

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ

Психологические проблемы современного российского общества

Ответственные редакторы

*А. Л. Журавлев,
Е. А. Сергиенко*



ИЗДАТЕЛЬСТВО
«ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ РАН»
МОСКВА – 2012

УДК 159.9
ББК 88
П 86

Все права защищены.

*Любое использование материалов данной книги полностью
или частично без разрешения правообладателя запрещается*

П 86 Психологические проблемы современного российского общества / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 575 с. (Психология социальных явлений)

ISBN 978-5-9270-0226-9

УДК 159.9
ББК 88

Сборник научных трудов посвящен актуальным психологическим проблемам российского общества, которые стали предметом научных исследований большинства лабораторий Института психологии РАН (ИП РАН). Представлены итоги выполнения специально организованного научно-исследовательского и научно-издательского проекта, реализованного в ИП РАН в течение двух лет и имевшего межлабораторный статус.

Сборник включает пять разделов, соответствующих тематике статей: «Исследования психосоциальных явлений современного российского общества», «Экономическое сознание и поведение различных социальных групп», «Интеллектуальный потенциал современного российского общества: психологические аспекты», «Современные исследования социальных представлений» и «Психологические исследования семьи».

© ФГБУН Институт психологии РАН, 2012

ISBN 978-5-9270-0226-9

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	7
Раздел I. Исследования психосоциальных явлений современного российского общества	
<i>В. А. Кольцова, В. А. Соснин, Ю. Н. Олейник.</i> Феномен исторического сознания как фактор консолидации современного российского общества	21
<i>А. Н. Воронин.</i> Психологические ресурсы членов сообществ глобализации	46
<i>Е. А. Сергиенко, Н. Н. Таланова.</i> Модель психического как ментальная основа понимания телевизионной рекламы детьми 3–6 лет	70
<i>А. М. Борисова, М. И. Воловикова.</i> Психолого-мировоззренческие функции праздника в российском обществе	105
<i>А. В. Юревич.</i> Развязно-агрессивный тип личности как проявление нравственного состояния современного российского общества	125
Раздел 2. Экономическое сознание и поведение различных социальных групп	
<i>Е. П. Ермолаева.</i> Возможности идентификационного подхода в решении актуальных проблем социальной реализации профессионала	147
<i>А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко.</i> Социальное самоопределение личности и группы: концептуальные основы и программа исследования	172
<i>А. Б. Купрейченко, А. С. Моисеев.</i> Социальное самоопределение представителей городского среднего класса	194
<i>В. П. Позняков, Т. С. Вавакина.</i> Типы психологического отношения российских предпринимателей к деловому партнерству	220

<i>Т. Н. Савченко, Г. М. Головина, Д. В. Сочивко.</i> Моделирование субъективного качества жизни различных «замкнутых» социосистем	248
Раздел 3. Интеллектуальный потенциал современного российского общества: психологические аспекты	
<i>Д. В. Ушаков.</i> Интеллектуальный потенциал нации и конкурентоспособность страны: психолого-экономическая модель	275
<i>А. Л. Журавлев, Т. А. Нестик.</i> Психология управления знаниями: состояние и перспективные направления исследований	293
<i>Т. Н. Тихомирова.</i> Психологические механизмы взаимосвязи социальных факторов с развитием интеллекта и креативности	315
<i>С. С. Белова, Е. А. Валуева, Е. Ю. Коробкина, Е. М. Лантева, Д. В. Ушаков.</i> Формирование социально-личностной компетентности в образовании	338
Раздел 4. Современные исследования социальных представлений	
<i>М. И. Воловикова, Л. Ш. Мустафина.</i> Структура социальных представлений российской молодежи о совести	365
<i>Т. В. Дробышева.</i> Представления о бедном и богатом человеке: сравнительный анализ в разных возрастных группах	385
<i>Т. П. Емельянова.</i> Амбивалентность содержания социальных представлений о душевнобольном в обществе	409
<i>Е. А. Никитина.</i> Представления о соматическом здоровье, личностных качествах и привлекательности при восприятии лиц	432
Раздел 5. Психологические исследования семьи	
<i>А. В. Махнач, А. А. Алдашева.</i> Компоненты и признаки новой социологической профессии «приемный родитель»	457
<i>Г. А. Виленская.</i> Семейные стратегии поведения и становление индивидуальности ребенка	480

<i>Ю. В. Ковалева.</i> Роль семейной среды в становлении регуляции поведения	509
<i>А. В. Махнач, Ю. В. Постылякова.</i> Жизнеспособность семьи: психологические ресурсы как защитный фактор семьи	529
<i>Е. И. Лебедева, А. В. Найденова.</i> Модель психического в условиях материнской депривации	551
Сведения об авторах	571

ПРЕДИСЛОВИЕ

Настоящий сборник научных трудов посвящен актуальным психологическим проблемам российского общества, которые стали предметом научных исследований большинства лабораторий Института психологии РАН (ИП РАН). Он включает итоги выполнения специально организованного научно-исследовательского и научно-издательского проекта, продолжавшегося в ИП РАН в течение двух лет и имевшего межлабораторный статус.

Дегуманизация социального сообщества сегодня достигла опасного уровня, что красноречиво свидетельствует о недопустимости одностороннего экономического развития страны, без учета реального нравственно-психологического климата, социальной психологии людей, реализующих цели и задачи экономического и государственного развития нашей страны.

Фундаментальная психологическая наука, основная цель которой – приращение научного знания, в русле собственной логики развития ставит и решает острые, насущные задачи современного российского общества. Свидетельством тому может служить хотя бы перечисление тем, рассмотренных в настоящем сборнике. Это – нравственность и ее нарушения, проявляющиеся в поведении развязно-агрессивного типа личности, историческое сознание как основа консолидации общества, патриотизм, роль традиции праздника в формировании социального мировоззрения современников, реклама и дети, структура и динамика экономического сознания различных социальных групп, роль социальных представлений в реальном поведении людей, психологические проблемы образования и интеллектуального потенциала общества, проблема детей-сирот и современных семей. Это простое перечисление тем указывает на то, что психологическую науку волнуют актуальные вопросы

жизни российского общества, а приобретаемые в исследованиях фундаментальные знания служат разработке практических, жизненно важных проблем современности.

Сборник состоит из пяти разделов, объединяющих 24 научные статьи сотрудников и аспирантов ИП РАН, представляющие результаты комплексных исследований психологических проблем современного российского общества. Фактически объединение состоялось вокруг общего объекта изучения – макросоциальных общественных явлений, исследования которых в современной психологии остаются относительно редкими. В настоящее время такого рода исследования выполняются в 2/3 научных подразделений ИП РАН, однако ведутся они по-прежнему по разным темам НИР. Следует отметить также, что на постоянно действующем семинаре, организованном в рамках данного и некоторых других проектов, представленные в сборнике работы широко обсуждались, а также прошли тщательное рецензирование.

Раздел 1 «Исследования психосоциальных явлений современного российского общества» состоит из 6 статей, посвященных научному анализу и разработке острейших проблем, волнующих наше сообщество. Проведен психологический анализ нравственного состояния современного российского общества, показана роль исторического сознания и культурного наследия в интеграции социума, предложен комплексный подход к его формированию; рассмотрен новейший процесс организации глобальных информационных сообществ и их ресурсов; впервые показана связь развития психических ментальных механизмов с пониманием рекламы у детей дошкольного возраста.

В статье В. А. Кольцовой, Ю. Н. Олейника и В. А. Соснина «Феномен исторического сознания как фактор консолидации современного российского общества» концептуализировано понятие «историческое сознание» и его составляющие: историческая память, историческое мышление, исторический опыт. Авторы показали, что историческое сознание – важное условие самоидентификации личности, интеграции и консолидации социума, обеспечения преемственности в развитии культуры и сохранения продуктивных традиций. Историческое сознание задает ценности, оказывает влияние на ценностные ориентации и служит путеводителем для каждого субъекта общественного процесса. Оценка исторических событий последнего столетия в историческом сознании многих людей в современном обществе носит скорее негативный характер, что пре-

пятствует становлению позитивной национальной идентичности и развитию как общества в целом, так и каждого индивида.

Статья А. Н. Воронина «Психологические ресурсы членов сообществ глобализации» раскрывает психологические аспекты глобализации и новых требований к индивидуально-психологическим особенностям человека: его познавательным способностям, умениям и навыкам, обладанию ментальным релятивизмом и дискурсивными способностями. Представленность и развитие этих и других интеллектуальных способностей обеспечивает вхождение в высоко информатизированный глобализированный современный мир и успешность в нем.

Статья Е. А. Сергиенко и Н. Н. Талановой «Модель психического как ментальная основа понимания телевизионной рекламы детьми 3–6 лет» посвящена актуальной проблеме не только нашей страны, но и других стран. Несмотря на различие целей и средств, реклама и пропаганда воздействуют на убеждения людей, чтобы добиться желаемого поведения. Дети являются важнейшей целевой аудиторией для рекламы. На рекламу для детей затрачиваются огромные средства, поскольку ее эффект экономически чрезвычайно значителен (250 млн долларов семейных расходов в 2000 г. и значительное их увеличение в настоящее время в США). Несмотря на культурные и семейные различия стран, проблема воздействия рекламы на детей приобретает всеобщий характер, вызывая беспокойство и озабоченность последствиями социальных воздействий рекламы на сознание и поведение детей. Впервые проведено экспериментальное исследование понимания телевизионной рекламы детьми 3–6 лет на основе концептуализации их внутренних ментальных моделей, лежащих в основе понимания социальных воздействий. Сравнивалось понимание коммерческой и социальной рекламы. Показана динамика понимания рекламы у детей дошкольного возраста, тесно связанная с развитием внутренних ментальных механизмов. Понимание рекламы развивается от фрагментарного, недифференцированного, ситуативно-зависимого в 3–4 года к дифференцированному, ситуативно-независимому, каузальному пониманию в 5–6-летнем возрасте, а также от понимания коммерческой рекламы к социальной.

А. М. Борисова и М. И. Воловикова подготовили работу «Психолого-мировоззренческие функции праздника в российском обществе» – теоретико-эмпирическое исследование, показавшее роль праздника в становлении мировоззрения человека и его отношений

с обществом. Психологический смысл праздников при этом носит прототипический характер, символизируя победу добра и надежды над злом и безнадежностью.

Завершает первый раздел сборника статья А. В. Юревича «Развязно-агрессивный тип личности как проявление нравственного состояния современного российского общества». Автор приводит убедительные критерии и аргументы безнравственности современного российского общества, доказывает, что нравственность определяет экономическое развитие страны и описывает развязно-агрессивный тип поведения молодого человека как представителя общества, что является маркером общественного нравственного состояния.

Раздел 2 «Экономическое сознание и поведение различных социальных групп» включает 5 статей, посвященных изучению широкого спектра социально-экономических феноменов. В частности, проведен теоретический анализ психологической категории социального самоопределения; рассмотрены психологические компоненты экономического сознания и самосознания в процессе адаптации профессионала, деловом партнерстве, формировании субъективного качества жизни и др.

В статье Е. П. Ермолаевой «Возможности идентификационного подхода в решении актуальных проблем социальной реализации профессионала» предлагается рассматривать понятие профессионала в более широкой теоретико-методологической системе координат. Это позволяет представить разные уровни отношений профессионала и социума. Через явление идентификации профессионала открыты новые значения профессиональной пригодности, безопасности, профессиогенеза, описаны феномен профессионального маргинализма, идентификационные типы профессионалов. Выделены инварианты идентичности и инварианты маргинализма. Показана роль профессиональной идентичности в социальной адаптации профессионала к новым общественным запросам.

Работа А. Л. Журавлева и А. Б. Купрейченко «Социальное самоопределение личности и группы: концептуальные основы и программа исследования» представляет психологический анализ концепта самоопределения. Авторами показана сложная многоуровневая организация системы самоопределения субъекта, создана теоретическая модель структуры самоопределения, включающая устойчивую (стержень) и динамическую (оболочка) составляющие. Показано место социального самоопределения субъекта в общей структуре.

Предложена апробированная в эмпирических исследованиях программа изучения социального самоопределения личности. Операционализация понятия социального самоопределения – важнейший и необходимый этап изучения психологических механизмов социального поведения субъекта.

В статье А. Б. Купрейченко и А. С. Моисеева «Социальное самоопределение представителей городского среднего класса» представлены результаты исследования современного российского городского среднего класса. Показана его явная неоднородность: наличие нескольких подгрупп, существенно отличающихся друг от друга, в том числе и по психологическим характеристикам, в частности особенностям социального самоопределения. Эта неоднородность приводит к богатому репертуару социальных стратегий, которые используются представителями разных подгрупп субъективного среднего класса в своем социальном самоопределении, закрепляя существующие результаты и намечая пути дальнейшего поиска своего места в социуме.

В теоретико-эмпирической работе В. П. Познякова и Т. С. Вавакиной «Типы психологического отношения российских предпринимателей к деловому партнерству» рассматривается деловое партнерство как соотношение трех типов направленности: экономической, социальной и субъектной. На основе теоретических представлений разработана программа исследования и получены эмпирические результаты системного изучения отношения предпринимателей к деловому партнерству. Выделены 5 типов соответствующего отношения на основе выраженности трех видов направленности и показаны присущие этим типам характеристики деловой активности и эффективности при взаимодействии предпринимателей с партнерами.

Статья Т. Н. Савченко, Г. М. Головиной и Д. В. Сочивко «Моделирование субъективного качества жизни различных «замкнутых» социосистем» посвящена эмпирическому анализу субъективного качества жизни (СКЖ) у групп лиц, находящихся в системах разной степени социальной замкнутости (заключенные, сотрудники исправительных учреждений, курсанты 1-го и 4-го годов службы). Авторы ввели критерии замкнутости: интенсивность внешнего контроля и интенсивность внутреннего чувства социальной закрытости и принятия наложенных ею запретов. Исследование показало, что заключенные характеризуются самым низким показателем СКЖ и самым высоким показателем удовлетворенности жизнью.

Выделен показатель жизненной наполненности, который возрастает с ростом открытости системы. Следовательно, замкнутые системы порождают парадокс удовлетворенности жизнью при ее субъективном неприятии и низкой жизненной наполненности.

Раздел 3 «Интеллектуальный потенциал современного российского общества: психологические аспекты» состоит из 4 статей, в которых выполнен анализ социально-психологических основ управления знаниями, показаны механизмы эффективного управления в контексте корпоративных процессов, рассмотрена роль интеллекта в социально-экономическом прогрессе, предложены модели соотношения интеллекта, способностей и компетентности, а также инновационная методика развития способностей к опосредованному обучению.

Статья Д. В. Ушакова «Интеллектуальный потенциал нации и конкурентоспособность страны: психолого-экономическая модель» представляет собой теоретический анализ роли интеллекта в обеспечении экономической эффективности. При этом автор рассматривает экономику не как обмен, а как решение задач различной степени сложности. При таком понимании роль интеллекта становится ведущей, так как он позволяет эффективно решать задачи и, следовательно, добиваться более высоких экономических результатов. Автор сравнивает содержание концепций человеческого капитала, компетентности, интеллектуальных способностей, интеллектуального потенциала, показывая, что интеллектуальные способности и их развитие, благодаря специальным развивающим программам, способствуют достижению высокой экономической эффективности и конкурентоспособности страны.

В работе А. Л. Журавлева и Т. А. Нестика «Психология управления знаниями: состояние и перспективные направления исследований» обосновано новое направление психологических исследований. Авторы выделяют наиболее значимые аспекты исследований: механизмы социально-психологического формирования интеллектуального капитала сообщества (коллективных знаний); характер влияния межгрупповых и межорганизационных структур на обмен знаниями; механизмы и особенности социального обмена, включающего разные ценности и нормы; групповая рефлексия как признак группового субъекта, позволяющего накопить опыт прошлых знаний и наметить перспективы получения и распределение знаний в будущем. Авторы демонстрируют исследовательские возможности данного подхода и его перспективы.

Статья Т. Н. Тихомировой «Психологические механизмы взаимосвязи социальных факторов с развитием интеллекта и креативности» – теоретико-эмпирический анализ взаимосвязи социальной среды и способностей. Показано, что интеллект и креативность зависят от сложного взаимодействия управляющих и исполнительных когнитивных процессов, которые формируются под воздействием различных компонентов социальной среды: предметно-информационного и межличностного взаимодействия. Полученные результаты могут служить концептуальной основой создания инновационных систем когнитивного развития – методов развития интеллекта у детей, направленных на приобретение опыта опосредованного обучения и непосредственно не связанных с преподаванием какого-либо предметного содержания.

В работе С. С. Беловой, Е. А. Валуевой, Е. Ю. Коробкиной, Е. М. Лаптевой и Д. В. Ушакова «Формирование социально-личностной компетентности в образовании» анализируется проблема формирования через образование социально-личностной компетентности. Предлагается теоретическая модель соотношения общих и специальных способностей и компетентности, которая позволяет очертить основные принципы диагностики социально-личностной компетентности. Описывается опыт разработки технологий развития социально-личностной компетентности старших школьников: визуализация эмоций, постижение эмоционального словаря, тренинг полиэмоциональности и эмоционального восприятия знаний. Данные технологии направлены на развитие интегративных навыков использования знаний в ситуациях социально-личностной включенности, поэтому они необходимы для повышения эффективности процесса образования.

Раздел 4 «Современные исследования социальных представлений» составляют 4 статьи, отражающие представления о совести, бедности и богатстве, душевнобольном человеке, привлекательности человека, здоровье и личностных качествах в социальной перцепции.

В работе М. И. Воловиковой и Л. Ш. Мустафиной «Структура социальных представлений российской молодежи о совести» описано эмпирическое исследование, проведенное на студентах и старшеклассниках Москвы и Казани с использованием нескольких методов: ассоциаций, определения понятия, понимания пословиц о совести. Результаты показали, что совесть является глубинной и независимой инстанцией, связанной с нравственностью личности, регули-

рующей ее поведение. Совесть в регуляции поведения может стать наказывающей инстанцией, приводящей к угрызениям совести, стыду. Совесть связана с честью и честностью, она становится центральной ценностью человека. В ядро структуры представлений современной молодежи о совести включены только позитивные суждения, сопряженные с нравственностью и совестью других людей. Полученные данные свидетельствуют о глубинном представлении о совести у молодежи и незначительном опыте обращения к таким представлениям.

Т. В. Дробышева в своей статье «Представления о бедном и богатом человеке: сравнительный анализ в разных возрастных группах» показывает теоретический контекст работы, в котором изучаемые представления являются включенными в экономическое сознание. Экономические представления детей, подростков и юношества наиболее активно изучаются в рамках «экономической социализации» как одного из разделов экономической психологии. Конкретные исследования младших школьников и подростков показали, что позитивные представления о богатых связаны с их благотворительностью, а негативные – с суждениями родителей об их личностных характеристиках и отношении к бедным. Младшими школьниками бедность приписывается определенной ущемленной группе населения (бомжи, старые, больные), при этом статус бедного приобретает из-за внешних обстоятельств и не связан с личными усилиями. У подростков бедные люди – это неудачники, личная ответственность которых выходит на первый план. Позитивные психологические характеристики у подростков адресованы только богатым, тогда как у младших – и бедным. Достижение богатства в представлениях младших школьников связано с учебой, трудолюбием и т. п., а у подростков оно включает, кроме этого, и криминальные способы.

Работа Т. П. Емельяновой «Амбивалентность содержания социальных представлений о душевнобольном в обществе» раскрывает исторические изменения представлений о причинах душевных болезней и изменения образа душевнобольного человека. Экспериментальная часть работы посвящена изучению социальных представлений о душевнобольных в современном обществе. Использовался анализ ассоциаций, прилагательных, относящихся к душевнобольному, представлений о причинах болезни и наборе вариантов поведения по отношению к душевнобольному, а также сочинения об истории душевнобольного. Обобщение полученных данных показало, что современные социальные представления отличаются

противоречивостью: с одной стороны – это жалость и сочувствие к душевнобольным людям, а с другой – отказ взаимодействовать с психически больным человеком. Респонденты, имеющие опыт воспитания детей и внуков демонстрировали большее милосердие и терпимость, чем респонденты, не имевшие детей.

Автор полагает, что амбивалентность и противоречивость содержания социальных представлений о душевнобольном указывает на толерантность как норму общественной жизни, которая сосуществует одновременно со смутными опасениями, природа которых коренится в коллективной памяти (например, глубинный страх заражения психической болезнью). Подобная картина наблюдается и в социальных представлениях о ВИЧ-инфицированных, где опасность и неприятие сочетаются с социально желательной внешне сочувственной позицией. Обыденные страхи «заразности» любых пациентов, страдающих какими бы то ни было заболеваниями, по-видимому, имеют более глубинную природу, чем осознаваемые психические конструкции.

В статье Е. А. Никитиной «Представления о соматическом здоровье, личностных качествах и привлекательности при восприятии лиц» изучались представления о другом человеке на основе перцепции его лица. В качестве моделей выступали лица младенцев, младших школьников, молодых и пожилых людей. Респондентами, оценивающими лица, были дети младшего школьного возраста и студенты. Оказалось, что с возрастом увеличивается число характеристик, приписываемых привлекательному лицу. Привлекательность во всех группах связана с красотой и здоровьем, но дополняется в старшем возрасте такими характеристиками, как: умный, сильный, альтруистичный, смелый, открытый, честный. По-видимому, механизм идеализации в оценке Другого (если хороший, то во всем) свойственен житейской психологии, хотя изменения шкал оценок могут происходить с возрастом.

Раздел 5 «Психологические исследования семьи» включает 5 статей, в которых представлены разработка концептуальной модели новой социоэкономической профессии приемного родителя, изучение ресурсов, жизнеспособности семьи, анализ роли семейной среды в развитии и реализации регуляции поведения в разных возрастах и связи семейной депривации с дефицитарностью понимания окружающего мира.

В статье А. В. Махнача и А. А. Алдашевой «Компоненты и признаки новой социоэкономической профессии «приемный родитель»

предпринята попытка теоретического описания и эмпирической проверки признаков данной профессии. Авторы приходят к выводам, что концептуальная модель профессии «приемный родитель» позволяет описать компоненты этой профессии, ее особые способы воспитательного воздействия и определить основные направления профессионального развития. Одним из главных требований к профессии является умение взрослого формировать «субъект-субъектное» взаимодействие, основанное на индивидуальном подходе и определяемое особенностями ребенка-сироты, его личной истории. Оно же выступает предиктором успешности профессиональной деятельности. Авторы выделяют нежелательные качества, несогласующиеся с профессией приемного родителя: агрессивность, безразличие, отрицательные коммуникативные свойства личности (замкнутость), бесцеремонность. Подчеркивается, что необходимы четкие социально-психологические нормативы и социальная поддержка для становления новой профессии – приемный родитель.

