций. Это может свидетельствовать о повышенном напряжении в ситуации исследования, заинтересованности в его результатах.



Шкала К, направленная на определение степени открытости испытуемых, также обнаружила высокие значения: они демонстрируют склонность к защите «Я».

Таблица 1

**Усредненные показатели шкал СММЛ сотрудников  
Следственного комитета России**

Шкалы	Т-баллы
L	54,03
F	57,75
K	53,72
1. Hs	53,19
2. D	55,41
3. Hy	52,16
4. Pd	57,19
5. Mf	49,17
6. Pa	55,84
7. Pt	57,75
8. Sc	49,88
9. Ma	56,03
10. Si	49,25

Личностный профиль обследуемой группы в целом находится в пределах средних значений, что соответствует норме реагирования. Полученные данные свидетельствуют о том, что личностный профиль представителей группы обнаруживает некоторое повышение по первым трем шкалам, что указывает на несколько большую степень их фрустрированности (хотя и в пределах нормы). Также обследуемые следователи обнаружили определенное повышение по второй шкале (D). Это проявляется ощущением угрозы, наличием повышенного внутреннего напряжения. Профиль этой группы в начале исследования имеет более высокий показатель и по третьей шкале, что может свидетельствовать о недостаточном устранении какой-то тревоги, стремлении к поддержке и сочувствию окружающих.

По пятой шкале, отражающей степень идентификации с традиционной социокультуральной ролью мужчины, были получены средние значения, что указывает на высокую степень гендерной мужской идентичности.

По седьмой шкале молодые следователи показали максимальный пик, что свидетельствует о наличии постоянной готовности к возникновению тревожных реакций. Личности такого типа характеризуются повышенным вниманием к отрицательным «сигналам» внешней среды. Они стремятся удержать в центре внимания даже несущественные факты, учитывать и предвидеть даже маловероятные возможности. Для них ситуация представляется сложной, детерминированной большим числом факторов, что обуславливает субъективную неопределенность ситуации и некоторое повышение их тревожности.





Также пик в показателях обнаруживается и по девятой шкале профиля, это позволяет сделать вывод о наличии у молодых следователей тенденции отрицать проблемы, пренебрегать трудностями. Кроме того, для таких лиц характерна чрезмерная активность, переоценка своих возможностей, недостаточная сдержанность, низкий интеллектуальный контроль над эмоциями. Причем в сочетании с повышением по второй шкале (D) можно говорить о наличии определенных сомнений в своих силах и способностях, что обуславливает необходимость постоянного подтверждения самооценки и способствует повышению мотивации достижения.

Таким образом, наши испытуемые отличаются более низкой степенью адаптированности к жизненной ситуации, сочетающейся с высоким уровнем мотивации достижения и более выраженной активностью. Именно эти личностные особенности и определили, как представляется, их приход на данное место работы. Новизна и неопределенность будущего определяют то, что сотрудники СК характеризуются большей чувствительностью к психологическому подтексту ситуаций, они более рефлексивны, менее категоричны в оценке ситуации и своих возможностей, более зависимы от мнения других людей и степени успешности своих действий.

Для решения следующей задачи пилотажного исследования нами была использована методика С. Шварца [4].

Результаты изучения структуры ценностей на уровне нормативных идеалов, полученные в исследовании, представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Средние показатели значимости и ранговые значения  
типов ценностей на уровне нормативных идеалов  
в первоначальном исследовании**

№ п/п	Типы ценностей	Баллы	Ранги
1	Конформность	4,12	10
2	Традиции	4,40	8
3	Доброта	4,85	4
4	Универсализм	4,56	6
5	Самостоятельность	5,31	1
6	Стимуляция	5,25	2
7	Гедонизм	4,50	7
8	Достижения	4,67	5
9	Власть	5,15	3
10	Безопасность	4,35	9

Из данных таблицы видно, что значимость представленных ценностей находится на уровне нормативных идеалов.



На уровне нормативных идеалов для всех сотрудников, вошедших в выборку, наиболее значимыми являются такой тип ценностей, как «самостоятельность». Данная ценность получила первый ранг. Причем наименьшей значимостью обладают ценности «традиции», «безопасность» и «конформность».

Низкая оценка значимости ценности «безопасность» лицами, призванными ее охранять, выглядит несколько парадоксально. Однако это связано со структурой самой методики. Качественный анализ ответов обследованных сотрудников показал, что в их сознании отчетливо различаются значимость ценности безопасности коллективной (страны, государства, нации), и безопасности личной (семьи, самого себя, своих близких и коллег). В исследовании испытуемые исходно продемонстрировали высокий уровень открытости к изменениям (Openness to change). При приеме на работу первые три ранга по степени значимости занимают у них такие ценности, как «самостоятельность» (1), «стимуляция» (2) и «власть» (3), причем первые две ценности («самостоятельность» и «стимуляция») относятся к выше названной мотивационной структуре. Надо заметить, что, по мнению Ш. Шварца (1994), ценности власти и достижения фокусируются на социальном уважении, однако ценности *власти* (авторитет, богатство) подчеркивают достижение или сохранение доминантной позиции в рамках целой социальной системы, в то время как ценности *достижения* (например, успешный, амбициозный) подчеркивают активное проявление компетентности в непосредственном взаимодействии.

Напротив, показатели противоположной мотивационной структуры – консерватизма (Conservation), – в этой группе первоначально существенно ниже. Относимые к этой мотивационной структуре ценности занимают наиболее низкие позиции в иерархии: «традиции» (8), «безопасность» (9), «конформность» (10).

В исходном тестировании у представителей этой группы ценности «достижения» и «власть» занимают соответственно пятую и третью позицию, что указывает на отсутствие выраженной тенденции к самовозвышению (Self-Enhancement). В тоже время противоположная мотивационная структура самотрансцендентальности (Self-Transcendence), включающая «доброту» и «универсализм», также выражена на среднем уровне (они занимают соответственно четвертое и шестое места в иерархии ценностей представителей анализируемой группы).

Результаты, полученные в исследовании, на уровне индивидуальных приоритетов (т. е. в конкретных поступках) представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Средние показатели значимости и ранговые значения типов ценностей на уровне индивидуальных приоритетов**

№№ п/п	Типы ценностей	Баллы	Ранги
1	Конформность	0,94	10
2	Традиции	1,50	8

*Продолжение таблицы 3*

№№ п/п	Типы ценностей	Баллы	Ранги
3	Доброта	2,75	4
4	Универсализм	1,00	9
5	Самостоятельность	3,35	1
6	Стимуляция	3,06	2
7	Гедонизм	2,63	5
8	Достижения	2,00	6
9	Власть	2,94	3
10	Безопасность	1,88	7

Уже в первом исследовании на уровне **индивидуальных приоритетов** были обнаружены очень интересные для анализа результаты. У следователей СК на уровне индивидуальных приоритетов так же, как и в системе нормативных идеалов, доминирует ценность «самостоятельности», которая отражает по Ш. Шварцу высокий уровень потребности в самоконтроле, независимости в принятии решений и автономности, а второй ранг в иерархии получила «стимуляция», как потребность в новых впечатлениях и переживаниях.

Ценности, относящиеся к мотивационной структуре «самовозвышение» – «власть» (3) и «достижения» (6) – занимают практически те же места, что и в структуре нормативных идеалов. В то же время также включенная в эту структуру ценность «гедонизм» находится на уровне средних значений, и на уровне конкретных приоритетов занимает пятое место в ценностной иерархии.

Ценности, входящие в мотивационную структуру «самотрансцендентность», на уровне конкретных поступков у представителей этой группы имеют существенно меньший уровень выраженности: «доброта»(4) и «универсализм» (9).

Обращает на себя внимание тот факт, что на уровне конкретных поступков у сотрудников СК более высокое значение получают ценности типа «безопасность»: если в иерархии нормативных идеалов она занимает только девятое место, то на уровне индивидуальных приоритетов она перемещается на седьмое место.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о достаточной гармоничности ценностной сферы сотрудников СК и об отсутствии у них внутренних конфликтов.

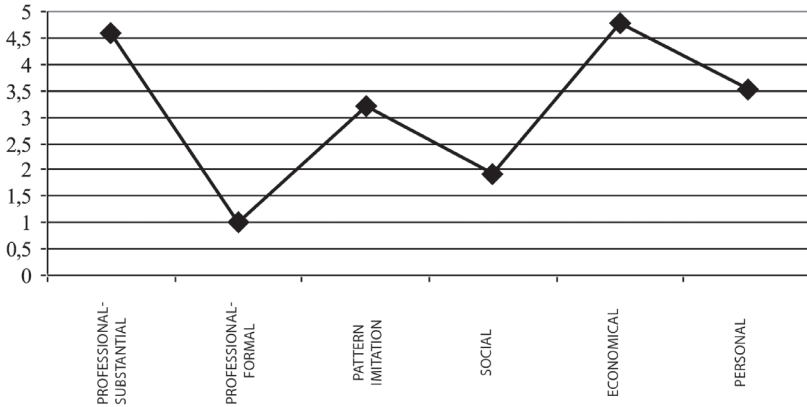
Как уже отмечалось ранее, для изучения профессиональной направленности личности сотрудников СК был использован модифицированный вариант методики «Карта мотивации профессионального выбора».

Естественно, что профессиональная деятельность, выбор сферы приложения профессиональных возможностей, являются полимотивированными.



В пилотажном исследовании представителей СК была выявлена структура их профессиональной мотивации.

Для большей наглядности полученные данные представлены в виде графика мотивационного профиля (рис. 1).



**Рис. 1.** Результаты, полученные с помощью «Карты мотивации профессионального выбора»

Как видно на рисунке 1, у молодых следователей, принятых недавно на работу в СК, при приеме на работу в мотивационной сфере оказались ведущими две группы мотивов: экономические (стабильный заработок, решение бытовых проблем и т.д.), получившие в среднем почти максимальную оценку – 4,79 балла, и связанные с содержательными аспектами деятельности (привлекательность профессиональной деятельности, связанной с общением, стремление к активной деятельности и пр.), также высоко значимые – 4,58 баллов.

Следующими по степени значимости является группа личностных мотивов, значимость которых у представителей этой группы также находится на уровне высоких значений. И, наконец, еще одна группа мотивов, показатель которой находится в пределах средних значений (3,53 балла) – это мотивы подражания образу, включающие ориентацию на некоторые внешние образцы (друзей, образы героев кинофильмов и книг, семейные традиции и т.д.).

К малозначимым мотивам в общей структуре мотивации профессиональной деятельности сотрудников СК при приеме на работу следует отнести группу профессионально-формальных мотивов, которые ориентированы не на содержание, а на внешнюю атрибутику профессиональной деятельности (склонность к военизированной службе; желание сделать карьеру; возможность иметь огнестрельное оружие; возможность получить специальную подготовку и т.п.).



В то время как сотрудники СК высоко оценивают выраженность у себя таких мотивов, как «стремление к риску, опасности» и «стремление преодолеть себя, изменить свой характер». Показатель значимости мотива «возможность проверить себя в трудных ситуациях» равен 3,89.

Таким образом, для сотрудников СК при приеме на работу наиболее значимыми оказались экономические мотивы и мотивы, связанные с содержательными аспектами деятельности.

По-видимому, можно полагать, что при приеме на работу сотрудники СК руководствуются несколько идеализированными представлениями о будущей профессиональной деятельности.

Все выше изложенное позволяет утверждать, что у сотрудников СК исходно в профессиональной направленности личности преобладают мотивы самореализации и самоактуализации (по классификации А. Маслоу).

Результаты исследования дополняют и расширяют имеющиеся в юридической психологии теоретические положения о влиянии профессиональной деятельности в правоохранительной сфере на личностные характеристики сотрудников, уточняют и конкретизируют представления о структуре и специфике изменений психических свойств сотрудников Следственного комитета РФ.

Обнаруженные в ходе исследования изменения психологических характеристик сотрудников СК позволяют использовать полученные результаты при разработке эффективных мер психологического сопровождения их профессиональной деятельности, направленных как на предотвращение или смягчение негативных влияний, так и на подкрепление и развитие позитивных тенденций в динамике личностных свойств сотрудников.

Целесообразно отметить, что изученные в пилотажном исследовании личностные особенности молодых следователей не исчерпывают всего многообразия системы внутренней детерминации профессионального становления личности следователя. Самостоятельного научного анализа требует характер взаимоотношений, сложившихся внутри коллектива, особенности правового сознания следователя, а также коммуникативная компетентность сотрудников. Полученные новые эмпирические данные могут найти применение в научных психолого-правовых исследованиях, методических разработках, а также в практической работе кадровой службы Следственного комитета РФ.

### **Литература**

1. Бастрыкин А.И. Криминалистика. Техника, тактика и методика расследования преступлений. Научно-практическое пособие. – СПб., 2008.
2. Столяренко А.М. Прикладная юридическая психология. – М., 2001.
3. Донцов В.В. Практические методы повышения эффективности работы начинающих следователей // Предварительное следствие. – Вып. 3(5). – М., 2009.
4. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. – Самара, 2004.



Сидоров А.В.

## Психологические модели переедания и ожирения

*Рассматриваются основные психологические модели, нацеленные на объяснение механизмов, лежащих в основе нарушений пищевого поведения, обуславливающих рост избыточной массы тела и ожирение. Представленные модели фокусируются на одной или двух из выделенных T. Van Strien дисфункций: ограничительном, эмоциогенном или экстернальном стиле пищевого поведения. Приводятся данные зарубежных и отечественных исследований о влиянии диет, дистресса, личностных и семейных факторов на переедание и ожирение. Отмечается, что дальнейшая конкретизация гипотез, выдвинутых в рамках различных моделей, объясняющих нарушения пищевого поведения, явно требует проведения популяционных исследований.*

**Ключевые слова:** нарушения пищевого поведения, ожирение.

**Введение**

В последнее десятилетие многие авторы научных публикаций указывают на приоритетное значение психологических факторов в генезе формирования избыточного веса и ожирения. Считается, что в подавляющем большинстве случаев процесс формирования лишнего веса приводится в действие понижением физической активности и различными нарушениями пищевого поведения, вызывающими переедание [1, 11, 12, 16, 20, 25].

Были выделены кинические формы нарушений питания – нервная анорексия и нервная булимия, но также существует множество субклинических вариантов и проявлений нарушений пищевых паттернов, включая переедание, патологический голод, частые «перекусывания», синдром ночной еды, самоограничения в питании и стратегии, компенсирующие переедание.

В исследованиях пищевого поведения часто используется Голландский опросник пищевого поведения (DEBQ) для выявления ограничительного, эмоциогенного и экстернального пищевого поведения [21]. Ограничительное пищевое поведение характеризуется преднамеренными усилиями, направленными на достижение или поддержание желаемого веса посредством самоограничения в питании. При эмоциогенном пищевом поведении желание поесть возникает в ответ на негативные эмоциональные состояния, а при экстернальном – желание поесть стимулируется не реальным чувством голода, а внешним видом еды, ее запахом, текстурой либо видом других людей, принимающих пищу.



Рассмотрим основные психологические модели, нацеленные на объяснение механизмов, лежащих в основе нарушений пищевого поведения, обуславливающих рост избыточной массы тела и ожирение. Большинство из этих моделей фокусируются на одной или двух дисфункциях (нарушениях пищевого поведения) и подтверждения выдвигаемых гипотез используются данные, полученные как в исследованиях взрослых, так и в исследованиях детей, так как считается, что механизм развития ожирения идентичен у детей и взрослых [20]. Также следует отметить, что исследования, подтверждающие гипотезы различных моделей, были проведены в основном на женских выборках и вопрос о гендерных различиях в нарушениях питания, приводящих к ожирению, пока остается открытым.

### **Диеты и переедание**

Нарушения питания могут рассматриваться как результат социокультурного давления с тех пор, как в средствах массовой информации, стройность и красота связываются с социальным, сексуальным, межличностным и профессиональным успехом. Идеалом женской красоты стали модели, сочетающие в себе подростковые и аноректические черты. По данным американских исследователей средний вес моделей на 23 % меньше среднего веса женщин в популяции, поэтому идеал красоты является для многих практически недостижимым. Тем не менее, известно, что в США примерно 25 % девушек и женщин в данное время «сидят» на диете, несмотря на то, что уже давно известно, что в большинстве случаев соблюдение диет приводит впоследствии к рикошетному набору веса и перееданию.

J. Polivy и С.Р. Herman предложили модель границ для объяснения того, что если диета строга и «эмоциональна» (психологически переживается как «испытание»), то это неизбежно приведет в свое время к срыву (рецидиву) в форме неконтролируемого эпизода чрезмерного переедания [32]. Согласно этой модели, между механизмами голода и насыщения располагается пространство, находящееся под влиянием скорее когнитивных, нежели биологических факторов. У людей, «сидящих» на диете, нижняя граница голода будет ниже, а верхняя граница выше, чем у людей, не соблюдающих диету. Таким образом, люди на диете «накладывают» на себя еще одну верхнюю границу, располагающуюся ниже биологической границы сытости и имеющую чисто когнитивное происхождение. Когда попытка человека, соблюдающего диету, ограничить себя в еде терпит провал, он остается наедине лишь с биологической границей сытости, которая располагается у него выше, чем у человека, «не сидящего» на диете. Этот феномен назвали «контррегуляцией», подразумевая, что соблюдающие диету действительно сознательно регулируют потребление пищи и склонны переедать при ослаблении самоконтроля и переживания стресса. Таким образом, человек на диете будет парадоксально иметь все больше и больше проблем с лишним весом.

Данная модель подтверждается исследованиями, в которых респонденты сообщали о том, что первым в их жизни эпизодам переедания предшествовало



соблюдение строгих диет и часто встречающимися в практике случаями рикошетного набора веса после окончания соблюдения диет.

В нашей стране Т.Г. Вознесенская проанализировала основные причины, приводящие к рецидиву переедания (диетическому срыву и набору массы тела) при диетическом лечении ожирения [2]. Первая причина – эмоциональная нестабильность, возникающая в результате применения строгих диет, которая получила название «диетическая депрессия». Вторая причина связана с тем, что со временем вес перестает снижаться на фоне продолжающейся терапии. Возникновение «весового плато» приводит к неверию в эффективность лечения и, соответственно, к его прекращению. По данным автора, больные ожирением с эмоциогенным пищевым поведением при применении изолированной диетотерапии в 100 % случаев испытывают симптомы «диетической депрессии» той или иной степени выраженности. Более того, у 30 % больных ожирением без клинически выраженных форм нарушения пищевого поведения на фоне диетотерапии появляется острый эмоциональный дискомфорт, заставляющий их отказываться от терапии.

Модель границ дополняется когнитивной теорией «перфекционизма», которая объясняет возникновение и хронификацию нервной булимии [3, 27]. Было выдвинуто предположение о том, что перфекционизм (в форме стремления обладать идеальной фигурой) и дихотомическое мышление (поляризованное суждение о собственном теле: «безобразно толстый – идеально стройный») могут порождать озабоченность формой тела и весом, заставлять пациентов придерживаться слишком жестких диетических ограничений и запускать пищевые срывы. Существует гипотеза о том, что следование диете служит формой, так называемого, позитивного перфекционизма, который позволяет пациенткам переживать эмоцию успеха, ощущение собственной силы и морального превосходства над другими в жизненных обстоятельствах, которые воспринимаются ими как недоступные контролю и, в целом, как неудачные [3].

Однако модель границ и теория перфекционизма применяются преимущественно в объяснении нервной булимии, и было бы странно, если бы они могли объяснить все проблемы пищевого поведения людей с ожирением.

### **Дистресс и переедание**

Для объяснения эмоциогенного пищевого поведения, приводящего к ожирению, Н.Л. Kaplan, Н.С. Kaplan была выдвинута психосоматическая модель [28]. Данная модель комбинирует теорию социального научения с концепцией стресса. Согласно психосоматической модели, стимулом к приему пищи становится не голод, а эмоциональный дискомфорт: человек ест не потому, что голоден, а потому, что тревожен, раздражен, у него плохое настроение, он подавлен, ему скучно, одиноко и т.д. Образно говоря, человек с эмоциогенным пищевым поведением «заедает» свои горести и тревоги, так же, как человек, привыкший к алкоголю, их «запивает» [2]. Таким образом, ожирение может являться следствием заученной неспособности к различению чувства голода и состояния тревоги. В результате





этого индивиды реагируют на стресс как на голод, увеличивая потребление пищи и вследствие этого имеют избыточный вес. Были выдвинуты три гипотезы, описывающие психологические выгоды переедания и ожирения [32]. Согласно гипотезе маскировки, люди с ожирением использовали переедание для того, чтобы замаскировать дистресс в других сферах своей жизни. Переедаая при дистрессе, они объясняют последний перееданием, а не более неподвластными контролю аспектами своей жизни. Таким образом, реальная проблема маскируется проблемой переедания или избыточного веса. Гипотеза комфорта постулирует, что потребление пищи обеспечивает состояние комфорта, служит для утешения и облегчения при дистрессе у тучных или соблюдающих диету индивидов. Согласно гипотезе отвлечения, потребление пищи может отвлекать от беспокойств: у тучных или соблюдающих диету еда настолько поглощает внимание, что способна отвлечь их от обстоятельств, вызывающих дистресс, по крайней мере, на время еды.

Психосоматическая модель подчеркивает значение отношений мать – дитя в генезе ожирения. Если мать длительное время использует кормление в ответ на различные проявления негативных эмоций ребенка, чтобы успокоить его, то по мере своего роста ребенок становится неспособен различать состояние голода и другие дискомфортные состояния. Как известно, трудности в проведении различий между чувствами и телесными ощущениями являются одним из компонентов алекситимии.

Многие авторы отмечают высокую распространенность алекситимии у лиц с избыточным весом и ожирением, как правило, сочетающуюся с депрессией, когда прием пищи выступает у данной категории пациентов в роли своего рода внутреннего регулятора психологического напряжения. K. Wheeler и R.D. Broad рассматривают алекситимию как фактор, не только предрасполагающий к ожирению, но и затрудняющий возможность потери избыточного веса [35].

Некоторые исследователи исходят из того, что нарушения аппетита, поведенческая зависимость от еды, импульсивность, процесс роста избыточной массы тела являются симптомами депрессии. Была выдвинута гипотеза о посреднической роли негативного образа тела между депрессией и степенью ожирения [26]. Согласно этой гипотезе, люди с ожирением на основании их внешнего вида стигматизируются. Стигма ненормальной телесности – тучности – оказывает воздействие на социальные взаимодействия между людьми. Следовательно, люди с ожирением менее любимы и их часто дразнят, что может провоцировать хронические чувства подавленности, вины и сниженную самооценку.