Работа Г. А. Виленской «Семейные стратегии поведения и становление индивидуальности ребенка» посвящена анализу факторов уникальности в развитии человека, включающих генетические, биологические и семейные. На основе лонгитюдного сравнения близнецов (моно- и дизиготных – МЗ и ДЗ) и одиночно рожденных (ОР) детей в течение трех лет автор показала, что, хотя дети с близким темпераментом в разных типах семей достаточно похожи, различия между ними существуют и каждый раз образуют уникальную конфигурацию. Близнецы, в особенности МЗ или генетически идентичные, в большей степени различаются по всем компонентам контроля поведения в зависимости от типа семьи, чем ОР. При наличии депривационных факторов в воспитательных стратегиях (например, недостаточная стимуляция) их воздействие проявляется по-разному. У ДЗ и ОР сглаживается индивидуальный профиль контроля поведения. Это означает, что дети с разным уровнем развития отдельных компонентов контроля поведения не различаются между собой как по «негативным» характеристикам регуляции, так и по «позитивным», адаптивным характеристикам. Чувствительность детей к семейным стратегиям воспитания зависит от типа темперамента и биологических характеристик, таких как близнецовость/единичность и зиготность.

В статье Ю. В. Ковалевой «Роль семейной среды в становлении регуляции поведения» экспериментально исследовались отношения между контролем поведения родителей и детей, связанные

с представлениями о типах родительского отношения. Было показано, что регуляторные способности членов семьи образуют ресурс возможностей, который организован по принципу согласования и компенсации. Стили родительского отношения, как реальные, так и существующие в представлениях, различным образом взаимосвязаны с уровнем контроля поведения. Более высокий уровень развития регуляции поведения юношей и девушек соответствует стилю отцовского отношения, обозначенному как «стимулирующее раздражение», и материнскому – «противоречивая поддержка». Социальная актуальность работы состоит в том, что она подчеркивает значение повседневного взаимодействия между родителями и детьми, что усиливает родительскую ответственность за собственное поведение, самоорганизацию, саморегуляцию, которые становятся основой для адаптации и жизненной уверенности их детей.

А. В. Махнач и Ю. В. Постылякова в статье «Жизнеспособность семьи: психологические ресурсы как защитный фактор семьи» провели теоретический анализ, на основе которого показали значение исследования данного группового феномена, являющегося интегральной характеристикой каждого члена семьи и семьи в целом. Он включает в себя способность выстоять, преодолеть или преобразовать свое отношение к неблагоприятным жизненным ситуациям, их оценку. Концепция жизнеспособности семьи расширяет понимание здоровой семьи, функционирующей в неблагоприятных условиях жизни, уточняет понимание ее возможностей, факторов риска и защиты, препятствующих или способствующих использованию семьей своих ресурсов (гибкости семейных границ, ролевой гибкости, возможностей пересмотра семейных правил, ясной коммуникации, умеренной сплоченности семьи, открытости в восприятии окружающего мира). Авторы подчеркивают отсутствие надежного методического инструментария для оценки семейных ресурсов и жизнеспособности семьи, на поиски которого и направлены их усилия.

В работе Е. И. Лебедевой и А. В. Найденовой «Модель психического в условиях материнской депривации» представлены результаты экспериментального исследования понимания психического и физического мира детьми-сиротами. В данном исследовании изучалась роль семейной среды в развитии модели психического и модели физического. Сравнительные исследования детей-сирот и детей из семьи показали, что в условиях семейной депривации внутренние ментальные модели физического и особенно ментально-

го мира локально нарушены и отражают дефицитарность развития понимания окружения, что становится психологической причиной их низкой социальной компетентности.

Таким образом, даже краткая характеристика статей, составляющих настоящий сборник научных работ, показала, что при всем их разнообразии они концентрируются на важнейших темах, востребованных в современном обществе. Обращение исследователей к разработке остро актуальных проблем российского общества позволяет получить современный «срез» состояния проблем, сформировать научно обоснованные представления о психологических механизмах поведения как социальной группы, так и отдельного человека в системе социальных отношений, получить представление о психологической картине современного мира и о возможных способах и путях реализации соответствующих социальных программ и проектов.

А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко

РАЗДЕЛ I

ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОСОЦИАЛЬНЫХ ЯВЛЕНИЙ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

ФЕНОМЕН ИСТОРИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ КАК ФАКТОР КОНСОЛИДАЦИИ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

В. А. Кольцова, В. А. Соснин, Ю. Н. Олейник

В последней четверти XX в. мировая цивилизация вступила в информационную эпоху; происходит формирование информационного общества. Интенсивно развивающиеся информационные технологии существенно расширяют личное пространство бытия человека, облегчают его доступ к ценностям мировой культуры. Вместе с тем нельзя не отметить, что процессы глобализации и информатизации имеют и обратную сторону. Противоречивость информационных воздействий, использование манипулятивных технологий для воздействия на сознание людей, не обладающих достаточной критичностью, социально-психологической и нравственной зрелостью, могут приводить к возникновению у личности искаженной картины мира, формированию негативных социальных установок. В зоне риска в первую очередь оказываются молодые люди, не имеющие четко сформированной системы ценностей и социально-культурных приоритетов. В этих условиях человек оказывается в том числе перед риском утраты своей национальной идентификации.

В этой связи особое теоретическое, практическое значение и актуальность приобретает исследование особой формы общественного сознания – *исторического сознания*, охватывающего знание, понимание и отношение людей к своему историческому прошлому в связи с реалиями сегодняшнего дня. Историческое сознание и историческая память являются «<...> весьма устойчивыми характеристиками образа жизни людей, которые во многом определяли их намерения и настроения, опосредованно оказывая весьма мощное влияние на характер и методы решения общественных проблем» (Тощенко, 2000, с. 1). Историческое сознание – одна из основ осознания человеком своего «Я» в семейной родословной и в истории своего

народа, понимания коллективного «Мы» в национальной и культурной общности страны, а также в рамках общечеловеческой цивилизации.

Его роль особенно актуальна в формировании патриотического отношения граждан страны к своему Отечеству в настоящее время, когда в российском обществе происходит трансформация социальных институтов и нравственных регуляторов поведения, формируется новая политическая система и преобразуются отношения между гражданами и государством. В памяти людей аккумулируются представления о героических событиях отечественной истории, о выдающихся деятелях и ярких достижениях страны. Эти представления играют роль ценностных ориентиров, способствуют укреплению гражданского самосознания и патриотизма. Но память хранит и картины бесславных войн, кровавых репрессий, социальных невзгод, повлекших большие нравственные, человеческие и материальные утраты. Эти феномены, напротив, могут рождать у людей отрицательные эмоции, вызывать отчужденное отношение к стране и государству.

В этой связи важно восстановить связь духовного развития современного общества с историческим бытием страны. Искусственно созданный в сознании людей, прежде всего усилиями идеологии, разрыв между разными историческими эпохами в развитии страны – досоветской, советской, постсоветской – обуславливает частичную идентификацию себя лишь с одним из фрагментов истории страны, с тем или иным аспектом отечественной культуры. Такое положение ведет к возникновению конфликтности в сознании людей, формирует стойкие эмоциональные состояния неудовлетворенности и ущербности в восприятии своей истории, обедняет их историческое мировосприятие, уменьшает базис развития национального самосознания. Образно выражаясь, как нельзя любить свою мать осенью и зимой и ненавидеть ее весной и летом, так и невозможно быть патриотом своей Родины, любя лишь один период ее истории и ненавидя, отвергая или не зная другие.

В результате в настоящий период определенная часть граждан страны дезориентирована в духовно-ценностном аспекте. Имеет место размытость и неопределенность национального самосознания и национальной самоидентификации; существуют настроения и мнения о «ненормальности», «нецивилизованности» и «некультурности» России, о необходимости «учиться и жить, и мыслить» у западных стран. Внушается идея о связи исторических перспектив

развития России только с ее вступлением в «цивилизованный западный мир». В этой связи важно помочь людям осознать единство и одновременно многообразие исторического прошлого России, преемственность культурных традиций, их безусловную ценность как основания развития современной культурной и общественно-государственной жизни страны (Кольцова, Соснин, 2005).

Этим определяется научная и практическая значимость исследования феномена исторического сознания.

Категория исторического сознания: ее разработка в общественных науках

Феномен исторического сознания привлек внимание обществоведов, прежде всего социологов и философов, в 1980-е годы, когда они столкнулись с необходимостью его трактовки как формы общественного сознания. Анализ литературы привел к выводу, что к настоящему времени сложился концептуально-терминологический аппарат для описания феномена исторического сознания (Тощенко, 2000; Бойков, 2002а, 2002б; Путятина, 2007; и др.).

Оно определяется как сложное, многофункциональное образование в духовной жизни коллективного и индивидуального субъектов. Это составная часть общественного сознания, характеризующаяся направленностью на отражение исторического прошлого в целях удовлетворения актуальных общественных потребностей. Это воспроизведение в сознании людей исторических событий и логики исторического процесса, выступающее в качестве компонента их самопознания и играющее роль регулятора социальных отношений.

В содержательном плане историческое сознание определяется как совокупность идей, взглядов, представлений, чувств, настроений, отражающих восприятие и оценку прошлого во всем его многообразии. Его субъектами выступают общество в целом, различные социально-демографические, профессиональные и этносоциальные группы, а также отдельные индивиды.

В ходе исследований было установлено, что каждый отдельный объект научного изучения – человек, группа, слой, когорта – включает в себе специфическое сочетание научных и повседневных представлений об истории в целом, истории России, истории своего народа, а также и истории своего города, села, своей семьи. Историческое сознание охватывает и важные, и случайные события, как систематизированную информацию (получаемую в основном

через систему образования), так и неупорядоченную (источником которой являются СМИ, художественная литература). Немалую роль в функционировании исторического сознания играет случайная информация, часто опосредованная культурой социальной среды, а также бытующими в ней традициями и обычаями.

Традиционно в исследованиях дифференцируются понятие «историческое сознание» и близкие ему семантически, но отличающиеся по объему понятия «историческая память», «историческая культура» и «историческое мышление».

Историческая память – это способность общественных субъектов сохранять и передавать из поколения в поколение знания о произошедших исторических событиях и деятелях ушедших эпох, о национальных героях и вероотступниках, о традициях и коллективном опыте освоения социального и природного мира, об этапах, которые прошел тот или иной этнос, нация, народ в своем развитии. Историческая память тесно связана эмоциональной стороной жизнедеятельности людей. Ее неотъемлемыми элементами являются чувства, переживания, оценки, возникающие у общественных субъектов в процессе эмоционально-чувственного освоения социального и природного мира. Она является выражением процесса организации, сохранения и воспроизводства прошлого опыта народа, страны, государства для возможного его использования в актуальной социальной практике.

При этом необходимо отметить, что историческая память носит избирательный характер – она нередко делает акценты на отдельных исторических событиях, игнорируя другие. Это обусловлено значимостью исторического знания и исторического опыта для современности, для происходящих в настоящее время событий и процессов и оценкой характера их влияния на будущее. Историческая память нередко персонифицируется: через отношение к деятельности конкретных исторических личностей формируются впечатления, суждения и мнения о том, что же представляет особую ценность для сознания и поведения человека в данный период времени. Для нее характерны как преувеличение отдельных моментов исторического прошлого, так и недооценка других его сторон (Путятина, 2007).

Историческая культура – это комплекс знаний, представлений и оценок, включающих в себя: концепции времени, модели его восприятия, способы образной репрезентации и фиксации событий на временной шкале в различных культурах. Она включает модели

темпоральной картины мира как универсального способа построения идентичности и ориентации индивидов в практической жизни. Она включает комплекс аналоговых и контрастных характеристик «своего» и «чужого» прошлого, содержит мифы об этнической/национальной исключительности, традиционное для каждой цивилизации понимание истории, представления об историческом процессе и своем месте в нем. Она включает представления о предмете исторического знания как совокупности идей и образов, отражающих специфику восприятия, осмысления и оценки прошлого, связи прошлого, настоящего и будущего, существующие у конкретного общественного субъекта.

Историческое мышление – это процесс познавательной деятельности общественных субъектов в историческом процессе, в ходе которого для выявления сути происходящих или уже произошедших событий используются обобщенные исторические понятия (категории).

Систематизация данных показывает, что уровень исторического сознания общественных субъектов, действующих в рамках той или иной формации, определяется: а) целями и задачами, которые социально-экономическая система ставит перед собой; б) степенью подобия данного общества той социально-экономической системе, которая существовала в недалеком прошлом; в) установками, сформулированными в сфере идеологии; г) уровнем образования в средней и высшей школе; д) наличием или отсутствием нигилистического отношения к истории и исторической науке в целом; е) деятельностью СМИ и другими факторами. В России специфика формирования исторического сознания определяется многонациональным составом населения, каждая этническая общность которого имеет свои ценности, традиции, религиозные предпочтения и культуру, сложившиеся на основе личного опыта и изучения прошлого.

Историческое сознание выполняет ряд важных функций: *функцию получения знания о природе, обществе и человеке, отражательную функцию, творческую и оценочную функции*. Главными среди них являются функция обретения национальной идентичности и функция консолидации представителей различных социальных слоев групп в единую социально-историческую общность, обладающую одним и тем же типом восприятия и оценки своего исторического прошлого. Историческое сознание может существовать в *двух основных формах*: как научно-теоретическое и обыденное сознание.

Состояние исторического сознания: отношение населения к историческим событиям, достижениям культуры и историческим личностям

В этой части статьи в обобщенном виде представлены данные ряда эмпирических социологических и психологических исследований, проведенных в период 1990–2000-х годов (Историческое сознание: состояние, тенденции развития в условиях перестройки, 1991; Афанасьев, 1995; Иванов, 1998; Бойков, 2002б; Брик, 2008; Дроздов, 2001; Семенов, 2004, 2007; Путятина, 2007).

Необходимо отметить, что данные исследований показывают устойчивость в оценке исторического прошлого, несмотря на то, что они базируются на различных исследованиях, осуществленных разными организациями с применением неодинаковых методик. Обычно вопросы, задаваемые респондентам, направлены на выявление двух аспектов: оценки значимости событий и лиц в истории России и отношения к ним (позитивного или негативного).

Так, в рамках всероссийского исследования «Историческое сознание: состояние, тенденции развития в условиях перестройки» под руководством В. И. Меркушина (1991) (количество опрошенных – 2196 человек) наиболее значительными событиями для судеб народа были названы:

- эпоха Петра I (мнение 72% опрошенных);
- Великая Отечественная война (57%);
- Великая Октябрьская социалистическая революция и Гражданская война (50%);
- годы перестройки (38%);
- время борьбы с татаро-монгольским игом (29%);
- период Киевской Руси (22%);
- годы после отмены крепостного права (14%);
- период НЭПа (12%), индустриализация, коллективизация и культурная революция (12%);
- время царствования Ивана Грозного;
- правление Екатерины II;
- первая русская революция (последние – по 11% опрошенных).

Этот порядок в значительной степени сохраняется в последующие годы, хотя и имеет свои особенности. Так, по данным Российского независимого института социальных и национальных проблем (опрос 1996 г.), эпоху Петра Великого как предмет национальной

гордости назвали 54,3% опрошенных. Что касается реформ Екатерины II, то их высоко оценили 13,1%; период освобождения крестьян в царствование Александра II – 9,2%. В то же время период застоя был оценен положительно 17% опрошенных, хрущевская оттепель – 10,4%. Самые последние экономические события – перестройка и либеральная реформа – отторгаются: их позитивно оценивают соответственно 4 и 3,2% опрошенных.

Следовательно, несмотря на определенные колебания в официальной политике российской власти в 1990-е годы и многочисленные попытки пересмотреть историю России, в сознании и в исторической памяти населения продолжают оставаться как наиболее значимые те периоды, когда Россия претерпевала серьезные и порой кардинальные изменения, – период реформ Петра I и Екатерины II, отмена крепостного права, русские революции XX в.

Представления населения о символах гордости и отрицательных событиях в отечественной истории дает таблица 1, в которой приведены данные исследования, проведенного под руководством В. Э. Бойкова (Бойков, 2002а)*.

Полученную картину дополняют следующие факты:

- 77,7% опрошенных полагают, что Россия оказала значительное влияние на мировое развитие в области науки;
- 71% отметили ее большой вклад в прогресс человечества в области культуры (поэзии, музыки, живописи и др.);
- 45,3% считают, что видное место нашей страны в мире обусловлено ее военной мощью, которая была достигнута в советский период истории.

Судя по этим данным, историческую гордость у многих граждан вызывают прежде всего достижения в сфере отечественной науки и техники, культуры и искусства, а также успехи в военной области,

* Исследование проведено в июне 2001 г. Социологическим центром РАГС в 26 субъектах РФ. Выборочная совокупность опрошенных объемом 2401 человек формировалась по многоступенчатой квотной выборке с вероятностным отбором респондентов на завершающем этапе ее реализации. Она репрезентирует этнический состав российского населения, его территориальное размещение, соотношение жителей разных типов поселений, социально-профессиональные и демографические группы людей в возрасте 18 лет и старше. Некоторые данные указанного опроса сопоставлены с результатами исследований прошлых лет, осуществленных по аналогичной методике.

Таблица 1

Распределение представлений о символах гордости и об отрицательных событиях в отечественной истории (в % от общего числа опрошенных)

Символы гордости	
Развитие космонавтики	32,6
Победа над фашизмом	23,2
Научные достижения	15,7
Культура и искусство	13,6
Отрицательные события	
Война в Чечне	21,0
Сталинские репрессии	13,6
Горбачевская перестройка	12,7
Война в Афганистане	9,2
Развал СССР	6,6
Создание военной техники	7,3

определяющие высокий статус России в мире. Напротив, отрицательные представления об историческом прошлом в основном связаны с политическими событиями, которые, по оценкам населения, ослабили страну и государство. Эти опорные моменты исторической памяти населения, как представляется, недостаточно полно используются в формировании национального самосознания и, в частности, слабо учтены в государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы», принятой федеральным правительством 16 февраля 2001 г.

История России, в отличие от многих других стран, изобилует социальными и политическими реформами. В этой связи опрошенным было предложено оценить наиболее значимые из них с точки зрения влияния на развитие России. Полученные ответы изложены в таблице 2.

Необходимо обратить внимание на устойчивость некоторых оценок. В аналогичном исследовании исторического сознания российского населения в мае 1990 г. (объем выборки – 2196 человек) прогрессивное значение петровских реформ отметили 72%, а периода Октябрьской революции – 50% опрошенных.

Прогрессивность петровских реформ в памяти людей ассоциируется с развитием образования, науки, промышленности, градостроительства, с укреплением российской государственности и т. д. Ана-

Таблица 2
Рейтинг реформ в исторической памяти людей
(в % от общего числа опрошенных, 2001)

Варианты ответов	Ускорили прогресс	Не имели значения	Задержали развитие	Трудно сказать
Реформы Петра	86,3	1,2	0,8	11,7
Отмена крепостного права	70,2	7,9	2,0	19,9
Октябрьская революция	33,8	6,7	29,9	29,6
Перестройка, начатая М. С. Горбачевым	21,1	10,1	40,7	28,1
Реформы 1990-х годов, начатые Б. Н. Ельциным	14,5	11,0	45,0	29,5

логично относительно длительного периода истории нашей страны после 1917 г. в памяти людей фигурируют, наряду со сталинскими репрессиями, всеобщее образование, развитие науки и культуры, создание индустриальной мощи страны, победа над фашизмом, зарождение и развитие космонавтики и многие другие достижения подлинно исторического масштаба. Именно практические результаты радикальных социальных реформ и соответствие результатов коренным общенациональным интересам определяют их восприятие и сохранение в исторической памяти народа.

Игнорирование и тем более противодействие этому проявлению исторической памяти в информационной политике, в системе образования и воспитания контрпродуктивно, так как противоречит доминирующим настроениям в обществе и их объективной исторической основе. В пользу этого вывода говорит и тот факт, что 53% опрошенного населения отрицательно оценили демонтаж памятников советского периода страны.

Необходимо иметь в виду, что при оценке людьми событий XX в. проявляется эффект краткосрочной исторической памяти: многие реальные участники этих событий еще живы, и история этого периода является частью их личной жизни. Отсюда – глубоко эмоциональное, личностное, субъективное ее восприятие, понимание и объяснение. Значительное влияние на характер оценочных суждений в этом случае оказывают официальные и полуофициальные трактовки событий, литературные и бытовые описания деятельности государственных и общественных деятелей, причем многие из них многократно пересматривались в связи с изменениями в по-

литической жизни страны. На этом фоне парадоксальным представляется выявленный в исследованиях факт относительной устойчивости основных параметров массовых установок по отношению к важнейшим событиям XX в. Иначе говоря, историческое сознание проявляет определенную инертность и последовательность – на него мало повлияли колебания, порой резкие, происходящие в официальной пропаганде. Попытки воздействовать на историческую память в угоду политической и идеологической конъюнктуре, изменить историческое сознание оказались безуспешными.

Так, в исследованиях начала 90-х годов важнейшим событием XX в. признается Великая Отечественная война, занимающая первое место (57% опрошенных) и опережающая по значимости Октябрьскую революцию 1917 г. (второе место, 50%). Такой порядок не изменился в оценке этих событий и в последующие годы, несмотря на огромные общественные сдвиги в политическом и экономическом устройстве страны, что подтверждает отсутствие автоматизма во влиянии общественного бытия на общественное сознание. Исследования Всероссийского центра исследования общественного мнения (ВЦИОМ), охватившие по репрезентативной выборке все население России, показали, что в 1989 г. самым выдающимся событием XX в. Великую Отечественную войну (Вторую мировую войну) назвали 77%, в 1994 г. – 73% опрошенных. В других, в том числе региональных исследованиях, феномен Великой Отечественной войны также получил высокий рейтинг в исторической памяти.

О том, что это событие стало символом для всего народа, всех его слоев и групп, свидетельствует тот факт, что значимость войны для истории народа отметили 70% юношей и девушек в возрасте до 25 лет и 82% людей старше 50 лет. Это демонстрирует, что опыт старшего поколения трансформировался и приобрел символическую значимость и для последующих поколений.

Вес и значение этого показателя возрастает в связи с тем, что в условиях современной идеологической и политической невнятицы победа в Великой Отечественной войне стала фактически единственной позитивной опорной точкой национального самосознания нынешнего российского общества. И хотя в 1990-е годы были предприняты многочисленные попытки дезавуировать итоги и события войны, они были отвергнуты исторической памятью. Попытки пересмотра значения битвы под Москвой, Сталинградом, дегероизации подвигов Зои Космодемьянской, Александра Матросова и других были отвергнуты массовым историческим сознанием.

Что касается Октябрьской революции, то она в историческом сознании предстает как знаменательная веха, точка отсчета, определившая коренной поворот в мировой истории. Однако ее оценка как знакового события по оси «положительно–отрицательно» серьезно изменилась в 1990-е годы: значительно выросло число людей, которые критически оценивают итоги и результаты революции.

По данным ВЦИОМ, в 1989 г. Октябрьскую революцию к важнейшим событиям XX в. отнесли 63%, в 1994 – 49% опрошенных. Однако, признавая роль этого события, люди оценивают его неоднозначно. В упомянутом исследовании, выполненном под руководством Меркушина (1991 г.), 41% опрошенных оценили Октябрьскую революцию как первую в истории успешную социалистическую революцию, 15% – как народное восстание, 26% – как стихийное стечение обстоятельств, приведших к власти большевиков. Кроме того, 10% оценили Октябрьскую революцию как переворот, совершенный кучкой интеллигенции, а 7% – как заговор большевиков. Эта неоднозначность оценок продолжает сохраняться и в настоящее время, ибо в обществе существуют политические силы, которые желают перечеркнуть многие страницы истории, связанные с существованием Советской власти, представить советскую историю как некий провал в развитии российского общества.

Что касается других значимых событий в жизни советского (российского) общества в XX в., то под влиянием политической конъюнктуры, общественного настроения их оценки существенно изменялись, иногда коренным образом. Так, по данным ВЦИОМ, в качестве важнейших событий этого века назывались массовые репрессии (в 1989 г. – 23% опрошенных, в 1994 г. – 16%), война в Афганистане (12% опрошенных в 1989 г. и 24% в 1994 г.) и начало перестройки (23% и 16% респондентов, соответственно). После 1991 г. в качестве одного из важнейших событий многие люди стали называть распад СССР (в 1994 г. – 40% опрошенных). В других исследованиях и в другом контексте об этом сожалели до 70% респондентов, что сопоставимо с цифрой 71% граждан, голосовавших за сохранение Советского Союза на референдуме в марте 1991 г.

Иначе говоря, из событий XX в. нас объединяет и роднит в основном только оценка Великой Отечественной войны. Однако способность людей, их общественного сознания квалифицированно судить об историческом прошлом, правильно воспроизводить и давать оценку историческим событиям подвергается серьезному сомнению.

В исследовании Меркушина вместе с населением опрашивались и эксперты – 488 преподавателей исторических дисциплин в школах, техникумах и вузах, которые скептически охарактеризовали возможность многих людей критически мыслить и делать обоснованные выводы (см. таблицу 3).

Эти издержки исторического мышления особенно наглядно проявляются при исследовании отдельных народов, в ходе которого выявлено удивительное переплетение рационального и эмоционального восприятия, ревностная оценка поворотных событий в жизни своего народа и их последствий. Так, при изучении общественного мнения населения Северного Кавказа по ряду проблем социально-политического развития было установлено, что многие явления и события минувшего века до сих пор будоражат умы людей, приковывают к себе пристальное внимание деятелей культуры и науки. Наиболее глубокий след в памяти этих народов оставила Кавказская война 1817–1864 гг. Оценка этого события опирается не только на открытую и доступную для всех информацию, но и на латентные источники, такие как семейные предания и легенды, рассказы, народные песни, официальная и неофициальная топонимика.

Иначе выглядит картина исторических представлений *о лидерах государства, руководивших страной в советский и постсоветский периоды*. Из четырех бывших лидеров государства, результаты

Таблица 3
Оценка уровня исторического мышления людей
(в % к общему числу опрошенных)

	Высокий	Средний	Низкий	Затруднились ответить
Умение воспроизводить историческое прошлое, чувствовать эпоху	2	28	61	9
Умение ориентироваться в историческом пространстве и времени	1	24	65	9
Умение вскрывать причинно-следственные связи в истории	1	14	78	6
Умение свободно оперировать историческими фактами	1	21	70	7
Умение определить достоверность исторических фактов	1	16	67	15

оценок которых представлены в диаграмме 1, только в отношении к Ленину количество положительных суждений о его роли в истории общества и государства преобладают над количеством отрицательных. Заметим также, что соотношение позитивных и негативных оценок его деятельности совпадает с распределением представлений опрошенных об историческом значении Октябрьской революции в развитии страны.

Но, говоря об образе Ленина и его детища – революции, следует обратить внимание на два других обстоятельства. Во-первых, сопоставление приведенных данных (Бойков, 2002а) с материалами опроса 1991 г. (В. И. Меркушин) показывает, что за последнее десятилетие облик Ленина и значение Октябрьской революции в качестве локомотива истории в историческом восприятии существенно померкли. Во-вторых, среди представителей ряда категорий населения (молодежи, людей с высшим образованием, занятых предпринимательской деятельностью и др.) преобладающим стало отрицательное отношение и к Ленину, и к революции (см. рисунок 1).

Констатация неоднозначного отношения населения к Ленину имеет смысл вовсе не с точки зрения ревизии исторического ранга его деятельности. Существенно то, соответствуют ли представления о нем доминирующим в обществе установкам социального прогресса? Едва ли. Ибо, по данным многочисленных социологических опросов, подавляющее большинство населения не желает возврата к советской модели общественного устройства.

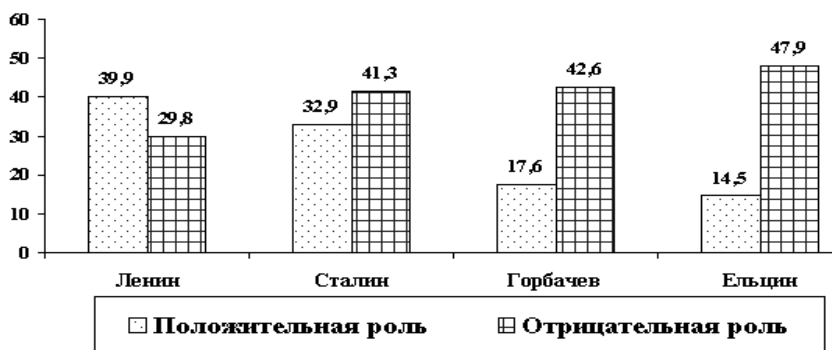


Рис. 1. Соотношение положительных и отрицательных оценок роли В. И. Ленина, И. В. Сталина, М. С. Горбачева и Б. Н. Ельцина в судьбе страны (в % от общего числа опрошенных)

В оценке исторической роли Сталина негативные тона преобладают над позитивными. Но сравнение материалов исследований разных лет показывает, что авторитет Сталина в памяти народа возрастает: в 1990 г. высоко оценили его историческую роль 6% опрошенных, а в 2001 г. – 32,9%. Это объясняется главным образом уважительным отношением населения, особенно старших возрастных групп, к героике периода Великой Отечественной войны.

В отношении различных категорий населения к Сталину, Брежневу, Горбачеву и Ельцину наблюдается отчетливая зависимость – чем ниже уровень образования опрошенных, тем больше доля положительных оценок заслуг перед Отечеством Сталина и Брежнева и, наоборот, отрицательных оценок исторического рейтинга Горбачева и Ельцина. Что касается восприятия результатов деятельности указанных руководителей страны в разных возрастных группах и территориальных общностях, то представители старших поколений и сельского населения чаще почитают Сталина и Брежнева, а молодежь и жители крупных городов более лояльны в оценках Горбачева и Ельцина.

Эти и другие данные дают веские основания для следующего вывода: *события политической истории последнего столетия и их персонафикация в лице руководителей государства запечатлелись в исторической памяти народа преимущественно в негативном изображении.*

И все же оценки исторических личностей прошлого, несмотря на некоторую кажущуюся хаотичность, на уровне массового исторического сознания улавливают объективную роль и значение наиболее выдающихся деятелей прошлого. Информация, циркулирующая в обществе на уровне этого сознания, в принципе соответствует тому, чего придерживаются и в исторической науке, и в процессе преподавания в вузах, средних специальных и общеобразовательных учебных заведениях. Несколько особняком на поле исторического знания стоят усилия СМИ. В большинстве случаев они следуют сложившимся концепциям, и если искажают в процессе изложения некоторые исторические факты или события, то им все же не удастся пока изменить общую оценку исторического прошлого. Отдельные случаи грубейшего искажения истории при всем кажущемся интересе читателей проходят практически бесследно, не затрагивая глубинные пласты памяти.

Патриотические чувства в исторической памяти народа и формирование личности

Необходимо подчеркнуть, что формирование исторического сознания у населения страны, особенно у подрастающего поколения, как отмечалось, оказывает огромное влияние на формирование личности современного человека. Феномен исторического сознания непосредственно связан с формированием патриотизма как одной из важнейших подструктур личности. А главной функций патриотизма является *функция объединения государства и сохранения нации как единого целого* – культурного, территориального, государственно-политического, экономического, духовного (Кольцова, Соснин, 2005).

Совокупность имеющихся материалов позволяет выделить две тенденции. Первая тенденция выражается в относительно большей приверженности традиционному российскому патриотизму представителей старших возрастных групп населения. Вторая тенденция состоит в относительно большей ориентации молодежи на зарубежные стандарты массовой культуры. Обе тенденции находят отражение в различиях оценок ментальных качеств русского народа, исторического прошлого страны, перспектив России, в эмиграционных настроениях и т. д.

Особый интерес (Бойков, 2002б) представляет национальная и гражданская самоидентификация молодежи, проявляющаяся в суждениях о русском народе, статусе российского государства на международной арене и т. д. (см. таблицу 4).

Данные свидетельствуют о том, что возрастные группы от 25 до 29 лет и от 30 до 39 лет занимают промежуточные позиции между более молодыми и старшими респондентами. Наиболее высока доля позитивных оценок всех характеристик русского народа в группе респондентов, достигших 60 и более лет.

В принципе, расхождения в оценках ментальных качеств русского народа в разных возрастных группах невелики. Тем не менее среди молодых людей относительно меньше количество высоких оценок созидательного и нравственного потенциала русского народа. Главное же состоит в расхождении представлений, с одной стороны, о культурном наследии и, с другой – о нравственном потенциале народа. Скорее всего, культура ассоциируется в сознании людей с элитарным духовным производством, а уровень нравственности оценивается на основе практики повседневной жизни. И в этом, ви-

Таблица 4

Доли положительных оценок исторически обоснованных характеристик русского народа в разных возрастных группах (в % от общего числа опрошенных в каждой группе)

Характеристики русского народа	Возрастные группы			В целом среди опрошенных
	18–24 года	40–49 лет	50–59 лет	
Народ-освободитель	74,2	80,1	79,4	78,9
Созидатель великой культуры	78,4	77,7	80,6	78,2
Народ-строитель	63,8	70,0	71,6	69,1
Защитник народов	60,8	65,8	65,2	63,9
Технически передовой народ	46,8	54,9	54,8	51,3
Народ-коллективист	43,4	48,0	51,4	48,2
Высоконравственный народ	39,2	45,5	42,2	44,8

димо, состоит одна из реальных проблем современного этапа развития нашего общества, суть которой состоит в том, что «большая» культура вытесняется из духовной жизни на периферию эрзацами массовой культуры.

Отмеченные тенденции динамики исторического сознания населения России в перестроечные 1990–2000-е годы в целом не претерпели особых изменений и к концу 2000-х годов. Об этом свидетельствуют результаты пилотажного эмпирического исследования особенностей исторического сознания современной студенческой молодежи г. Москвы, проведенного под руководством Ю. А. Олейника в 2008 г., изложение которых выходит за рамки настоящей статьи. Заинтересованный читатель может обратиться к соответствующему источнику (Кольцова, Олейник, Соснин, 2008).

В качестве резюме уместно заметить, что радикальные изменения, происходящие сейчас во всех областях жизни российского общества, накладывают существенный отпечаток на массовое сознание в целом и на восприятие людьми событий прошлого, достижений нашего народа, его истории, духовных ценностей и традиций. В этих условиях исключительно важное значение приобретает ориентация всей системы образования, книгоиздательства, кино, учреждений культуры, средств массовой информации на формирование позитивного отношения населения к отечественной истории. Без этого невозможно решение задачи подлинно государственной важности – консолидации российского общества на единой духовной основе.

Средства массовой коммуникации и формирование представлений об историческом прошлом своей страны

Среди каналов социализации молодежи наибольшее значение в условиях кризиса институтов семьи и образования приобретают СМИ и Интернет. Значительные возможности средств массовой коммуникации в воздействии на массовую аудиторию обуславливаются тем обстоятельством, что их содержанием охватывается весь спектр психологического воздействия в диапазоне от информирования, обучения, убеждения и до манипуляции. Молодое поколение, мировосприятие которого складывается в изменившейся информационной среде, часто оказывается неспособным приобрести верные ориентиры в потоке сильно искаженной информации, передаваемой разными каналами СМИ. При существующем идеологическом вакууме чрезвычайная необъективность и противоречивость информационных потоков приводит к тому, что мировоззрение простых людей становится все менее цельным, подверженным манипуляции, воздействию пропаганды ложных идеалов и ценностей жизни (Кара-Мурза, 2000).

В настоящее время СМИ выступают в качестве одного из основных социализирующих институтов, наиболее доступного и влиятельного механизма формирования личности. Телевизор для современного человека стал практически основным источником информации, познания окружающей действительности. По данным ряда специалистов, в одной среднестатистической семье телевизор работает до 7 часов в сутки (Дроздов, 2001). Люди часто сами оценивают свою погруженность в СМИ как чрезмерную, иногда вредную.

Проводимые исследования выявляют степень осознания молодежью роли различных социализирующих воздействий: матери (58% опрошенных) и отца (44%), друзей (24%), книг (19%), фильмов (15%), родственников (13%) и на последнем месте – учителей. Очевидно, проявляется тот факт, что значение и влияние книг и особенно школьных учителей упало именно в последние годы. Книгу все чаще заменяет компьютер и телевизор. Вместе с тем влияние СМИ (прежде всего телевидения) осознается недостаточно адекватно. Влияние СМИ признают только 7% молодых людей (Семенов, 2007). В то же время за нравственный контроль над содержанием телепрограмм выступают около 80% опрошенных молодых людей (юноши – 72%, девушки – 89%). 59% молодых людей считают, что современные российские СМИ не способствуют формированию

качеств гражданина и патриота. По их мнению, СМИ в первую очередь пропагандируют деньги (59%), а ценности семьи (22%), справедливости (8%) и веры (7%) утверждают в последнюю очередь (Семенов, 2004). Достаточно вспомнить активно внедряемую в сознание людей на протяжении продолжительного времени идею о патриотизме как «последнем прибежище негодяев», постоянное акцентирование внимания на негативных сторонах советского периода в отечественной истории и односторонне критическое, порой карикатурное, изображение ее политических лидеров.

Среди других средств массовой информации необходимо отметить Интернет. Как новое средство социальной коммуникации он объективно меняет образ жизни многих людей, вносит все больший вклад не только в расширение знаний, но и в процесс трансляции и воспроизводства определенных социальных норм и ценностей, моделей социального поведения и правил взаимодействия. Глобальная компьютерная сеть раздвигает границы культурного пространства, предоставляя тем самым возможности культурной самоидентификации личности. Однако следует отметить, что легкость публикации в глобальной компьютерной сети при возможности сохранения анонимности может привести и приводит к злоупотреблениям. Дезинформация и плагиат, экстремизм и порнография, мошенничество и воровство, непрошенная реклама – это также реалии Интернета.

Таким образом, о СМИ можно говорить как об институте, занимающем главенствующее место в системе формирования многочисленных процессов и аспектов жизнедеятельности современного общества, в том числе и его ценностной структуры и исторического сознания. Давать однозначную интегральную оценку роли информационных технологий в процессе социализации личности, формирования исторического сознания и ценностных ориентаций достаточно трудно. Но можно констатировать, что любая функция средств массовой коммуникации несет в себе и позитивную, и деструктивную составляющие, и, соответственно, может способствовать как интеграции социума, так и его дезорганизации.

В этой связи особый интерес представляет анализ и оценка влияния *системы образования* на формирование исторического сознания в стране на современном этапе. Показательным в этом отношении является исследование Т. И. Путьятиной (Путьятина, 2007)*. Анализи-

* Т. П. Путьятина. Формирование исторического сознания школьной молодежи в условиях трансформации российского общества: Дис. ... канд.

руя исследовательскую литературу по теме, автор приходит к выводу, что деструктивные процессы в социуме продолжают нарастать. В определенном смысле произошло частичное разрушение базовых оснований исторического сознания. А целенаправленная деформация его первооснов является элементом технологии «управляемой катастрофы», которая, как свидетельствует практика, использовалась (и используется) недружественными России силами для расшатывания основ российского государства. Особняком стоит здесь деятельность СМИ, которые порой, следуя определенным концепциям исторического процесса, искажают некоторые исторические факты или события.

Более того, сегодня ни школа, ни вуз не решают в полной мере проблемы формирования исторического мышления. Исторический процесс предстает перед школьниками нередко как набор дат, имен, событий. Это приводит к тому, что учащимся и студентам не удастся проследить причинно-следственные связи в истории, понять закономерности исторического развития. Хотя самыми главными источниками исторических знаний остаются школьный учебник и школьный учитель, нельзя не признать, что их недостаточно для реализации системного подхода к формированию исторического сознания молодежи. Эта задача должна решаться при активном

социол. наук. М., 2007. Эмпирической базой работы явились данные социологического исследования «Формирование исторического сознания молодежи в условиях социокультурной трансформации российского общества», проведенного автором в Белгородской области в мае–сентябре 2005 г. В рамках исследования проводились: анкетный опрос учащихся выпускных классов (N = 980); анкетирование студентов исторического факультета БелГУ (N = 100); опрос учителей истории школ Белгородской области (N = 400); экспертный опрос (N = 35), контент-анализ учебников истории, используемых учителями в процессе преподавания курса истории в средней школе. Всего в ходе исследования опрошено 1515 респондентов. В диссертации использовались также и материалы исследований других авторов, в том числе исследования Института комплексных социальных исследований РАН «Массовое сознание россиян в период социальной трансформации: реальность против мифов», проведенного под руководством А. М. Горшкова, исследования Социологического центра РАГС «Историческая память населения России: состояние, тенденции развития», выполненного под руководством В. Э. Бойкова, исследования ИСПИ РАН «Социальное развитие молодежи: показатели и тенденции», осуществленного под руководством В. И. Чупрова.

участии государства и других социальных институтов, их активном взаимодействии и взаимосодействии. Опыт показывает, что недооценка роли управления формированием исторического сознания молодежи привела к резкому снижению уровня патриотических чувств, гражданской ответственности и в целом к дестабилизации социального развития государства. Сегодня необходимо изменить подход к данной проблеме, превратив ее в объект внимания государственных и общественных структур, реализующих единую стратегию развития исторического сознания молодежи.

Наблюдается парадоксальность исторического сознания школьной молодежи, отсутствие последовательности в оценке событий и конкретных исторических лиц, затрудненность в национально-культурной самоидентификации. Это связано в первую очередь с невысоким качеством учебников истории и двойственной позицией учителей истории, которые, зачастую не способны к критической оценке происходящего, подвержены политической конъюнктуре.

Рассматривая вопрос о влиянии содержания учебников истории, которые используются сегодня в средней школе, на формирование исторического сознания школьников, автор, опираясь на данные контент-анализа 31 из 86 используемых в средней школе учебников истории, показывает, что большинство из них могут считаться учебниками только номинально. Часть учебников истории страдают алогичным изложением материала. Ряд из них содержит огромное количество фактических ошибок и недостоверных сведений. Абсолютному большинству из них присуща идеологическая заданность, из-за чего события и факты подаются под определенным углом зрения. Только некоторые из них адекватно и объективно описывают историю нашей страны и не содержат тенденциозных оценок исторических событий. Таким образом, существующие сегодня школьные учебники истории не отвечают задачам формирования исторического сознания молодежи.

Симптоматично, что сами учащиеся осознают недостатки школьных учебников по истории. Так 64% школьников и почти 80% учителей уверены, что школьные учебники дают искаженный образ истории России и не способствуют формированию действительно научного исторического сознания. Особенно большими недостатками отличаются книги, изданные на деньги зарубежных фондов. Следствием обучения по учебникам, подготовленным в рамках соросовской программы «Обновление гуманитарного образова-

ния в России», стало падение уровня исторического образования, формирование искаженного, ущербного исторического сознания у школьной молодежи.

Выводы

Проведенный анализ позволил сделать следующие выводы.

1. Анализ литературы и собственное эмпирическое исследование позволили концептуализировать понятие «историческое сознание». Оно определяется нами как форма общественного сознания, состоящая в способности человека осознавать себя как исторического субъекта, сопричастного к истории своего народа и мировой истории в целом, адекватно (объективно и непредвзято) оценивать прошлое, извлекать из него позитивный опыт с целью его использования в решении актуальных проблем современной жизни.
2. Историческое сознание – это системное образование, включающее в свою структуру следующие компоненты: историческое познание прошлого как процесс целенаправленного исследования исторического прошлого, накопления и осмысления исторического опыта; историческое знание как результат исторического познания (его содержание, объем, систематизированность); исторические чувства, отражающиеся в отношении к разным сторонам истории своей страны, исследуемой в контексте мировой истории, ее оценке и месте в системе ценностей субъекта; проявления исторического сознания в поведении и деятельности человека (использование исторического опыта в решении актуальных проблем современности, собственные усилия по сохранению исторической памяти).
3. Актуализация роли и значения исторического сознания определяется усилением процесса глобализации мира, одним из следствий которого является унификация культур и как результат – нивелирование их специфики, самобытности, снижение уровня национального самосознания. В этих условиях апелляция к прошлому народа, его традициям и достижениям позволяет сгладить негативные аспекты указанного процесса.
4. Формирование исторического сознания определяется как внешними факторами (системой социализирующего воздействия на личность на всех уровнях развития личности, с использова-

нием разных его средств), так и внутренними психологическими предпосылками (социальная позиция субъекта, его опыт взаимодействия с прошлым, осознание его ценности и активность в его освоении, познавательный интерес в области истории).

5. На формирование представлений об историческом прошлом влияют сложившиеся в обществе традиции, доминирующие идеологические установки, культивируемые формы и способы сохранения исторических культурных достижений.
6. Историческое сознание – важное условие самоидентификации личности, интеграции и консолидации социума, обеспечения преемственности в развитии культуры и сохранения продуктивных традиций.
7. В переломные периоды истории, когда осуществляются парадигмальные изменения в социально-экономической и политико-идеологических сферах общества, система ценностей претерпевает качественные преобразования, возрастает роль исторического сознания как фактора интеграции макросоциума, сохранения духовного единства народа. В этих условиях формирование исторического сознания приобретает характер общегосударственной задачи, что предполагает осуществление целенаправленной работы в этой области и максимальное взаимодействие и координирование всех ее источников и средств.
8. В современной России в связи с переживаемым обществом духовным кризисом основным вектором в воспитательной работе должно стать формирование у людей, в первую очередь у молодежи, чувства исторического единства со своим народом, уважения к истории и культуре своей страны. Целесообразно осуществить переход от «критической истории» прошлого страны к акцентированию его позитивных сторон. Необходимо ориентировать систему образования и воспитания, средства массовой информации, пропагандистский аппарат государства на формирование у российских граждан знаний о героических страницах истории и богатейших культурных традициях России, о самоотверженной борьбе народа за сохранение суверенитета и государственной независимости страны, о подвигах наших патриотов-соотечественников как в прошлом, так и в настоящее время. При этом необходимо противодействовать формированию ненаучного, искаженного исторического сознания молодежи. На законодательном уровне целесообразно закрепить право государства действительно влиять на обучение и воспитание уча-

щихся, на качество учебников и другой литературы по истории России. Государство должно вернуть себе утраченные в ходе социально-экономических реформ позиции в деле формирования исторического сознания молодежи.