В лонгитюдных исследованиях обнаружилось, что люди с избыточным весом до периода увеличения массы тела были менее подавлены по сравнению с людьми с нормальным весом. Также было показано, что у пациентов программ снижения веса часто проявляются симптомы, так называемой, диетической депрессии. В исследовании G.J. Musante et al. [31] связь ожирения, депрессии и переедания была выявлена только у женщин. В то время как у женщин нарушения пищевого



поведения проявлялись в ответ на негативные эмоции, такие как гнев, грусть, неэффективность, одиночество и изнеможение, тучные мужчины были склонны переждать в ответ на позитивные аффективные и социальные воздействия (например, в состоянии возбуждения или радости, во время общения с друзьями, различных мероприятий). В исследовании P.R. Costanzo et al. [23] переживание было связано с депрессией и неудачей в соблюдении диет и у мужчин, и у женщин, однако у женщин в отличие от мужчин была выявлена взаимосвязь переживания и низкой самооценки. Таким образом, тучные мужчины переждали в ответ на сильные негативные эмоции, направленные вовне, тогда как женщины были склонны переждать в ответ на внутреннее отвращение к себе.

В нашей стране В.И. Крыловым [9] и Н.Ю. Красноперовой [8] были выделены различные типы депрессивных состояний у больных нервной булимией и ожирением.

Коморбидность ожирения и депрессии признается многими авторами. Результаты лонгитюдных исследований показывают, что депрессия предшествует ожирению у девочек-подростков, но не у мальчиков, и что ожирение предшествует депрессии у взрослых [25].

#### **Личность и переживание**

В рамках личностного подхода исследуется роль личности в развитии и поддержании нарушений пищевого поведения, приводящих к росту массы тела. Согласно теории экстернальности, люди с ожирением развивают возрастающую реактивность на пищу. Для этих людей запах, вид и присутствие пищи ведет к непосредственной реакции, которая есть поедание, игнорирующее внутреннее чувство сытости. Они могли бы быть охарактеризованы как «экстернально-едящие» с экстернальностью как личностной особенностью [21]. Типичное исследование 70-х годов – эксперимент с 107 девушками в возрасте от 9 до 15 лет [20]. В летнем лагере было изобилие пищи в течение 8 недель. Детям было позволено есть без ограничений «что душе угодно». Девушки, высоко оцениваемые по экстернальности, впоследствии явно больше прибавили в весе, чем другие. Следует отметить, что хотя экстернальность еще не объяснена с помощью приемлемой теории, терапевтические техники, сфокусированные на уменьшении экстернальной реактивности на пищевые раздражители, были очень эффективными.

У людей с ожирением в опросных измерениях выявляется такая черта как импульсивность и они чаще вовлечены в другие импульсивные активности, такие, как злоупотребление наркотиками и алкоголем. У пациентов с нервной булимией была выявлена значимая связь между импульсивностью и детским травматическим опытом переживания насилия и унижения и отсутствие такой связи отмечено у пациентов, страдающих нервной анорексией [22].

В отечественной медицинской психологии и психиатрии были проведены исследования различных аспектов психопатологии при нарушениях питания и ожирении [5, 7, 8, 9, 13], клинико-психологических характеристик женщин с проблемой



избыточного веса [1, 14, 10, 17], предприняты первые попытки исследовать копинг-стратегии (способы совладания со стрессом) у женщин с избыточной массой тела [15] и у детей с дискенезией желчевыводящих путей и ожирением [18]. В этих исследованиях личностные и психологические характеристики изучались с помощью различных клинических тестов и методик: MMPI, Гессенский личностный опросник (ГЛО), шкала оценки тревоги Спилбергера, шкала оценки депрессии Бэка, Торонтская алекситимическая шкала (TAS) и др. Поэтому результаты, полученные в данных исследованиях, в большей степени характеризуют уровень и характер психопатологических нарушений у женщин с ожирением, нежели специфические для данной категории пациентов особенности личности.

В настоящее время наблюдается явный дефицит исследования личности пациентов с ожирением с помощью неклинических методов, которые не предполагают установление какого-либо диагноза. Так, только в одном исследовании применялся 16-ти факторный личностный опросник Кэттелла для определения индивидуально-психологических особенностей женщин, страдающих экзогенно-конституциональным ожирением второй и третьей степени [4], и было показано, что усредненные психологические профили испытуемых экспериментальной и контрольной выборок (по опроснику Р. Кэттелла) существенно различаются по факторам С (эмоциональная устойчивость), Q3 (импульсивность) и MD (уровень притязаний, самооценка).

Альтернативный взгляд на проблему существования специфических личностных черт у людей с ожирением состоит в утверждении о том, что людей с ожирением нельзя отнести к определенному личностному типу, так как они представляют гетерогенную группу.

Попытка построения типологии личности людей, страдающих ожирением, была предпринята в исследовании Н. Thompson-Brenner [33]. С помощью кластерного анализа автор выделяет следующие три группы пациентов:

- 1) высокофункционирующая/перфекционистичная группа тех, кто имел высокий срез по шкале Global Assessment of Functioning Scale, низкую инцидентность психиатрической госпитализации и существенно меньшую личностную патологию, чем другие группы;
- 2) ограничительные/сверхконтролирующие пациенты проявляют сужение и ограничение потребности в удовольствии, эмоций, взаимоотношений, саморефлексии, сексуальности и глубины понимания других, что «доигрывается» или «завершается», как правило, в домене нарушений пищевого поведения;
- 3) пациенты третьей группы имеют тенденцию быть эмоционально нерегулируемыми, неконтролируемыми или импульсивными.

Автор отмечает, что вышеописанные три паттерна являются не только клинически распознаваемыми, но они также схожи с данными предшествующих исследователей, которые использовали кластерный анализ для пациентов с пищевыми нарушениями.



### **Семья и переадресация**

Некоторые авторы подчеркивают важную роль семьи в развитии и поддержке нарушений питания и ожирения. По данным Leann L. Birch [19], пища часто используется родителями для укрепления желательного или нежелательного поведения детей. Родители, награждая своих детей сладостями, увеличивают привлекательность сладостей в целом. Специфические интеракции между родителями и детьми также объясняют другие формы выученного поведения, такие как «всегда доедать до конца». Автор подчеркивает, что навыки задержки в удовлетворении потребностей, терпимость голода, совладание с фрустрацией, сопротивляемость пищевым уговорам являются способностями саморегуляции, которые постепенно приобретаются через обучение и воспитание. Внутри этого контекста перманентная еда может быть рассмотрена как поведенческий дефицит, который является невыученной нормальной пищевой привычкой. У некоторых детей с ожирением дефицит контроля над едой может находиться внутри общего дефицита способности к саморегуляции. В таких случаях лечение от ожирения непременно предполагает воздействие на родительские навыки.

В рамках теории Джона Боулби были проведены исследования, показывающие связь между нарушениями пищевого поведения и нарушениями паттернов привязанности, формирующихся во взаимодействии матери и ребенка. Согласно данным этих исследований, среди пациентов с симптомами анорексии преобладает тревожно избегающий стиль привязанности, а пациенты с симптомами булимии часто проявляют пренебрегающий и избегающий стили [34]. В других психоаналитических исследованиях отмечается, что семья, провоцирующая развитие нарушений питания, состоит из сверхконтролирующей, перфекционистской матери, не поддерживающей попытки ребенка к отделению, эмоционально отвергающего отца, и ребенка, который чувствует себя отвергаемым, контролируемым и неадекватным. Исследования в сфере семейной психотерапии показали, что семьи людей с ожирением характеризуются недостаточной связью между подсистемами и малой автономией членов семьи. В соответствии с обзором W. Kinston [29], интеракции в семьях с детьми, имеющими ожирение, более конфликтны и враждебны, более того, родители часто открыто отвергают своих детей.

В целом семейные терапевты фокусировались на процессе поддержания проблемы ожирения семейной системой, а не на исследовании различных аспектов нарушений питания. Так, William J. Doherty и Jill Harkaway [24] предложили использовать семейную FIRO-модель для понимания и оценки того, как семья организует себя в ответ на ожирение одного или нескольких ее членов. Данная модель является адаптацией FIRO-модели Шутца к семейным системам. В семейном взаимодействии выделяются три центральных (ядерных) процесса: включенность – описывает семейную организацию и семейные связи; контроль – взаимодействия, связанные с властью и влиянием, описывает то, как члены семьи взаимодействуют, когда имеют различные потребности и цели; интимность – относится к глубоким



эмоциональным связям между членами семьи и характеризуется степенью эмоциональной открытости. Авторы семейной FIRO-модели на основе клинического опыта выделяют различные семейные паттерны ожирения, так например, ожирение может быть маркером союза или альянса в семье, защищать семейную границу, задерживая выход ребенка во внешний мир, обеспечивать безопасность супружества и т.п.

В нашей стране были исследованы копинг-стратегии в семьях детей с дискинезией желчевыводящих путей и ожирением [18], взаимоотношения в семьях женщин больных булимией [8], роль неправильного воспитания в формировании личности больных с нарушениями пищевого поведения [9] и ожирением [6].

Несмотря на то, что некоторые авторы считают семейный подход к лечению нарушений питания одним из наиболее перспективных, следует отметить, что исследования роли семейного окружения в формировании нарушений пищевого поведения пока немногочисленны, вероятно, потому, что измерение семейного взаимодействия очень сложно. К тому же все эти исследования являются кросс-блочными и необходимы лонгитюдные исследования для того, чтобы понять, как неэффективное родительское воспитание и дисфункциональный семейный климат могут поддерживать или усиливать проблему ожирения.

#### **Заключение**

Разнообразие описанных выше психологических моделей нарушений пищевого поведения лишний раз подтверждает то, что психологические механизмы развития пищевых расстройств, приводящих к ожирению, являются более сложными, чем представлялось ранее. В рамках данных моделей большинство исследований проводилось на так называемых идентифицированных клиентах – пациентах различных центров и клиник. Поэтому дальнейшая конкретизация гипотез, выдвинутых в рамках различных моделей, объясняющих нарушения пищевого поведения, явно требует проведения популяционных исследований.

Также в зарубежной научной литературе отмечается, что исследователи относительно недавно стали изучать гендерные аспекты нарушений пищевого поведения. Считается, что мужчины имеют более низкие показатели по различным тестовым шкалам, оценивающим нарушения питания, в сравнении с женщинами [30], но такого понимания явно недостаточно и необходимы дальнейшие гендерные исследования.

Пока не существует ведущей теории, объясняющей механизмы развития нарушений питания и ожирения, поэтому в настоящее время медицинские психологи и психотерапевты вынуждены апробировать различные гипотезы о действии различных факторов, когда очередной человек с ожирением обращается за помощью.

#### **Литература**

1. Вахмистров А.В., Вознесенская Т.Г., Посохов С.И. Клинико-психологический анализ нарушений пищевого поведения при ожирении // Журнал неврологии и психиатрии. – 2001. – № 12. – С. 19–24.



2. Вознесенская Т.Г. Расстройства пищевого поведения при ожирении и их коррекция // Международный эндокринологический журнал. – 2007. – № 3(9).
3. Гаранян Н., Холмогорова А., Юдеева Т. Перфекционизм, депрессия и тревога // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – № 4. – С. 18–48.
4. Григорьян О.Н., Гладышев Д.А., Сенкевич Л.В., Моргунова Ю.В. Индивидуально-психологические особенности женщин, страдающих экзогенно-конституциональным ожирением II и III степени // Вестник МГОУ, серия «Психологические науки». – М.: Изд-во МГОУ, 2008. – № 4. – С. 46–53.
5. Гумницкая Т.М. Психопатологические нарушения и их психотерапия у больных с алиментарно-обменным ожирением // Медицинские исследования. – 2001. – Т. 1. – Вып. 1. – С. 92–93.
6. Зубцова Т.Н., Князев Ю.А. Психологический портрет детей с ожирением и его значимость в процессе реабилитации // Проблемы эндокринологии. – 1992. – № 4. – С. 57.
7. Карвасарский Б.Д., Простомолотов В.Ф. Невротические расстройства внутренних органов. – Кишинев, 1988. – 241 с.
8. Красноперова Н.Ю. Клинико-динамическая характеристика пищевой аддикции: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – Томск, 2001. – 25 с.
9. Крылов В.И. Психопатология пищевого поведения: нервная анорексия и нервная булимия // Психиатрия и психофармакотерапия. – 2007. – Т. 9. – № 2. – С. 4–11.
10. Лобин К.В. Структура личности женщин страдающих алиментарным ожирением (в связи с задачами психотерапии): автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2006. – 18 с.
11. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология: Учебное пособие для вузов. Изд. 5-е. – М.: МЕДпресс-информ, 2005. – 432 с.
12. Петров Д.П. Психологические и социальные аспекты проблемы ожирения // Ожирение (клинические очерки) / под ред. А.Ю. Барановского, Н.В. Ворохобинной. – СПб.:Диалект, 2007. – С. 89–106.
13. Приленская А.В. Пограничные нервно-психические нарушения у пациентов с зависимым поведением (клинико-реабилитационный аспект): автореф. дис. ... канд. мед. наук. – Томск, 2009. – 23 с.
14. Ромацкий В.В., Семин И.Р. Феноменология и классификация нарушений пищевого поведения (аналитический обзор литературы, ч. I) // Бюллетень сибирской медицины. – 2006. – Т. 5. – № 3. – С. 61–68.
15. Савчикова Ю.Л. Психологические особенности женщин с проблемой веса: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2005. – 208 с.
16. Салмина-Хвостова О.И. Расстройства пищевого поведения при ожирении (эпидемиологический, клинико-динамический, реабилитационный аспекты) // Вестник психиатрии Чувашии. – 2009. – № 5. – С. 19–29.



17. Шипачев Р.Ю. Исследование клинико-психологических характеристик женщин, страдающих алиментарно-конституциональным ожирением, в связи с задачами краткосрочной психотерапии: автореф. дис. ... канд. мед. наук. – СПб, 2007. – 23 с.
18. Эйдемиллер Э.Г., Билецкая М.П. Системная семейная психотерапия при ожирении и заболеваниях желудочно-кишечного тракта у детей // Ожирение (клинические очерки) / под ред. А.Ю. Барановского, Н.В. Ворохиной. – СПб.: Диалект, 2007. – С. 211–229.
19. Birch L.L. The acquisition of food acceptance patterns in children. // Boakes R.A., Popplewell D.A., Burton M.J. (eds). Eating habits. Food, physiology and learned behavior. – Vol. V. – John Wiley: New York, 1987. – P. 107–131.
20. Braet C. Psychological profile to become and to stay obese // International Journal of Obesity. – 2005. – 29. – P. 19–23.
21. Braet C., Van Strien T. Assessment of emotional, externally induced and restrained eating behaviour in nine to twelve-year-old obese and nonobese children // Behav. Res, Ther. – 1997. – Vol. 35. – # 9. – P. 863–873.
22. Corstorphine E., Waller G., Lawson R. et al. Trauma and multi-impulsivity in the eating disorders // Eating Behaviors. – 2007. – 8. – P. 23–30.
23. Costanzo P.R., Musante G.J., Friedman K., Kern L., Tomlinson K. The gender specificity of emotional, situational, and behavioral indicators of binge eating in a dieting population // Int. J. Eat Disord. – 1999. – Vol. 26. – # 22. – P. 205–210.
24. Doherty W., Harkaway J. Obesity and Family Systems // Family Process: A Journal of Assessment and Treatment Planning. – 1990. – Vol. 29. – # 3. – P. 287–298.
25. Fabricatore A., Wadden T. Psychological aspects of obesity // Clinics in Dermatology. – 2004. – Vol. 22. – Iss. 4. – P. 332–337.
26. Friedman K.K., Reichmann S.K., Coslanzo P.R., Musante G.J. Body image partially mediates the relationship between obesity and psychological distress // Obes. Res. – 2002. – Vol. 10. – # 1. – P. 33–41.
27. Hewett P.L., Flett G.L. and Ediger E. Perfectionism traits and perfectionistic self-presentation in eating disorders: attitudes, characteristics, and symptoms // International Journal of Eating Disorders. – 1995. – # 18(4). P. 7–26.
28. Kaplan H.L., Kaplan H.S. The psychosomatic concept of obesity // J. Nerv. Ment. Dis. – 1957. – Vol. 125. – # 2. – P. 181–201.
29. Kinston W., Loader P., Miller L., Rein L. Interaction in families with obese children // J Psychosom Res. – 1988. – Vol. 32. – P. 513–532.
30. Laura M. Boerner, Nichea S. Spillane, Kristen G. Anderson, Gregory T. Smith // Similarities and differences between women and men on eating disorder risk factors and symptom measures // Eating Behaviors. – 2004. – # 5. – P. 209–222.
31. Musante G.J., Costanzo P.R., Friedman K.E. The comorbidity of depression and eating dysregulation processes in a diet-seeking obese population: A matter of gender specificity // Int. J. Eat. Disord. – 1993. – Vol. 23. – # 1. – P. 65–75.



32. Polivy J., Herman C.P. Distress and eating: Why do dieters overeat? // *Int. J. Eat. Disord.* – 1999. – # 26. – P. 153–164.
33. Thompson-Brenner H. Personality subtypes in eating disorders: validation of a classification in a Naturalistic sample // *The British Journal of Psychiatry.* – 2005. – # 186. – P. 516–524.
34. Ward A., Ramsay R., Treasure J. Attachment research in eating disorders // *British Journal of Medical Psychology.* – 2000. – # 73. – P. 35–51.
35. Wheeler K., Broad R.D. Alexithymia and overeating // *Perspect. Psychiat. Care.* – 1994. – Vol. 30. – # 1. – P. 7–10.





## ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

**Тхостов А.Ш., Емелин В.А.**  
Темпоральные модели идентичности

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект №11-06-00257а*

*Обсуждаются динамические варианты процессов идентификации. На модели нормальных и патологических вариантов идентификации выделяется три основных формы возможного временного вектора: постфигуративный, кофигуративный и префигуративный. Описываются их возможные сочетания, пересечения и принципиальные ограничения.*

**Ключевые слова:** модели идентификации, идентичность, нарушения идентификации.

Реализация индивидуальной самоидентификации человека помимо возможности выбора определенных моделей поведения, социальных и гендерных групп, принадлежности к ценностям тех или иных формальных и неформальных культурных или субкультурных объединений [7, 17] должна включать в себя осознанную или бессознательную временную и динамическую характеристику этого выбора. Откуда берутся модели для идентификации: из прошлого, будущего или настоящего? Каково направление их развития: в прошлое, в будущее или временная динамика вообще не предусматривается? Меняется ли эта направленность с течением времени? Эта динамическая характеристика крайне редко обсуждается в работах, посвященных проблематике самоидентификации [22], хотя представляет собой одно из важнейших качеств этого выбора, обеспечивающих его убедительность, устойчивость, легитимность и внутреннюю непротиворечивость. Темпоральные факторы идентификации обсуждаются в основном в рамках проблемы нарративной идентификации, ее временной связанности, возможных траекторий, перспектив, целей и выборов [15, 16, 18–21, 23, 24], либо в контексте идентификации в условиях нестабильности, неопределенности и трансформации общества [1, 10, 9, 13]. При этом, как нам кажется, именно динамическая и векторная характеристики выбора направления вектора темпоральной модели идентичности остаются не достаточно осмысленными, хотя и являются принципиальными как для ее содержания, так и структуры.

Близкую к предлагаемому нами подходу конструкцию использовала Маргарет Мид в рамках концепции межпоколенческих отношений и механизмов передачи культуры. Связывая отношения между поколениями с темпом общественного развития и господствующим типом семейной организации, М. Мид различала три



типа культур: постфигуративную, где дети, прежде всего, учатся у своих предков; кофигуративную, где и дети и взрослые учатся у сверстников; и префигуративную, в которой взрослые учатся также у своих детей [6]. Хотя М. Мид не говорит прямо о том, что тот или иной тип культуры детерминирует возможности и способы идентификации конкретного представителя этой культуры, ее модель при некоторых дополнениях вполне позволяет это сделать.

Если предельно упростить теорию, то ее можно по аналогии с семьей связать с ключевыми фигурами для каждого типа культуры. В постфигуративной образцом социокультурной идентичности служили деды, отцы, в кофигуративной генераторами доминирующей типа идентичности становятся сверстники, а в префигуративной – некоторые достаточно абстрактные идеи.

Выбор векторной направленности может определяться множеством факторов: скоростью развития реальных изменений, необходимостью (неизбежностью) адаптации к ним, но с психологической точки зрения он должен основываться также и на интрасубъектном переживании «истинности» и «правильности» данного выбора. Именно это переживание обеспечивает субъективную убедительность ответа на вопрос о том, насколько человек способен персонализировать картину мира и найти в ней свое место, то есть идентифицировать себя, ответив на вопросы: откуда я, кто я, и куда иду? Абстрагируя ситуацию идентификации, мы пренебрежем в данном случае сиюминутностью выбора, который может диктоваться слабостью или, напротив, силой, конкретной ситуацией, личными связями, выгодой и пр. Рассмотрим ее с аксиологической точки зрения.

Первая точка бифуркации связана с отношением к прогрессу. Традиционалистская – исходит из имплицитного представления о некоем существовавшем в истории человечества «золотом веке», идея которого восходит к древним мифам о первоначальном благоденствии, об утраченном человечестве рае, и поэтому любые изменения, если они противоречат былому порядку, есть зло, неодолимо уносящее нас от этих лучших времен. Ясно одно: с удалением от золотого века идет смена поколений, регрессирующих от золота к серебру, меди и, наконец, к железу [4]. Альтернативная (прогрессистская) позиция состоит в том, что не менее «золотой» и радужный век локализован не в прошлом, а в будущем. Аргументы, используемые сторонниками обеих точек зрения, в принципе, мало различимы. Речь идет лишь о том, где на оси времени должна быть размещена эта «эра благоденствия». Реально аргументы традиционалистской и прогрессистской точек зрения трудно доказуемы, ибо они размещают идеальное время в практически не верифицируемом хронотопе. Если говорить о прошлом, то оно локализуется в настолько субъективно далеком времени, что любая попытка оспорить, рассматриваемая как покушение на заветы предков, реально не верифицируема. Для сторонников дислокации счастья в будущем задача еще больше облегчается, ибо его отсутствие не является достаточным аргументом, можно всегда полагать, истинного будущего мы еще не достигли, подобно тому, как Ахиллес не может догнать черепаху.