9. Поскольку формирование исторического сознания непосредственно связано с воспитанием патриотизма (фактически является его составной частью), программы формирования исторического сознания должны быть тесно увязаны с патриотическим воспитанием подрастающего поколения. Основной целью патриотического воспитания является организация *системы целенаправленного воздействия* на формирование патриотизма как свойства личности и как духовного состояния общества, элемента национального самосознания, характеризующегося приоритетностью национальных ценностей.
10. Школы, вузы, техникумы, опираясь на соответствующие учебные пособия, на отечественную классическую литературу и искусство, призваны формировать у учащихся глубокие знания об истории и культуре России. В связи с этим необходимо использование разнообразных методов воздействия (информирования, убеждения, внушения), применение наиболее эффективных психолого-педагогических воспитательно-образовательных технологий.
11. Серьезной переориентации требует деятельность ведущих средств массовой информации, призванных решать задачи консолидации общества вокруг идеи развития и укрепления России, пропагандировать образцы высоконравственного, духовного поведения, внедрять в сознание людей высшие ценности, в том числе патриотизм как идею любви к Родине и служения ей. Это предполагает одновременно критическое отношение к тем сторонам действительности, которые имеют деструктивный, разрушительный для социума характер. Целесообразно пресекать откровенно «антироссийские» программы, унижающие чувства и достоинство народа.
12. В процессе работы по формированию исторического сознания необходимо реализовать *принцип разнообразия и типологического подхода*. Воздействия должны быть адресными, учитывающими интересы разных возрастных и социальных групп. Россия – многонациональная и многоконфессиональная страна с коллективистическим типом культуры, в отличие от развитых западных стран, характеризующихся индивидуалистическим

типом культуры. В силу объективно сложившихся особенностей исторического бытия нашей страны возрождение упрощенного, «унифицированного» патриотизма по типу социалистического по меньшей мере неэффективно со всеми вытекающими из этого отрицательными следствиями – как духовно-нравственного, так и социально-политического характера.

Литература

- Афанасьев В. В.* Историческая социология. Барнаул: Изд-во АГУ, 1995.
- Бойков В. Э.* Историческая память российского населения: состояние и проблемы формирования // Государственная служба. 2002а. № 1. http://www.rags.ru/s_center/opros/istoriya/analiz.shtm.
- Бойков В. Э.* Состояние и проблемы формирования исторической памяти // Социологические исследования. 2002б. № 8. С. 85–89.
- Брик Л. В.* Анализ эффективности воздействия СМИ на формирование социально-позитивных ориентаций молодежи // Вестник МГТУ. 2008. Т. 11. № 1. С. 13–22.
- Дроздов А. Ю.* Агрессивное телевидение: социально-психологический анализ феномена // Социологические исследования. 2001. № 8. С. 62–64.
- Иванов В. В.* Введение в историческую социологию. Казань: Изд-во КФЭИ, 1998.
- Историческое сознание: состояние и тенденции развития в условиях перестройки (результаты социологического исследования) // Информационный бюллетень Центра социологических исследований АОН. М., 1991.
- Кара-Мурза С. Г.* Манипуляция сознанием. М.: Алгоритм, 2000.
- Кольцова В. А., Соснин В. А.* Социально-психологические проблемы патриотизма и особенности его воспитания в современном российском обществе // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 4. С. 89–97.
- Кольцова В. А., Олейник Ю. А., Соснин В. А.* Отчет по теме: «Историческое сознание личности как фактор взаимодействия с глобализирующимся миром» в рамках программы фундаментальных исследований Отделения общественных наук РАН «Россия в глобализирующемся мире», 2008.
- Путятина Т. П.* Формирование исторического сознания школьной молодежи в условиях трансформации российского общества: Дис. ... канд. социол. наук. М., 2007.

-
- Семенов В. Е.* СМИ и молодежь: социально-психологический анализ // Вестник политической психологии. 2004. № 1. С. 62–64.
- Семенов В. Е.* Ценностные ориентации современной молодежи // Социологические исследования. 2007. № 4. С. 37–43.
- Тощенко Ж. Т.* Историческое сознание и историческая память. Анализ современного состояния // Новая и новейшая история. 2000. № 4. <http://vivovoco.rsl.ru/vv/journal/newhist/himem.htm>.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ЧЛЕНОВ СООБЩЕСТВ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

А. Н. Воронин

Процесс глобализации обуславливает особую актуальность проблемы объекта психологического исследования. Такие привычные категории, как «случайная выборка», «рандомизированная выборка», «презентирующая генеральную совокупность выборка» перестают «работать» в применении к исследованию глобальных сообществ. При этом метафора «выборка как часть целого» уступает место метафоре «выборка как адекватная модель изучаемого сообщества» (Воронин, 2009). Другими словами, определение объекта психологического исследования впервые становится задачей отдельного исследования. Если объект психологического исследования определять через его принадлежность к сообществу глобализации, то предмет будет конструироваться каждый раз заново при изучении нового сообщества. В самом общем виде можно противопоставить сообщество, включенное в процесс глобализации, и все другие сообщества. Таким образом, можно определить отличия в требованиях, налагаемых этим сообществом глобализации на своих членов, в том числе и на осуществляемую ими интеллектуальную деятельность.

Современный этап глобализации (третий) характеризуется целенаправленным формированием глобального информационного общества (Колин, 2009). На этом этапе происходит осознание взаимной информационной связанности человечества, независимо от культуры, расы, религиозных и политических убеждений. Этот процесс сопровождается повышением уровня информационной коммуникабельности общества.

Если проанализировать основные факторы, содействующие глобализации информационного пространства, то среди них можно выделить четыре наиболее важных:

- развитие глобальной системы телевидения и радиовещания на основе использования спутниковых систем связи, покрывающих поверхность земного шара, благодаря чему сегодня практически в любой точке нашей планеты обеспечивается прием нескольких телевизионных и радиопрограмм крупнейших мировых теле- и радиоконпаний, которые работают круглосуточно и передают важнейшие новости, а также сведения из области экономики, науки, образования и культуры;
- развитие глобальных информационно-телекоммуникационных сетей и в первую очередь сети Интернет, которая охватывает сегодня практически всю поверхность земного шара и непрерывно наращивает количество своих пользователей;
- глобализация телефонной связи, в том числе мобильной, которая уже сегодня дает возможность связаться с абонентами во многих развитых странах мира, а через несколько лет будет охватывать всю нашу планету;
- появление принципиально новых средств и технологий для информационных коммуникаций (персональные коммуникаторы, технологии интернет-телефонии и т. д.).

Гуманитарными последствиями дальнейшего совместного действия перечисленных выше факторов являются возникновение у людей чувства «постоянной включенности» в мировое информационное пространство и, как следствие этого, глобализация сознания. Суть этого нового гуманитарного феномена состоит в том, что человек больше не чувствует себя одиноким, оторванным от других людей при отсутствии непосредственных контактов с ними. Сегодня человек имеет возможность быстро узнавать обо всех происходящих в мире событиях и таким образом становится сопричастным им, в какой бы точке Земли и в каких бы личных жизненных обстоятельствах он ни находился. Включенность в такое сообщество предоставляет реальную возможность «публично» выражать свое отношение к общественно значимым событиям и в отдельных случаях даже влиять на них.

В информационном обществе происходит существенное «уплотнение» социального времени, так как в одном и том же временном интервале происходит гораздо большее количество социально значимых событий.

Осуществляется формирование новой информационной культуры и информационного образа жизни, предполагающих новые

информационные потребности, освоение навыков использования вычислительной техники и телекоммуникационных систем, готовность людей воспринимать новую информацию. Развивающаяся информационная среда общества достаточно быстро формирует у людей новые привычки, стереотипы поведения, новые культурные запросы и новые ценности (Лаврентьев, Пак, 2000). Так студенты, характеризующиеся высокой степенью включенности в информационное сообщество, отличаются по следующим показателям (на выборке студентов):

- высокий уровень использования англоязычных заимствований в обыденной речи;
- высокая социальная активность и активная жизненная позиция;
- высокий уровень мотивации достижения;
- осознание высокой ценности образования;
- развитое стремление к творческой самореализации, саморазвитию и самосовершенствованию;
- «информационная грамотность»;
- признание значимости языковой компетенции, как в плане изучения иностранных языков, так и в плане сохранения ценности родного языка.

Для глобальных сообществ, предполагающих интенсивную интеллектуальную деятельность (студенческие сообщества, профессиональные сообщества специалистов транснациональных корпораций), характерна диглоссия – одновременное сосуществование двух языков или двух форм одного языка, применяемых в разных функциональных сферах (Виноградов, 1990, Крысин, 1976). При этом наблюдается избыточное употребление англоязычных заимствований – как в виде полных заимствований, так и варваризмов, экзотизмов и вульгаризмов.

Информационное общество открывает принципиально новые возможности для интеллектуальной деятельности его участников. В первую очередь это повышение доступности качественного образования для все более широких слоев населения. Этому содействуют следующие основные факторы:

- развитие системы дистанционного образования на основе использования телекоммуникационных сетей и новых достижений информатики в сфере управления учебным процессом (Андреев, 1999);

- активное формирование системы «открытого образования» и «виртуальных университетов», что дает студентам возможность обучаться одновременно в нескольких учебных заведениях и в полной мере позволяет реализовывать принцип индивидуального обучения; появляется возможность выбрать свою собственную «образовательную траекторию» в получении новых знаний (Андреев, Меркулов, 1995).

Гуманитарными последствиями этих новых возможностей становится существенное повышение общего уровня образованности и качества профессиональной подготовки членов информационного общества. Следует также ожидать и беспрецедентного расширения системы высшего образования, столь необходимого для перехода на новый технологический уровень общественного производства. Таким образом, главным итогом повышения доступности качественного образования станет общее повышение качества развития интеллектуального потенциала человека.

Образование является одной из важнейших основ, призванных помочь каждому человеку войти в мир, гармонично вписаться в систему взаимосвязей на культурном, социальном, экономическом и других уровнях современной жизни. Эта миссия образования конкретизируется в модели глобального образования (Алексашина, 1995). Так, модель Хенви имеет следующие основные измерения:

- формирование непредвзятого взгляда на мир, осознание неоднородности восприятия мира;
- осознание состояния планеты;
- кросс-культурная грамотность (понимание культуры других народов);
- знание глобальной динамики;
- осознанный выбор направления совершенствования.

С моделью Хенви перекликается модель Боткина, главный тезис которой – необходимость перехода каждого индивидуума от бессознательного приспособления к миру на позиции активной и осмысленной социализации, сознательного предвосхищения и личной сопричастности. При этом понятие «предвосхищение» выступает у Боткина в качестве своеобразного широкого требования успешного разрешения новых, ранее не встречавшихся в жизни человека ситуаций, предвидения и прогнозирования событий и их последствий, соотнесения прошлого с настоящим и будущим, личной ини-

циативы в определении альтернатив и принятии ответственности за те или иные решения. Сопричастность означает способность к активному сотрудничеству, диалогу, взаимопониманию и сопереживанию.

Такое изменение в процессе образования жизненной позиции человека должно способствовать формированию активного, осознанного отношения человека к своим правам, свободам и идеалам, пониманию условий существования и норм взаимодействия в обществе. Особенное значение имеет трансляция этой идеологии глобального образования молодым поколениям, так как преодоление сохраняющегося у молодежи нигилизма, неверия, снижения интереса к образованию продолжает оставаться первостепенной гуманитарной задачей.

Ввиду изменения понимания миссии, целей и задач глобального образования, особую актуальность приобретает задача совершенствования традиционных и разработки новых образовательных технологий. В качестве приоритетных технологий, используемых в ходе реализации проектов глобального образования, в настоящее время выбираются следующие (Гершунский, 1998, Перспективы: вопросы образования, 1991):

- 1 Технологии, способствующие развитию критического мышления, предполагающие актуализацию и развитие любознательности, скептицизма, рефлексии, рационализма;
- 2 Технологии, направленные на обучение сотрудничеству, развивающие умение конструктивно общаться с «другими», непохожими людьми;
- 3 Технология эпистем или обучение «через проблемно-познавательные темы», сопровождающие человека на протяжении всей его жизни и помогающие понять себя и мир;
- 4 Сетевые технологии, приводящие к сокращению жизненного цикла знаний и навыков, способные обеспечивать отбор и трансляцию знаний в условиях информационной революции, стремительного накопления, старения и обновления знаний, резкого сокращения сроков внедрения в образовательную практику новейших достижений науки и техники.

Существенным следствием использования сетевых технологий является развитие дистантных форм образования.

Наиболее показательным примером реализации дистанционного образования является среда дистантного обучения Lotus Learning

Space (Lotus Learning Space Release 5.01, 2002). LLS – одна из нескольких наиболее динамично развивающихся и широко используемых во всем мире систем, относящаяся к системам управления распределенным учебным процессом и создания учебных курсов. Эта информационная система успешно используется для обучения как специалистов в транснациональных корпорациях, так и при обучении студентов, входящих в глобальное информационное пространство.

LLS разрабатывалась (с 1996 г.) и используется в качестве платформы для связи и управления (с 1998 г.) в программе подготовки менеджеров со степенью MBA Государственным университетом Киннесау, имеющем вторую по размерам программу подготовки MBA на юго-востоке Соединенных Штатов. В настоящее время Киннесау использует LLS для обучения 250 студентов из самых различных мест – от удаленных уголков штата Нью-Джерси до тропических Багамских островов. Университету Киннесау удалось занять новые, недоступные ранее географические ниши рынка в высококачественной подготовке руководителей по программе MBA. С использованием LLS программа подготовки MBA стала более привлекательной для менеджеров, проживающих далеко от университета; возникла возможность расширить количество студентов без пропорционального увеличения преподавательского состава.

Собственное внутреннее корпоративное обучение в IBM служит еще одним подтверждением успешного использования LLS. С 1997 по 1999 гг. около 290000 служащих IBM по всему миру прошли обучение по более чем 1000 курсов дистанционного обучения. В 1999 г. не менее 30% внутренних учебных программ корпорации IBM осуществлялось в форме дистанционного обучения при сохранении его высокого качества.

Как и всякое техническое средство, новые информационные технологии амбивалентны и полифункциональны. С одной стороны, скорость и клиповая смешанность информационных потоков, снижая порог рефлекслируемой чувствительности, превращает человека в «пользователя». С другой стороны, информационные технологии современной культуры не просто расширяют видение мира в его целостности и взаимосвязанности, своих возможностей в нем, но и позволяют вступать в диалог с представителями различных «цивилизаций» и культур.

Учитывая рассмотренные выше условия и требования, предьявляемые ходом процесса глобализации на этапе формирования информационного общества, можно систематизировать те инди-

видуально-психологические характеристики, которые определяют успешность вхождения в глобальные сообщества, основанные на интеллектуальной деятельности, и функционирования в них. Укажем некоторые из этих характеристик.

Личностные особенности:

- высокий уровень активности;
- адаптивность;
- настойчивость в выполнении заданий;
- дружелюбие;
- соблюдение принятых социальных норм;
- открытость опыту;
- толерантность;
- внутренний локус контроля;
- постоянная творческая активность;
- высокая социальная активность и активная жизненная позиция;
- высокий уровень мотивации достижения;
- высокая ценность образования;
- смелость в ситуациях общения;
- коммуникабельность.

Способности:

- способность к поиску необходимой информации в плохо структурированной информационной среде;
- способность к сохранению аутентичности в условиях социального диктата;
- способность к переструктурированию жизненного опыта и/или переструктурированию автобиографической памяти;
- способность успешно коммуницировать с собеседником, представленным исключительно его текстовой продукцией;
- способность оперировать дискурсом в искусственно сконструированном коммуникативном поле;
- способность к длительному восприятию визуальной информации;
- диглоссия;
- большой процент англоязычных заимствований в обыденной речи;
- способность строить коммуникативно-полноценный дискурс с использованием ограниченного набора выразительных средств;

- большой объем семантической памяти и автобиографической памяти.

Умения и навыки:

- хорошо освоенные навыки и умения по использованию современной компьютерной техники и современных средств коммуникации (в частности, свободное владение «интуитивно понятными» интерфейсами);
- навыки оперативного обмена информацией с несколькими «агентами по коммуникации» одновременно;
- умение вести безоценочный диалог с коллегами;
- умение определять степень взаимодополнения и взаимообогащения различных подходов к решению проблем;
- умение формулировать проблемы в категориях целей и решений.

Вне сферы образования, где интеллектуальная деятельность играет решающую роль, существуют глобальные сообщества, организованные на других основаниях (например, профессиональная деятельность, организация досуга, выбор альтернативного образа жизни, выбор альтернативных идеологий и др.). В рамках исследований психологии участников глобальных сообществ отдельной задачей является выделение типов способностей, определяющих эффективность функционирования внутри такого сообщества (Воронин, Горюнова, 2009).

В рамках исследования психологии субъектов глобализации можно выделить группу способностей, определяющих эффективность деятельности участников глобальных сообществ.

Во-первых, это способности, определяющие эффективность предметной деятельности человека как члена глобального сообщества: «традиционные» и «профессиональные». Традиционные конструкты психологии способностей (IQ, креативность, мнемические, attentionные способности и т. д.), появившиеся в ходе изучения выборок учащихся в условиях традиционной системы образования, условно можно назвать *познавательными*. Профессиональные способности – конструкты, разработанные для изучения профессиональных выборок, которые конкретизировались и дополнялись с учетом исторически ранее выявленных конструктов (например, интеллекта и креативности).

Второй тип способностей условно можно назвать «ментальным релятивизмом». Это способности к изменению душевной органи-

зации человека, структурированию и трансформации его внутреннего мира, способности к саморазвитию и самосовершенствованию.

И, наконец, *дискурсивные* способности – способности, обеспечивающие эффективность коммуникации в глобальных сообществах на основе эмоциональной окрашенности, мотивации, интенций говорящих и ситуационной отнесенности актов коммуникации.

Используя наиболее общее определение способностей как индивидуально-психологических особенностей, проявляющихся в успешности выполнения одной или нескольких видов деятельности и обуславливающих легкость и быстроту приобретения знаний, умений и навыков, приведем примеры некоторых умений и навыков участников глобальных сообществ, овладение которыми обусловлено перечисленными выше способностями.

Познавательные способности обеспечивают поиск необходимой информации в плохо структурированной информационной среде, ориентирование в неструктурированном пространстве в условиях сенсорной деривации и т. п. «Ментальный релятивизм» проявляется в умении быстро переструктурировать жизненный опыт и/или автобиографическую память, сохранять аутентичность в условиях социального диктата, поддерживая постоянную «творческую активность». Дискурсивные способности обуславливают такие навыки как успешность коммуникаций с собеседником, представленным исключительно его текстовой продукцией, умение строить коммуникативно-полноценный дискурс с использованием ограниченного набора выразительных средств, умение оперировать дискурсом в искусственно сконструированном коммуникативном поле и т. д.

Рассмотрим более подробно данные группы способностей, которые, на наш взгляд, относятся к наиболее востребованным познавательным ресурсам субъектов, включенных в те или иные глобальные сообщества.

Начнем с познавательных способностей. Наиболее упорядоченная система определений понятия «способности» сформулирована в концепции В. Д. Шадрикова (Шадриков, 1997). Автор предлагает рассматривать данный конструкт в трех измерениях: индивида, субъекта деятельности и личности. Способности индивида определяются как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющиеся в успешности познания окружающего мира и организации адаптивного поведения (общие способности). Способности субъекта деятельности рассматриваются как способ-

ности индивида, адаптированные к требованиям деятельности и развитие в ней (профессиональные способности). Способности личности есть свойства личности, определяющие социальную успешность и качественное своеобразие социального познания и поступков, в структуре которых функционируют способности индивида и субъекта деятельности.

В самом общем виде познавательные способности можно операционализировать через конструкты, включающие в себя качества, позволяющее человеку успешно адаптироваться в жизни:

- предметный интеллект и креативность;
- интеллект и креативность в вербальной сфере;
- интеллект и креативность в области искусственных языков (числовой, математический интеллект);
- интеллект и креативность в визуальной сфере и в сфере представлений (пространственный интеллект);
- социальный интеллект и социальная креативность;
- эмоциональный интеллект;
- когнитивный ресурс.

Существуют разные парадигмы в рамках, которых описывается взаимодействие человека со средой. Наиболее близкой к задачам нашего исследования является парадигма взаимодействия человека и среды как адаптации. Среда выступает как источник информации, как носитель физических особенностей и как сфера взаимодействия между людьми. Человек адаптируется к средовым изменениям, выбирая поведение, адаптивное к событиям. Результатом адаптации или дезадаптации становится изменение личностных черт (Воронин, 2004). В качестве измерений среды нами были выделены три параметра: неоднородность, изменчивость и информационная избыточность. В зависимости от степени выраженности состояний среды меняются требования к познавательным ресурсам индивида. В случае высокой неоднородности среды возрастают требования к интеллекту. В ситуации постоянной изменчивости среды повышается необходимый уровень креативности. При высокой степени информационной избыточности возрастают требования к когнитивному ресурсу, необходимому для решения задачи, и интуиции.

Теоретически можно выделить разные варианты соотношения параметров среды и требований к познавательным ресурсам. Если среда характеризуется высокой степенью неоднородности и изменчивости, то заведомо повышается необходимый уровень интеллекта

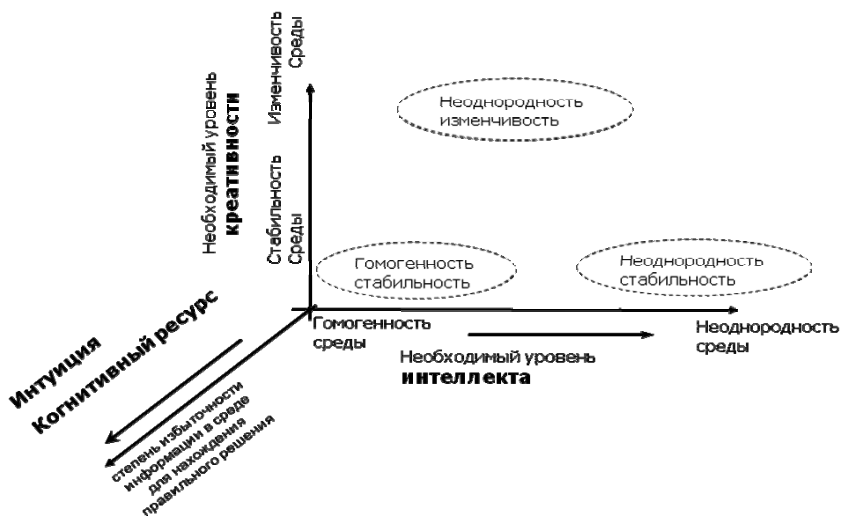


Рис. 1. Востребованность познавательных ресурсов в зависимости от состояний среды

и креативности. Гипотетически можно рассмотреть наиболее сложную ситуацию, когда среда характеризуется высокой неоднородностью, изменчивостью и информационной избыточностью, при этом возрастают не только требования к разным познавательным ресурсам, но и их согласованности (такая среда характерна и для глобальных проектов, реализуемых участниками сообществ глобализации).

Креативность как способность изобретать новые идеи и воплощать их в реальность, очевидно, является одной из отличительных особенностей человека, как вида *Homo sapiens*. С точки зрения В. Н. Дружинина, способность к творчеству (креативность) изначально присуща человеку, хотя автор допускает, что творчество само по себе также является культуральным изобретением (Дружинин, 2001).

Пытаясь обосновать это предположения, автор приводит ряд теоретических соображений. Во-первых, человек отличается от других животных не просто уровнем интеллекта, а функциональной избыточностью когнитивного ресурса по отношению к задачам адаптации, т. е. интеллектуальные способности нормального (среднего) человека превышают требования, предъявляемые к нему окружающей средой. Во-вторых, с развитием культуры и цивилизации возрастают требования, связанные с овладением культурой, при этом снижа-

ются требования адаптации к природной среде. Иными словами, функциональная избыточность возрастает по отношению к природной адаптации и снижается по отношению к культурно-социальной. И наконец, в силу того, что множество моделей поведения, гипотез оказываются невостребованными, так как большинство из них не могут быть использованы для регуляции адаптивного поведения, творчество стало наиболее эффективным способом социального поведения для реализации фантазий, идей, планов (там же).

Согласно Дружинину, когнитивной функциональной избыточностью как свойством психики обладают в разной мере все нормальные представители человеческой популяции, не имеющие генетических дефектов, ведущих к снижению интеллекта. Но уровень когнитивной функциональной избыточности, требуемый для профессионального творчества в разных сферах человеческой культуры, достаточно высок, что оставляет за пределами профессионального сообщества большинство людей. Глобальные сообщества изобретаются и развиваются с учетом психологических особенностей участников этих сообществ и поэтому становятся более привлекательными и доступными, нежели сугубо профессиональные сообщества.

Теперь перейдем к ментальному релятивизму. В самом общем виде релятивизм определяется как методологический принцип, состоящий в абсолютизации относительности и условности содержания познания (и, в частности, ментального опыта). В основе релятивизма лежит отказ от признания преемственности в развитии знания, преувеличение зависимости процесса познания от его условий (например, от биологических потребностей субъекта, его психического состояния или наличных логических форм и теоретических средств), подчеркивается постоянная изменчивость действительности и отрицание относительной устойчивости вещей и явлений.

Таким образом, «ментальный релятивизм» условно можно определить как совокупность способностей к изменению душевной организации человека, структурированию и трансформации его внутреннего мира в зависимости от сложившихся условий, способности к саморазвитию и самосовершенствованию. Данные качества становятся особенно востребованными в условиях реализации глобальных проектов.

Как отмечалось выше, атрибуты сообществ глобализации (унифицированные программы обучения, кодексы этики, в том числе и деловой, тренинги повышения корпоративности и консолидации участников сообществ, специфические дискурсы и паттерны пове-

дения и т. п.) обуславливают формирование особого типа личности путем индоктринации субъекта в глобальное сообщество. «Ментальный релятивизм» становится одним из значимых аспектов познавательных ресурсов человека, обеспечивающих успешность его вхождения в сообщества глобализации.

Профессиональная деятельность в современных условиях процессов глобализации характеризуется большой информационной насыщенностью, высокими требованиями к интеллектуальным способностям и творческому потенциалу персонала. Интеллект является комплексным многомерным конструктом общих способностей человека, высокие значения IQ определяют успешность адаптации индивида к широкому классу задач. Как правило, профессиональная деятельность в сообществах глобализации – деятельность коллективная, предполагающая совместное принятие решений, ситуативное разделение обязанностей и согласованность действий на всех этапах ее выполнения. При этом успешность деятельности все больше зависит от группы людей (коллективного субъекта).

В одном из исследований, проведенном нами совместно с Н. А. Габриелян, изучалось влияние интеллекта и креативности на проявление личностных особенностей в разных условиях группового взаимодействия. Было показано, что для успешной адаптации в различных ситуациях от участников различных видов взаимодействия требуется актуализация и проявление личностных черт, соответствующих требованиям ситуации (Воронин, 2004). Однако вопрос, от чего зависит проявление тех или иных свойств личности у конкретного человека в той или иной ситуации остается открытым.

В современных условиях человек имеет возможность выбора вхождения в различные глобальные сообщества. При этом «открытые» глобальные сообщества допускают возможность выхода из них. Поэтому человек на протяжении непродолжительного времени оказывается членом различных глобальных сообществ, предполагающих различные этосы, которые, в свою очередь, предъявляют различные, часто противоречивые требования к человеку. Некоторые из глобальных сообществ имеют хорошо структурированную, развернутую и эффективную систему индоктринации, что приводит к существенным личностным сдвигам и изменению структуры ценностей и мотивации человека. Проблема усугубляется еще и тем, что человек может одновременно являться членом нескольких глобальных сообществ, что делает «множественную личность» нормаль-

ным явлением и предполагает раскрытие механизмов сохранения человеком своей идентичности и индивидуальности.

Мы считаем, что данная проблема напрямую связана с проблемой способностей в глобальных сообществах и предполагаем, что уровень развития интеллекта непосредственно обуславливает проявление определенных личностных особенностей в различных ситуациях группового взаимодействия. Основная идея заключается в том, что интеллект предопределяет понимание человеком необходимости определенным образом модифицировать свое поведение в той или иной ситуации, чтобы в большей степени ей соответствовать и вести себя в ней адекватно.

Мы допускаем, что фиксация некоторых паттернов поведения в ходе группового взаимодействия как проявление определенных личностных черт несет в себе информацию не только об этих чертах, но и об их изменении в соответствии с требованиями ситуации. Причем степень расхождения черт личности должна соответствовать уровню развития интеллекта и свидетельствовать об адаптивных возможностях человека. В совместном с Габриелян исследовании были установлены взаимосвязи между уровнем развития интеллекта, креативности и проявлением личностных особенностей в различных ситуациях группового взаимодействия (Воронин, 2004).

Сообщества глобализации представляют особый интерес для изучения способностей в условиях глобализации потому, что в них явно или неявно происходит изменение личности участников этих сообществ. Феноменологически это проявляется как процесс отчуждения участников глобальных сообществ от тех социальных групп, к которым они принадлежали. В социальных структурах альтернативного образа жизни это декларируется открыто. В экономических и образовательных глобальных сообществах этот процесс может быть как декларативным, так и скрытым. Именно процесс отчуждения от традиционных социальных групп порождает «реактивные» протестные настроения, повышенную агрессивность, суицидальные тенденции и т. п. Однако именно наличие различных глобальных сообществ с разными социальными доктринами и различными системами индоктринации позволяет провести исследования ментального релятивизма, минимизируя фактор влияния содержания самой доктрины сообщества и способов индоктринации.

И наконец, обратимся к дискурсивным способностям. Наряду с традиционно изучаемыми способностями, такими как вербальный интеллект, дискурсивные способности обеспечивают возмож-

ность оперирования различными формами дискурса в соответствии с целями коммуникации, особенностями адресата, социокультурным контекстом, условиями и видами общения (непосредственное/опосредованное, с использованием технических средств коммуникаций и т. п.).

Междисциплинарный характер исследований дискурса позволяет обращаться к изучению синтеза разноаспектных представлений об организации дискурса психологии способностей и разработке комплексных подходов к исследованию наиболее значимых факторов, определяющих специфику разных типов дискурса. В современной психолингвистике понимание данного конструкта включает как динамический процесс языковой деятельности, вписанной в социальный контекст, так и ее результат (вербальный продукт). С одной стороны, ситуативный контекст задает правила вербального поведения и адекватные формы выражения, с другой стороны, в дискурсе отражаются индивидуально-психологические характеристики субъектов взаимодействия (в частности, проявляются дискурсивные способности). Немаловажное значение имеют также когнитивные факторы, обеспечивающие эффективное оперирование вербальным материалом.

Операционализация конструкта «дискурсивные способности» предполагает рассмотрение семантически близких понятий, в структуре которых можно выделить дискурсивный аспект. Одним из таких конструктов являются языковые способности.

Языковые способности определяются как индивидуально-психологические особенности, характеризующие легкость и быстроту приобретения лингвистических знаний, правил анализа и синтеза единиц языка, позволяющие строить и анализировать предложения, пользоваться системой языка для коммуникативно-речевых целей. Они обеспечивают скорость овладения языком (родным и неродным), а также эффективность использования языка в процессе коммуникации. Данные способности являются производными от таких индивидуальных качеств, как уровень развития интеллекта, предшествующий опыт, способность накапливать и систематизировать информацию, принадлежность к психологическому типу, физическое развитие, мотивация и т. п. (Кабардов, 2003). При этом в общей структуре языковых способностей можно выделить дискурсивный и лингвистический аспекты (Воронин, Кочкина, 2008).

Дискурсивные способности предварительно можно определить как способности к освоению и реализации дискурсивных практик.

По всей вероятности, они реализуются на двух уровнях: как ментальная репрезентация данной социальной ситуации и как ментальная репрезентация коллективного субъекта (коллективного бессознательного), усвоенного в процессе овладения культурно-историческим опытом, языком. Наличие этого вида способностей позволяет добиваться эффективного взаимодействия и адекватного взаимопонимания между людьми в процессе общения, ускоряет процесс выработки стратегии взаимодействия.

Определяя место дискурсивных способностей в общей системе способностей, необходимо обозначить наиболее семантически близкие понятия, определяющие успешность вербального функционирования личности в обществе: общий интеллект, вербальный интеллект, социальный интеллект (Социальный интеллект, 2004) и коммуникативная компетенция (Зимняя, 1989; Верещагин, Костомаров, 1982).

В ходе проведенных эмпирических исследований было установлено, что по мере овладения иностранным языком и перехода к его свободному использованию происходит дифференциация дискурсивных и лингвистических способностей, а связь этих способностей с факторами интеллекта, в том числе и социального, определяется продолжительностью изучения иностранного языка и спецификой его изучения. Дифференциация дискурсивных способностей происходит при изучении специальных курсов – аспектов языка, предполагающих ситуативность его использования (Воронин, Кочкина, 2008).

В условиях глобализации происходит модификация совместной интеллектуальной деятельности. Непосредственное взаимодействие участников совместной интеллектуальной деятельности становится опосредованным современными средствами коммуникации, среди которых следующие: теле- и аудиоконференции, e-mail интеракции, службы быстрых сообщений (QMS) ICQ, MSN Messenger, встроенные службы коммуникаций информационных систем, целевые интернет-форумы. Такие условия деятельности являются прямым следствием тотальной неопределенности глобальных интеллектуальных проектов, предполагающей:

- неопределенность и обезличенность участников интеллектуальной деятельности;
- неопределенность и непостоянство количества участников;
- временная и пространственная неопределенность проекта;

- неопределенность виртуальной и реальной картины происходящего;
- особый дискурс субкультуры глобального сообщества;
- отсутствие «традиционных» ролей участников интеллектуальной деятельности;
- новые, непонятные социальные роли.

Тотальная неопределенность глобальных интеллектуальных проектов предъявляет особые качества к участникам совместной интеллектуальной деятельности: толерантность, внутренний локус контроля, открытость и т. д. Априорно можно указать и другие способности участников глобальных сообществ:

- способность к поиску необходимой информации в плохо структурированной информационной среде;
- способность к сохранению аутентичности в условиях социального диктата;
- способность к переструктурированию жизненного опыта и/или переструктурированию автобиографической памяти;
- постоянная «творческая активность»;
- способность строить коммуникативно полноценный дискурс с использованием ограниченного набора выразительных средств;
- способность успешно коммуницировать с собеседником, представленным исключительно его текстовой продукцией;
- способность оперировать дискурсом в искусственно сконструированном коммуникативном поле.

Совокупность социально-психологических и индивидуально психологических характеристик членов глобальных сообществ определяет психологические ресурсы того или иного глобального сообщества. Степень выраженности этих характеристик предопределяет успешность вхождения человека в конкретное сообщество глобализации и обеспечивает эффективность его деятельности. Выделение и эмпирическая проработка надежных маркеров, определяющих принадлежность к глобальному сообществу и влияющих на эффективность функционирования в нем, может осуществляться, по крайней мере, двумя способами.

Первый способ предполагает общее описание особенностей процесса глобализации, особенностей глобальных сообществ, ситуаций, способов и характера действий в них; выделение на осно-

ве экспертной оценки гипотетических психологических свойств, важных в сообществах глобализации; организацию и проведение индивидуально-психологических исследований по верификации исследуемых маркеров.

Приведем пример выделения индивидуально-психологических маркеров участников ролевого движения (одного из сообществ глобализации). Ролевые игры – это вид интеллектуального развлечения для группы лиц, состоящий в моделировании различных жизненных ситуаций с участием ведущего (мастера), исполняющего функции сценариста и арбитра. Ролевая игра – это игра высокого уровня, имитация какой-либо деятельности или поведения, по степени сложности моделируемого мира сопоставимая с театральным спектаклем, но отличающаяся от него отсутствием заранее заданного сценария. (Куприянов, Подобин, 2003) Основу социокультурной практики игровых сообществ составляют ролевые игры, предполагающие:

- соревновательность – индивидуальную или групповую;
- наличие правил, которые регламентируют игровое взаимодействие и в то же время обеспечивают творчество участников в создании собственного образа и выборе способов решения задач;
- более или менее четко обозначенные роли, включающие ролевые предписания, описание целей взаимодействия и отношений к происходящему;
- двуплановость ситуации, т. е. некоторую фантастичность, условность, с одной стороны, и реальность взаимодействия – с другой;
- наделение различных предметов игровыми значениями.

Ролевые игры имеют немало разновидностей, которые значительно отличаются друг от друга. Имеется множество оснований для их классификации: по масштабу (длительность, количество участников, игровая территория) выделяются малые и большие игры; по месту проведения – кабинетные, полигонные, полевые, городские; по характеру взаимодействия – словесные, театрализованные, интерактивные, боевые. Существуют также комплексные игры, которые при доминировании одного вида включают другие виды игр в качестве элементов, эпизодов (Левикова, 2004).

Каждый участник ролевой игры выбирает свой образ. Выбор образа напрямую связан с идентификацией собственных качеств личности и предлагаемого персонажа. В процессе вживания в образ участники стараются преобразовывать свои личностные данные и подстраиваются под выбранный им характер персонажа.

Пилотажное исследование личностных особенностей участников ролевой игры (выборка московских «фанатов» Дж. Р. Толкиена на «тусовке» «Эгладор» в Москве) выявило следующие характеристики, свойственные членам ролевого движения (Бибикова, Антипова, 2009):

- высокий уровень абстрактного мышления;
- высокий уровень самостоятельности;
- преобладание новаторства, а не подчинение правилам;
- средний уровень экстравертированности;
- коммуникабельность;
- эгоцентричность;
- подозрительность;
- стабильность, реалистичность, уживчивость в группе;
- уверенность в себе, ответственность;
- повышенная эмоциональность.

Таким образом, ролевое движение привлекает людей творческих, нестандартно мыслящих, с развитым воображением, склонных доверять интуиции, придавать большое значение эмоциям; креативность позволяет участнику ролевого движения варьировать собственные личностные черты характера в соответствии с поставленной задачей, что помогает лучше адаптироваться в ролевом сообществе.

Анализ функционирования некоторых других сообществ (организованных на основании выбора досуга, альтернативного образа жизни) выявил, что повышение уровня собственной значимости и возможность более полной самоидентификации в рамках сообщества является важной причиной вхождения в эти сообщества на психологическом уровне.

Условно данный подход к определению индивидуально-психологических маркеров можно назвать «описательно-эмпирическим».

Второй способ выделения маркеров основан на теоретическом анализе понятий, отражающих условия и требования, предъявляемые к человеку в глобальных сообществах. Он предполагает последующую операционализацию понятий, разработку исследовательских и диагностических методик, исследование структур и механизмов, включающих искомый маркер. Условно такой подход можно назвать «аналитическим», и он был реализован в ходе исследований дискурсивных способностей (Воронин, Кочкина, 2009).

Общее определение языковых способностей как «совокупности психологических и физиологических условий, обеспечивающих

усвоение, производство, воспроизводство и адекватное восприятие языковых знаков членами языкового коллектива» (Леонтьев, 1965) получило свое развитие в трактовке способности к языкам в собственно психологическом смысле. Психологически способность к языкам понимается как индивидуально-психологическая особенность, объясняющая легкость и быстроту приобретения знаний о языке, усвоения правил анализа и синтеза его единиц, использования системы языка для коммуникативно-речевых целей. Такие способности обеспечивают скорость овладения языком (родным и неродным), а также эффективность использования языка в процессе коммуникации, зависящие от индивидуальных качеств (уровень развития интеллекта, предшествующий опыт, способность накапливать и систематизировать информацию, принадлежность к психологическому типу, физическое развитие, мотивация и т. п.) (Кабардов, 2003). Важный вклад в степень выраженности способности к языкам вносят также быстрота реакций, особенности памяти, фонетический слух, грамматическое чутье, общий уровень речевого развития и т. п.

Вторая линия теоретического анализа проблемы дискурсивных способностей исходит из понятия дискурсивного мышления (Жинкин, 1958). Дискурсивное мышление обслуживает дискурсивное поведение, включающее в себя как осознанные и целенаправленные, так и непреднамеренные и не вполне контролируемые речевые поступки. Дискурсивная деятельность, являющаяся разновидностью речевой деятельности, направлена на осознанное и целенаправленное порождение целостных речевых произведений. Соответственно, дискурсивные способности были определены как способности освоения дискурсивных практик, которые реализуются на двух уровнях: как ментальная репрезентация данной социальной ситуации и как ментальная репрезентация коллективного субъекта, коллективного бессознательного, которое усваивается в процессе овладения культурно-историческим опытом, языком. Наличие этого вида способностей позволяет добиваться эффективного взаимодействия и адекватного взаимопонимания между людьми в процессе общения, ускоряет процесс выработки стратегии взаимодействия.

Понятие «дискурсивные способности» может обсуждаться в двух смыслах. Дискурсивные способности в узком смысле связаны со способностью коммуницировать в условиях конкретного дискурса, понимать собеседника, презентировать свои смыслы и собственную идентичность в конкретном жизненном контексте. В данном случае их составляющими, возможно, являются когнитивное пространство

субъекта, конкретная жизненная ситуация общения, апперцепция намерений другого субъекта, интенциональность говорящего. Дискурсивные способности в широком смысле связаны с отражением в ментальной репрезентации коллективного субъекта, в качестве которого может выступать группа, сообщество и т. д. Цель коммуникации в этом случае может быть связана с расшифровкой, кодированием и трансляцией более глобальных смыслов в виде различных культурных кодов.

На этапе эмпирического исследования языковых способностей, задействованных в дискурсивной практике, необходимо решить задачу операционализации дискурсивных способностей, построить систему эмпирических индикаторов, свидетельствующих о наличии или отсутствии данного вида способностей у испытуемых, а также об изменении места и значимости данного вида способностей среди других способностей. На этом этапе дискурсивные способности определяются как способности, обеспечивающие эффективную коммуникацию на основе эмоциональной окрашенности, мотивации, интенции говорящих и ситуационной отнесенности актов коммуникации. Построенное таким образом исследование выявило, что в процессе освоения дискурсивной практики дискурсивные способности оказываются связанными с общим интеллектом, вербальным интеллектом, социальным интеллектом, а также при этом являются частью коммуникативной компетенции.

На этапе операционализации дискурсивные способности были определены как часть коммуникативной компетенции, которая позволяет человеку инициировать, поддерживать, развертывать и завершать процесс общения, используя при этом языковые средства, соответствующие ситуации. Был разработан оригинальный тест для определения уровня развития дискурсивных способностей, основанный на существующих заданиях, включенных в лексические тесты, и ориентированных на формирование умения адекватно реагировать на высказывания собеседника или правильно инициировать коммуникацию в предложенной ситуации общения. После экспертной оценки тест был сокращен, и отражал лишь некоторые ситуации общения, а маркерами развития дискурсивных способностей стали адекватные вербальные реакции в следующих ситуациях общения: знакомство, ежедневное общение, общение в общественных местах и на транспорте, деловое общение (во время работы/учебы), общение со старшими по статусу или возрасту, общение по телефону.

Выводы

Современный этап глобализации характеризуется целенаправленным формированием глобального информационного общества, что приводит к появлению новой информационной культуры и информационного образа жизни. Высокая включенность в информационное сообщество предполагает наличие у его участников особых социально- и индивидуально-психологических характеристик. Совокупность этих характеристик и степень их выраженности у участников глобальных сообществ определяет психологические ресурсы данных глобальных сообществ.

Информационное общество открывает принципиально новые возможности для интеллектуальной деятельности, особенно при переходе на позиции активной и осмысленной социализации, сознательного предвосхищения и личной сопричастности. Глобальное образование предполагает широкое использование новых образовательных технологий (технология использования эпистем, сетевые технологии дистантных форм образования и т. д.).

Глобализация на этапе формирования информационного общества повышает востребованность особых индивидуально-психологических характеристик, определяющих успешность вхождения и функционирования в глобальных сообществах, основанных на интеллектуальной деятельности.

Определение и эмпирическая верификация надежных маркеров, определяющих принадлежность к глобальному сообществу и влияющих на эффективность функционирования в нем, может осуществляться по крайней мере двумя способами, условно названными «описательно-эмпирическим» и «аналитическим».

Литература

- Алексашина А. В. Глобальное образование: идеи, концепции, перспективы. СПб.: Изд-во ГУПМ, 1995.
- Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения. М.: Изд-во РАО, 1999.
- Андреев А. А., Меркулов В. П., Тараканов Г. В. Современные телекоммуникационные системы в образовании // Педагогическая информатика. 1995. № 1. С. 15–23.
- Арутюнова Н. Д. Дискурс // Языкознание. Большой энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. С. 137.