Эта бинарная оппозиция позиционирования золотого века, в принципе, может быть дополнена идеей о том, что он находится именно в настоящем. Однако, сторонников того, что земной рай принадлежит настоящему, значительно меньше, поскольку, во-первых, исходя из обыденного опыта и элементарного здравого смысла, нельзя сказать, что людей, удовлетворенных настоящим может быть очень много, а во вторых, такой взгляд лишает человечество желания что-либо изменить в существующем мире, ибо любые изменения будут нести с собой ухудшение положения вещей.

Если в качестве такой модели избирается прошлое, будь оно сколь угодно мифологизировано, оно обладает принципиальными для эффективной идентичности качествами устойчивости и проверенности временем: наши великие предки «владели миром», «создали всю культуру» и пр. Модель для идентификации уже создана, самое большое, что требуется от человека, выбравшего ее – это максимальная последовательность и строгость соблюдения устоявшихся правил. Префигуративная модель часто обладает преимуществом индивидуальной привлекательности нашего собственного детства, которое совсем не всегда было невыносимым. Инфантильное чувство защищенности, низкой индивидуальной ответственности придают ему качества «индивидуального рая», в который хочется вернуться. «Вишневый сад», «Обломовка» – точные литературные аналоги идеализированного отношения к прошлому [5, 11]. Это относительно комфортная модель опирается, прежде всего, на наиболее пожилую часть населения, поскольку в соответствии с ее логикой, чем старше человек, тем большей ценностью он обладает, а каждый молодой, если и не доволен своим настоящим, имеет возможность получить свои преимущества в будущем, когда состарится.

Правда абстрактная очевидность и привлекательность префигуративной модели осложняются при ее конкретной реализации. Если она списывается с собственной семейной истории, то все остается более или менее понятным, если же речь идет о национальной или культурной истории, то возникает ряд не проясненных моментов. В этом случае остается вопрос о том, какой именно конкретной временной модели необходимо следовать? История ведь тоже динамична, если, например, говорить о русской истории, то неясно, что необходимо выбрать в качестве правильной точки отсчета: языческий или христианский период, Киевскую Русь, Владимиро-Суздальское или Московское княжество, допетровское или послепетровское время, дореволюционную или послереволюционную Россию? Выбор префигуративной модели идентификации обычно требует реконструкции (или мифологизации) истории и создания пантеона героев, с которыми без излишних «проклятых» вопросов можно себя идентифицировать. Реальность рассматриваемых событий в этом случае не принципиальна. Некоторым культурам достаточно повезло, они располагают артефактами, апологизирующими их историю, другим же, менее удачливым, приходится их выдумывать, фальсифицировать, изощряясь в акробатической аргументации причастности к «героическим деяниям». Логика идентификации зачастую основывается на заведомо ложных посылах, а так как



изо лжи может следовать все что угодно, то процесс идентификации будет осуществляться безупречно, но результат оказывается эфемерным и хрупким. С целью подтверждения первенства той или иной модели идентификации, выбранной или возникшей в тех или иных условиях настоящего, вся предшествующая история может быть в одночасье переписана или проинтерпретирована настолько разнообразно, что порою проще ответить на вопрос: «Была ли жизнь на Марсе?», чем найти ориентиры в прошлом и установить с ним связь, особенно если всякая истина о нем либо исключена, либо искажена в потоках циркулирующей информации. «Вся наша реальность, в том числе и трагические события прошлого, была пропущена через средства массовой информации» [3, с. 134].

Вторым уязвимым моментом префигуративной модели является неявное допущение ее привлекательности для всех членов общества, хотя если идентифицировать себя, например, с дореформенной Россией, нужно решить вопрос выбора: а с кем, собственно, мы собираемся идентифицироваться – с крепостными или помещиками? Эта модель остается устойчивой с обществах с субъективной приемлемостью и ощущением справедливости существования страт, каст или классов. При разрушении этого ощущения отсутствие или недостаточность социальных лифтов, позволяющих перемещаться внутри самой префигуративной модели, становится источником революций или реформ, ставящих под сомнение само ее существование. Это родовое несовершенство префигуративной модели: ставя неизменность в основу своего функционирования, она автоматически порождает количество лиц, недовольных своим местом в этой неизменности и стремящихся ее реформировать. В устойчивом виде она существует в редких культурных изолятах, имеющих возможность минимизировать свою связь с меняющимся миром.

Чаще же речь идет о динамическом варианте, который можно было бы назвать «вперед в прошлое». Префигуративная модель идентичности актуализируется в ситуации утраты ориентиров настоящего и тревоги в отношении неясного будущего. В этой ситуации возникает всплеск традиционализма, поскольку именно префигуративная модель воспринимается обыденным сознанием как наиболее безопасная. В постсоветской России резко возросла роль церкви, колоссальным успехом стали пользоваться различные «дворянские собрания», «исторические» переименования улиц, площадей, использование дореволюционной орфографии и стилистики в оформлении различных наименований в жанре «России, которую мы потеряли». Даже на самых эмблематичных местах, таких как Кремль или Большой театр, восстановлена дореволюционная атрибутика. Ситуацию это мало изменило, но давало ощущение заполненного вакуума идентификации и некоего развития «вспять» или переписывания не вполне приемлемого отрезка истории.

В современном обществе достаточно трудно найти абсолютно непротиворечивую модель темпоральной идентификации. Чаще мы имеем дело с «фрагментарным» или «смешанными» векторами направлений поиска самоидентичности. Переходя к реальным процессам идентификации, можно столкнуться со случаями парадоксального смешения моделей прошлого, настоящего и будущего,



в которых субъективно непротиворечиво сочетаются формально логически несовместимые ориентиры. Традиционалистская ориентация на уровне практической реализации может использовать самые совершенные технологии ее воплощения или подтверждения. Так, можно привести примеры использования наиболее современных технологий, таких как радиоуглеродный метод, применяемых для документирования артефактов, которые должны верифицировать соответствие мифологической истории реальной, примерами здесь могут послужить Туринская плащаница, берестяные грамоты, мумии и т.п.

Другой иллюстрацией амбивалентного взаимопроникновения моделей идентичностей прошлого и будущего является новый всплеск распространения в странах с доминирующей исламской культурой идеологии, направленной на утверждение фундаменталистских идеалов, основанной на незыблемости традиций прошлого и полного ограждения от инородных культурных влияний. Казалось бы, в чем тут противоречие – народы традиционного Востока не хотят, менять свой образ жизни и мысли, несмотря на влияние модернизма культуры западного типа. Но не все так однозначно – в среду восточной культуры уже достаточно глубоко проникли технологии, продуцированные в условиях другой темпоральной модели идентичности, ориентированной на будущее, и по своей сути чуждые и даже вредные для фундированных на прошлом форм идентификации. Так в свое время бедуины были снабжены автоматами Калашникова, а талибы финансово и технически поддерживались известными сторонами холодной войны. Сегодня технологически развившийся мир Запада поделился с Востоком интернетом, оснастил его мобильной связью, научил строить самые высокие в мире небоскребы, и все это в надежде на достижение технологического, а затем и идеологического консенсуса. Европейцы создали новую среду для достаточно и продолжительно идентичных народов, при этом, не всегда понимая, что любое привнесенное улучшение вторгается в целостность их бытия. Автомобили, автоматы, технологии «мирного» атома, ракеты «Стингер», компьютеры, сотовые телефоны, а затем и интернет сделали то, что либеральная Европа и не могла предположить.

К этому еще необходимо добавить факт, что ряд наиболее влиятельных на сегодня исламских стран обязаны своему неожиданному развитию, как не парадоксально бы не звучало это утверждение, самой западной цивилизации, снабдившей третий мир финансовыми ресурсами, современным оружием и новейшими технологиями. Ориентированное на постоянный рост производства развитое индустриальное общество требовало все больше энергетических ресурсов, которые были найдены в, по сути, оставшимися на уровне средневекового развития странах Ближнего Востока. Нефть дала колыбели Ислама невиданные деньги, и как раз вовремя. Неожиданно став энергетическими донорами западного мира ряд государств одновременно оказались генераторами сил, ориентированных на утверждение на новом качественном уровне модели идентичности, основанной на прошлом фундаменталистской модели. Возникла среда, в условиях которой генерируются полностью идентичные, не имеющих никаких сомнений в своей правоте люди,



способные ради сохранения своих случайно обретенных привилегий, воспользовавшись неожиданно полученными технологиями, уничтожить их же вскормившее бесконечно испытывающее кризис идентичности западное общество. В этой связи можно вспомнить слова М. Мид – «отсутствие сомнений и отсутствие осознанности – представляются ключевыми для сохранения любой постфигуративной культуры. Частота, с которой постфигуративные стили культур восстанавливаются после периодов мятежей и революций, осознанно направленных против них, указывает, что эта форма культуры остается, по крайней мере, частично, столь же доступной современному человеку, как и его предкам тысячи лет тому назад» [6]. В данном случае речь идет о том что, не смотря на революционное по своему духу и масштабу влияние западного мира, исламская культура в своих радикальных, фундаменталистских направлениях не только не теряет, но и укрепляет свою постфигуративность, активно используя все преимущества технологий, полученных от префигуративной культуры.

Кофигуративная культура связана по М. Мид с ситуацией быстрых изменений, когда опыт предков не может служить моделью для подражания, и она заменяется ориентацией на сверстников. В нашем понимании кофигуративная модель идентификации – это ситуация, когда настоящее необходимо законсервировать. Родовая слабость этой модели в том, что настоящее в полном смысле возможно лишь как достаточно краткий момент, динамически его не существует, и оно неумолимо сдвигается либо в прошлое, либо должно специальным образом поддерживаться в будущем. В норме кофигуративная идентичность свойственна подросткам, ориентация которых на свой субкультурный круг позволяет им ощущать взаимную поддержку в отношении мира взрослых, обеспечивая чувство коллективной безопасности и уважения к их ценностям при столкновении с миром взрослых [2]. Хотя подростковый период быстро заканчивается, в патологической форме такая форма идентичности может обернуться нежеланием взросления, вечным отрочеством или даже вечным детством с его атрибутами в виде стремления к соблюдению молодежной моды, принципиальной инфантильности, ухода от включения в нормальную социализацию через исполнение бардовской песни, нескончаемых игр, синдрома Питера Пена, феномена «кидалтов» – взрослых детей, желающих получать преимущества взрослых без их ответственности.

Одним из вариантов такой идентичности можно рассматривать гедонизм, с его стремлением ставить удовольствие настоящего над необходимостью отказываться от сиюминутных наслаждений ради неясного будущего или неинтересного прошлого: «остановись мгновение, ты прекрасно». Такого рода идентификация была свойственна эпохе «хиппи» 60-х гг., суть мировоззрения которых сводилась к отрицанию буржуазных ценностей предыдущих эпох, отказу от их воспроизведения в будущем и фиксации на лакунарной форме идентификации в настоящем. Хиппи не хотели вписываться в современное общество, создавая себе в нем своеобразный изолят со своими ценностями и субкультурой, которая их вполне удовлетворяла. Подлинным переживанием объявлялось только непосредственно существующее



в данном изоляте, однако естественное течение времени привело к размыванию этой ценности. Психологическая ловушка кофигуративной идентичности заключается, в том числе и в том, что она лишает человека одного из принципиальных стимулов его индивидуального развития: произвольной регуляции и отказа от сиюминутных удовольствий ради достижения перспективных целей. Произвольная регуляция имеет смысл, лишь, если существует представление о времени и жизненной перспективе.

Отдельный вариант кофигуративности свойственен постреволюционным ситуациям как некая «усталость от перемен». В этом случае необходимо всеми путями сохранить даже самую хрупкую и далеко не идеальную стабильность, лишь бы не допустить никаких социальных потрясений. В результате общество оказывается ввергнуто в состояние стагнации, которое долгое время благодарно принимается гражданами за период мирной, пусть не совсем богатой, но спокойной жизни. Проблема состоит в том, что, несмотря на все усилия, как власти, так и большинства народонаселения сохранить стабильность настоящего, кофигуративная модель выработанной ими идентификации имплицитно содержит в себе неминуемую ловушку. Внутренняя логика развития, так или иначе, порождает противоречия в иллюзорно незыблемом мире, и, казалось бы, несокрушимые политические режимы в мгновение сваливаются как колоссы на глиняных ногах. На наших глазах разрушались кофигуративные общества Ближнего востока, когда революции, например в Тунисе, были инспирированы накоплением в популяции лиц, недовольных возможностями самореализации в узких рамках ригидного общества, не готового предоставить им ожидаемого будущего.

Примеров крахов кофигуративных политических моделей можно привести немало (сейчас для этого надо просто включить новостной телеканал и дожидаться репортажа об очередной жертве панарабской революции), но есть нечто общее что, их объединяет. Если проследить историю становления фактически любой власти кофигуративного типа, то мы обнаружим, что у ее истоков стоит другая векторная направленность – постфигуративная. Перед тем как превратиться в «патриархов» на закате своей осени, состарившиеся лидеры были когда-то революционерами, мечтающими не о сохранении завоеванного прошлого (или своих личных привилегиях), а о будущем благоденствии своих народов. Пребывание в состоянии вечных битв за будущее сменяется усталостью от перемен, в результате приходят времена стабильности, в которых бывшие революционные герои парадоксальным образом становятся правителями мира, верховными главнокомандующими и, в конечном счете, владельцами народных богатств. Классический пример «торжества кофигуративности» представляет собой брежневский застой, когда доживающая свои года партийная номенклатура всеми силами препятствовала любым попыткам разрешения назревших социальных проблем. Поучительна в этой связи история Кубы, где префигуративный огонь революции потух в очаге стабильной бедности кубинского народа, ведомого идеями неизменного Коменданто Кастро.





Кофигуративная идентификация несет в себе еще одну серьезную форму «социальной патологии», укрепляющей расщепление общества с точки зрения мотивации представителей разных слоев и образования «лакунарных» интересов. Предельно обостряя, это можно описать, как разделение общества на тех, кто «не хочет терять то, что у них есть», и на тех, «кому нечего терять» в личной ситуации. Статусным или меркантильным интересам «тех, кому есть, что терять» соответствует стремление к сохранению статус-кво, которое они различными способами навязывают всему обществу, благо у них есть для этого разнообразные возможности. Обществу начинают транслировать утверждения о том, что перемены могут нарушить «хрупкое социальное равновесие», «коней на переправе не меняют», о бесценном опыте разного рода «политических тяжеловесов».

На нашей памяти произошла радикальная трансформация стремлений вчерашних революционеров к переменам, которых «требуют наши сердца», к стабильности любой ценой. Интуитивно или осознанно они понимают, что будущее – это всегда ящик Пандоры, который не стоит открывать. Они прекрасно понимают суть высказывания Дантона о том, что революция открывает сто тысяч вакансий. Но еще лучше они понимают, что эти вакансии могут открыться за счет их жизни – революция пожирает своих детей (П. Верньо), освобождая места для новых кандидатов в светлое будущее. На обыденном уровне это реализовалось в том, что, например, принятые в первые годы постсоветской России постановления и законы об ограничении сроков выборности, возрастных лимитах для занятия административных должностей оказались даже не отменены, а волшебным образом забыты. Достигнув вершины, любой человек хочет отменить или минимизировать возможности его эвакуации со своих высот. В этих лакунах идентификации возникает своеобразное чувство локтя, взаимная поддержка, тасуется одна и та же колода персоналий, ибо каждая фрагментарная культура должна обеспечивать ощущение защищенности своим рекрутам. В обществе возникает скрытое или явное противопоставление лакунарной идентичности, основанной на частных интересах и мотивации, и общенациональной и культурной идентичности, особенно когда последняя испытывает кризис. В предельном виде такой вариант кофигуративной идентификации выражен в словах, приписываемых маркизе де Помпадур: «После нас, хоть потоп!» Правда, можно напомнить о том, чем это все закончилось. Лакунарная кофигуративная идентичность, основанная на интересах, перекрывает социальные лифты не хуже, чем префигуративная, и, в этом смысле, будучи транспонирована в прошлое (сохранение уже созданного положения), она также создает новые классы, касты и страты, уже подчиняющиеся постфигуративным законам. Если даже она продолжает себя артикулировать как префигуративную, то будущее в этом случае часто оказывается скорее личным проектом улучшенного настоящего. Л. Шевцова в ходе анализа логики упадка постсоветской России в качестве одного из принципиальных факторов также отмечает нежелание изменения статус-кво правящими элитами, заботящимися о сохранении своего положения или опасующимися его





возможного ухудшения [12]. Но это нежелание следует рассматривать не как частный случай преследования интересов, а как необходимое следствие выбора модели кофигуративной идентификации.

Интересно, что именно кофигуративная модель оказывается наиболее уязвима для революционных изменений, возможно потому, что в отличие от префигуративной ее легитимация весьма зыбка. Для обыденного сознания более понятно, почему следует сохранять великое прошлое, тем более что его реально из никто ныне живущих и не видел, чем обосновать благо сохранения настоящего, дефекты которого каждый может лично ощутить.

На первый взгляд, наиболее простая ситуация возникает тогда, когда реперной точкой становится будущее. Здесь нет никаких проблем, оно открыто, в нем возможно все, нет никаких ограничений для фантазирования, с которыми сталкиваются сторонники обоснования собственного происхождения от мифических богов. Ориентация на модерн в широком, мировоззренческом смысле этого слова сопровождается обесцениванием прошлых эпох, все от памятников культуры до морали становится ненужным. Средневековье и возрождение достаточно легко относились к разрушению античного наследия, понимаемого как варварство и язычество: архитектурные памятники либо пребывали в забвении, либо разрушались для использования в качестве строительного материала. Современность или будущее в модернистской идеологии всегда обладают неизменным приматом перед прошлым – так, в угоду идеальным планам, сначала ради утверждения силы и славы религии, а затем для реализации идеи прогресса бесстрастно уничтожались древние города. Префигуративная модель в своем идеальном воплощении всегда порождает деструктивное отношение к наследию «чуждого» прошлого.

Принципиальным роковым свойством модели идентичности, ориентированной только на будущее, является то, что по самой своей сути должно быть ее преимущество – постоянная изменчивость, направленность на то «чего нет». Каждая последующая модель обладает преимуществом перед предыдущей, т.к. она является более новой, технологичной и совершенной. Нам кажется, что именно это имманентное свойство модели идентификации, ориентированной на будущее, делает ее принципиально уязвимой и не позволяет создать устойчивого контекста, необходимого для формирования реальной непротиворечивой, эффективной самоидентификации. Ее уязвимость локализуется в нескольких точках. Первая – по отношению к самому человеку. Если человек не равен самому себе и представляет собой только открытый проект возможного будущего, то возникает принципиальная и неразрешимая проблема его нереализуемости. Я не то, что есть, а то кем могу быть. Более того, отсутствие возможностей у настоящего реализоваться в будущем, по сути если не обесценивает, то ставит под сомнение смысл прошлого. Подобный разворот безусловно открывает возможности для бесконечных изменений, но он не оставляет места для их фиксации и человек превращается в своеобразное «перекати-поле» (в худшем варианте – в манкурта), он не может и не должен



фиксироваться в какой либо точке, ведь она становится для него по сути моментом смерти. Будущее может существовать только в виде открытой формы, как еще не осуществленное. Обрести будущее – значит умереть.

Второе критическое свойство относится не к отдельному человеку, а к связи между человеком и предыдущими поколениями. Ориентация на будущее предполагает нивелирование и обесценивание всего того, что предшествовало данному человеку. Его единственная функция примерно такова, как у разгоняющего блока ракеты – вывести на орбиту и отпасть. Но если это так, то каждое поколение должно изобретать и обретать собственные формы идентичности в иллюзорном и никогда не наступающем будущем, превращаясь в самовоспроизводящую фикцию. Будущему, если его не уподоблять недостижимой Ахиллесом черепахе, тоже свойственно трансформироваться сначала в настоящее, а затем и в прошлое, приобретая вместе с этим и их ограничения. Если же оно рассматривается в качестве фантома, всегда находящегося за линией горизонта, то это рано или поздно начинает сказываться на привлекательности префигуративной модели, во всяком случае, в контексте временных ограничений человеческой жизни.

В рамках кофигуративной модели разрыв происходит внутри социума, в условиях префигуративной он начинает разделять поколения. Для молодежи отказ от префигуративной модели – это форма патологии мотивации, для пожилых людей – это нормальная форма динамической идентичности, если их префигуративная модель не начинает транспонироваться на детей и внуков. Процесс постоянного технологического обновления и ускорения смены образов, стилей, моделей мироощущения приводит к изменению самого понятия «поколение». Если в обществах постфигуративного типа понятие поколение можно было распространить на достаточно основательный период времени – перемен, отличающих отцов, дедов и прадедов практически не наблюдалось, в кофигуративной модели – поколение уже фактически совпадает со временем жизни человека, то в префигуративном типе культурной идентификации, наблюдается дробление его на фрагменты поколений в рамках периода человеческой жизни. Даже разница в 10 лет ввиду стремительного изменения информационного общества приводит к внутр поколенческим разрывам. Так, рожденному в 70-х гг. прошлого века становится достаточно трудно найти общий язык с родившимися на пару десятков лет позднее – настолько меняется окружающая их культурная, технологическая, эстетическая среда

Кроме этого, префигуративная модель всегда абстрактна, и в этом она проигрывает в конкретности и вещественной очевидности постфигуративной или кофигуративной. На достаточно ограниченных отрезках времени префигуративная культурная и личностная идентификация способна организовать большие народные массы, которым обещается возможность из «ничего стать всем», но чем далее отодвигается реализация проекта всеобщего счастья, тем больше она теряет свою организующую силу. Мы помним (поколения XXI в. не помнят) обещания, что «нынешнее поколение советского народа будет жить при коммунизме», а каждая



семья «в отдельной квартире». Именно отсутствие реальных изменений приводит к разочарованию в префигуративной модели идентичности, вполне возможен вариант замены одной префигуративной модели на другую, когда например, строится коммунизм, а затем целью будущего становится «возвращение в будущее» к капитализму, и еще не факт, что это окончательно выбранное направление. Будущее, каким бы оно не было обетованным, всегда несет в себе ощущение несоответствия с локализованным хронотопом человеческой жизни. «Жизнь, любовь, библиотеки будущего не имеют» [8, с. 537].

\*\*\*

Три способа идентификации культуры, предложенные некогда М. Мид и интерпретированные нами в другом аспекте, остаются не более чем идеализированными моделями, но даже из абстрактного рассмотрения темпоральных векторов развития общества могут быть сделаны вполне конкретные выводы. Ни одна из пост-, ко- и пре-фигуративных моделей не может быть выбрана в качестве привилегированной. Любой обстоятельный анализ показывает, что у каждой из них свой «скелет в шкафу», вопрос остается только в его целостности и «жизнеспособности». Несмотря на гарантии устойчивости социального порядка, фундированного уходящими в века ценностями, ориентация на прошлое, как показывает история, всегда заканчивается полным уходом с исторической сцены традиционалистских цивилизаций – хотя следует отдать должное историческому факту – длительность жизни префигуративных культур превосходит другие. Каким бы не представлялось нам прошлое, мы уверены в том, что оно как минимум существовало, и в этом уже обретается залог некой точки отсчета. Что касается диаметрально противоположной ориентации – то выбор будущего в качестве образца, определяющего смысл настоящего и элиминирующего прошлое, влечет за собой не только внешний, но и внутренний разрыв в структуре идентичности. Будущее – достаточно эфемерная субстанция, оно просто может наступить (или не наступить) не в той форме, которую мы ожидаем, причем как объективно, так и субъективно, поэтому префигуративность имплицитно несет в себе экзистенциальный страх разочарования, потери реальной точки опоры. И, наконец, наиболее тревожная на наш взгляд, модель идентификации связана с самым, казалось бы, понятным и близким отрезком времени – настоящим. Что же в нем скрыто опасного? Ловушка внезапно обретенной здесь и сейчас «стабильной» идентичности вызывает оправданные желания всеми путями сохранить уровень «счастья», «свободы», «достатка», а главное «спокойствия». Речь уже не идет об основаниях благоденствия в прошлом – оно уже было признано несостоятельным и инкриминировано в угоду будущим переменам. Равно как и продолжение перемен становится не нужным – они могут разрушить устойчивость «прекрасного сегодня». Кофигуративный мир оказывается довольно привлекательным, но на деле призрачным, совсем неустойчивым во времени, хрупким, подобно «остановившемуся мгновенью», которое обречено находиться



между безжалостными жерновами прошлого и будущего, существование которых его апологеты отказываются признавать вплоть до своего фатального конца.

В современной действительности описанные идеальные типы фигур идентификации встречаются не часто, мы живем в мире мозаичного и порою парадоксального смешения фрагментов темпоральных модусов, из которых и складываются хитросплетения настоящего. Достижение соразмерности присутствия прошлого, настоящего и будущего в жизни, как индивида, так и общества в целом, пожалуй, лучший вариант избежать «метастазов ложной идентичности» в условиях такой неустойчивой современности.

### Литература

1. Белинская Е.П. Конструирование идентификационных структур личности в ситуациях неопределенности // Трансформация идентификационных структур в современной России / под ред. Т.Г. Стефаненко. – М.: Московский общественный научный фонд, 2001.
2. Бержере Ж. Патопсихология. Психоаналитический подход. – М., 2008.
3. Бодрийяр Ж. Прозрачность зла. – М., 2000.
4. Гесиод. Теогония // Теогония. Труды и дни. Щит Геракла. – М., 2001.
5. Гончаров И.А. Обломов. – М., 1954.
6. Мид М. Культура и преемственность. Исследование конфликта между поколениями // Мид М. Культура и мир детства. – М., 1988.
7. Микляева А.В., Румянцева П.В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования. – СПб., 2008.
8. Набоков В. Ада или Радости страсти. – М., 1997.
9. Поцелуев С.М. Символические средства политической идентичности. К анализу постсоветских случаев // Трансформация идентификационных структур в современной России / под ред. Т.Г. Стефаненко. – М., 2001.
10. Стефаненко Т.Г. Изучение идентификационных процессов в психологии и смежных науках // Трансформация идентификационных структур в современной России // под ред. Т.Г. Стефаненко. – М., 2001.
11. Чехов А.П. Вишневый сад. Комедия в 4-х действиях // Полное собрание сочинений и писем в тридцати томах. Т. 13. Пьесы (1895–1904). – М., 1986.
12. Шевцова Л. Россия: логика упадка // Новая газета, 12 сентября / 14 сентября 2011. <http://www.carnegie.ru/publications/?fa=45563>
13. Ядов В.А. Социальные трансформации в России: теории, практики, сравнительный анализ. – М, 2005.
14. Brubaker R., Cooper F. Beyond Identity // Theory and Society 29, 2000.
15. Busseri M. A., Choma B. L., Sadava S. W. Functional or fantasy? Examining the implications of subjective temporal perspective “trajectories” for life satisfaction // Personality and Social Psychology Bulletin. 2009, v. 35.
16. Cinnirella M. Exploring temporal aspects of social identity: The concept of possible social identities // European Journal of Social Psychology, 1998, v. 28.



17. Erikson E. Identity and the Life Cycle. Selected Papers. New York, 1959.
18. Karniol R., Ross M. The motivational impact of temporal focus: Thinking about the future and the past // *Review of Psychology*. 1996, v. 47.
19. Liberman N., Trope, Y. The role of feasibility and desirability considerations in near and distant future decisions: A test of temporal construal theory // *Journal of Personality and Social Psychology*, 1998, v. 75.
20. Peetz J., Wilson A. E., Strahan E. J. So far away: The role of subjective temporal distance to future goals in motivation and behavior // *Social Cognition*, 2009, v. 27.
21. Pronin E., Ross L. Temporal differences in trait self-ascription: When the self is seen as another // *Journal of Personality and Social Psychology*, 2006, v. 90.
22. Schwartz S. J., Luyckx K., Vignoles V. L. (editors) // *Handbook of Identity: Theory and Research*. New York 2011.
23. Trope Y., Liberman N. Temporal construal. *Psychological Review*, 2003, v. 110.
24. Twenge J., Campbell W. Age and birth cohort differences in self-esteem: A cross-temporal meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 2001, v. 5.



Елисеева О.А.

### Особенности и проблемы изучения субъективного благополучия в современных психологических исследованиях

*В данной статье приводится ряд проблем, связанных с методологическими аспектами исследования феномена субъективного благополучия. Анализ отечественных и зарубежных исследований позволил выявить, что к числу наиболее распространенных относятся сложности при попытке отграничения субъективного благополучия от близких понятий, ограничения, возникающие при выборе диагностического инструментария, необходимость учета социального и культурного контекста при построении исследования, некоторые ограничения при применении концепции субъективного благополучия к детям и подросткам.*

**Ключевые слова:** субъективное благополучие, психологическое благополучие, переживание счастья, личностный рост, проблемы исследования субъективного благополучия, субъективное благополучие детей и подростков.

Актуальность данного исследования обусловлена, с одной стороны, повышением интереса современных специалистов к проблеме субъективного благополучия, с другой – присутствием ряда сложностей при исследовании данного феномена; как при изучении теоретических аспектов проблематики, так и при построении и реализации эмпирического исследования. Анализ многочисленных отечественных и зарубежных научных публикаций позволил систематизировать особенности исследования субъективного благополучия и сформулировать основные проблемы, которые необходимо учитывать при построении исследования.

Одна из наиболее очевидных и вместе с тем неразрешенных проблем касается отграничения понятия «субъективное благополучие» от близких и родственных понятий, таких как психологическое благополучие, личностный рост, переживание счастья, а также отличия научного и обыденного понимания данного феномена.

Содержание понятия «благополучие» практически совпадает в научных дисциплинах и обыденном сознании, благополучие и чувство благополучия значимы для субъективного мира личности. Существуют объективные показатели благополучия, такие как критерии успешности, показатели здоровья, материального достатка и т.п., но вместе с тем, переживание благополучия в значительной мере обусловлено особенностями отношений личности к себе, окружающему миру в целом и его отдельным сторонам. То есть благополучие личности по самой своей



природе является, прежде всего, субъективным, а на переживание благополучия влияют различные стороны жизни человека, в нем слиты многие особенности отношения человека к себе и окружающему миру.

В исследованиях, представленных за последнее десятилетие в научных периодических изданиях, субъективное благополучие рассматривается как самостоятельная дефиниция, подходы к которой варьируются в зависимости от теоретической позиции исследователя и задач, на решение которых направлено исследование. Например, N. Bradburn, описывая содержание и структуру субъективного благополучия, обращает внимание на то, что значительную роль в определении данного явления играет соотношение позитивно и негативно окрашенных аффектов, и именно различие между позитивными и негативными аффектами определяет общее ощущение удовлетворенности жизнью и переживание благополучия [9]. D. Shek раскрывает психологическое благополучие через такие компоненты, как переживание безнадежности (надежды), собственной умелости, удовлетворенности жизнью и чувства собственного достоинства [15].

E. Diener рассматривает трехкомпонентную структуру субъективного благополучия, в которую входят удовлетворение, приятные эмоции и неприятные эмоции. По мнению E. Diener, субъективное благополучие включает когнитивную оценку различных сторон жизни и эмоциональное самопринятие, а переживание субъективного благополучия сопоставимо с переживанием счастья [10]. C.D. Ryff обобщила и выделила шесть основных компонентов психологического благополучия: позитивное отношение к себе и своей прошлой жизни, отношения с другими, пронизанные заботой и доверием, способность следовать собственным убеждениям, способность выполнять требования повседневной жизни (компетентность), наличие целей и занятий, придающих жизни смысл, чувство непрекращающегося развития и самореализации [14].

Р.М. Шамионов рассматривает субъективное благополучие как состояние динамического равновесия, достигаемое разнонаправленными переживаниями удовлетворенности в различных сферах жизнедеятельности [8]. Согласно его исследованиям, важнейшим параметром в структуре благополучия выступает принадлежность к группе, а само субъективное благополучие обладает весомым активным началом. Подобная мысль звучит и в работе О.С. Савельевой, рассматривающей субъективное благополучие как интегральное социально-психологическое образование, которое включает отношение человека к себе и своей жизни, а также несет в себе активное начало, обуславливающее постоянный поиск себя, саморазвитие, стремление к самореализации [7].

Таким образом, субъективное благополучие определяется исследователями по-разному, но можно выделить некоторые единые позиции. Субъективное благополучие связано с эмоциональным равновесием и преобладанием положительно окрашенных эмоций, настроения, которые, в конечном итоге, складываются в переживание общей удовлетворенности жизнью. Субъективное благополучие затрагивает отношение человека к себе и включает чувство собственного достоинства, чувство



непрекращающегося развития и самореализации. Отношения с другими людьми, пронизанные заботой и доверием, эффективность межличностного взаимодействия, чувство принадлежности к группе также имеют отношение к феномену субъективного благополучия.

Л.В. Куликов, рассматривая ряд составляющих благополучия личности – социальное, духовное, материальное, физическое, предлагает в качестве предмета исследования психологическое благополучие, которое определяет как слаженность психических процессов и функций, ощущение целостности, внутреннего равновесия [6].

Некоторые авторы для характеристики состояния субъективного мира личности в аспекте его благоприятности кроме термина благополучие, употребляют также такие термины как, переживание (ощущение) счастья, эмоциональный комфорт, удовлетворенность жизнью. В понятии «счастье» объединяется некоторая совокупность идеалов человеческой жизни. Счастье выступает как ценность, имеющая особую значимость, т. е. как ценность, стоящая над другими ценностями. И.А. Джидарьян исследовала представления о счастье, характерные для обыденного сознания, и показала, что в отличие от других человеческих ценностей счастье не имеет самодостаточной и самообоснованной сущности в том смысле, что «содержится и как бы «проходит» через все другие ценности, «высвечиваясь» ими, являясь результатом, «побочным продуктом» их реализации» [3, с. 48]. М. Аргайл, по мнению Дж. Капрары, в своей книге «Психология счастья» редко использует это понятие, но, тем не менее, определяет его как осознание своей удовлетворенности жизнью или как частоту и интенсивность позитивных эмоций [1, 5].

С.Л. Братченко, М.Р. Миронова, рассматривая проблему личностного роста, выделяют его интраперсональные и интерперсональные критерии. Опираясь на работы К. Роджерса, они к первым отнесли принятие себя, открытость внутреннему опыту переживаний, понимание себя, ответственную свободу, целостность, динамичность. К интерпсихическим критериям личностного роста были отнесены принятие и понимание других, социализированность (стремление к конструктивным социальным взаимоотношениям) и творческая адаптивность (в отношении жизненных проблем) [2]. Это положение ставит проблему соотношения понятий «субъективное благополучие» и «личностный рост» в силу значительного сходства при определении их содержания. В частности, интерпсихические критерии личностного роста полностью соотносятся с перечисляемыми в отечественных публикациях компонентами субъективного благополучия.

Таким образом, существуют значительные затруднения при попытке дать такое определение понятию «субъективное благополучие», которое позволило бы нивелировать сходство с близкими по смыслу понятиями и конкретизировать содержание феномена.

Следующая проблема обозначена Дж. Капрарой, который говорит о возможных затруднениях при необходимости оценки связи между благополучием и личностными показателями, поскольку в методиках оценки обоих конструктов





встречаются сходные по смыслу вопросы, что создает проблемы при их сравнении. В частности, Дж. Капрара отмечает, что просьба оценить собственное счастье может встретиться и в опросниках благополучия (например, Diener & Diener, 1995) и в методиках оценки экстраверсии (Costa & McCrae, 1992). Такие часто встречающиеся совпадения вопросов может сделать невозможным выявление отношений между личностными конструктами, что обуславливает необходимость относиться к построению подобных исследования со значительной долей осторожности [5].

Вопрос характер применения концепции психологического благополучия по отношению к детям также является проблематичным. В частности, V. Morrow, B. Mayall приводят данные о том, что молодых людей заботит ожидание взрослых того, что они должны быть счастливыми все время. Кроме того, весьма неоднозначно распространенное мнение о том, что подавляющее большинство детей, относящихся к слоям населения с низким экономическим благосостоянием, являются в подавляющем большинстве несчастными и более других подвержены стрессу [12].

Следующая серьезная проблема, которая должна быть учтена при исследовании субъективного благополучия, состоит в том, что довольно часто в работах упускается значение культурного и социального контекста, тогда как их влияние подтверждается, например, тем, что экономическое развитие и рост благосостояния западного общества за полстолетия не вызвал существенного повышения уровня психологического благополучия. По данным S. Carlisle и P. Hanlon, опубликованным в 2007 г., психологическое благополучие людей повысилось в течение двух десятилетий после второй мировой войны и затем оставалось неизменным [цит. по 8]. По мнению К. Загурского, следует проводить различие восприятием или ожиданиями относительно материальных условий жизни и материальным благополучием, которое обычно определяется как психологическое чувство удовлетворения, однако экономисты, как правило, не считают это определение точным [4]. Исследования доказывают существование умеренной корреляции между фактическими материальными условиями жизни, включая доходы, и удовлетворенностью этими условиями [11]. К. Загурский предполагает, что на удовлетворенность материальными условиями определяющее влияние оказывает относительное восприятие условий жизни, основанное на эталонном восприятии, которые могут, в свою очередь, базироваться на знаниях об условиях жизни некоторых референтных групп или условиях жизни в прошлом и перспективах на будущее.

Таким образом, несмотря на интерес исследователей к проблеме субъективного благополучия, а также на имеющийся научный задел в этой области и значительное количество научных публикаций, существует ряд проблем, требующих учета при изучении различных аспектов феномена субъективного благополучия. В их числе: – отсутствие определения субъективного благополучия, которое позволило бы полностью исключить дублирование его содержание похожими понятиями, такими как психологическое благополучие, переживание счастья, личностный рост и др.;



- несовершенство методического инструментария, конструктивные особенности которого затрудняют оценку связи между субъективным благополучием личностными показателями;
- недостаточное обоснование возможности применения концепции субъективного благополучия в отношении детей и отсутствие исследований, посвященных изучению особенностей развития и формирования субъективного благополучия в детском возрасте;
- отсутствие в исследованиях субъективного благополучия социального и культурного контекста, оказывающего, в некоторых случаях, значительное влияние на уровень удовлетворенности человека условиями жизни.

Безусловно, выделенные проблемы решаются в той или иной мере исследователями, однако представляется значимым их комплексный учет при решении различных теоретических и практических задач, связанных с разнообразными аспектами проблематики субъективного благополучия.

### **Литература**

1. Аргайл М. Психология счастья. – М.: Прогресс, 1990–336 с.
2. Братченко С.Л., Миронова М.Р. Личностный рост и его критерии / Психологические проблемы самореализации личности. – СПб., 1997. – С. 38–46.
3. Джидарьян И.А. Представление о счастье в Российском менталитете – М.: Алетейя, 2001. – 242 с.
4. Загурский К. Жизненный цикл и другие детерминанты субъективного благополучия // Социология: теория, методы, маркетинг. – 1999. – № 3. – С. 176–202.
5. Капрара Дж. Психология личности. – СПб: Питер, 2003. – 640 с.
6. Куликов Л.В. Психогигиена личности: вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.
7. Савельева О.С. Субъективное благополучие как проблема социальной психологии личности // Материалы межрегиональной заочной научно-практической конференции «Актуальные проблемы психологии личности». – Новосибирск: НГПУ, 2009. – С. 29–32.
8. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: этнопсихологический аспект // Проблемы социальной психологии личности. – Саратов: Саратовский Государственный Университет им. Н.Г. Чернышевского, 2008. – С. 45–52.
9. Bradburn N. The Structure of Psychological Well-Being. – Chicago: Aldine Pub. Co., 1969.
10. Diener E., Diener M., Diener C. Factors predicting the subjective well-being of nations // J. of Personality and Social Psychology. – 1995. – V. 69. – P. 851–864.
11. Headley B. An economic model of subjective well-being: integrating economic and psychological theories // Social Indicators Research. – 1993. – Vol. 28. – P. 97–116.
12. Morrow V., Mayall B. What is wrong with children's well-being in the UK? Questions of meaning and measurement // Journal of Social Welfare & Family Law [serial online]. – 2009. – # 31(3). – P. 217–229.



13. Ryff C., Singer B. Know Thyself and Become What You Are: A Eudaimonic Approach to Psychological Well-Being // *Journal of Happiness Studies* [serial online]. – 2008. – # 9(1). – P 13–39.
14. Shek D. After-school time and perceived parental control processes, parent-adolescent relational qualities, and psychological well-being in Chinese adolescents in Hong Kong. *Family Therapy* [serial online]. – 2007. – # 34(2). – P. 107–126.
15. Yang A., Wang D., Li T., Teng F., Ren Z. The impact of adult attachment and parental rearing on subjective wellbeing in Chinese late adolescents // *Social Behavior and Personality* [serial online]. – 2008. – # 36(10). – P. 1365–1378.

**Кофанова Л.В.**

### Организационно-методическая деятельность по укреплению здоровья детей

*Здоровье – одна из сущностных характеристик человека наряду с духовностью, интеллектуальностью, определяющая степень жизнеспособности, устойчивости организма в соответствии среде обитания, возможности реализовать свои биологические и социальные требования. На современном этапе развития образования происходит широкое внедрение информационных технологий в образовательный процесс, следовательно, проблема охраны здоровья учащихся становится более актуальной.*

**Ключевые слова:** *здоровьесберегающие образовательные технологии, здоровьесберегающая среда школы, здоровье.*

Муниципальное общеобразовательное учреждение Ремонтненская средняя общеобразовательная школа № 2 работает по формированию здоровьесберегающего пространства с сентября 2005 г., когда начался эксперимент «Школа содействия здоровью на основе физической культуры и новых образовательных и воспитательных технологий». Свою цель мы определяем следующим образом: создание комфортной среды для развития творческих способностей каждого ребенка. Школа не стала исключением – количество здоровых учащихся с каждым годом становилось все меньше. В условиях социально-экономического кризиса проблемы детей в районе, как и в России, остаются предельно острыми, и их безотлагательное решение жизненно необходимо. По-прежнему сохраняются неблагоприятные тенденции в демографических процессах, состоянии здоровья детей. Высокой остается младенческая смертность, растут детская заболеваемость и инвалидность. Среди причин, способствующих возникновению инвалидности у детей, основными являются: ухудшение экологической обстановки, неблагоприятные условия труда женщин, отсутствие условий и культуры здорового образа жизни в малообеспеченных и неблагоприятных семьях, высокий уровень заболеваемости родителей, особенно матерей. Поэтому проблема охраны и укрепления здоровья детей стоит очень остро. Воспитанники интернатных учреждений на 1–2 года отстают от паспортного возраста. Их заболеваемость в 2 раза меньше, чем у детей, воспитывающихся в семье. Общая заболеваемость детей до 14 лет за последние 5 лет возросла почти на 10%. Отмечена тенденция к росту числа заболеваний нервной системы и органов чувств у детей. Ведущее место в структуре заболеваемости занимают болезни органов дыхания (43,3 %), нервной системы и органов чувств (8,8 %), инфекционные и паразитарные болезни (4,2 %), травмы и отравления (4,1 %), болезни кожи и подкожной клетчатки (4,0 %).

При проведении медицинских осмотров детей всех возрастов отмечается увеличение диспансерного контингента детского населения. Здоровье школьников находится в прямой зависимости от условий обучения, питания, двигательной активности, правильного чередования нагрузки и отдыха, условий семейного воспитания.



При этом огромное значение имеет учет поло-личностных особенностей обучающихся и воспитанников. За период обучения в школе продолжает увеличиваться патология зрения. В 2004 г. зарегистрирован 21 ребенок – инвалид до 15 лет (27 – в 2005 г.). В настоящее время в районе насчитывается 47 детей, относящихся к категории лиц с проблемами в развитии и нуждающихся в специальном (коррекционном) образовании, отвечающем их особым образовательным потребностям.