- Бибикова Н. В., Антипова Л. В.* Личностные характеристики участников неформальных игровых объединений молодежи // Психологические проблемы глобализации: сборник научных трудов. М.: Спутник+, 2009. С. 102–115.
- Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1983.
- Виноградов В. В.* Проблема авторства и теория стилей. М.: Художественная литература, 1990.
- Воронин А. Н.* Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии. М.: Изд-во: «Институт психологии РАН», 2004.
- Воронин А. Н.* Методология изучения психологических проблем глобализации // Психологические проблемы глобализации: сборник научных трудов. М.: Спутник+, 2009. С. 8–41.
- Воронин А. Н., Горюнова Н. Б.* Специфика познавательных ресурсов субъектов, включенных в современные сообщества глобализации // Психологические проблемы глобализации: сборник научных трудов. М.: Спутник+, 2009. С. 52–78.
- Воронин А. Н., Кочкина О. М.* Структура языковых способностей в процессе освоения дискурсивной практики // Экспериментальная психология. 2009. № 3. С. 92–110.
- Воронин А. Н., Кочкина О. М.* Дискурсивные способности в процессе интенсивного изучения иностранного языка. М.: Изд. дом ГУВШЭ, 2008.
- Гершунский Б. С.* Философия образования. М.: Изд-во МПСИ, Флинта, 1998.
- Горюнова Н. Б., Дружинин В. Н.* Операциональные дескрипторы ресурсной модели общего интеллекта // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 4. С. 57–64.
- Дружинин В. Н.* Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: Пер Сэ; СПб.: Иматон-М, 2001.
- Жинкин Н. И.* Механизмы речи. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.
- Зимняя И. А.* Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык, 1989.
- Иванов Д. В.* Эволюция концепции глобализации // Телескоп. 2002. № 4. С. 2–7.
- Кабардов М. К.* Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей (индивидуально-типологический подход): Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 2003.

- Коллин К. К. Информационная глобализация общества и гуманитарная революция // Вестник БАЕ. 2009. № 3. С. 18–43.
- Крысин Л. П. К вопросу о внутриязыковой диглоссии // Методы билингвистических исследований. М.: Изд-во АН СССР, 1976. С. 61–67.
- Куприянов Б. В., Подобин А. Е. Очерки общественной педагогики: ролевое движение в России. Кострома: Изд-во КГУ им. Н. А. Некрасова, 2003.
- Лаврентьев В. Н., Пак Н. И. Информационные и коммуникационные технологии в образовании // Информатика и образование. 2000. № 9. С. 87–91.
- Левикова С. И. Молодежная субкультура: Учебное пособие. М.: Фаир-Пресс, 2004.
- Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. М.: Наука, 1965.
- Немирова А. Ролевые игры: параллельная реальность и социальная адаптация // Крылатый вестник. 2001. № 3. С. 21–22.
- Перспективы: вопросы образования. ЮНЕСКО, 1991.
- Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.
- Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. М.: Логос, 1997.
- Lotus Learning Space Release 5.01. <http://www-12.lotus.com/ldd/doc/uafiles.nsf/docs/l501>.

МОДЕЛЬ ПСИХИЧЕСКОГО КАК МЕНТАЛЬНАЯ ОСНОВА ПОНИМАНИЯ ТЕЛЕВИЗИОННОЙ РЕКЛАМЫ ДЕТЬМИ 3–6 ЛЕТ

Е. А. Сергиенко, Н. Н. Таланова

Понимание ментальных состояний изучается как направление когнитивной психологии, обозначаемое в зарубежной психологии как Theory of Mind, или модель психического (Сергиенко, 2002; Сергиенко и др., 2009). Наш перевод Theory of Mind как «модель психического» наиболее точно передает суть данного подхода: модель понимается как некоторая система концептуализации знаний о своем психическом и психическом других людей. В когнитивной психологии, как отмечает В. В. Знаков, «<...> понимать факт, событие или явление – значит иметь его рабочую модель. В частности, П. Н. Джонсон-Лэйрд соотносит понимание с созданием мысленных моделей и полагает, что понять фрагменты каких-либо событий или ситуаций можно, только сформировав мысленное представление, являющееся моделью целого» (Знаков, 2008, с.72). Ранее подобную точку зрения высказывал А. А. Брудный, который полагал, что понимание субъектом объекта происходит во взаимодействии с ним, в «результате которого воссоздается работающая модель этого объекта. Понять – значит собрать работающую модель» (дается по: Знаков, 2008).

Все эти соображения и привели нас к представлению, что термин «модель психического» наиболее точно отражает суть подхода Theory of Mind.

Направление «модель психического» адресовано изучению житейской психологии, которая содержит атрибуты ментальных состояний своих (что мы знаем, хотим, во что верим, о чем думаем и что чувствуем) и Другого. Термин Theory of Mind заимствован

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, грант № 11-06-00013.

из философии сознания (Fodor, 1978). Способность атрибутировать ментальные состояния себя и Других предполагает концептуализацию знаний, так как ментальные состояния большей частью не наблюдаемы непосредственно и аналогичны теоретическим допущениям в науке. Представления о ментальных состояниях позволяют предсказывать и объяснять человеческое поведение, т. е. концептуальная система, лежащая в основе таких представлений, имеет объяснительную силу, аналогичную теории. Это объясняет суть принятого термина – Theory of Mind. Данное направление в зарубежной психологии имеет уже более чем 20-летнюю историю изучения. Развитие модели психического исследовалось в более чем 700 работах (Sodian, 2005).

К сожалению, это направление в отечественной психологии разработано очень слабо и представлено лишь несколькими авторами, тогда как продуктивность и научная перспективность данного подхода уже доказана в мировой науке.

В предыдущих исследованиях понимания психического у детей дошкольного возраста с типичным развитием и с расстройствами аутистического спектра мы получили конвергирующие результаты развития понимания разных феноменов модели психического (Сергиенко и др., 2009). Были выделены два уровня развития модели психического, которые определяют особенности понимания ментальных состояний у детей дошкольного возраста. Первый уровень – уровень агента, характерный для детей 3–4 лет и второй – уровень наивного субъекта, характерный для детей 5–6 лет.

На уровне агента в 3–4 года начинает дифференцироваться представление, что Собственное психическое отличается от психического Других. Предсказание поведения Других формируется на основе представлений о последствиях собственного поведения. Уровень наивного субъекта предполагает способность сопоставлять разные аспекты ситуаций и их значения для Себя и Других, позволяет детям на новом уровне анализировать человеческие контакты и их смысл.

Анализ развития понимания ментальных состояний позволил выделить тип моделей: единичные, разрозненные репрезентации – у детей 3 лет, ситуативные модели у детей 4 лет и внеситуативные – у детей 5–6 лет, что позволяет говорить о становлении базовой концептуальной основы модели психического. Анализ изменений во внутренних ментальных структурах в процессе развития позволяет иначе понять процесс социализации. Процесс социализации, его механизмы в раннем дошкольном возрасте опираются в боль-

шей степени на собственный внутренний опыт, возможность понять себя лежит в основе понимания другого. Исследования понимания ментальных состояний (эмоций и обмана) детьми 3–6 лет проводились на достаточно большой выборке: 230 детей приняли участие в изучении понимания эмоций и 136 детей – в изучении понимания обмана, из них 92 ребенка с типичным развитием и 44 ребенка с расстройствами аутистического спектра, использовались математические методы статистической обработки результатов. Это дает основание полагать, что мы можем с высокой вероятностью говорить о верификации наших предположений эмпирическим материалом (Сергиенко и др., 2009).

С теоретическими подходами к развитию способности понимать ментальные состояния связан вопрос о роли модели психического для реальной социальной компетенции. Несколько лонгитюдных исследований установили важность развития модели психического для достижения социальной компетентности (Cutting, Dunn, 1999; Dunn, Hughes, 1998). Некоторые данные указывают, что лучшим предиктором социальной компетентности, независимо от общей оценки развития модели психического, является понимание эмоций (Sodian, 2005).

Вопрос о социальной природе модели психического тесно связан с теми социальными воздействиями, которые дети воспринимают в процессе социализации. В нашей работе фокусом проблемы являются возможности понимания социальных воздействий детьми, что определяет их эффективность в процессе социализации. С одной стороны, социальные воздействия являются важнейшим источником социализации, но, с другой стороны, особенности психической организации детей, как универсальные (возрастные аспекты понимания), так и индивидуальные (особенности понимания, индивидуальные установки, стереотипы, особенности обработки информационных процессов) выступают своеобразным фильтром, ограничивающим понимание воздействий и их интерпретацию.

Одним из мощных и реально действующих социальных воздействий является реклама. Еще в XIX в. А. Веригин утверждал, что реклама – лишь инструмент, орудие, механизм, с помощью которого общество, его субъекты достигают поставленных целей (дается по: Лебедев-Любимов, 2008). Цель рекламы – повлиять на мнение Других, выявить их интерес и побудить купить товар. Аналогичную цель преследует и пропаганда – вид социальной рекламы. Пропаганда выполняет следующие функции: просвещение (распростра-

нение полезных знаний), информирование и коммуникация. Пропаганда служит целям социализации, приобщая людей к культуре. Пропаганда всегда убеждает в пользу одного мнения, одной идеи, что редуцирует способности к анализу и критичному восприятию окружения (Мельник, 1996; Лебедев-Любимов, 2008). Однако пропаганда как вид социальной рекламы, явно направлена на воздействие с целью убеждения в нормах, ценностях, правилах и стереотипах данного общества.

Реклама для детей

Несмотря на различие целей и средств, реклама и пропаганда воздействуют на убеждения людей, чтобы добиться желаемого поведения. Детская аудитория очень притягательна для рекламы. Так, в 2000 г. в США именно дети в возрасте до 12 лет определяли расходы в 28 млн. долларов, а также оказали влияние на 250-миллионные семейные расходы. За десять лет с 1990 по 2000 гг. объем расходов на детей удвоился, что характерно не только для США, но и для Европы (Lawlor, Prothero, 2002). Это определяет то значение, которое придается рекламе для детей, особенно телевизионной, поскольку большинство даже очень маленьких детей проводит у телевизоров значительную часть времени. Несмотря на культурные и семейные различия разных стран, проблема воздействия рекламы на детей приобретает всеобщий характер.

В данной работе нас в большей степени интересует возможность понимания рекламы (как коммерческой, так и социальной) как феномен когнитивного развития детей. С этой точки зрения, представляет интерес вопрос о том, что известно о возможностях детей понимать и воспринимать рекламу? Следует указать, что данной теме посвящено незначительное число работ, в большинстве которых обсуждается возможность государственного контроля и управления рекламной деятельностью, направленной на детей. Более того, существует мнение, что дети до 12 лет не понимают рекламы, ее целей и намерений (Cohen, Cahill, 1999; Furnham, 2000). Но маленькие дети, младше 2 лет, любят смотреть рекламу, даже если не проявляют внимания к самой телепрограмме. Подобная привлекательность рекламы объяснима легкостью восприятия рекламных роликов, которые отличаются перцептивными признаками, обеспечивающими непровольное внимание (более громкий и привлекательный звук, яркий цвет, соотношение фигур, динамика, лаконичные сюжеты).

Но что кроме перцептивной привлекательности понимают дети? В литературе по данному вопросу нет консенсуса. Большинство исследователей согласны, что дети в 3 года могут выделить рекламу из потока программ (Levin et al., 1982; Macklin, 1987). Факт понимания интенции рекламы – воздействовать на убеждения – разные исследования относят к возрасту от 3 (Donohue et al., 1980) до 12 лет (Bjurstrom, 1994). Причины таких существенных различий могут лежать в несогласованности термина «понимание» у разных авторов, в разных методах исследования и организации экспериментов (Goldstein, 1999). Так, в исследованиях Донохью и коллег (Donohue et al., 1980) детям показывали рекламу мюслей. После просмотра дети должны были выбрать одну из двух картинок: женщина с ребенком выбирают мюсли в магазине и ребенок смотрит ТВ, без присутствия продукта. Оказалось, что 75% 2–3-летних, 70% 4-летних, 76% 5-летних и 96% 6-летних детей выбирают сюжет с покупкой рекламируемого продукта. Авторы сделали вывод, что даже самые маленькие дети понимают цели рекламы – продвижение продукта.

Однако данные исследования были подвергнуты критике, состоящей в существенном ограничении выбора вариантов решения (всего два). Маклин (Macklin, 1987) повторила эксперимент, но после рекламы предъявляла 10 картинок. Она нашла, что только 20% детей 5 лет выбирают сюжеты с покупками, однако и в данной ситуации вероятность случайного выбора была выше вероятности правильного решения. В дальнейших исследованиях Х. Харви и М. Блейдз (Gunter et al., 2009) предъявляли детям 4–6 лет рекламу неизвестного зернового продукта, а затем на выбор давали 6 картинок, демонстрирующих варианты семейной активности, в которых везде присутствовал зерновой продукт (завтрак, готовка, покупка и т. д.). Они обнаружили, что только дети 6 лет делают выбор покупки, превышающий случайный.

Другие исследования, проведенные по аналогичной схеме, также указывают на возможность понимания целей рекламы – продвигнуть покупку продукта – только детьми 5–6 лет (Bijmolt et al., 1998; Macklin, 1987; Robertson, Rossister, 1974). Помимо понимания целей рекламы, маленькие дети способны понять содержание рекламы. Так, А. Дамлер и А. Мидлман-Мац (Dammler, Middelman-Motz, 2002) показали, что дети 3–4 лет могли описать продукт, видя только логотип, – и не только товаров для детей (типа Kinder или Milka), но и ориентированных на взрослых. Даже дети 2 лет распознают и выбира-

ют брендовые продукты скорее, чем небрендовые (Hite, Hite, 1995). Но это может быть связано с частым повторением брендов по ТВ.

Понимание рекламы означает понимание, что существует источник создания рекламы и этот источник навязывает свое мнение аудитории. Это – базовый уровень, который позволяет в дальнейшем оценивать рекламу как правдивую (несущую дополнительную информацию) или как сугубо намеренное манипулирование. Для достижения такого понимания необходимо осознавать, кто делает рекламу, кто платит за нее, почему она идет в разное время и по разным каналам и т. д. Как показали кросс – культурные исследования больших выборок детей от 5- до 12-летнего возраста только 8–9-летние дети в Дании, 11-летние – в Германии и дети старше 8 лет в Китае обладают знаниями о намерениях рекламной деятельности, и не считают рекламу всегда правдивой. До этого возраста дети считают рекламу правдивой и развлекательной (Martensen, Hansen, 2001; Bergler, 1999; Chan, 2000).

Для теоретической интерпретации понимания рекламы наиболее часто используется теория Ж. Пиаже как наиболее распространенная когнитивная теория развития. Детский эгоцентризм дооперациональной стадии когнитивного развития может быть важным аспектом понимания рекламы (Kunkel, 2001). Если дети этого возраста (2–7 лет) не могут представить иную точку зрения, чем их собственная, то им трудно понять природу убеждений в рекламе. Для понимания им необходимо осознать цель рекламной деятельности – продать продукт, т. е. цель, отличную от их собственной. Однако теория Пиаже существенно ограничена для интерпретации детского понимания рекламы. Эта теория, оперирующая логикой задачи и логикой детской мысли, не может охватить такие факторы как образ, репрезентация, убеждение, мнение, эмоциональное понимание (Moore, Lutz, 2000).

Другой теоретической основой, используемой для интерпретации детских способностей понимания рекламы, служит информационно-процессуальный подход. Если в теории Пиаже детские способности обсуждаются в терминах причинности, логики суждений, то при информационно-процессуальном подходе – в терминах внимания, памяти, воспроизведения. Так, маленькие дети ограничены в запоминании информации и ее хранении в рабочей памяти, что объясняет их трудности в восприятии и воспроизведении рекламной продукции (Schneider, Pressley, 1997). Информационно-процессуальный подход анализирует когнитивные стратегии,

используемые детьми, при этом с возрастом стратегии запоминания становятся более эффективными. Д. Редер (Roedder, 1981) выделила 3 типа стратегий, которые имеют как возрастные особенности развития, так и индивидуальные. «Стратеги» отличаются способностью вычленять центральную информацию из периферической, что позволяет фокусироваться на центральных аспектах рекламы (продукте) и игнорировать периферическую информацию. Эта способность характерна для детей 13 лет и старше. «Стратегия подсказок» характерна для детей 8–12 лет, которые только при наличии подсказок могут отделить главное от второстепенного. И наконец, «ограниченные» – это дети до 8 лет, которые неспособны игнорировать периферические сообщения даже при наличии помощи (подсказок).

Данная, очень популярная в области рекламы, концепция (Gunter et al., 2009) указывает лишь на пути повышения эффективности рекламы: усиление содержания о центральном продукте рекламы и минимизация или устранение дистракторов периферической информации. К сожалению, данный подход к анализу понимания детской рекламы фокусируется только на задачах рекламной деятельности, не уделяя внимания собственно изучению особенностей детских информационных процессов, что фактически лишает данную теорию оснований. Без понимания механизмов функционирования внимания, памяти, воспроизведения, процессов принятия решений невозможно узнать, как эти компоненты участвуют в понимании. В быстрой ТВ-рекламе много образов, музыки, слов, звуков – все это лежит в основе ее привлекательности. Если ребенок не декодирует полностью рекламное сообщение, его детали, но воспроизводит образ, логотип, слоган, то реклама успешна.

В таком случае что считать центральными, а что периферическими компонентами? Если говорить о центральном компоненте как сообщении о продукте, возникает потребность в концептуализации его понимания. Именно концептуализацию понимания дает доминирующая в когнитивной психологии парадигма «модель психического», или Theory of Mind. Понимание, что другие люди могут иметь отличные от их собственных убеждения, мнения – важный шаг к постижению иных аспектов человеческой психики. Несмотря на то, что маленькие дети, начиная с 4 лет, могут достигать понимания психического Другого, это еще не полное понимание всех его аспектов. Например, некоторые аспекты убеждения зависят от возможности изменения мнений Других. Это потребует большей

ментализации, чем в случае с обманом, когда мнение внедряется. Изменение мнения означает не только понимание имеющегося мнения, но и замену его новым, в виде убеждения, когда прибегают к контрагументам.

Одно из исследований было посвящено возможностям детей манипулировать мнением Другого. Детей 4–6 лет просили убедить родителей купить птицу. В одной истории мальчик очень хотел, чтобы ему купили птицу, но родители сопротивлялись. Отец считал, что от птиц много сора, мать – что птицы шумные. Задача детей состояла в том, чтобы убедить родителей купить птицу. Исследования показали, что дети данного возраста неспособны влиять на мнение родителей, приводя контрагументы, несмотря на использование разных историй и сценариев. Только после 6 лет дети находили такие способы влияния на изменение мнения (Bartsch, London, 2000). Дети младшего возраста пытаются воздействовать на решение родителей о покупке, используя или стратегию торга, или стратегию эмоционального давления (негативного – крики, брыкание, нытье и т. п.) (Weiss, Sachs, 1991). Неудивительно, что маленькие дети ограничены в понимании рекламы. Это скорее связано не с пониманием специфики рекламных сообщений, а с когнитивными ограничениями понимания разных аспектов манипуляции мнением.

Представляется, что по мере прогрессивного развития модели психического, лежащего в основе понимания мнений и способов их изменений, будет происходить и рост понимания рекламных сообщений как частного вида социальных воздействий. Поэтому понимание рекламных сообщений в контексте современной теории модели психического, позволяющей концептуализировать понимание, будет шагом вперед для изучения ментальных механизмов социальных воздействий, и, в частности, понимания рекламных сообщений. Важный вопрос, возникающий в данном контексте: является ли понимание рекламы параллельным становлению понимания психического? Реклама – это продукт психической деятельности и его понимание означает понимание психического и мнений, которые его составляют. Возможно – это более трудный процесс, чем понимание психического Другого, поскольку требует следующего шага в осмыслении, что реклама создается сознанием. В этом случае для постижения того, что реклама – аспект сознания, возможно, необходим более продолжительный период, даже когда уже достигнута ступень понимания психического Другого. Таким образом, возможно существование диссоциации между развитием

понимания психического себя и Другого и пониманием социальных воздействий, в частности, рекламы.

В последней книге Б. Гюнтера, К. Оутс и М. Блейдза «Телевизионная реклама для детей» (Gunter et al., 2009) авторы признают, что наиболее адекватным для понимания когнитивных механизмов понимания рекламы может стать подход «модель психического», или Theory of Mind, но в настоящее время подобные работы отсутствуют. Более того, не ставя цели изучать эффективность воздействия рекламы на детей, мы используем рекламные сообщения как пример социальных влияний, понимание которых обусловлено внутренними когнитивными механизмами.

Экспериментальное исследование понимания рекламы детьми 3–6 лет в рамках подхода «модель психического»

Мы полагаем, что социальные воздействия опосредуются внутренними ментальными моделями, выступающими как когнитивные «фильтры» понимания социальных сообщений и воздействий. На основании данных предположений *гипотеза* нашей работы состоит в том, что понимание телевизионной рекламы детьми 3–6 лет тесно связано с уровнем развития модели психического. *Цель* нашего исследования состоит в изучении детского понимания телевизионной рекламы на основе развития модели психического. *Объектом* исследования выступает понимание детьми телевизионной рекламы, *предметом* исследования – ментальные механизмы (модель психического) развития понимания рекламы в дошкольном возрасте.

Для реализации поставленной цели были подобраны оригинальные методы исследования, апробированные ранее в работах по изучению модели психического (Сергиенко и др., 2009).

Методы исследования

Для оценки развития модели психического мы остановились на 3 задачах, которые являются ключевыми для модели психического и необходимыми для понимания социальных воздействий. Первая – это понимание обмана, что требует сопоставления своей модели ситуации с моделью ситуации Другого. Это, в свою очередь, позволяет при сравнении ментальных моделей воздействовать на мнение Другого. По данным литературы, в модели психического данный феномен – обман – является ключевой характеристикой уровня

развития понимания своего психического и психического Другого. Только на уровне наивного субъекта (5–6 лет) большинство детей способны к пониманию обмана (неверных мнений) и собственно обманных манипуляций.

Нами использовалась разработанная Е. И. Лебедевой и Е. А. Сергиенко задача, которая прошла апробацию в работах авторов (Сергиенко, Лебедева, 2003; Сергиенко и др., 2009). В исследовании представлена ситуация, в которой участвуют три куклы: Мальчик, Девочка и Катя. Мальчик хотел обмануть Катю. У Мальчика был синий карандаш, а у Девочки – желтый. У Кати была шоколадка. Мальчик съел шоколадку, пока Девочки и Кати не было, но чтобы Катя, вернувшись, подумала, что это Девочка съела шоколадку, он оставил вместо шоколадки желтый карандаш Девочки. Ребенка спрашивали: «Что кукла Катя, когда вернется, подумает о том, кто съел шоколадку?»

Используя данную методику, мы оцениваем способности детей к пониманию обмана, которое связано с возможностью сопоставления модели психического (убеждений, намерений, желаний) одного персонажа с моделью другого персонажа.

Второй задачей для оценки развития модели психического послужила задача на распознавание базовых эмоций, которые также развиваются в дошкольном возрасте, демонстрируя рост дифференциации и более точного понимания эмоциональных состояний. Именно понимание эмоций теснее всех других составляющих модели психического связано с социальной компетентностью (Sodian, 2005).

Использовалась методика «Распознавание эмоций по лицевой экспрессии на фотографии и пиктографических картинках», направленная на оценку понимания ребенком базовых эмоциональных состояний по мимике человека и необходимая для анализа развития базовых представлений о ментальном мире. Экспериментатор предъявлял ребенку 4 фотографии девушки, апробированные в диссертационном исследовании А. С. Герасимовой (2004), или 4 пиктографические картинки с изображением лицевой экспрессии по каждой из основных эмоций (радость, грусть, гнев, страх), разработанные П. Хаулин с коллегами (Howlin et al., 1999). Задача детей была определить эмоцию человека на фотографии или пиктографической картинке. Текст инструкции был следующим: «Покажи, на какой фотографии (картинке) человек радостный. На какой – грустный, на какой – испуганный, а на какой – сердитый»

Третьей задачей был «Тест на ошибочное мнение», или «Салли-Энн-тест» (Wimmer, Perner, 1983), который широко применяется в исследованиях модели психического и обладает высокой валидностью (Sodian, 2005).