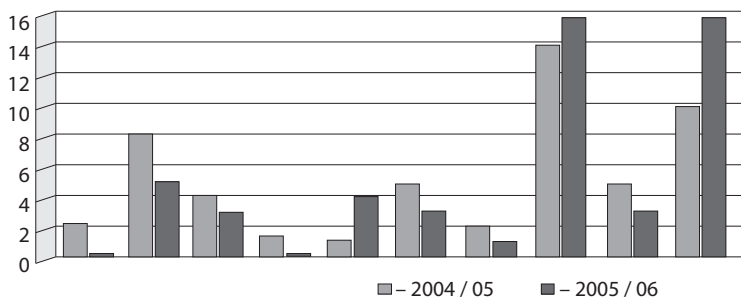
Происходящие в обществе негативные социально-экономические процессы особенно болезненно сказываются на детях. Постоянно увеличивается число детей, лишенных родительского попечения.

Состояние здоровья детского населения Ремонтненского района вызывает очень серьезное опасение специалистов. По статистическим данным, лишь 20 % детей здоровы, 80 % детей имеют функциональные нарушения и отклонения в состоянии здоровья, высок процент хронической патологии. Большинство детей 6–7 лет не готовы к обучению в школе. Высок процент юношей призывного возраста, которые по медицинским критериям не готовы к военной службе.

Учитывая, что нарушения состояния здоровья учащихся часто являются причиной трудностей в усвоении учебного материала, усилия медицинских работников и преподавателей направлены на устранение тех факторов, которые вызывают эти нарушения или способствуют их возникновению.

В 2005–06 гг. в школе проведены следующие лечебно-оздоровительные мероприятия: медицинский осмотр учащихся (1–11 кл.) специалистами; в соответствии с календарным планом проводятся профилактические прививки; ведется учет детей-инвалидов и детей, освобожденных от физкультуры; систематически проводится контроль за санэпидрежимом; ведется ежедневный прием медработником учащихся.

Сравнительный анализ результатов медицинского осмотра за 2004–05 уч.г. и 2005–06 уч.г. показал рост костномышечных заболеваний (на 2 %) и заболеваний органов зрения (на 3 %). Повышение заболеваний остроты зрения объясняется тем, что в этом учебном году прибыло 7 человек из других школ, а также нагрузка на органы зрения растет не только в школе, но и дома. Дети много времени проводят у телевизора и компьютера.



**Рис. 1.** Мониторинг заболеваемости учащихся 9-х классов  
ССС ЖТ МПС дыхание кожные нер.сис. эндок. костно- ЛОР зрение



В связи с этим был усилен контроль над проведением зрительной гимнастики по методике профессора Аветисова. Были проведены беседы с учащимися и классными руководителями медицинскими работниками.

Для снятия перегрузки и зрительного переутомления учащихся, учителями начальных классов систематически на каждом уроке проводится комплекс упражнений для глаз, динамические паузы. Учителя-предметники при проведении уроков постоянно следят за осанкой учащихся, за организацией их рабочего места и, особенно, за созданием хорошего психологического климата в классе. Сохраняется высокий удельный вес заболеваемости по многим нозологическим формам, особую тревогу вызывает процент школьников с несформированным опорно-двигательным аппаратом. Педагогический аспект здоровья ухудшается, и как следствие снижается успешность учащихся. Решить проблему низкой двигательной активности через введение традиционного «стандартного» урока физической культуры невозможно.

Нужны новые подходы к учебно-воспитательному процессу – подходы, позволяющие грамотно построить учебно-воспитательный процесс и восполнить потребность растущего организма в двигательной активности.

В связи с этим на данном этапе решались следующие задачи: разработка плана формирующего эксперимента; составление специальных измерительных инструментов для проведения контрольных срезов проведение формирующего эксперимента; обработка и анализ экспериментальных данных.

Для проведения эксперимента были определены экспериментальная и контрольная группы в муниципальном общеобразовательном учреждении Ремонтненская средняя общеобразовательная школа № 2 в 9, 10 и 11 классах в экспериментальной группе были задействованы 14 учеников, в контрольной – 15 учеников.

Исследование проводилось по методике параллельного эксперимента, который предусматривает определение контрольных характеристик изучаемого явления до начала эксперимента, затем по ходу формирующего эксперимента и в конце в экспериментальных и контрольных классах. В ходе эксперимента по реализации модели процесса формирования готовности старшеклассников общеобразовательной школы к здоровьесбережению предполагалось осуществить три контрольных среза, позволяющих оценить эффективность экспериментальной работы. Для этого нами была разработана «диагностическая карта старшеклассника», определяющая несформированность учащихся в области здоровьесбережения и применения оздоровительных методик. Карта содержит пять блоков: информированность о состоянии своего здоровья; информированность о самодиагностике, информированность о профилактике заболеваний; информированность об оздоровительных методиках; информированность о здоровом образе жизни.

Основным педагогическим условием формирования готовности старшеклассников к здоровьесбережению является программно-информационное обеспечение процесса формирования здоровьесберегающего пространства обучающегося в общеобразовательной школе. Данное условие обеспечивает функционирование



информационно-диагностического компонента. Для реализаций внутренних мотивов учащихся, целей, средств, способов необходимо информационное обеспечение. Такое обеспечение в соответствии с объектом и предметом исследования носит целенаправленный характер и ориентировано на формирования здоровьесберегающего пространства обучающегося. Термин «обеспечение» означает то, что способствует исполнению. В контексте изучаемого феномена обеспечение способствует реализации мотивов: целей и задач формирования здоровьесберегающего пространства обучающегося.

Информационное обеспечение в исследованиях определяется как совокупность сведений о тех или иных явлениях, событиях, процессах, характеризующих их. Информационное формирование здоровьесберегающего пространства обучающегося обеспечение является составляющей информационного обеспечения учащихся в общеобразовательной школе.

Вариантом такого обеспечения в общеобразовательной школе является программно-информационное. Такой вариант носит более расширенный характер и позволяет: учитывать уровень развития мотивов и потребностей учащихся в сохранении своего здоровья; конкретизировать процессы обеспечения учащихся формированию здоровьесберегающего пространства обучающегося; сделать процесс формирования здоровьесберегающего пространства обучающегося более целенаправленным и адресным; адаптировать имеющиеся программы по сохранению и формированию здоровьесберегающего пространства обучающегося к потребностям конкретной знаниями и умениями по общеобразовательной школы. Результаты исследования структуры формирования здоровьесберегающего пространства обучающегося, здоровьесберегающей деятельности педагога, дают определённую научную ориентацию в практической разработке организационно-методической системы формирования здоровьесберегающего пространства обучающегося. При создании такой системы важен учёт современных достижений психолого-педагогических и медико-биологических наук.

Нестабильность социально-экономической ситуации в стране, экологический, политический и нравственный кризисы вызывают глубокие и непредсказуемые изменения в бытии и сознании, в образе жизни людей. Вместе с тем всё увеличивающиеся социальные, физические и психические нагрузки, непосредственно воздействующие на человека, приводят к ухудшению его нравственного, физического и психического здоровья. Особенно это сказывается на здоровье подрастающего поколения.

В этой связи актуализируется значимость таких курсов как «Основы безопасности жизнедеятельности», «Основы медицинских знаний», «Возрастная анатомия, физиология и гигиена».

Первый блок призван сформировать у учащихся представления о безопасном поведении и опасностях, возникающих в повседневной жизни. В программе курса предусмотрены темы, раскрывающие сущность чрезвычайных ситуаций



природного и техногенного характера, защиты населения от их последствий. Особенно важно, на наш взгляд, что специальная тема посвящена действиям обучающегося при авариях, катастрофах и стихийных бедствиях.

В блоке «Основы медицинских знаний» представлен материал, касающийся вопросов оказания первой медицинской помощи при функциональных изменениях в деятельности сердечно-сосудистой, дыхательной, пищеварительной и мочевыделительной систем. Современному ученику необходимо уметь оказывать первую медицинскую помощь при аллергических реакциях и судорожном состоянии, при острых отравлениях лекарствами и препаратами бытовой химии, при закрытых и открытых переломах, при повреждениях позвоночника, наружных и внутренних кровотечениях, ожогах, обморожениях, электротравмах и т.д. Учитывая широкое распространение в молодёжной среде наркомании, токсикомании, алкоголизма, оказывающих негативное влияние на процесс формирования здоровьесберегающего пространства обучающегося, представляется целесообразным введение темы, освещающей эти вопросы.

Программа факультатива «Возрастная анатомия, физиология и гигиена» рассчитана на формирование у учащихся, знаний возрастных особенностей развивающегося организма, его взаимоотношений с окружающей средой, закономерностей, обеспечивающих здоровье школьников, поддержание их высокой работоспособности при различных видах учебной деятельности. Эти знания необходимы ученику на сохранение, укрепление и формирования здоровьесберегающего пространства обучающегося.

Современная гуманистическая личностно-ориентированная тенденция образования, предусматривающая развитие и самореализацию сущностных сил и способностей человека, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и формирования здоровьесберегающего пространства обучающегося, свободного развития личности, вносит коррективы и в программы психолого-педагогического цикла.

Так, на занятиях факультатива «Психология» с позиций целостного подхода рассматривается реальность человеческого бытия во всех её измерениях, внутренний мир человека, его личностные, индивидуальные свойства в системе взаимосвязей и отношений с другими людьми. Задачи курса предусматривают формирование интереса к познанию другого человека и самопознанию, стремление к использованию этих знаний в будущей деятельности. Как известно, одной из самых сложных проблем, с которой сталкиваются, является проблема формирования у школьников мотивации на здоровый образ жизни. Без знания теоретических основ направленности личности и её психологических проявлений, понимания своеобразия мотивационно-потребностной сферы, структуры, видов и характеристик деятельности, особенностей деятельностного подхода и других вопросов, раскрывающихся в данном курсе, невозможно эффективное решение задач по воспитанию здорового ребёнка в школе.





Инновационная по своей сути педагогика здоровья требует от учителя знания основ проведения научного исследования, общенаучных и специальных методов, в том числе психологического эксперимента, психологического тестирования, раскрывающихся в курсе «Экспериментальной психологии».

Педагогу, занимающемуся воспитанием здорового человека, важно знать особенности деятельности малой группы, группового влияния на личность, владеть методикой противостояния групповому давлению, которые усиливают практическую подготовку, способствуют более эффективной организации валеологически ориентированной, здоровьесберегающей воспитательной работы в коллективе учащихся.

Знания, полученные в процессе изучения курса «Психология», облегчают установление контактов с учениками, родителями, позволяют снизить конфликтность школьников между собой, вооружают методами воздействия на личность с целью формирования установок, мотивов, личностных смыслов, помогают выявить и проанализировать причины и закономерности девиантного поведения в школьной среде.

Существенным дополнением в цикле психолого-педагогических дисциплин являются курсы по выбору, придающие гибкость процессу обучения. Однако они носят факультативный, необязательный характер и не все учащиеся их посещают. Логичнее в учебные планы ввести курс «Формирования здоровьесберегающего пространства обучающегося» в качестве нормативного.

Проведённый анализ программ учебных дисциплин свидетельствует о возросшем внимании к проблеме обеспечения здоровья школьников, которое выражается, во-первых, в расширении тем, во-вторых, в появлении специальных разделов в программах, в-третьих, в разработке целого ряда спецкурсов и курсов по выбору. Всё это объективно создаёт для преподавателей потенциальную возможность формирования здоровьесберегающего пространства обучающегося. Вместе с тем нельзя не отметить, что внимание, уделяемое решению данной проблемы, недостаточно по сравнению с её возрастающей актуальностью и значением, вопросы, относящиеся к ней, расплывлены в содержании разных курсов, иногда дублируются и не создают у учащихся целостного представления о существе рассматриваемого явления.

В этой связи существенным условием формирования здоровьесберегающего пространства обучающегося является установление межпредметных связей в рассматриваемом аспекте, которые могут быть установлены между учебными дисциплинами, содержащими разрозненные части интегративного знания о здоровье и способах его сохранения и укрепления. Осуществление межпредметных связей между учебными дисциплинами, предусматривающей применение теоретических знаний по сохранению здоровья и призванной формировать умения и навыки в сфере здоровьесбережения.

Вскрывая закономерный характер возрастающей роли формирования здоровьесберегающего пространства обучающегося, внимание акцентировалось



на факторах, детерминирующих рассматриваемый процесс: цивилизационный, основу которого составляет противоречие между социальной и биологической эволюцией человека; экономический, связанный с колоссальными экономическими потерями общества от болезней; социальный, определяемый объективным стремлением человека к качеству жизни и активному долголетию; научный, обусловленный антропоцентрическими и интеграционными процессами в науке, её интересом к проблеме «Человек и его здоровье»; гуманитарный, кризис российского общества, переживающего переходный период, кризисное состояние образования, школы, не способной обеспечить здоровье учащихся. Рассчитывая на адекватную эмоциональную реакцию слушателей, приводились примеры, свидетельствующие о катастрофической демографической ситуации в России, о негативных явлениях в системе образования, ухудшающих репродуктивное здоровье учащейся молодёжи. Свидетельством того, что названные факты глубоко взволновали учащихся, явились приведённые ими многочисленные примеры, в которых они указывали на признаки низкого уровня культуры здоровья населения. Таким образом, слушатели были подведены к выводу о необходимости объединения сил общества на борьбу за здоровье детей.

Раскрывая тезис о сложном характере формирования здоровьесберегающего пространства обучающегося и стремясь вызвать познавательный интерес, были проанализированы поучительные проблемные ситуации из практической деятельности, когда им пришлось решать сложную проблему преодоления психологического сопротивления учащихся, деятельности по формированию направленности на здоровый образ жизни, учащимся предлагалась проблемная задача по поиску ответа на вопрос о возможных путях разрешения обозначенной проблемы. После краткого коллективного обсуждения вариантов решения задачи преподаватель предложил оригинальные приёмы, используемые педагогами-мастерами.

В процессе раскрытия подчёркивалась мысль о том, что необходимым условием сохранения, укрепления и формирования здоровьесберегающего пространства обучающегося в образовательном процессе является высокий уровень формирования здоровьесберегающего пространства обучающегося и педагогического мастерства самого учителя. В этой связи перед учащимися ставился вопрос, рассчитанный на тех, кто не уверен в своих силах: «Возможно ли достижение такого уровня человеком, не обладающим воспитательным талантом?». В своём ответе на поставленный вопрос мы использовали идеи А.С. Макаренко, который считал, что «мастерство воспитателя не является каким-то особым искусством, требующим таланта, но это специальность, которой надо учить» [3].

Развивая мысль А.С. Макаренко, преподаватель разъяснил учащимся значение курса по выбору, в программе которого отражены наиболее актуальные и сложные вопросы, связанные с сохранением, укреплением и формированием здоровья школьников.



Программно-информационное обеспечение здоровьесбережения учащихся в условиях общеобразовательной школы имеет свои особенности:

- в практике общеобразовательной школы оно не носит в целом системного характера, за исключением экспериментальных школ, в которых осуществляется валеологическая деятельность. Сведения об отдельных элементах здоровьесбережения учащихся получают на уроках физической культуры, биологии, основ безопасности жизнедеятельности;
- проблемами здоровьесбережения в основном занимаются работники служб: медработники, психологи, валеологи, логопеды;
- информационное здоровьесберегающее обеспечение включает различные направления в здоровьесбережении: педагогическое, психологическое, валеологическое.

### **Литература**

1. Дубровский В.И. Валеология. Здоровый образ жизни. – М: RETORIKA-A: Флинта, 1999. – 560 с.
2. Выготский С.Л. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М., 1996. – 536 с.
3. Макаренко А.С. О воспитании. – М.: Политиздат, 1988. – 234 с.



**Куденцова С.Н.**

**Учебная адаптация студентов к балльно-рейтинговой системе:  
новое понимание контроля знаний в учебном процессе**

*Новые требования к организации учебного процесса в вузе и, в частности, к контролю знаний в учебном процессе, порождает ряд проблем психолого-педагогического характера. При всех достоинствах балльно-рейтинговой системы ее внедрение в учебный процесс идет крайне тяжело. Со стороны преподавателей и студентов присутствует недопонимание системы, негативное ее представление. Причины кроются в неправильной организации учета и контроля успеваемости студента, что ведет к их учебной дезадаптации. Необходимо разработать ряд психолого-дидактических рекомендаций для успешной реализации данной системы контроля в реальной практике учебного процесса в ВУЗе.*

**Ключевые слова:** адаптация, дезадаптация, учебная адаптация, личностный рост, модернизация контроля знаний, кредитно-рейтинговая система.

В последние годы, когда модернизация высшего образования, позиционируется обществом как важнейший компонент гражданского роста общества, большое внимание в педагогической и психологической литературе (И.В. Абакумова, А.Н. Антонова, А.Г. Асмолов, И.А. Баева, С.В. Белов, В.Т. Ганжин, П.Н. Ермаков, Т.М. Краснянская, Н.А. Лызь, Н.Н. Моисеев, А.В. Непомнящий, В.М. Розин, В.В. Рубцов, А.А. Реан, В.В. Семькин, К.В. Чернов, Л.И. Шершнева) уделяется проблемам нарушения личностной и учебной адаптации студентов к новым требованиям образовательных стандартов и реалиям учебного процесса. Учебная дезадаптация или нарушения учебной адаптации – это, по сути, реакция приспособления студента к неадекватным для его развития, личностной активности и личностного роста условиям обучения в вузе.

Учебная дезадаптация – это социально-психологическое и педагогическое явление неуспешности студента в образовательной среде (обучение, референтная группа, общение с преподавателями и т.д.), связанное с неразрешимым для студента конфликтом между требованиями образовательной среды и его психологическими возможностями и способностями, соответствующими его возрастному сензитивному периоду, уровню психического развития. При учебной дезадаптации студент не может найти свое место в образовательной среде вуза, испытывает существенные сложности в организации своей учебной деятельности, не достигает академической успешности, а зачастую и разочаровывается в избранной им профессии.

Учебная адаптация для студента – важнейшая часть его личностного развития, необходимый атрибут его «психологического здоровья». Большинство психологов различают понятия «психическое здоровье» и «психологическое здоровье» (Б.С. Братусь, И.В. Дубровина, В.И. Слободчиков). Психическое здоровье предполагает здоровое протекание отдельных психических процессов, а психологическое – здоровое проявление личности. В.И. Слободчиков выделяет два важнейших



фактора, обуславливающих психологическое здоровье участников образовательного процесса – субъективная реальность и событийная общность.

Внутренний мир или субъективная реальность включает такие важнейшие характеристики, как «жизненный сценарий», «Я-концепция», «смысложизненные стратегии». «Результатом интеграции этих характеристик становятся такие образования, как личность и духовность» [10, с. 172]. Психологическое здоровье человека обусловлено гармонизацией его субъективного мира. И для достижения этой гармонизации необходимым элементом выступает личностный и духовный рост.

Личностный рост – это процесс формирования и реализации социальной психической функции человека. В процессе личностного роста человек осознает и формирует свои социальные потребности, расширяет средства и способы их реализации, осознает и формирует собственную автономию, благодаря чему принимает ответственность за выбор собственных решений и поступков во взаимодействии с окружающими людьми. Личностный рост состоит как минимум из двух этапов:

- 1) осознание человеком своих потребностей и расширение способов и средств их реализации;
- 2) формирование человеком на этой основе своей автономности, самодетерминации, самоуправления и ответственности за проявление своей автономии.

Перспективой личностного роста становится гармонизация человеком своих взаимоотношений с обществом.

Духовный рост – это процесс реализации трансцендентной психической функции человека. В процессе духовного роста человек осознает себя творцом своей жизни, исследуя свое бессознательное, расширяет свое осознание жизни, времени, окружающей действительности. На основе познания и принятия себя человек по-новому начинает относиться к проявлению их уникальности, автономии. Он устанавливает событийные отношения с близкими, формирует духовные отношения с ними.

Личностный и духовный рост взаимно обуславливают друг друга. Духовный рост, в свою очередь, обуславливает новый уровень личностного роста. Личностный рост является условием духовного роста. Соответственно, процесс личностного и духовного роста представляет собой спираль, по мнению Н.П. Паттуриной, каждый виток которой свидетельствует о совершенствовании человека.

Как пишет Н.П. Паттурина, понятие «глубинная» событийность отражает способность человека пребывать в полноценном контакте с другими людьми, и организовывать его. Формируется глубинная событийность в процессе личностного и духовного роста участников процесса взаимодействия, в учебном процессе этот вид событийности возникает между учителем и учеником, учеником и одноклассниками, учителем и представителями администрации школы и т.д. Различаются два уровня глубинной событийности: глубинная событийность, отражающая способность индивидуума к событию с самим собой, и глубинная событийность, отражающая



способность к событию с другими людьми. «Первый уровень включает такие частные способности, как осознание индивидуумом бытия и настройка на внутреннее чувство. Второй уровень глубинной событийности включает частную способность к пониманию другого и вовлеченность в контакт. Эта способность является условием формирования событийной общности людей, т.е. такого пространства, в котором происходит развитие субъективной реальности человека» [10, с. 172–174]. Если в процессе обучения происходит нарушение (стагнации) личностного или духовного роста, то возникает нарушение событийной общности всех участников учебного взаимодействия, и это становится причиной нарушения чувства психологической безопасности и как следствие возникает учебная дезадаптация студента как психологический барьер, мешающий достижению академической успешности.

Наиважнейшей стороной, стимулом для систематической аудиторной и самостоятельной работы, влияющей на качество подготовки специалиста, является заинтересованность обучающегося к содержанию осваиваемых дисциплин. Со стороны организации аудиторной и самостоятельной работы студента, немаловажным фактором для поддержания круга интереса к учебным дисциплинам является технология организации контроля, которая включает в себя виды контролируемой деятельности студента, определение этапов контроля и разработку индивидуальных форм контроля.

Для подъема качества образования в учебных заведениях США и Западной Европы была разработана и используется модульно-рейтинговая система контроля обучения, в которой заложены такие педагогические новации, как персональная работа со студентами, индивидуализация контроля полученных знаний, систематический качественный контроль знаний и умений учащихся. Базируется она на нескольких составляющих:

- приоритет письменной формы оценки знаний перед устной;
- многобалльная шкала оценивания с сохранением классической пятибалльной системы;
- учет текущей и итоговой успеваемости;
- ведение итогового рейтинга успешности учебного процесса;
- введение персонального рейтинга учащегося как главного показателя успехов в обучении;
- использование письменного и компьютерного тестирования как вспомогательного средства, освобождающего экзаменатора от рутинной части его работы;
- сокращение времени на экзаменационную сессию.