Стандартные задачи на развитие модели психического дополнены нарративными заданиями, направленными на анализ представлений о понимании детьми ментальных состояний и их причин в процессе социальных взаимодействий. Это задания на понимание морально-нравственных аспектов поведения Другого, причин действия, эмоций, а также на понимание ментального состояния Другого с использованием нарративов (Bruner, 1986). Дж. Брунер выделяет два основных типа понимания окружающего мира: парадигматический и нарративный (повествовательный). В нашем исследовании сравнивался уровень понимания психического, полученный в задачах с нарративным типом понимания мира и себя в нем, с задачами на понимание обмана и эмоций как невербальных методов оценки модели психического. Нарратив предполагает, что человек способен сказать о себе больше, чем осознает. Данный метод позволяет оценить способность распознавания эмоций и ментальных причин этих эмоций на основе рассказа (вербальное описание ситуаций) у детей. Как показали наши предыдущие исследования, понимание эмоций и их причин в контексте вербального ситуативного описания успешно даже у детей 3-летнего возраста (Прусакова, Сергиенко, 2006). В данном случае рассказы связаны с пониманием обмана, намерений и ситуативно-обусловленных эмоций, т. е. компонентов понимания ментального мира других людей, что позволяет оценить уровень сформированности модели психического с помощью нарративного понимания социальных взаимодействий.

Детям предлагались рассказы, а затем – вопросы, связанные с содержанием этих рассказов. Разработаны 3 нарратива, отражающие типичные социальные взаимодействия детей: ситуация взаимодействия ребенка с ребенком, ситуация взаимодействия ребенка с родителем, ситуация взаимодействия ребенка со взрослым (чужим).

Нарративы

Взаимодействие ребенка с ребенком

В детском саду все дети на прогулке, играют в разные игры. Девочка Даша играла лопаткой, а мальчик Миша пытался эту лопатку отобрать у Даши.

Она не захотела отдавать, тогда он ее очень сильно толкнул, и она упала. Когда это увидел Петя, он подошел к Мише и тоже его сильно толкнул.

Вопросы:

- Как ты думаешь, что почувствовала Даша, когда ее толкнул Миша?
- Почему Петя толкнул Мишу?
- Какое настроение стало у Пети, когда он защитил Дашу?
- Хорошо ли поступил Петя? Почему?
- Хорошо ли поступил Миша? Почему?

Взаимодействие ребенка с родителем

Мальчик Никита очень любит рассматривать мамину посуду – разные красивые чашки, блюдца, тарелки. Однажды ему очень понравилась новая чашка, которую мама очень берегла. Никита взял эту чашку без разрешения и случайно разбил ее. Мама не стала наказывать и сильно ругать Никиту (своего сына), тогда он сам некоторое время просидел в своей комнате без игрушек.

Вопросы:

- Хорошо ли поступил Никита, взяв чашку без спроса?
- Как ты думаешь, какое настроение стало у Никиты, когда он разбил мамину чашку?
- Что почувствовала мама, когда сын разбил ее любимую чашку?
- Почему Никита остался в комнате один и без игрушек?

Взаимодействие ребенка со взрослым (но не родителем)

Маленькая девочка Таня однажды пошла вместе со своей мамой в магазин за тортом для гостей. Когда они стояли у кассы, рядом стояла старенькая бабушка. Она доставала кошелек из своей сумочки и случайно уронила 10 рублей. Таня увидела это и предложила помочь бабушке. Она подняла деньги и отдала их ей.

Вопросы:

- Хорошо ли поступила Таня?
- Как ты думаешь, как на это отреагировала бабушка?
- Какое настроение стало у Тани, когда она помогла бабушке?

Данные вопросы затрагивали три основные темы:

1. Распознавание ситуативно-обусловленных эмоций. Полученные ответы детей делились на 4 группы и оценивались от 0 до 3 баллов.

- а) нет ответа – ребенок не ответил или ответил неверно – 0 баллов;
 - б) перечисление физических действий или чувств (боль, неприятность) – 1 балл;
 - в) слабая дифференциация эмоций (плохое – хорошее) – 2 балла;
 - г) четкое распознавание эмоций (грусть, гнев, страх) – 3 балла.
2. Понимание причин действия другого. Ответы детей также были разделены на 4 типа и оценивались от 0 до 3 баллов.
- а) нет ответа – 0 баллов;
 - б) констатация события (толкнул, отнял, забрал лопатку) – 1 балл;
 - в) неполное понимание причины – 2 балла;
 - г) полное понимание причины (потому что мальчик защищал девочку) – 3 балла.
3. Понимание морально-нравственных аспектов поведения. Полученные ответы детей также оценивались по 3-балльной системе.
- а) нет ответа или неверный ответ – 0 баллов;
 - б) простое оправдание случившегося, без объяснения причин – 1 балл;
 - в) констатация причины вынужденного поступка – 2 балла;
 - г) полное понимание причины поступка (девочек нужно защищать) – 3 балла.

Обязательным условием исследования является оценка уровня психометрического интеллекта. В исследованиях модели психического было показано, что для развития способности понимания психического необходим хотя бы средний уровень психометрического интеллекта. Кроме того, последние работы в данном направлении обращают внимание на тесную связь модели психического с вербальными способностями (Sodian, 2005). В этой связи мы остановились на детском варианте теста Векслера как наиболее признанном инструменте измерения психометрического интеллекта и полном – для оценки вербальных и невербальных способностей (Филимоненко, Тимофеев 1998).

Интеллектуальный тест Векслера для детей – WPPSI

(для детей от 3 лет до 7 лет 3 мес.)

Тест основан на иерархической модели интеллекта Векслера, которая включает в себя три уровня: 1) уровень общего интеллекта; 2) уровень групповых факторов, а именно: интеллекта действий (невербального интеллекта) и вербального интеллекта; 3) уровень специальных факторов, соответствующих отдельным субтестам.

Для изучения понимания социальных воздействий были подобраны три типа рекламных сообщений (по два примера на каждый тип): коммерческая реклама детских продуктов питания, адресованная взрослым; реклама игрушек, адресованная детям и взрослым; социальная реклама широкой адресации, пропагандирующая семейные ценности.

Социальная реклама

1. Семья. В рекламном сюжете показываются отношения между родителями и детьми. Родители демонстрируют положительные стороны взаимодействия со своими детьми, рассказывают о том, как замечательно проводить время вместе, как они все вместе счастливы (цель данного социального сообщения – пропаганда ценностей семьи).
2. Дети-сироты. В данном сюжете показаны дети-сироты, которые задают разные вопросы. Голос за кадром объясняет, что такие вопросы дети обычно задают своим родителям – и те им отвечают, но кто ответит детям-сиротам – неизвестно, так как их родители к ним не приходят (цель – привлечь внимание сообщества к необходимости опеки и приемных семей для сирот).

Детская реклама

1. Беби Анабель. Данная реклама демонстрирует детский товар – куклу, которая может плакать, спать, есть и ходить в туалет. В сюжете показана ролевая игра – две девочки играют в мам и ухаживают за куклами. Цель – показать, насколько реально Беби Анабель копирует живого малыша и требует внимания и заботы (цель рекламы – показать детям привлекательность куклы как модели ребенка в игре, а родителям – необходимость такой игрушки в воспитании родительства).
2. Лего Сити. В ролике рекламируется новый набор – пожарная станция от Лего Сити. Из конструктора строится модель реальности – в данном случае пожарная часть, которая занимается тушением пожара. Разыгрывается ситуация, как человечки из Лего едут на пожарных машинах на помощь (цель – продвижение нового продукта для развития у ребенка конструкторских возможностей и ролевых социальных отношений).

Коммерческая реклама

1. Киндер Делис. В рекламном ролике показан сюжет о маме и ее ребенке – они играют и борются между собой. Для быстрой победы мама использует уловку и достает Киндер Делис, таким образом она отвлекает ребенка и побеждает. Дети очень любят это лакомство и голос за кадром указывает на то, что Киндер Делис очень полезный, с чем соглашаются и мама, и ребенок (цель – продвижение детского продукта – сладостей).
2. ФрутоНяня. В данной рекламе показан малыш, для которого все в жизни происходит впервые – первые шаги, окно в мир, первые пейзажи и натюрморты, а также первое яблоко, которое он пробует в виде фруктового пюре ФрутоНяня. Малыш остается очень доволен, и его заботливая мама тоже (цель – продвижение продукта питания для детей).

В рекламе используются сюжеты, в которых четко прослеживается цель. В коммерческой рекламе – это продвижение товара, воздействие на потребителя для убеждения его в необходимости покупки. В социальной рекламе явно пропагандистская цель – убеждение в важности семейных ценностей, ценности ребенка, необходимости помощи и заботы о нем. Реклама, в которой используются детские персонажи, возможно, обладает более активным характером воздействия, как на взрослого, так и на ребенка. Процедура: каждому ребенку в индивидуальной форме предъявляется рекламный ролик, после просмотра которого задается ряд вопросов на понимание содержания рекламы, степень понимания увиденных социальных ситуаций, понимание причин действия, морально-нравственных аспектов поведения, ситуативно-обусловленных эмоций.

Вопросы по рекламе:

1. Что было показано в данной рекламе? (понимание сюжета рекламы).
2. Можно ли поступать так, как наши герои? (понимание сути поступков и цели поведения героев рекламы).
3. Какое у них настроение? (понимание эмоций персонажей рекламы).

По всем трем пунктам оценки ответов детей варьировались от 0 до 3 баллов (отражая диапазон ответов от полного непонимания к простому описанию, частичному пониманию и полному пониманию рекламы). Система оценок была тождественной градации оценок нарративов.

Участники исследования. Всего в исследовании приняли участие 70 детей четырех возрастных групп – 3, 4, 5, 6 лет, типично развивающихся, посещавших детские сады Москвы. В группу 3-летних вошли 13 детей от 3-х лет и 2 месяцев до 3-х лет и 11 месяцев (10 девочек и 3 мальчика), в группу 4-летних – 14 детей от 4-х лет до 4-х лет и 11 месяцев (6 девочек и 8 мальчиков). В группу детей 5 лет вошли 23 ребенка от 5 лет до 5 лет и 9 месяцев – из них 9 мальчиков и 14 девочек. И группу 6-летних составили 20 детей от 6 лет до 6 лет и 11 месяцев – 12 мальчиков и 8 девочек.

Обработка результатов исследования осуществлялась с помощью статистического пакета SPSS 18, анализ связей между пониманием рекламы и моделью психического проводился с помощью коэффициента корреляции Спирмена. Значимость различий в понимании рекламы и модели психического между возрастными группами определялась по критерию углового преобразования Фишера.

Результаты и их обсуждение

Уровень интеллектуального развития детей

Анализ уровня интеллектуального развития детей, принимавших участие в нашем исследовании, показал, что уровень их развития – средний и выше среднего. Из группы детей 6 лет были выделены 2 ребенка, чьи показатели вербального, невербального, а также общего интеллекта в соответствии с нормами стандартизации психометрического интеллекта Векслера были снижены (ниже 85 баллов). Показатели отдельных групп представлены в таблице 1.

Несмотря на то, что дети показали примерно одинаковый уровень интеллектуального развития, способности к пониманию эмоций, ментальных причин этих эмоций, морально-нравственных аспектов поведения, а также пониманию обмана значительно отличаются в группах младших дошкольников и старших. Таким образом, уровень интеллектуального развития не определяет развитие модели психического у ребенка, если показатели интеллекта средние или выше средних (Baron-Cohen, 2000).

Понимание телевизионной рекламы детьми 3–6 лет

При просмотре телевизионной рекламы наименьшие сложности дети испытывают в дифференциации эмоций героев (см. рисунок 1).

Таблица 1
Распределение детей по уровню интеллекта

Возраст	Общее кол-во детей	Вербальный IQ	Невербальный IQ	Общий IQ
3-летние	13	115	112	116
4-летние	14	114	119	119
5-летние	23	107	115	113
6-летние	18	109	114	114
6-летние со сниженным интеллектом	2	81	100	89

В 3-летнем возрасте для детей характерно простое деление эмоций на положительные и отрицательные. Наиболее распространенные ответы детей: «хорошее», «веселое» либо ответ «не знаю». При объяснении этих эмоций младшие дети испытывают большие трудности, но к 5–6 годам многие из них уже могут назвать причину или объяснить ту или иную эмоцию. Для детей 5–6 лет характерны следующие ответы: «веселое настроение», «радостное», в качестве объяснения эмоций: «у девочки было грустное настроение, так как мама за ней не пришла», «...грустное, так как она очень хотела к маме», «...хорошее, они улыбались и были веселые», «мама пошутила над мальчиком, поэтому настроение веселое». Дети 3 лет чаще делают ошибки в своих ответах, к 4 годам количество ошибок

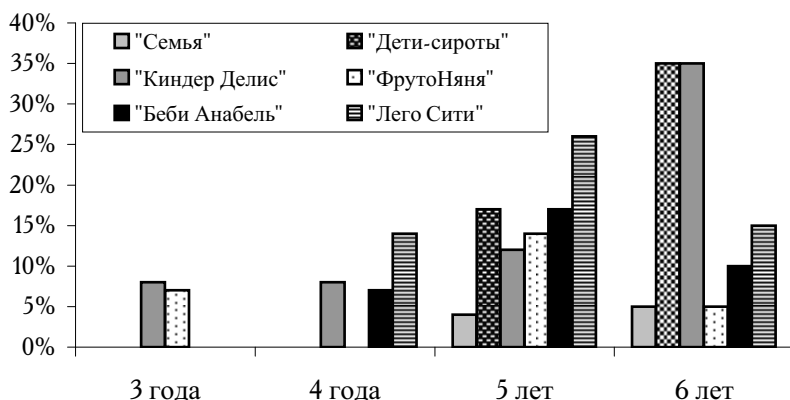


Рис. 1. Количество детей, правильно распознавших ситуативно-обусловленные эмоции героев в рекламном сюжете

сокращается, дети лучше определяют и понимают эмоции героев в рекламе. К 5–6 годам дети правильно понимают основные эмоции героев просмотренной рекламы, такие как радость, грусть, печаль.

Также важно отметить, что понимание рекламы детьми зависит от ее типа. Как видно из рисунка 1, наиболее полное и верное понимание наблюдается у детей при просмотре коммерческой рекламы – рекламы продуктов и рекламы игрушек. Социальную рекламу дети понимают хуже и затрудняются в ее объяснении.

Для полного понимания контекста телевизионной рекламы дети также должны видеть и понимать сюжет. На рисунке 2 представлено, как дети справляются с данной задачей.

В 3 года ребенку сложно понять сюжет рекламного ролика. Наиболее распространенные ответы представляют собой констатацию событий без обобщенного понимания. Это такие ответы, как «мама дала яблоко ему» (ответ на понимание рекламы «ФрутоНяня»), «мама дала шоколадку мальчику». Часто дети вместо ответов на вопросы на понимание проявляли эмоциональные реакции такого плана: «Я тоже хочу такую игрушку, конструктор!». К 4 годам дети начинают понимать смысл увиденных в рекламе ситуаций, но при этом полного их понимания еще нет. К 5 годам около 40% детей (9 из 23) могут правильно понять содержание и смысл рекламы, а также описать и объяснить ее, а к 6 годам уже 60–70% детей (14 из 20) успешно справляются с данной задачей. Ответы, которые дают дети

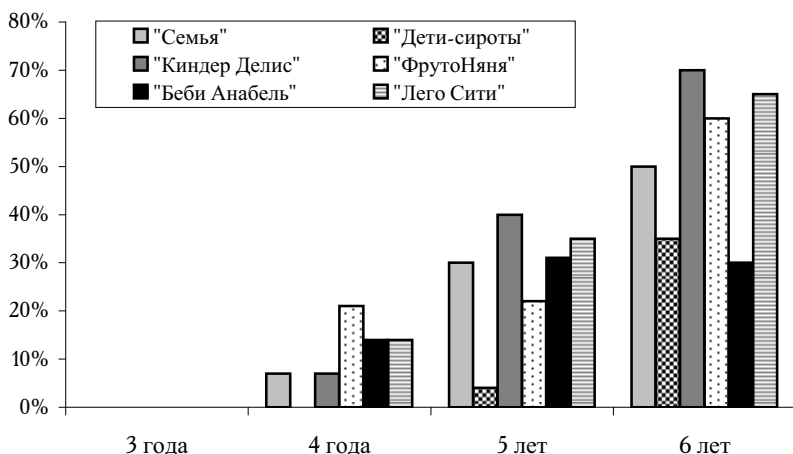


Рис. 2. Количество детей, правильно понявших ситуации, увиденные в рекламных сюжетах, получивших максимальный балл за ответы

в этом возрасте, значительно отличаются от ответов младших детей: «<...> реклама о малыше, который очень любит „ФрутоНяню“ и мама его кормит».

Так же как и при распознавании эмоций, понимание сюжетов связано с типом рекламы. Лучше всего дети воспринимают рассчитанную на них рекламу игрушек, контекст которой – описание игры и игрушки – наиболее приближен по содержанию к жизни ребенка.

Социальную рекламу «Семья» и «Дети-сироты» дети 3 лет не понимают. Наиболее частыми ответами были: «Показаны тети, дяди – они говорили», «Дети разговаривали». В 4 года менее 10% детей (2 из 14) дают ответы с обобщенным пониманием, к 5–6 годам число детей, правильно понявших смысл социальной рекламы, возрастает до 50% (12 из 23). Но все же важно отметить следующие варианты ответов детей данного возраста: «Дети, у которых нет родителей», «Была показана семья, что родители очень любят детей». Такие ответы свидетельствуют о понимании смысла данного социального сообщения, но оно еще не может быть интерпретировано и объяснено с позиций общесоциальных значимых ценностей.

После показа каждого рекламного ролика детям также задавался вопрос на понимание смысла и цели поступков героев и их поведения в просмотренном сюжете (см. рисунок 3).

Как и в первых двух случаях, дети 3 лет фактически не могли дать оценок. Большинство ответов характеризуются как простая констатация без объяснения: «можно» или «нельзя». К 4 годам си-

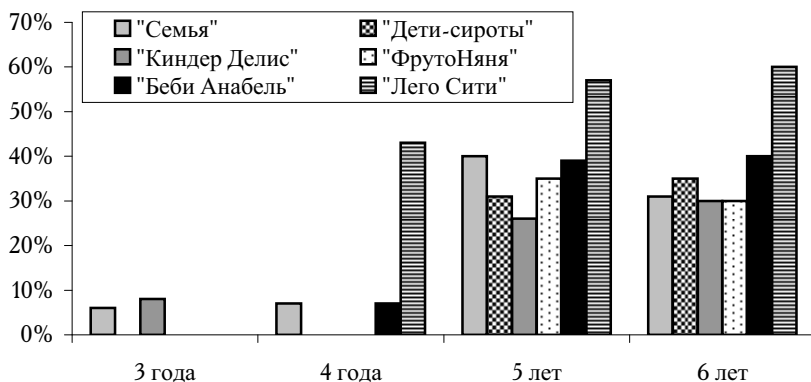


Рис. 3. Количество детей, правильно понявших смысл и цели поступков героев в рекламе, правильно оценивших аспекты поведения

туация несколько изменяется в лучшую сторону, но детям по-прежнему сложно ответить на данный вопрос. К 5–6 годам 50–60% детей (21–25 из 43) способны дать правильный и осмысленный ответ, аргументируя его.

Важно отметить, что наиболее полное и верное понимание смысла показываемого события и поступков героев в рекламном ролике наблюдается у детей при просмотре рекламы игрушек. Ответы детей, демонстрирующие понимание данной рекламы наиболее полные: дети 3–4 лет отвечают перечислением: «Кубики, пожарные машины, куклы», дети в 5–6 лет называют бренды: «Беби Анабель» и «Лего» и дают оценку увиденным поступкам: «Девочки хорошо поступили, так как ухаживают за ребенком и успокаивают его», «Пожарники правильно все сделали, так как они спасли город, тушили пожар».

Значимость различий в понимании рекламы детьми проводилась по укрупненным группам для увеличения числа испытуемых и получения надежных результатов. Возможность объединения детей 3–4 и 5–6 лет обусловлена также близостью уровня понимания ими как задач на понимание рекламы, так и задач на модель психического. Сравнивались между собой объединенная группа 3–4 лет и группа 5–6 лет.

Результаты исследования показали (см. таблицу 2), что дети 5–6 лет смогли понять и объяснить социальные ситуации, при-

Таблица 2

Значимые различия в понимании телевизионной рекламы между двумя возрастными группами: 3–4-летние дети и 5–6-летние дети, критерий углового преобразования Фишера (φ^*)

№	Название рекламы	Степень понимания увиденных социальных ситуаций	Понимание причин действия героев, смысла и цели их поведения в рекламном сюжете	Понимание ситуативно обусловленных эмоций
1	«Семья»	$\varphi^{**} = 3,950$	$\varphi^{**} = 2,904$	$\varphi^* = 1,64$
2	«Дети-сироты»	$\varphi^{**} = 3,560$	$\varphi^{**} = 4,980$	$\varphi^{**} = 4,26$
3	«Киндер Делис»	$\varphi^{**} = 5,107$	$\varphi^{**} = 2,950$	$\varphi^* = 1,85$
4	«ФрутоНяня»	$\varphi^{**} = 2,760$	$\varphi^{**} = 4,890$	–
5	«Беби Анабель»	$\varphi^{**} = 2,490$	$\varphi^{**} = 3,950$	–
6	«Лего Сити»	$\varphi^{**} = 45$	$\varphi^{**} = 36$	–

Примечание: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$.

чины действий и поступков героев рекламы, а также смысл и цель их поведения лучше, чем группа детей 3–4 лет. Наибольший показатель различий был получен по рекламе «Киндер Делис» и «Лего Сити» в понимании и объяснении социальных ситуаций. В понимании цели поступков и поведения персонажей рекламы наибольшие различия получены между детьми 3–4 и 5–6 лет при понимании социальной рекламы «Дети-сироты» и рекламы продукта «Фруто-Няня». Ситуативно-обусловленные эмоции героев рекламы дети в возрасте 3–4 лет и дети 5–6 лет понимают с незначительной разницей, кроме значимых различий по результатам понимания эмоций героев рекламы «Дети-сироты». Слабовыраженные различия между пониманием эмоций у детей 3–4 лет и детей 5–6 лет связаны с преобладанием позитивных эмоций у героев во всех типах рекламы, за исключением рекламы «Дети-сироты». В 3 года дети уже распознают эмоции по лицевой экспрессии и ситуативному контексту, при этом радость понимается лучше, чем негативные эмоции (Сергиенко и др., 2009). Соответственно, дети всех четырех возрастных групп могут правильно определить эмоцию в рекламе, но объяснить ее и назвать причины могут лишь дети, начиная с 5-летнего возраста.