Как аналог модульно-рейтинговой системы контроля обучения в вузах нашей страны вводится балльно-рейтинговая система оценки знаний студентов. Преподаватель выходит на новый уровень технологии обучения:

- построение модели дифференцированного содержания учебного материала;
- индивидуальный подход к учебной деятельности обучающегося;



- активизация учащихся во время аудиторной работы;
- формирование навыков самообразования;
- эффективная система рейтинговых показателей.

Проблема пятибалльной системы оценки знаний поднималась неоднократно и хорошо раскрыта Б.Г. Иоганзенем и А.И. Кувшиновой еще в 1969 г. [6]. Эта система не отражает полностью глубину знаний обучающегося, его стремление к познавательной деятельности. При пятибалльной системе оценки знаний нет возможности гибко оценить знания студента, его возможности и трудолюбие. Ответ на экзамене преподаватель вынужден оценивать всего четырьмя баллами: неудовлетворительно, удовлетворительно, хорошо и отлично.

При всех своих недостатках пятибалльная система была и остается самой долговечной системой оценки знаний обучающихся в Российской Федерации. Распространенность и популярность данной системы можно объяснить только ее привычностью и доступностью, а не эффективностью. Одним же из основных достоинств балльно-рейтинговой системы является возможность получения:

- более объективной оценки учебной работы студента;
- проведения анализа результатов обучения;
- более разносторонней оценки сопутствующих образованию качеств студента.

При ведении балльно-рейтинговой системы в высшем учебном заведении необходимо твердо знать, что балльно-рейтинговая система представляет собой свод правил и положений, которые позволяют количественно, путем накопления условных единиц (баллов), оценивать все результаты контролируемой учебной деятельности студента при изучении дисциплины [9].

Приоритетность введения балльно-рейтинговой системы в высшем учебном заведении заключается еще и в том, что появляется возможность учета результатов учебной деятельности студентов с использованием дополнительных критериев:

- качества выполнения учебных заданий;
- систематической работы студента;
- умения работать в коллективе;
- логического мышления студента;
- творческой активности на занятиях;
- владения дополнительным материалом;
- коммуникативности студента.

Для успешно функционирующей балльно-рейтинговой системы ключевым моментом является информирование студентов о порядке изучения дисциплины, времени проведения контрольных мероприятий и об особенностях начисления балла студенту на кафедре.

Информированность студента, доступность системы представляет дополнительные бонусы для активизации работы студента:

- самостоятельно контролировать и оценивать свою учебную деятельность;
- работать с учетом своих индивидуальных качеств;



- построить свой темп и стиль обучения;
- проявить интерес к учебе;
- активно заниматься самостоятельной работой;
- получать дополнительные знания.

Открытость балльно-рейтинговой системы позволяет студенту сопоставлять результаты своего труда с результатами сокурсников. Это является дополнительным стимулом учебной деятельности студента, что ведет к гарантированному повышению качества подготовки специалиста.

С вводом балльно-рейтинговой системы контроля качества знаний студента в высшем учебном заведении преобразуется аттестационная оценка по дисциплине. Аттестационная оценка учитывает успеваемость студента за весь период обучения данной дисциплине, включая результаты по всем текущим рубежно-контрольным мероприятиям и экзаменационному контролю. Представление аттестационной оценки в традиционной форме определяется положением вуза, который устанавливает для себя порядок формирования оценки на основе итогового балла студента.

Балльно-рейтинговая система позволяет подсчитывать академический рейтинг студента. Используют его для анализа работы студента. По данному рейтингу можно установить способности студента, его знания и умения, отношение к учебе. При получении академического рейтинга студента учитываются баллы, полученные студентом по всем изучаемым дисциплинам. Способ расчета академического рейтинга может быть различным, но одинаковым для всех студентов конкретного вуза. Анализ работы студента можно проводить по результатам академического рейтинга за семестр, за курс или за весь период обучения.

Рассматривая контроль как способ получения информации о качественном состоянии учебного процесса, появляется возможность проводить необходимую корректировку и совершенствование методов и форм организации учебного процесса.

При помощи логически построенного контроля можно решить ряд актуальных задач для высших учебных заведений:

- воспитать в студенте способности к самостоятельной работе;
- научить студента осмысленно подходить к изучаемому материалу, видеть его как часть единого целого образования по выбранной специальности;
- повышать результативность преподавательского труда.

При всех достоинствах балльно-рейтинговой системы ее внедрение в учебный процесс идет крайне тяжело. Со стороны преподавателей и студентов присутствует недопонимание системы, негативное ее представление. Причины кроются в неправильной организации учета и контроля успеваемости студента, что ведет к ее усложнению и тупиковому развитию.





### Литература

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. Психолого-дидактический подход. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 2003. – 480 с.
2. Александрова Л.А. О составляющих жизнестойкости личности как основе ее психологической безопасности в современном мире // Известия ТРТУ. Тематический выпуск «Гуманитарные проблемы современной психологии». – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2005. – № 7(51). – С. 83–84.
3. Антонова Л.Н. Региональное управление социально-педагогической системой поддержки детей группы риска: монография. – М.: Просвещение, 2004. – 304 с.
4. Баева И.А. Психологическая безопасность как интегративная категория психологического исследования // Психологическая культура и психологическая безопасность в образовании (Санкт-Петербург, 27–28 ноября 2003): материалы Всероссийской конференции. – М., 2003. – С. 103–107.
5. Васильев Ф.Е. Психотехника выбора. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. – М: Смысл, 1997. – С. 284–315.
6. Ключко В.Е. Инициация мыслительной деятельности: автореф. дис.... д-ра психол. наук. – М., 1991.
7. Колмаков В.Н. Модульно-рейтинговая система обучения в структуре информационно-образовательного пространства техникума НОУ СПО «Абаканский техникум прикладной информатики» (г. Абакан) // [http://www.naukapro.ru/ot2006/1\\_058.htm](http://www.naukapro.ru/ot2006/1_058.htm)
8. Лызь Н.А. Модельные представления о безопасной личности // Известия ТРТУ. Тематический выпуск «Гуманитарные проблемы современной психологии». – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2005. – № 7(51). – С. 21–25.
9. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении // под ред. И.А. Баева. – СПб., 2006.
10. Паттурина Н.П. Психологическое здоровье и личностный рост участников образовательного процесса // Психологическая культура и психологическая безопасность в образовании (Санкт-Петербург, 27–28 ноября 2003): материалы Всероссийской конференции. – М., 2003. – С. 172–174.
11. Проверка и оценка знаний в высшей школе // под ред. Б.Г. Иоганзена, А.И. Кувшинова. – Томск: Изд-во Томс.пед. ин-та, 1969. – 199 с.



Михайлюк А.Н.

Система жизненных ценностей и особенности  
смысложизненных ориентаций молодежи

*В данной работе поднимается вопрос особенностей жизненной ситуации современной молодежи, а также ее отражение на ценностно-смысловой сфере молодых людей. В статье представлена программа и выборочные данные эмпирического исследования, посвященного данной проблематике.*

**Ключевые слова:** *смысложизненные ориентации, ценностно-смысловая сфера, правосознание, молодежь, молодежная субкультура, психологическая защита.*

Реформирование российского общества влечет за собой глубокие изменения, связанные с нестабильностью, неустойчивостью социальных, статусных позиций личности. Трансформации в экономической, политической, духовной сферах порождают в психологии даже взрослых людей сомнения в состоятельности традиционных ценностей, установок и стремлений. В еще более сложной ситуации оказываются молодые люди. Современная молодежь, непрерывно связанная с обществом, постоянно сталкивается с противоречиями современной социальной ситуации и оказывается не способной понять, принять происходящее и адаптироваться к быстро изменяющимся внешним условиям. Юноши и девушки отмечают нестойкость жизненных позиций взрослого поколения, что порождает недоверие к тем ценностям, на которые оно опирается. Все это ослабляет социокультурные, морально-нравственные интересы молодых людей [2].

Молодежь – важнейшая демографическая группа, от которой зависит будущее российского общества. Нельзя построить по настоящему прогрессивное общество, уважающее традиции предыдущих поколений и народов его составляющих, без заинтересованности в этом молодежи. В этой связи изучение жизненных ценностей, как главного фактора смысложизненных ориентаций современной российской молодежи, основных насущных целей и интересов юношей и девушек приобретает чрезвычайно актуальный характер [5].

Проблемы молодежи всегда вызывали повышенный интерес. Значительное влияние на формирование молодежной проблематики в свое время оказали работы Ф. Брентано, Р. Лотце, Н. Гартмана, Л. Фойера, С. Холла, Ш. Бюлер. Значимы для нашего исследования труды отечественных авторов В.Т. Лисовского, И.С. Кона, С.Н. Иконниковой, З.К. Селивановой, В.И. Чупрова, Е.А. Скриптуновой, А.А. Морозова и др.

В последнее время достаточно активно используется понятие «молодежная субкультура», его применяют социологи, психологи, криминологи, к нему часто обращаются средства массовой информации. Несмотря на широту применения понятия до сих пор отсутствует единое понимание данного явления. Кроме того, проблемы, связанные с этим феноменом настолько разнообразны, что нередко исследователи задаются вопросом, а действительно ли такое явление существует



или за этим понятием стоит возможность выгодно и красиво списать все недоброжелательства старшего поколения по отношению к молодым.

Для определения феномена «молодежной субкультуры» обратимся к определению, которое созвучно нашим представлениям и которое мы принимаем за основное. Молодежная субкультура есть эзотерическая, эскапистская, урбанистическая культура, которая создается молодыми людьми для себя. Ее можно назвать частичной культурной подсистемой внутри официальной системы, базовой культуры общества, которая определяет стиль жизни, иерархию ценностей, мировосприятие и умонастроения ее носителей [4].

Изучению молодежной субкультуры и процессов, которые в ней происходят, посвятили свои работы С.В. Алещенок, И.А. Баева, В.А. Бобахо, Е.В. Красавина, С.И. Левикова, В.А. Луков. Перечисленные исследователи и другие авторы свидетельствуют, что молодежи свойственна своя субкультура, которая выражает потребности юношей и девушек как специфической социально-демографической группы. Единогласно авторы утверждают, что молодежная субкультура является формой, с помощью которой молодые люди интегрируются в общество, которая позволяет мобилизовать их скрытые резервы. В условиях социальной аномии, культурно-ценностной нестабильности, молодежная субкультура вырабатывает свои способы адаптации и способы решения проблем, специфическую систему ценностей [7].

Следует отметить, что среди работ, поднимающих молодежную проблематику, как в контексте всего общества, так и как особой социальной группы, число работ, посвященных теме ценностей и ценностных приоритетов молодых людей, имеет первенствующее значение. К проблеме обращались И.В. Абакумова, О.Г. Дробницкий, А.Г. Здравомыслов, М.С. Каган, В.П. Тугаринов и др. [6]. Однако в рамках данного направления остается недостаточно исследованной проблема формирования, динамики ценностных и смысложизненных ориентаций в современных молодежных субкультурах.

Исследования чаще всего касаются: особенностей ценностных систем молодежи определенного региона или этноса (С.А. Сергеев, В.В. Орлова, Е.А. Самсонова, Е.Ю. Ефимова и др.); учащейся или рабочей молодежи (В.В. Логинов, И.В. Абаева, Д.С. Леденцов, Г.Г. Павловец и др.); молодежи, вовлеченной в криминальную субкультуру (В.Д. Пирожков, М. Розин и др.).

В то же время изучение особенностей ценностно-смысловой сферы молодежи, вовлеченной в формальные и неформальные объединения, которые специфичны, но далеко не идентичны криминальной, представлено малочисленными работами. Среди авторов, касающихся указанной проблематики, можно назвать Т.В. Егорову, Л.В. Шабанова, Н.Н. Слюсаревского, Г.А. Лукс, О.Б. Фурсову, А.А. Кутьину, А.А. Матвееву.

На наш взгляд, проблема ценностно-смысловой системы молодых людей, вовлеченных в различные формальные и неформальные объединения, имеет особую актуальность, которую можно было бы объяснить как минимум тремя



основными моментами. Во-первых, особенностями юношеского возраста как одного из особых этапов развития, который связан с повышенным тяготением к интимно-личностному, стихийно-групповому общению и самоутверждению (Г.С. Абрамова, А.А. Реан, И.В. Дубровина и др.). Во-вторых, особенностями наиболее важного этапа онтогенеза, обусловленного интенсивным формированием системы ценностных ориентаций, что оказывает влияние на становление характера и личности в целом (А.А. Бодалев, Ю.М. Десятников, И.В. Дубровина, И.С. Кон и др.). В-третьих, необходимостью своевременной диагностики, психологической оценки, разработки и проведения психокоррекционных мероприятий при выявлении деформации системы смысложизненных ориентации и их профилактики.

Разрушение привычных представлений и сложившихся ценностных ориентаций, характерное для современной России, требует особого внимания к становлению ценностных систем молодых людей. Прежние способы формирования ценностных ориентаций, системы воспитательных действий на сегодняшний день утратили свою значимость. Воспитание молодежи посредством стереотипных лозунгов и деклараций при фактическом их неприятии самими провозглашающими (старшим поколением, руководителями разных уровней) привело не только молодежь, но и взрослое поколение к неверию в их действенность. В смысложизненных ориентациях, правовой культуре и правосознании людей произошли трансформации, которые породили снижение уважения к благородным целям жизни, критическое негативное отношение к общепринятым объективным ценностям, к праву. Это не могло не отразиться на становлении ценностных систем и целей жизни молодежи и повлекло за собой максималистский подход, интенсивность бескомпромиссного отрицания всеобщих нравственных ценностей и акцентирование внимания на включение в потребностно-мотивационную подсистему личности собственных ценностных ориентаций, на свободе их выбора. Результатом такого отчуждения от политических, правовых и нравственных ценностей, по мнению И.И. Аминова [1], становится все большее число молодых людей, которые теряют основные черты, характерологические особенности и духовно-нравственные стереотипы русского этноса. На этом основании мы предположили, что специфика ценностной системы молодого человека обуславливается особенностями его правосознания.

Немаловажным фактором становления ценностной системы и смысложизненных ориентаций является Модель Мира молодого человека. Возрастное становление Модели Мира первоначально обуславливается влиянием семьи или окружения ребенка на ранних этапах его развития. По мнению Р.М. Грановской [3], продвижение в становлении Модели мира к подростковому возрасту идет в условиях все большего расхождении ценностей провозглашаемых взрослыми и нормами и ценностями, на которые опираются сверстники. Несогласие, протест против провозглашаемых ценностей взрослыми, а также жизненные сложности, трудности в понимании политической, экономической ситуации



в обществе, трансформация внутренней картины и образов Я, ведет к защитному реагированию на множество проблем. Уход в виртуальный мир (у «завсегдаев» интернет), идентификация юноши с героями ролевых игр (в клубах исторической реконструкции), «взрослые» игры в политику становятся вариантами защитной адаптации к существующему Миру.

Целью нашего исследования, основные этапы которого отражены в настоящей статье, стало изучение структурно-динамических характеристик ценностно-смысловой сферы молодых людей – представителей различных формальных и неформальных молодежных объединений.

Сформированная выборка эмпирического исследования включала три группы молодых людей – представителей различных молодежных субкультур: первую группу составили члены формальной молодежной организации партии «Единая Россия» («молодогвардейцы») в количестве 47 человек; вторую – участники молодежных движений исторической направленности (клубов военно-исторической реконструкции) в количестве 48 человек; третья была сформирована из 50 молодых людей, склонных к проведению времени в социальной сети Интернет («завсегда-тай» Интернета).

Все объединения отвечают тем основным характеристикам, которые отличают сообщества молодых и дают основание отнести их к субкультурам. Исследуемые молодые люди причисляют себя к той или иной названной субкультуре, идентифицируют себя с ней. Молодые люди, входящие в перечисленные нами группы, принимают и разделяют нормы, этические правила, стиль жизни и особенности восприятия, свойственные данным субкультурам.

Всего было обследовано 145 молодых людей обоих полов в возрасте 17–24 лет, из которых 85 % являются учащейся молодежью (студенты колледжей и вузов), остальные уже имеют среднее специальное и высшее образование.

Исследование проводилось в Ростовском региональном штабе политического молодежного объединения «Молодая гвардия Единой России», в клубах военно-исторической реконструкции г. Ростова-на-Дону и Ростовской области, в социальной сети Интернет в режиме он-лайн и при личных встречах.

Теоретические положения определили выбор конкретных психодиагностических методов, примененных в эмпирическом исследовании: методика «Ценностные ориентации» М. Рокича и опросник Ш. Шварца; методика «СЖО» Д.А. Леонтьева; опросник «Индекс жизненного стиля», разработанный Р. Плутчиком с соавторами и адаптированный и рестандартизированный Л.Р. Гребенниковым; модифицированный опросник О.В. Протасовой «Правосознание», в основу которого положен тест-опросник, разработанный сотрудниками сектора психологических проблем борьбы с преступностью ВНИИ прокуратуры РФ под руководством профессора А.Р. Ратинова.

#### **Исследовательская работа проводилась в четыре этапа.**

*Подготовительный этап* (2008 г.). На данном этапе осуществлялось исследование поискового характера, направленное на изучение состояния проблемы



истоков и факторов, детерминирующих формирование молодежных субкультур и ценностно-смысловой сферы их носителей. Это позволило сформулировать предмет, цели и задачи исследования, наметить основные методологические подходы к решению проблемы исследования, определить исследовательскую базу и контингент испытуемых.

Проведенный анализ научной литературы, посвященный проблеме ценностно-смысловых ориентаций в молодежной субкультуре, позволил определить степень изученности данного вопроса в настоящее время, обнаружить ее мало освоенные аспекты. Также оказалось возможным определить подходы к выявлению особенностей ценностно-смысловой сферы современной молодежи, в том числе факторов, детерминирующих формирование и динамику ценностей в связи с принадлежностью к той или иной молодежной субкультуре. Это дало возможность сформулировать гипотезы и разработать процедуры исследования поставленной проблемы, а также осуществить выбор диагностических методов.

*Исследовательский этап* (2009 г.). В соответствии с разработанным планом на исследовательском этапе проводилась работа, направленная на сбор эмпирических данных. Реализация части исследования, нацеленной на установление фактов, предполагала проведение ряда диагностических процедур, которые были направлены на изучение:

- ценностных приоритетов личности, вовлеченной в различные молодежные субкультуры;
- смысложизненных ориентаций молодых людей;
- напряженности и репертуарных особенностей психологических защит, характеризующих уровень зрелости личности и степень адекватности восприятия действительности;
- особенностей правосознания.

*Аналитический этап* (2010 г.) включал обработку полученных результатов, выделение на их основе особенностей ценностно-смысловой сферы молодых людей, вовлеченных в различные молодежные субкультуры.

*Заключительный этап* (2010–2011 гг.) включает обобщение полученных результатов, формулирование выводов и сопоставление их с заключениями, полученными в результате предшествующих исследований по изучаемой проблеме другими авторами.

Решение задач диссертационного исследования осуществлялось посредством теоретического анализа и обобщения концептуальных работ, результатов и фактических данных по проблемам, связанным с изучением особенностей ценностно-смысловой сферы молодых людей.

Задачи подготовительного этапа требовали применения метода теоретического анализа. Теоретический анализ позволил выделить основные идеи и подходы к изучению молодежи, как одной из социальных групп общества, феномена субкультуры, раскрыть представления об особенностях формирования ценностно-смысловой сферы в молодом возрасте, о характеристиках различных субкультур



и выявить влияние этих особенностей на развитие и динамику ценностных и смысложизненных ориентаций носителей этих субкультур.

Теоретическому анализу были подвергнуты также работы, посвященные возрастным особенностям исследуемого контингента, причинам и условиям возникновения молодежных субкультур в целом и причинам формирования молодежных субкультур, попавших в наше поле зрения в частности.

Для изучения системы ценностей и ценностных ориентаций мы применили две методики: методику «Ценностные ориентации» М. Рокича и созданную на ее основе и существенно модифицированную и расширенную методику «Опросник ценностей», разработанную профессором Ш. Шварцем. На наш взгляд применение двух методик, имеющих одинаковые цели, в нашем исследовании целесообразно, поскольку результаты взаимодополняют друг друга.

Изучение ранговой структуры терминальных ценностей и инструментальных ценностей, ценностей на уровне нормативных идеалов и ценностей на уровне индивидуальных предпочтений в группах молодых людей – представителей различных молодежных субкультур позволило обнаружить общие для всего контингента обследованных тенденции специфики ценностных систем: сходство ранговых структур и различия между провозглашаемыми ценностями и ценностями, которые реализуются в реальном поведении.

С учетом того, что в каждой группе присутствует несомненная ранговая вариабельность, то есть индивидуальные показатели имеют достаточно широкий разброс, следующая стадия исследования предполагала выделение подгрупп молодых людей со сходными характеристиками ценностной системы. Кластерный анализ позволил нам выделить ряд подгрупп, характеризующихся статистически значимыми различиями по выделенным нами параметрам типа ценностных систем (особенности ценностей-целей; особенности ценностей-средств; особенности ценностей на уровне нормативных идеалов; особенности ценностей на уровне индивидуальных предпочтений), что позволило нам говорить о разных вариантах ценностных ориентаций молодых людей.

Полученные новые экспериментальные группы подвергались дальнейшему изучению. Чтобы охарактеризовать каждый из полученных типов ценностных систем молодых людей, выявлялись «цель в жизни», интегральный показатель уровня правосознания, и способы, с помощью которых молодые люди осуществляют попытки дистанцироваться от сложностей жизни и защитить личное представление о мире и о себе.

### **Литература**

1. Аминов И.И. Юридическая психология. – М., 2007.
2. Бушмарина Н.Н. Социальные проблемы молодежи в контексте трансформации молодежной субкультуры // Актуальные проблемы психологического знания. – Вып. 2(7). – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008.
3. Грановская Р.М. Психологическая защита. – СПб, 2007.



4. Левикова С.И. Молодежная субкультура. – М, 2004.
5. Луков В.А. Особенности молодежных субкультур в России // Социол. исследования. – 2002. – № 10.
6. Молодежная культура и ценности будущего / отв. ред. А.Г. Козлова, М.С. Гаврилова. – СПб, 2001.
7. Сергеев В.К. Молодежная субкультура в условиях мегаполиса. – М., 2003.





**Ниманихина О.И.**

**Взаимодействие с взрослыми как пространство развития  
психологического здоровья старших дошкольников**

*В статье представлены результаты эмпирического исследования показателей психологического здоровья детей старшего дошкольного возраста во взаимодействии с взрослыми в условиях образовательного учреждения. Описаны изменения в психологическом здоровье детей, а также их матерей после внедрения авторской комплексной программы развития психологического здоровья детей «Росточек».*

**Ключевые слова:** психологическое здоровье, психологическое профессиональное здоровье, система параметров психологического здоровья старших дошкольников, воспитывающих взрослых, авторская комплексная программа.

Психологическое здоровье в настоящее время является одной из самых актуальных проблем в современности. Понятие «психологическое здоровье» определяется как состояние равновесия между человеком и внешним миром, адекватности его реакции на социальную среду, а также на физические, биологические и психические воздействия, как состояние гармонии между ним и окружающими людьми, согласованности представлений об объективной реальности субъекта с представлениями других людей, как способность человека осознать и использовать адекватные способы самореализации, доверия к себе, к другим и к миру [4].

Детский возраст характеризуется, прежде всего, зависимостью от окружающей среды. Большое влияние на развитие оказывают воспитывающие взрослые – родители и педагоги образовательных учреждений.

Для исследования влияния развивающей авторской комплексной программы на показатели психологического здоровья детей старшего дошкольного возраста и воспитывающих взрослых в условиях образовательного процесса ДОО было проведено экспериментальное исследование на базах ДОО № 273, № 291, № 24, № 34, г. Ростова-на-Дону в 2000–2007 гг., а также в ДОО «Светлячок», ДОО «Малыш», МОУ «Гармония» г. Волгодонска в 2007–2010 гг. Исследование было проведено в три этапа.

Цель констатирующего этапа состояла в изучении уровня психологического здоровья детей старшего дошкольного возраста, выявлении тенденций влияния личностных особенностей матерей на развитие личности детей, изучении показателей психологического здоровья воспитывающих взрослых.

На формирующем этапе была реализована авторская комплексная программа развития психологического здоровья детей старшего дошкольного возраста в условиях образовательного процесса ДОО.

Для проведения были сформированы: контрольная группа (110 детей) в совокупности с воспитывающими взрослыми (50 человек) и родителями (110 человек) и экспериментальная группа – одномодульная (113 детей) в совокупности



с воспитывающими взрослыми (57 человек) и матерями (113 человек), трехмодульная – 113 детей в совокупности с воспитывающими взрослыми (57 человек) и матерями (113 человек).

В заключении, на контрольно-диагностическом этапе целью стало проведение контрольной диагностики, анализ и обобщение полученных результатов и показателей эффективности авторской комплексной программы развития психологического здоровья детей.

Экспериментальное изучение охватывало систему параметров психологического здоровья старших дошкольников: уровень тревожности и агрессивности; уровень личностной оценки ребенка; степень развития социальной компетентности; исследование межличностных отношений со сверстниками; уровень невербального интеллекта; развитие способности ребенка к эмоциональной децентрации; уровень развития саморегуляции и самоконтроля, а также уровень эмоционального самоощущения ребенка в семье и адекватность распознавание эмоций и чувств других людей; умение выражать свои чувства; стремление ребенка познать окружающую действительность и самостоятельно действовать; умение согласовывать свои действия с другими людьми в играх и реальной жизни, договариваться, соблюдать очередность, устанавливать новые контакты.

Соответственно для диагностики психологического здоровья родителей были выявлены следующие параметры: степень социально-личностной адаптивности; социально-психологический профиль личности; уровень реактивной и личной тревожности, а также социальной фрустрированности; интегральное эмоциональное отношение родителей к ребенку; особенности родительских установок. В результате констатирующего эксперимента были выделены следующие подгруппы детей: группы с высоким уровнем психологического здоровья составили 21 % детей; группы с низким уровнем психологического здоровья – 39 % детей; группы со средним уровнем психологического здоровья – 40 % детей.

Результаты исследования в экспериментальных и контрольных группах для родителей показали, что у родителей так же, как у детей, были выделены следующие подгруппы: с высоким уровнем психологического здоровья – 22 %; группа с низким уровнем психологического здоровья – 40 %; группа со средним уровнем психологического здоровья составили – 38 %.

Исследование показателей психологического профессионального здоровья воспитывающих взрослых (педагогов, узких специалистов, младших воспитателей) показало, что с высоким уровнем психологического профессионального здоровья – 34 %; с низким уровнем психологического профессионального здоровья – 23 %; со средним уровнем психологического профессионального здоровья – 43 %.

Сопоставление полученных результатов позволило выявить устойчивую тенденцию к взаимосвязи особенностей психологических характеристик матерей и их детей. 68 % детей из числа обследуемых имели неадекватную самооценку и высокий уровень тревожности, что было взаимосвязано с подобными же особенностями их матерей. Данные исследования показали коэффициент корреляции



по Спирмену, определяющий тесноту взаимосвязи двух массивов, переменных в данной выборке, в следующих значениях: «неадекватность самооценки матери – неадекватность самооценки ребёнка» – 0,64; «уровень тревожности матери – уровень тревожности ребёнка» – 0,76 (при статистически значимом значении  $r^2 = 0,45$  для выборки в 51 человек на уровне статистической значимости 0,001).

Таким образом, взаимосвязь выделенных характеристик действительно значима и является прямой зависимостью.

На формирующей этапе реализации эксперимента осуществлялась комплексная программа развития психологического здоровья старших дошкольников «Росточек», что позволило увидеть динамику развития показателей психологического здоровья.

Авторская программа включала три модуля.

#### ***Первый модуль (для детей)***

*I раздел «Образ Я»* дает возможность помочь ребенку осознать свои характерные особенности и предпочтения, понять, что он, как и каждый человек, уникален и неповторим. Педагоги и родители помогают ребенку поверить в свои силы.

*II раздел «Чувства и эмоции»* призван научить детей осознанно воспринимать свои собственные эмоции-чувства и переживания, а также эмоциональные состояния других людей. Педагог знакомит детей с языком эмоций, выразительными средствами которого являются позы, мимика, жесты, обучает пользоваться ими как для выражения собственных чувств и переживаний, так и для понимания эмоционального состояния других. Педагог способствует постепенному осознанию детьми того, что одни и те же предметы, действия, события могут быть причиной различных эмоциональных состояний, вызывает разное настроение; что свое внутреннее отличие от других людей и схожесть с ними мы познаем, сравнивая чужие и свои собственные ощущения и переживания.

*III раздел «Социальные навыки»* предполагает обучение детей этически ценным формам и способам поведения в отношениях с другими людьми. Это формирование коммуникативных навыков: умение устанавливать и поддерживать контакты, кооперироваться и сотрудничать. Педагоги обучают детей нормам и правилам поведения, на основе которых в дальнейшем складываются этически ценные формы общения.

#### ***Второй модуль (для родителей и детей)***

Важнейшим условием реализации программы является обеспечение родителями (законными представителями) развития психологического здоровья детей старшего дошкольного возраста, для этих целей педагоги дают домашние задания детям для совместной работы с родителями, а также психологом проводятся специальные занятия с родителями, направленные на развитие психологического здоровья.

#### ***Третий модуль (для воспитывающих взрослых)***

Важнейшим условием реализации данного модуля является выявление уровня психологического профессионального здоровья педагогов, а также их участие в специальных группах, направленных на развития психологического здоровья.



Ниже представлена диаграмма, которая иллюстрирует динамику уровней исследуемых признаков в экспериментальной (одномодульной) группе до и после внедрения программ (для наглядности показатель «Уровень невербального интеллекта» на диаграмме увеличен в 10 раз).



**Диаграмма 1.** Динамика уровней исследуемых признаков в экспериментальной одномодульной группе

Дальнейшее апробирование авторской комплексной программы предполагало выделение в выборке дошкольников контрольной и экспериментальной групп и определение степени эффективности авторской программы психологического сопровождения.

Таким образом, в ходе апробации авторской комплексной программы были выявлены следующие показатели эффективности: среди матерей экспериментальной группы удалось добиться преобладания позитивных изменений, соответствующих психологическому здоровью (адаптивность, принятие себя и других, позиция кооперации в отношениях с ребёнком, оптимальный эмоциональный контакт), и снижения показателей психологического нездоровья (давление на ребёнка, пренебрежение им, дезадаптации, непринятие себя и других, нарушения контакта с ребёнком). Тогда как в контрольной группе матерей изменения либо нулевые, либо отрицательные. Итак, удалось доказать возможность гармонизации отношений «ребенок-взрослый» и повышения статуса психологического здоровья, как детей, так и родителей, посредством специально разработанной развивающей программы.



### **Литература**

1. Забродин Ю.М. Психология личности и управления человеческими ресурсами. – М., 2002.
2. Капица Л.П. Эксперимент: Теория, практика: Статьи высупления. – М., 2000.
3. Митина Л.М., Митин Г.В., Анисимова О.А. Профессиональная деятельность и здоровье педагога. – М., 2005.
4. Хухлаева О.В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников. – М., 2003.



Хулапова А.А.

## Система критического индивидуализма Е.А. Боброва

*В статье анализируются особенности психологической концепции критического индивидуализма, разработанной Е.А. Бобровым в духе учения Лейбница о монаде как «индивидуальном бытии». Согласно этой теории, реально существуют только индивидуальные духовные субстанции, которые создают окружающую действительность. Рассматривается вопрос, каким образом в разуме человека появляется понятие внешнего мира, находящегося за пределами души.*

**Ключевые слова:** персонализм, критический индивидуализм, монадология, бытие, координация, внешний мир, самосознание, душа, субстанция.

Евгений Бобров (1867–1932) – один из выдающихся, талантливых ученых России конца XIX – начала XX вв. В истории отечественной психологической мысли фигура Боброва занимает особое место: он профессор Дерптского, Казанского, Варшавского, затем Донского, Северо-Кавказского университета, литератор, переводчик, философ, историк психологии, оставивший после себя более трехсот произведений, создатель оригинальной теории критического индивидуализма, а также основатель Ростовской психологической школы.

Деятельность Е.А. Боброва как ученого исследователя и университетского профессора отличается многосторонностью и широким охватом: история русской литературы и просвещения, педагогика, психология и философия – вот те области знания, которым было посвящено научное творчество Евгения Александровича, в каждую из которых он сделал солидный вклад. Как момент в развитии отечественной историко-психологической мысли, теория и личность профессора Боброва представляют немалый интерес и важность.

Следует отметить, что произведения Е.А. Боброва, написанные около ста лет назад, не переиздавались, его психологические взгляды до сих пор не рассматривались целостно в истории психологии. Научная деятельность профессора мало изучалась и представлена в основном статьями в словарях и энциклопедиях, до сих пор нет описания его подробной биографии. Не исследованы архивы Боброва, слабо разработан вопрос о влиянии его научного наследия на современную психологию. Большую помощь в решении данной проблемы может оказать архив семьи Бобровых, который находится в Институте Русской литературы (Пушкинском Доме) РАН в Санкт-Петербурге.

В учебниках и пособиях по истории психологии и философии о Боброве упоминают А.Е. Годин, А.Н. Ждан, В.В. Зеньковский, В.Ф. Пустарнаков, Ф.Ф. Серебряков и др.

Основная масса публикаций, посвященных творчеству Боброва, появилась до революции 1917 г. (А.И. Введенский, С.А. Венгеров, А.А. Козлов, Э.Л. Радлов, Т.И. Райнов и др.). Из современных изданий существует несколько разрозненных статей, посвященных отдельным аспектам научной деятельности профессора



(А.Н. Ерофеева, М.И. Ивлева, М.А. Прасолов, В.С. Сидоров, В.В. Смирнов, Н.И. Сухов, Л.В. Фирсова и др.). На сегодняшний день к наследию профессора обращаются, как правило, ученые-литературоведы, исследователи античной философии, а также представители религиозно-философского направления в науке. По большей части имя Боброва упоминается в работах по философии и литературе, реже – логике и психологии. Это связано с тем, что большинство произведений Боброва написаны именно в русле отечественной философии, литературы и просвещения, и примерно четверть приходится на долю психологии и педагогики. Среди психологических трудов Боброва наиболее известны «О самосознании» (1898), «Психогенезис внешнего мира» (1904), «Положение науки психологии в XVII столетии» (1911), «Историческое введение в психологию» (1916).

Целью исследования является описание и анализ философско-психологической системы критического индивидуализма, введение в фонд историко-психологических знаний наследия Е.А. Боброва. В связи с этим необходимо решить ряд задач: 1) определить теоретические предпосылки критического индивидуализма; 2) очертить весь круг идей Е.А. Боброва, провести анализ его работ; 3) изучить психологические воззрения Е.А. Боброва, определить их специфику в контексте отечественной истории психологии; 4) определить место теории критического индивидуализма среди других персоналистических концепций, разработывавшихся в отечественной науке первой половины XX в.

Основы научных воззрений Боброва сформировались под влиянием немецкого профессора, преподававшего в Дерптском университете, Густава Тейхмюллера – родоначальника неoleyбницианства в России. Также теоретические основания концепции критического индивидуализма Е. Боброва берут свое начало из трудов Аристотеля, Р. Декарта, Г. Лейбница. Основным положением является синтез Лейбницем идеи о неделимой субстанции, энтелехии Аристотеля с теорией индивидуального самосознания Декарта, а также учение о монадах как субстанциональном единстве вещества и формы, силы и энтелехии, тела и души.

Теория критического индивидуализма относится к персоналистскому, неoleyбницианскому направлению в науке. В центре этой концепции находится проблема познания личности, а также учение о мире как иерархии духовных субстанций, способных к взаимодействию. В рамках неoleyбницианского подхода российскими авторами разработан ряд теорий: «панпсихизм» А. Козлова и С. Аскольдова, «критический индивидуализм» Е. Боброва, «эволюционная монадология» Н. Бугаева, «монистический спиритуализм» Л. Лопатина, «интуитивизм» Н. Лосского и т.д. Отечественные персоналисты придерживались положения Лейбница о том, что противоположность между психическим (духовным) и материальным бытием – ложна и оба эти начала сводятся к единому бытию. В основе реальной действительности лежат индивидуальные духовные начала – монады, субстанции, при этом познанию каждой монады непосредственно доступна только ее собственная внутренняя жизнь [10].



Согласно представителям неолейбницианства, основным методом психологии является самонаблюдение, интроспекция. Познание стремится к истине, но истину во внешнем мире познать нельзя. Следует отыскивать идеи в своем разуме интроспективно, т.е. путем внутреннего воззрения самих себя. При отсутствии субъективного наблюдения объективные методы обеспечивают только вероятностные результаты, поэтому персоналисты убеждены, что в психологии невозможен строгий эксперимент и объективность знаний [8].

Бобров предостерегает психологов, которые увлекаются возможностью познать в эксперименте саму душу. Мы не можем определить порог, где и каким образом физическая энергия переходит в психическую. Душевную деятельность нельзя объяснить механически. Душа не познаваема внешними чувствами, ее можно познать только путем интроспекции [2].

Лейбниц полагал, что душа не имеет ни начала в прошедшем, ни конца в будущем, к ней не применимы ни пространственные, ни временные определения. Время и пространство – это только порядок вещей, устанавливаемый людьми, способ нашего воззрения на внешний мир [2].

Согласно концепции критического индивидуализма Е. Боброва, реально существуют только индивидуальные духовные субстанции, индивиды, обнаруживающие свою деятельную природу и таким образом создающие окружающую действительность. Отдельная субстанция не только представляет себе целый мир, но одновременно и представляет его собой. Каждая личность представляет собой нечто отдельное, абсолютный мир, к которому следует относиться с вниманием и уважением [2]. Этот тезис перекликается с положением Лейбница о том, что каждая монада несет в себе совершенство, свое собственное положительное содержание, причем таким образом, что это содержание есть потенциально весь универсум в целом.

Свою теорию Бобров называл критической, поскольку понимал внешний мир и используемые для его описания категории бытия (материю, пространство, время, движение) как идеи мыслящего субъекта, результат деятельности его сознания. Согласно данной концепции, «внешний мир есть призрак, явление, прочно обоснованное нашею собственной природою», за ним, как за символом, скрываются действительные существа, от которых мы получаем информацию в форме испытываемых нами ощущений [1, с. 50]. Но этот призрак есть нечто неизбежное для человека на данном этапе его пространственно-временной жизни. Философия, преодолевшая веру в материальность внешнего мира, и считающая его идеей или феноменом, является критической, она со времен Декарта признала единственное бытие в сознании человеком своего «Я», индивидуального самосознания.

Теория Боброва также является индивидуалистической, поскольку признает подлинным бытием только индивидуальные субстанции. «Так как в своем самосознании мы находим себя отдельными существами или индивидами, а критическое направление отнюдь не подрывает значение этого факта, то мировоззрение наше





может справедливо именоваться индивидуализмом, но только критическим, потому что оно есть результат всей предшествующей критики познания, т. е. всей истории философии», – заключает Бобров [5, с. 37].

Согласно критическому индивидуализму, человеческая личность представляет собой не единство материального и духовного компонентов, а множество «Я», где «Я» является самосознанием, единством индивидуального сознания [1]. В основе данной идеи лежит положение Лейбница о «саде монад», которое гласит, что «всякую часть материи можно представить наподобие сада, полного растений», но каждая ветвь растений представляет собой еще один, подобный им, сад [7, с. 425]. При этом телесная субстанция представляет собой не просто скопление монад, а объединение с высшей монадой как доминирующей энтелехией, образующей духовное начало.

По Е. Боброву, все бытие материальных предметов сводится к нашим ощущениям и представлениям, т. е. все, что существует вне нас, признается деятельностью нашего ума. Но здесь закономерно возникает вопрос, на каком основании мы приписываем сочетаниям наших ощущений некоторую субстанциальную основу, что позволяет нам находить в них способность взаимодействовать с другими материальными предметами и влиять на нас самих. В своих трудах профессор Бобров детально обосновывал, каким образом разум человека приходит к признанию «нечто», которое лежит вне его «Я» (души), а также попытался определить психические элементы, из которых создается понятие внешнего мира.

Г. Лейбниц указывал в качестве исходной точки познания внешнего мира факт психического опыта. В переводе на язык современной психологии, этот факт – наличность в сознании в данный момент двух элементов: сознающего «Я» и какого-либо содержания сознания. Существует то, что человек сознает в себе, т. е. «Я», обладающее определенными содержаниями, а также различные феномены или явления, существующие в его духе [9]. Как и Лейбниц, Бобров считает, что всякий феномен имеет свою причину. Истинную причину всех феноменов следует искать в природе человеческого духа; т.е. дух является истинной основой феноменального мира.

Вслед за Лейбницем, Е. Бобров выводит понятие бытия из внутреннего опыта человека. С помощью своего воображения, фантазии мы создаем другие существа по аналогии с нашим «я», выносим эти образы за пределы своей субстанции и приписываем им такое же существование, как и наше. «Аналогизирование, проецирование представляют собой те деятельности души, с помощью которых бессознательно создается представление внешнего мира», – утверждает Бобров [5, с. 37].

Наше «Я» непосредственно осознает одно только субстанциальное бытие – свое собственное. Относя содержание своих деятельностей к предполагаемым внешним предметам, «Я» тем самым переносит понятие о субстанции с себя на эти предметы. Осознавая себя, как источник различных действий, душа приписывает способность к действию другим предметам внешнего мира.



Помимо индивидуально-личностных проблем Боброва интересовало учение о бытии, он уделял большое внимание анализу онтологических проблем. Из понятия бытия профессор выводит свою концепцию.

Важным представляется разработка Бобровым в рамках теории критического индивидуализма понятия «координального» бытия. Согласно профессору, можно выделить четыре вида бытия: идейное бытие (содержание познавательной деятельности души), субстанциальное бытие (непосредственное сознание «Я»), реальное бытие (функции сознания), и бытие координальное, которое соотносит все элементы сознания воедино. Бобров считал координацию высшей формой бытия, законом: логическим, психологическим и космическим; она господствует в мире, в душе и в мысли. Нет ни одного душевного акта, который не координировался бы с другими. Так каждая мысль (познавательный акт) соединяется с каким-либо чувством и с движением [3].

В своих трудах Е. Бобров детально анализирует категорию души (или «Я» в более широком смысле). Он определяет «Я» как точку соотношения, координации, общую для данного в сознании реального и идейного бытия, без координации с «Я» ничто не может быть сознаваемо и мыслимо. «Я» остается тождественным самому себе по качеству. Различие простирается лишь на функции души, или на содержание этих функций (идейное бытие). «Одно «Я» или личность отличается от другого «Я» или другой личности только по отношению к их деятельности» [3, с. 54].

Значение «Я» как особого элемента сознания, противоположного совокупности идейного и реального бытия, велико, но следует отметить и значение координации – основного признака живого, целостного сознания. Индивидуальное бытие означает единство «Я», его идейного и реального бытия. Следовательно, понятия индивидуального бытия и координации не могут возникнуть одно без другого [6].

Хотя при научно-психологическом анализе мы выделяем непосредственное самосознание из всех прочих явлений сознания, но это элементарное «я» неразрывно связано с явлениями сознания и в координации с ними образует единство, которое и образует категорию «душа». Душа представляет собой координальное бытие по отношению ко всем индивидуальным бытиям, т. е. отдельным актам сознания – ощущениям, движениям, понятиям, образам фантазии и т.д. [4].

Душа известна нам в одном экземпляре, мы непосредственно сознаем свое «я» и явления, неразрывно с ним связанные. Это координальное бытие получает в мышлении значение отдельности, особенности, индивида. Таким образом, понятие души в разуме становится индивидуальным бытием. Однако единое не может существовать без многого. Душа как единое заставляет мышление самой своей индивидуальностью признать существование многого, признать существование координации. Наряду с понятием нашей собственной души в мысли появляется понятие многих других душ, таких же, как наша собственная душа, послужившая прототипом для их создания [4].



Соотнося категории «души» и «многого» с точки зрения «единого», разум приходит к формированию понятия множественности индивидуальных душ. Если «душа» охватывает все проявления нашего сознания, все, что принадлежит нашему «Я», то все остальные души, находясь вне нашей души, представляют для нашей души нечто внешнее; это и есть для нашего «Я» внешний мир. Этот внешний мир не материален, но состоит из душ. Таким образом, совокупность всех душ как продуктов мысли воплощается в понятии мира; совокупность элементов сознания символизируется в разуме понятием души. Сравнивая это понимание с тем пониманием внешнего мира, каким мы пользуемся в нашем житейском обиходе, мы не можем не констатировать резкой разницы. Внешний мир в обычном, дофилософском понимании есть мир материальный, мир тел, а не мир душ.

Е. Бобров убежден, что целью дальнейшего психологического исследования должно быть решение проблемы о том, каким путем это первоначальное, душевное понимание внешнего мира превращается в дальнейшее понимание его как материального. К сожалению, профессор не оставил трудов, в которых детально бы прослеживался процесс постепенной материализации опыта внешнего мира.

Анализируя творческий путь и труды профессора, можно отметить, что Евгений Бобров был выдающимся ученым с энциклопедическими интересами, по своему складу он сравним с другими важными фигурами конца XIX – начала XX вв. Во-первых, Е.А. Бобров очень много писал – и как философ, и как публицист, и как литературный критик, и как историк психологии и педагогики. Профессор состоял в переписке с Н.Я. Гротом, П.П. Блонским, С.А. Розановым и другими известными учеными того времени. Во-вторых, Бобров преподавал в крупных университетских городах: Дерпте (ныне – Тарту), Казани, Варшаве, Ростове-на-Дону. В-третьих, он был известен как блестящий педагог и активный организатор студенческих кружков, объединений, научных семинариев.

Оригинальная концепция критического индивидуализма Е. Боброва является значительной составной частью русского персонализма и отечественной традиции психологического изучения личности. Данная теория относится к неолойбницанскому подходу и имеет свои отличительные особенности. Во многом теория Боброва схожа с идеями современной экзистенциальной психологии (признание уникальности и самоценности человеческой личности).

Мотивы критического индивидуализма пронизывают все работы Е. Боброва по философии, психологии, педагогике, особенно, до 1917 г. В годы советской власти, когда основное внимание стало уделяться истории материализма, а идеалистические воззрения подвергались гонениям, многие представители персонализма оказались забытыми. Анализ научного наследия профессора Е.А. Боброва дает возможность по-новому оценить закрытые по идеологическим соображениям, страницы в истории психологии.



### **Литература**

1. Бобров Е.А. Из истории критического индивидуализма. – Казань, 1898.
2. Бобров Е.А. Историческое введение в психологию. – Ростов н/Д, 1916.
3. Бобров Е.А. О понятии искусства. Умозрительно-психологическое исследование. – Юрьев, 1894.
4. Бобров Е.А. Психогенезис внешнего мира // Вестник психологии. – 1904. – № 4. – С. 193–207.
5. Бобров Е.А. Философия и литература. – Казань, 1898.
6. Ивлева М.И. Философская школа Юрьевского университета и ее место в российской философской культуре // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2009. – № 4. – С. 35–40.
7. Лейбниц Г.В. Сочинения в четырех томах. Т. 1. – М.: «Мысль», 1982. – 636 с.
8. Прасолов М.А. Субъект и сущее в русском метафизическом персонализме. – СПб.: Астерион, 2007. – 354 с.
9. Сретенский Н.Н. Мир кажущийся и мир действительный / Харитес профессору Е.А. Боброву. – Варшава, 1913.
10. Шилкарский В.С. Типологический метод в истории философии. (опыт обоснования). Т. 1. – Юрьев: Тип. К. Маттисена, 1916.



**Алимова Е.Е., Савченко А.Б.**

## Ценностно-смысловые барьеры как педагогическая проблема

*В статье описаны особенности возникновения ценностно-смысловых барьеров в учебном процессе и технологии их преодоления.*

**Ключевые слова:** смысловая сфера личности, ценностные установки, технологии инициации смыслообразования, ценностно-смысловые барьеры, технологии преодоления барьеров в учебном процессе.

Новому этапу развития образования, когда его ценность культивируется государством на уровне гражданского приоритета, необходимо обучение, ориентированное, прежде всего, на мотивационно-смысловое развитие учащихся, а для этого необходимо вывести учебный процесс на уровень иницирующей смыслообразования учащихся, максимально приблизив знания к реальной жизни, к принятию решений в сложных ситуациях выбора. «Особо подчеркнем, что ценностной целевой установкой в обозначенной выше системе координат проектирования стандартов образования является установка на формирование мировоззрения личности и на мотивацию к обучению в качестве ведущей мотивации развития личности» (А.Г. Асмолов, 2009).

Перед педагогической наукой и практикой в качестве задачи образовательного процесса встает проблема выявления эффективных методов и технологий педагогического стимулирования потенциальных возможностей учащихся, адекватных цели развития человека нового поколения, ориентированного на ценности гражданского общества. Образовательная среда должна стать пространством, иницирующим личностное развитие ученика, побуждающей к раскрытию личностного потенциала, возможность выстраивать собственную систему отношений с миром и окружающими, способствуя творческому и интеллектуальному саморазвитию. Затруднения в учебном процессе, возникающие у субъектов образовательной деятельности в психолого-педагогической науке называют барьерами.

Проблема барьеров, как индивидуально психологических затруднений человека в различных жизненных контекстах, привлекает внимание педагогов и психологов. В ряде работ (И.В. Абакумова, А.В. Бакулин, И.А. Рудакова) рассматривается особый вид барьеров – ценностно-смысловые барьеры. Ценностно-смысловые барьеры – это специфический вид психолого-дидактических затруднений, связанных с особенностями ценностно-смыслового развития личности и возможностью взаимодействовать с окружающим и внутренним миром на личностном уровне. Ценностно-смысловые барьеры анализируются как личностные препятствия инициации мыслительного действия, связанные с отчуждением ценностно-смысловых центральных субъекта познавательной деятельности от постигаемого содержания, с нарушением процесса «раскристаллизации» смысла, невозможностью вывести познаваемое на уровень личностного смысла. Личностный опыт субъекта познания при возникновении ценностно-смыслового барьера, не замыкается на



объективных значениях или объективированных смыслах, и как следствие этого нарушается процесс смыслового приращения, возникает деформация и регрессия смыслообразования. В зависимости от уровня сформированности смысловой сферы личности ценностно-смысловые барьеры будут отличаться по динамическим и содержательным характеристикам. Динамический аспект смысловой сферы понимается как то, что определяет интенцию к оцениванию происходящего и самого себя, а содержательный – как то, что непосредственно раскрывается личности из «смысла для других» в «смысл для себя». Особенности ценностно-смысловых барьеров обусловлены мотивацией познающего, его готовностью к познанию на основе определенных смысловых установок и той специфической ценностью, которая может быть раскрыта в познаваемом как личностный смысл познающего, а также степенью устойчивости и сформированности его смысложизненных ориентаций.

В учебном процессе, ценностно-смысловые барьеры приобретают определенную специфику в силу направленного воздействия со стороны педагога как субъекта в той или иной степени управляющего учебным процессом. При этом ценностно-смысловые барьеры препятствуют раскрытию личностных смыслов, рефлексии смысловых установок, формированию смыслообразующей учебной и познавательной мотивации. В смыслообразующей модели обучения единицей содержания учебного процесса становится отношение «субъектный опыт – объективная ценность», т.е. личностный смысл. Если такого отношения не возникает, то мы вправе говорить, что в процессе усвоения учебного содержания возникает ценностно-смысловой барьер, который становится существенным препятствием в личностном присвоении постигаемого. Содержание образовательного процесса при этом нельзя рассматривать как содержание субъектной деятельности учащихся. В лучшем случае оно может быть квалифицировано как содержание, потенциально способное к смыслообразованию, после преодоления ценностно-смыслового барьера. Ценностно-смысловые барьеры в учебном процессе необходимо трактовать, как субъективные затруднения учащихся в процессе осмысления отраженной в знании реальности, когда для ученика должен раскрыться смысл последней, т.е. должно возникнуть познавательно-оценочное отношение к содержанию фрагмента постигаемой действительности.

В процессе преодоления ценностно-смысловых барьеров происходит нивелирование отчуждения личности учащегося от постигаемого учебного содержания. Этот результат может быть достигнут в процессе направленного воздействия со стороны педагога, использующего ценностно-смысловые затруднения в качестве задач на выявление смысла или задач на различение смыслов, без решения которого ученик, начинает ощущать конфликтность или двойственность ситуации, не может точно определить между чем и чем он, собственно, должен выбирать. В ходе решения «задачи на смысл» происходит внутренняя работа личности по соотношению проявлений мотива в нескольких пересекающихся друг с другом плоскостях: в отношении мотива



к преодолеваемым личностью ради его достижения внешним и внутренним преградам; по сопоставлению мотива с другими выступающими в сознании субъекта возможными мотивами той же деятельности; по оцениванию мотива в его отношении к принятым личностью нормам и идеалам; по соотносению мотива с реальными с точки зрения личности ее возможностями, т.е. с воспринимаемым образом Я; по сравнению собственного мотива с предполагаемыми мотивами других субъектов. В качестве стратегий педагогического воздействия с целью преодоления ценностно-смысловых барьеров учащихся можно выделить следующие технологии:

- прямое воздействие на ценностно-смысловую сферу личности;
- использование идентичности с целью формирования заданного отношения к конкретному объекту;
- использование стимульной (в частности соревновательной) мотивации как фактора формирования определенных смыслов через конвенцию.

Последняя из перечисленных технологий воздействия достаточно часто используется педагогами, но на интуитивном уровне, вне понимания специфики смысловой инициации. Рассмотрение соревновательной мотивации как значимой составляющей мотивационно-динамической сферы личности подростка позволяет выявить следующую схему взаимодействия познавательной, учебной и соревновательной мотивации. К наиболее распространенным видам соревновательной (состязательной) учебной деятельности относятся предметные олимпиады, которые в нашей стране имеют богатую историю. Познавательная активность в условиях предметной олимпиады трансформируется. Достижение мотивационного оптимума в такой деятельности реализуется через преодоление смыслового барьера в ситуации столкновения смыслов субъекта соревновательной деятельности и смыслов, раскрываемых в процессе присвоения условий конкурентной деятельности, различающиеся по степени полноты, освоенности, а также содержательно, определяя разную специфику мотивационных инициаций. В самой цели всегда существует предметный план (трансформирование предметного содержания деятельности в специфическом соревновательном контексте) и личностный план (отношение личности к ситуации, личностный смысл участника) и они тоже деформируются соревновательным контекстом.

В качестве продуктивных, для формирования дидактической системы, могут быть рекомендованы учебные ситуации содержательно ориентированные на разделение «Я» и «Мое», через актуализацию «Я», учебные ситуации, направленные на организацию одновременной представленности сознанию двух или больших отношений, ситуации, направленные на осознание факта пересечения жизненных отношений, учебные ситуации, направленные на обнаружение или установление разного рода связей между жизненными отношениями. В качестве технологий преодоления ценностно-смысловых барьеров могут быть рекомендованы технологии: смыслового истолкования, (технология иницирующая смысловую актуализацию на уровне смысловой презентации), включенность (технология



использования контекста, аналогичного реальным жизненным ситуациям, характерным для данной возрастной группы учащихся, от реального субъективного опыта к субъектному, жизненному миру, через раскрытие личностных смыслов данного контекста, трансформация смыслов в совместной деятельности); проникновение (технология, при которой учебная коммуникация рассматривается как направленная трансляция смыслов определенных содержательных фрагментов постигаемой информации, непосредственная (прямая) инициация смыслообразования учащихся со стороны преподавателя); переживание (инициация педагогом актуализации наиболее устойчивых смысловых образований личности, попытка создания общего – учитель-ученик – смыслового пространства, формирование более сложных смысловых конструкций как компонентов смысложизненных ориентаций личности учащихся).

Затруднения педагогов по инициации смыслообразования учащихся также могут рассматриваться как ценностно-смысловые барьеры, препятствующие раскрытию личностных смыслов, рефлексии, смысловых установок, формированию учебной мотивации учащихся. В ситуациях педагогического конфликта степень проявления ценностно-смысловых барьеров может достигать максимума.

В процессе анализа затруднений взаимодействия учителя и ученика были выявлены (К.Ю. Колесина, И.А. Рудакова, Л.С. Тер-Матисова) три типа ценностно-смысловых барьеров, деформирующие смыслообразование в учебном процессе, препятствующие процессу раскристаллизации личностного смысла и порождающие невозможность присвоения смысла для себя из взаимодействия с окружающим миром и познаваемой культурой. Каждый тип барьеров имеет смысловую, эмоциональную, когнитивную и операционно-волевыми составляющие. Установлено, что каждый из барьеров обладает спецификой. Они раскрывают, дополняют, углубляют, уточняют содержание и степень «непересечения» смыслов в сознании личности. Просоциальный барьер рассматривается как затруднение, связанное с нарушением соответствия всех уровней смыслов: смыслов для себя и смыслов для других. «Низшие» уровни смыслов (эгоцентрические и группоцентрические) доминируют перед высшими (просоциальными). Коммуникативный барьер рассматривается как затруднение, обусловленное и предопределенное просоциальным барьером, связанное с нарушением процесса «раскристаллизации» смыслов для себя и других в условиях взаимодействия (скрытого, нейтрального) смыслов. Рефлексивный барьер можно рассматривать как затруднение, порождаемое первыми двумя барьерами и связанное с нарушением связей взаимопроникновения, взаимообогащения смыслов, приводящих к удвоению смысловой реальности.

Особый раздел осмысления специфики ценностно-смысловых барьеров в учебном процессе связан с изучением этого психологического феномена у студентов. В настоящий период педагогической науки здесь можно выделить два направления. Первое – изучение барьеров у будущих педагогов, второе – изучение барьеров в процессе освоения непрофильных курсов. Проблемы





ценностно-смысловые барьеры будущих педагогов имеют свои особенности, обусловленные уровнем и этапом их ценностно-смыслового развития, профессиональной самореализации; коммуникативным потенциалом, спецификой стиля педагогического общения, стратегиями поведения в конфликтной ситуации.

Дидактический механизм преодоления ценностно-смысловых барьеров у будущих педагогов осуществляется с использованием направленных учебных ситуаций. Каждая группа учебных ситуаций имеет особенности. Учебные ситуации, направленные на преодоление просоциального барьера, способствуют обнаружению и раскрытию смыслов и позволяют личности сделать смысловой выбор. Создание смыслового континуума от первичных, наиболее элементарных смысловых личностных проявлений (личностные смыслы, смысловые установки, мотивы) до уровня высших смыслов, которые определяют смысл жизни человека, его главные жизненные ценности, иницирующие смысловую ориентацию человека в реальном и жизненном мирах, – стратегическая и одновременно тактическая задача такого типа учебных ситуаций.

Учебные ситуации, направленные на преодоление коммуникативного барьера, способствуют самораскрытию и реализации смыслов, что позволяет личности присваивать смысл для себя из взаимодействия с окружающим миром и познаваемой культурой. Субъекту смысл открывается как факт его сознания и реализуется в условиях события. Событие характеризуется, с одной стороны, как общение, с другой – как деятельность.

Учебные ситуации, направленные на преодоление рефлексивного барьера, способствуют дальнейшему саморазвитию смыслов благодаря смысловому следу – переживанию, устанавливающему связь между предшествующим и последующим моментами становления смысла, что позволяет личности самосовершенствоваться. Именно смысловой след обеспечивает обратную связь между целостной смысловой сферой человека и сиюминутным смысловым предпочтением.

Второй аспект исследования ценностно-смысловых барьеров у студентов, связан с особенностями мотивации при изучении непрофильных курсов. На стадии профессионального образования многие студенты переживают разочарование в получаемой профессии. К этому приводит низкая степень осознанности смысла учения. Возникает недовольство отдельными учебными предметами, в частности гуманитарными дисциплинами, которые изучаются студентами естественно-научного профиля, появляются сомнения в правильности профессионального выбора, падает интерес к учебе. В результате, как отмечает Э.Ф. Зеер, наблюдается кризис профессионального самоопределения [15].

Прежде чем стать профессионалом, будущему специалисту приходится овладеть целым реестром специальных знаний и умений, а в учебной деятельности студента, по мнению Н.И. Наенко, априорно присутствует эмоциональный стресс – напряженность в трудных ситуациях, который вызывается оценочной ситуацией по поводу своей учебной деятельности, возрастанием ответственности, большими



умственными и волевыми нагрузками, необходимостью преодолеть переутомление, крайнее напряжение сил [13].

Невозможность обучаться в соответствии с индивидуальными особенностями приводит к недопониманию значимости учебного материала по гуманитарным дисциплинам, отставанию в учебе, низким результатам учения, зачастую возникают всевозможные учебные неудачи и «казусы», что создает препятствия для удовлетворения значимых для студентов потребностей.

В работах Л.С. Славиной выделялось два вида смыслового барьеров, которые чаще всего возникают у студентов. Барьер первого вида – по отношению к определенному требованию. Основной причиной, ведущей к возникновению смыслового барьера первого вида, является именно неучет мотивов, обусловивших тот или иной поступок, то или иное поведение.

Барьер второго вида – по отношению к определенному человеку. Причиной возникновения второго вида смыслового барьера является повторение одних и тех же воздействий, особенно тогда, когда они являются безрезультатными [17].

Изучение курсов гуманитарных дисциплин студентами высших учебных заведений приводит к возникновению проблемы, связанной с появлением у них фрустрационных состояний (А.И. Осипова, Д.В. Мельниченко). Несоответствие между желанием овладеть определенной специальностью и получить определенную профессию (во многом основная цель студента при поступлении в вуз) и необходимостью удовлетворять социальные потребности (обязательное изучение дисциплин гуманитарного цикла) приводит к различным стрессовым ситуациям как когнитивного, так и социального характера.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить ряд условий деятельности преподавателей гуманитарного цикла, способствующих созданию предпосылок формирования у студентов ценностного отношения к предмету и, как возможности, в преодолении возникших и возникающих ценностно-смысловых барьеров:

- создание ситуаций успеха, мотивирующих желание студентов включиться в учебный процесс;
- учет интересов студентов при выборе ими тем докладов, сообщений, рефератов;
- наличие необходимого времени студентам на обдумывание ситуации, результатов анализа, отсутствие требования немедленного ответа, что порождает у студентов стрессовое состояние;
- включение студентов в различные творческие проекты;
- учет индивидуальных особенностей у студентов (темп, ритм работы, способность к самостоятельному мышлению и деятельности, развитие соответствующих навыков);
- акцентирование внимания студентов на выполнении самостоятельных работ, их значимости в системе профессиональной подготовки специалиста;
- подробный и всесторонний анализ творческих работ студентов;



- развитие наблюдательности у студентов;
- рассмотрение на семинарах проблемных вопросов создания проблемных ситуаций в обучении;
- умение проводить дискуссии;
- поощрение студентов к обсуждению проблем, возникающих в процессе подготовки к семинарам;
- обсуждение со студентами реальных жизненных ситуаций, обучение их навыкам видения аналогичных ситуаций в истории человечества и знакомство их с различными способами разрешения конфликтных ситуаций;
- поощрение студентов к самостоятельному изучению дополнительного материала, собственным выводам к докладам, рефератам письменных работ;
- собственное участие в научных конференциях и привлечение к участию в них студентов групп.

В процессе преподавания преподаватель не только передает студентам знания о своем предмете, но и передает им свое ценностное отношение к нему, влияя таким образом на формирование ценностно-ориентированного отношения студентов к усвоению знаний по данным дисциплинам.

При этом необходимо обязательно учитывать психологические характеристики самих обучаемых, их мотивацию к овладению той суммой знаний, которые преподносит система высшего обучения.

### **Литература**

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. (Психолого-дидактический подход). – Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 2003.
2. Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Рудакова И.А. Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов. – Ростов н/Д: Изд-во РГУ, 2006.
3. Бакулин А.В. Дидактические основы преодоления барьеров в учебном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2011.
4. Бурлакова Е.В. Формирование ценностного отношения к предмету «Культурология» у студентов технического вуза: дис. ... канд. психол. наук. – Тамбов, 2005.
5. Василюк Ф.Е. Психология переживания. – М.: Изд-во МГУ, 1984.
6. Громкова М. Мастерство – это технология плюс творчество // Высшее образование в России. – 2001. – № 6.
7. Мараховская Н.В., Пилипенко А.И. Проблемы дистанционного обучения: аспект психолого-познавательных барьеров. – Брянск: БГТУ, 2001.
8. Нестеренко И.Е. Психолого-дидактические особенности формирования смысловых установок старшеклассников в учебном процессе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов-на-Дону, 2011.
9. Пилипенко А.И. Феномен психолого-познавательных барьеров в обучении: опыт теоретического исследования. – Курск: КГТУ, 1995.
10. Психология становления педагога профессиональной школы / под ред. Э.Ф. Зеера. – Екатеринбург, 1996.



- 
11. Славина Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.
  12. Сосновский Б.А. Мотив и смысл: психолого-педагогическое исследование. – М., 1993.
  13. Тер-Матюсова Л.С. Педагогические особенности преодоления ценностно-смысловых барьеров будущими педагогами: автореф. дис.... канд. психол. наук. – Ростов-на-Дону, 2010.



### 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 электр. виде в редакторе Word, набранные 14-м кеглем через 1,5 компьютерных интервала (все поля по 2,0 см), объемом от 10 до 20 страниц, включая список цитированной литературы. При наборе использовать стандартные гарнитуры шрифта: Times или Arial.

Цитированная в статье литература (автор, название, место, издательство и год издания) приводится в алфавитном порядке в виде списка в конце статьи. Литература на иностранных языках дается после отечественной. В тексте ссылка на источник делается путем указания (в квадратных скобках) порядкового номера цитируемой книги или статьи, через запятую – цитируемых страниц. 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 подрисовочных подписей. Допускается представление рисунков в редакторе Word внутри текста статьи.

В рубрику «Молодые ученые» принимаются статьи аспирантов объемом 4-6 страниц без оплаты.

К статье прилагаются резюме объемом не более 0,5 стр. и ключевые слова, а также сведения об авторе (фамилия, имя и отчество, ученое звание, место работы и должность, служебный почтовый адрес с индексом, телефон, 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 (после допуска статьи к печати).

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)243-15-17; факс +7(863)243-08-05  
E-mail: rpj@psyf.rsu.ru



*Научно-аналитическое издание*

**РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ**

**2011**

**ТОМ 8 № 3**



Сдано в набор 03.06 11. Подписано в печать 09.06.11.  
Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 9,68. Бумага офсетная. Гарнитура Myriad Pro.  
Печать цифровая. Тираж 1000 экз. Заказ № 97/11.

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