В ряде других исследований понимания эмоций (Harris et al., 1989; Baron-Cohen, 1991) были получены похожие данные: начиная с 4 лет, дети могут понять, что причиной эмоции могут быть не только ситуации, но также и ментальные состояния, желания.

Результаты того, как дети распознают эмоции по лицевой экспрессии на фотографиях и пиктографических картинках в нашем исследовании, дали похожую картину, как и результаты понимания эмоций у героев в рекламных сюжетах.

Дети 3 лет хорошо понимают позитивные эмоции, такие как радость и хуже справляются с пониманием негативных эмоций, таких как гнев и страх. К 5–6 годам дети успешно справляются с заданием на распознавание базовых эмоций: радость, гнев, печаль и страх.

Связь понимания рекламы и модели психического мира у детей 3–6 лет

Для анализа связи понимания разного типа рекламы и модели психического был проведен корреляционный анализ. Результаты показали, что понимание разного типа рекламы у детей и уровень развития модели психического связаны между собой (см. рисунки

4, 5). В схемы вошли только те рекламы, с которыми были получены значимые связи.

Как видно из рисунков 4 и 5, нами были получены связи между пониманием разного типа рекламы и моделью психического у детей 3–4 лет и 5–6 лет. Понимание рекламы игрушек и понимание всех видов рекламы в обеих возрастных группах связано с уровнем развития модели психического.

В группе 5–6 лет получены корреляции между уровнем модели психического и пониманием всех видов рекламы, а также рекламы,

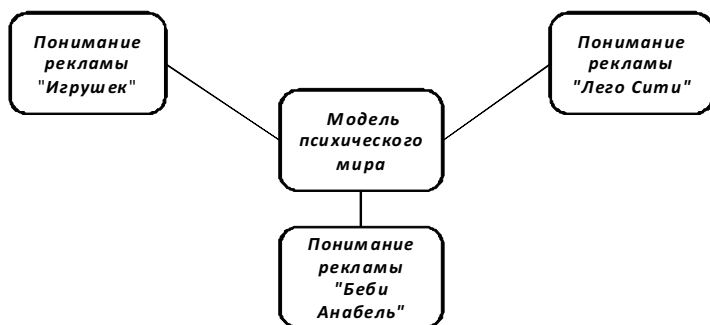


Рис. 4. Понимание психического мира и телевизионной рекламы у детей 3–4 лет

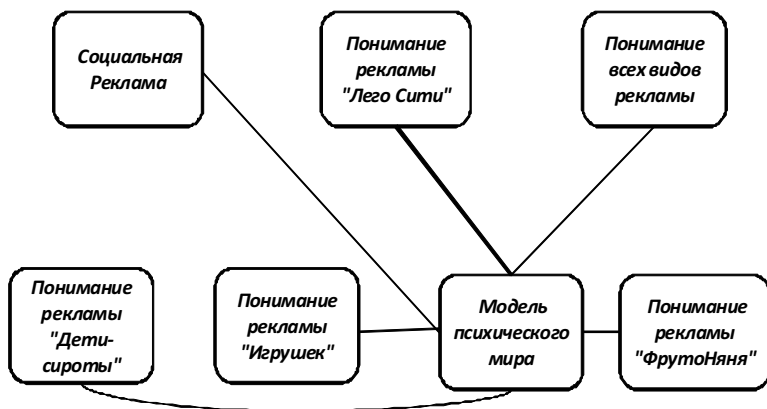


Рис. 5. Понимание психического мира и телевизионной рекламы у детей 5–6 лет

более сложной по содержанию, нежели в группе 3–4 лет, а именно социальной рекламы, «Дети-сироты» и «ФрутоНяня».

Группа детей 3–4 лет испытывала сложности в понимании данного вида рекламы, наиболее понятной являлась реклама игрушек, контекст которой наиболее приближен по содержанию к жизни ребенка.

Для более детальной картины нами также был проведен корреляционный анализ связей между общим пониманием всех видов рекламы у группы детей 3–4 лет и 5–6 лет с задачами на модель психического.

У детей 3–4 лет были получены отдельные значимые корреляции понимания рекламы с распознаванием эмоций (одной задачей на модель психического) и пониманием нарративов (см. рисунок 6).

У детей 5–6 лет понимание рекламы значимо связано как с общими показателями выполнения задач на модель психического, так и отдельными задачами (понимание эмоций и обмана).

Различия в полученных связях в двух группах свидетельствуют о том, что показатели развития модели психического в возрасте 5–6 лет взаимосвязаны с пониманием рекламы, хотя значение корреляций – умеренное. В младшей группе детей связи единичны. Фрагментарность и недифференцированность понимания рекламы детьми 3–4 лет (понимание лишь отдельных характеристик – эмоций персонажей рекламы) сопряжено только с одной задачей на модель психического – задачей на распознавание эмоций по фотографиям и пиктограммам, что соответствует недифференцированности

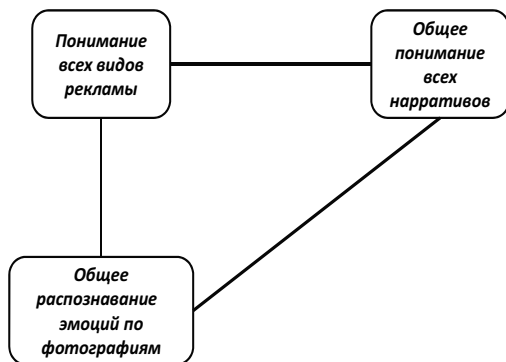


Рис. 6. Общее понимание телевизионной рекламы и психического мира у детей 3–4 лет

модели психического у детей 3–4 лет. Связь (при этом достаточно высокая) понимания рекламы у детей данной группы с общими показателями понимания нарративов означает, что для понимания рекламы, так же как и для понимания психического в данном возрасте необходим ситуативный контекст, что представлено в нарративном описании социальных ситуаций взаимодействий ребенка. Кроме того, данные ситуации знакомы детям из их опыта и более понятны в развернутых историях. Такая интерпретация может быть подкреплена также данными, полученными в исследовании О. А. Прусаковой, где было показано, что развернутый контекст ситуации значительно облегчает понимание и распознавание эмоций у детей 3–4 лет (Прусакова, Сергиенко, 2006). Если у детей 3–4 лет модель психического развита на уровне агента (т. е. ситуативно-зависимых моделей внутренних состояний), то более сильные значимые связи показателей модели психического наблюдаются прежде всего с рекламой игрушек, особенно «Бэби Анабель», «Лего», поскольку именно эти типы рекламы содержат ситуативно знакомый для маленьких детей контекст (см. рисунок 4). Для детей 5–6 лет с задачами на модель психического (понимание обмана, понимание эмоций) значимо, но с более умеренным значением, связано понимание любой рекламы (и продукта, и игрушек, и социальной рекламы), что может свидетельствовать о том, что ситуативный контекст уже не является жестко необходимым для общего понимания рекламы. Косвенным доказательством этого предположения является способность детей 5–6 лет понимать рекламу «Дети-сироты», где сама ситуация не дает прямого ключа к пониманию того, что детям нужна семья. Такое понимание может быть построено только на внутреннем совмещении тех фактов, что этим детям некому ответить на вопросы и что это могут сделать в семье, т. е. детям нужна семья. Другим аргументом в пользу такой интерпретации служит сопряженность ответов 5–6-летних детей в задачах на понимание психического (обмана и эмоций) с понимаем рекламы (см. рисунок 7).

Понимание обмана, успешность которого резко возрастает у детей этого возраста (рисунок 8) предполагает способность сравнения моделей психического для понимания обмана с целью изменения представлений персонажа. Так, в задаче обмана надо сопоставить, как представляют ситуацию кукла Девочка, кукла Мальчик и кукла Катя. Для обмана кукле Мальчику надо понимать, что надо оставить желтый карандаш Девочки, чтобы кукла Катя подумала, что это она съела шоколадку. Следовательно, возможность понимания narra-

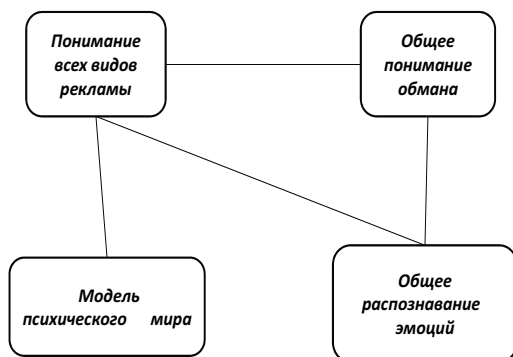


Рис. 7. Общее понимание телевизионной рекламы и психического мира у детей 5–6 лет

тивов у маленьких детей связана с пониманием рекламы именно в силу ситуативно-зависимых ментальных моделей у детей данного возраста. Тогда как у старших детей такой необходимой связи понимания нарративов и рекламы уже не обнаружено, а понимание рекламы связано с развитием способности понимания обмана и эмоций, что предполагает переход на ситуативно-независимые модели.

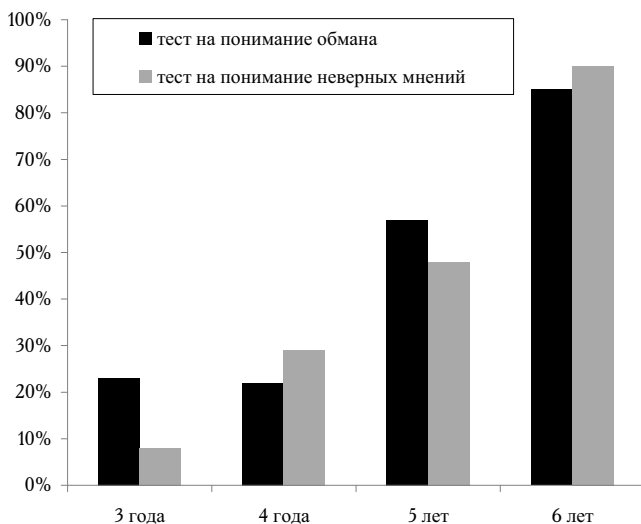


Рис. 8. Распределение правильных ответов детей в задачах на понимание обмана и неверных мнений

Связь модели психического и понимания нарративов у детей 3–6 лет

Важным вопросом данного исследования была связь модели психического и понимания различных аспектов нарративов у детей дошкольного возраста. Важность данного вопроса обусловлена тем, что и задачи на модель психического, и нарративы разным способом тестируют способности к пониманию социальных взаимодействий (понимание намерений, желаний, эмоций, последствий поведения и их оценки, основанной на понимании внутренних психических состояний, управляющих поведением людей). Для понимания социальных воздействий, таких как реклама, в нашем случае эта способность приобретает первостепенное значение.

На рисунках 9 и 10 представлены корреляционные связи показателей выполнения задач на модель психического и их суммарное значение и показателей понимания нарративов у детей 3–4 и 5–6 лет.

Корреляционные связи, представленные на рисунке 9, показывают, что у детей 3–4 лет понимание всех видов нарративов сопряжено с развитием модели психического (с общими показателями модели психического и отдельными задачами: на понимание эмоций, обмана). Таким образом, можно говорить о тесной связи понимания социальных взаимодействий, оцениваемых как задачами на по-

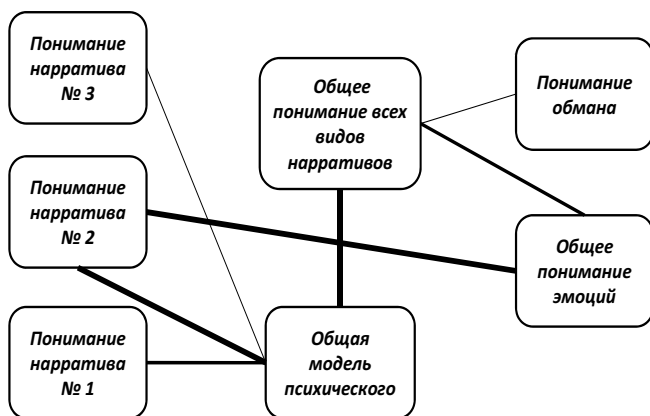


Рис. 9. Общее понимание всех видов нарративов и модель психического у детей 3–4 лет (нарратив № 1 – история о взаимодействии ребенка с ребенком; нарратив № 2 – ребенка с родителем; нарратив № 3 – ребенка с чужим взрослым)

нимание ментальных состояний, так и пониманием нарративов в данном возрасте.

У детей 5–6 лет также наблюдаются значимые корреляции между пониманием нарративов и моделью психического, но данные корреляции несколько слабее и не так множественны между отдельными задачами и нарративами, как у детей 3–4 лет. Представляется, что наши интерпретации снижения силы связи между понимаем рекламы и моделью психического находят подтверждение и в этом случае. Ситуативно-зависимые ментальные модели, характерные для детей 3–4 лет, объясняют необходимость тесных и высокосвязанных корреляций между показателями понимания нарративов и задачами на модель психического. Переход к ситуативно независимым моделям в 5–6-летнем возрасте отражает некоторое ослабление и сужение корреляционной сети (подробнее о ситуативных и ситуативно-независимых моделях у детей-дошкольников см.: Сергиенко и др., 2009).

Аргументом для данного предположения может служить именно нарратив 2 (взаимодействие с родителем), когда ребенку следует сравнить эмоциональное состояние сына и мамы и понять, почему тот сам наказал себя. Это требует выхода за пределы описанной в нарративе ситуации и сопоставления ментальных моделей ситуации у разных персонажей, сравнения представлений о возможных последствиях и их социальной оценки (намеренность нанесения ущерба – лишения мамы ее любимой чашки). Иллюстрацией данной интерпретации может служить распределение ответов у детей разных возрастов при предъявлении нарратива 2.

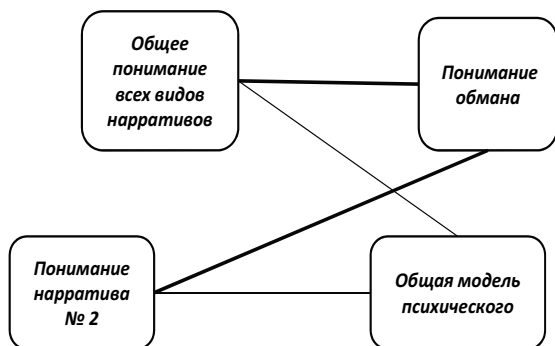


Рис. 10. Общее понимание всех видов нарративов и модель психического у детей 5–6 лет

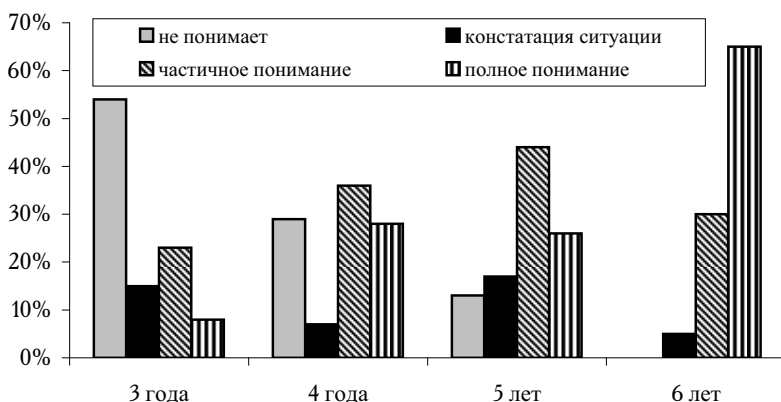


Рис. 11. Распределение ответов на вопрос о понимании чувств персонажей в нарративе 2 (взаимодействие ребенка и родителя)

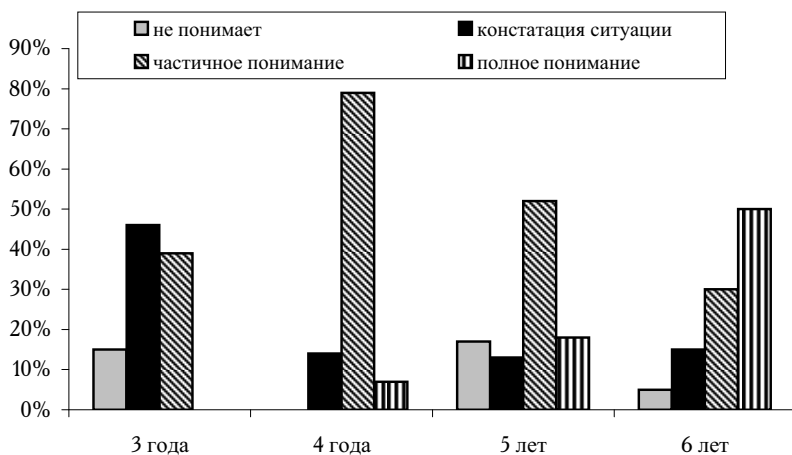


Рис. 12. Распределение ответов на вопрос на понимание причин действия другого

Рисунок 11 ясно демонстрирует, что как понимание чувств, так и понимание причин поступков в данной ситуации сильно изменяется у детей 5–6-летнего возраста по сравнению с 3- и 4-летними детьми, для которых подобное сравнение ментальных моделей персонажей, идентификация их чувств оказывается сложной.

Связь понимания нарративов и понимания рекламы

Тесная связь между пониманием нарративов и задач на модель психического, их уровневые изменения, предполагают и тесную взаимосвязь между понимаем нарративов и пониманием рекламы.

На рисунках 13 и 14 представлены данные корреляционного анализа значимых связей показателей различного вида рекламы и нарративов у детей 3–4 и 5–6 лет.

Как видно из представленной схемы на рисунке 13, понимание рекламы у детей в возрасте 3–4 лет тесно связано с пониманием нарративов, что подтверждает наши результаты о связи уровня модели психического и понимания рекламы. Тесная и множественная сеть корреляций с высокими значениями подтверждает необходимость для понимания рекламы развития понимания социальных взаимодействий, подразумевающих представление о скрытых внутренних состояниях агентов (намерениях, эмоциях, желаниях, последствиях действий и прогнозирования поведения Других).

В группе детей 5–6 лет нами были получены только три связи: между пониманием нарратива 2 (взаимодействие с родителем) и пониманием различных видов рекламы (см. рисунок 14). При этом степень данных корреляций хотя и является значимой, но не такой

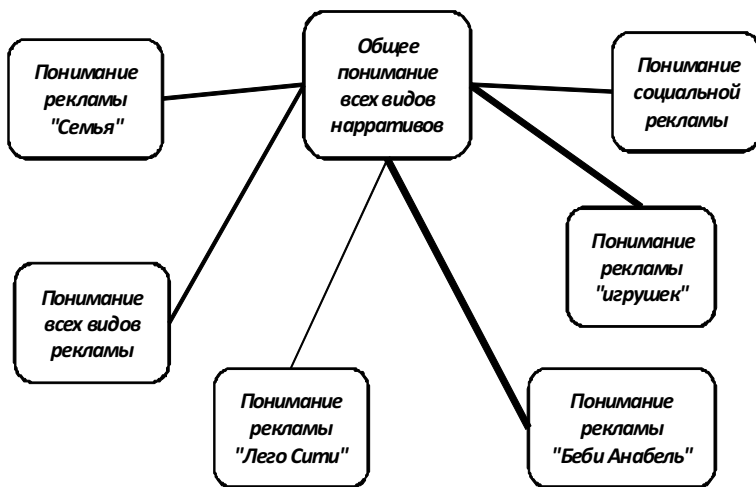


Рис. 13. Общее понимание всех видов нарративов и понимание различных видов рекламы у детей 3–4 лет

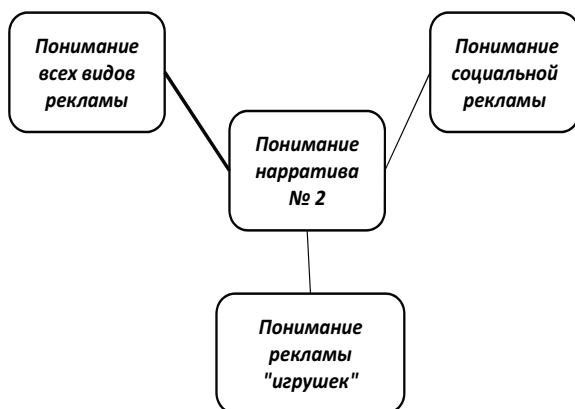


Рис. 14. Понимание нарратива № 2 (ситуация взаимодействия ребенка с родителем) и понимание различных видов рекламы у детей 5–6 лет

высокой, как в группе детей 3–4 лет. При анализе соотношения составляющих корреляционных связей понимания нарративов и задач на модель психического мы предположили, что изменение структуры корреляционных отношений указывает скорее на изменение структуры ментальных моделей с ситуативно-зависимых на ситуативно-независимые в возрасте 5–6 лет.

С этой точки зрения столь ограниченные связи понимания нарративов и рекламы поддерживают высказанную нами версию, поскольку именно нарратив 2 (взаимодействие с родителем) становится показательным как пример внеситуативного понимания, сопряженный с пониманием социальной рекламы и рекламы игрушек, которая по числу понимания каузальности ситуации, морально-нравственных оценок существенно отличается у детей 5–6 лет по сравнению с младшими дошкольниками (см. рисунки 2 и 3). Кроме того, дети 3–4 лет не понимают социальную рекламу и не дают развернутого понимания рекламы игрушек.

Приведенный анализ понимания телевизионной рекламы у детей 3–6 лет позволяет полагать, что подтверждается гипотеза о тесной взаимосвязи возможностей этого понимания с развитием модели психического. Наши предположения, что модель психического может рассматриваться как ментальная основа понимания социальных взаимодействий, в настоящей работе получила веские аргументы. Понимание рекламы в дошкольном возрасте развивается в соот-

ветствии с развитием модели психического, демонстрируя подобную уровневую организацию. Понимание рекламы у детей 3–4-летнего возраста ограничивается недифференцированным, ситуативно-зависимым пониманием сюжета, чувств и желаний персонажей, недифференцированной оценкой их поведения. В 5–6-летнем возрасте возможности детей в понимании рекламы существенно возрастают, как возрастает и их способность понимать и сравнивать модели психического свои и Другого. В нашей работе показано не только существование связей между пониманием рекламы и уровнем модели психического, но и возрастная особенность этих связей. Так, маленькие дети понимают рекламу в основном в привлекательном знакомом контексте, но их понимание недифференцировано, им не доступны причинное понимание сюжета и его оценка. Сюжеты социальной рекламы «Семья» и «Дети-сироты» становятся понятными только с 5–6-летнего возраста, поскольку предполагают возможность сравнения различных ментальных моделей, ситуативно не представленных в воспринимаемом сюжете. Понимание коммерческой рекламы в данном возрасте существенно отличается от младших детей. Описанные нами ранее уровни развития модели психического: уровень агента (доминирование ситуативно-зависимых моделей собственного психического при трудностях понимания, что модель Другого может отличаться) и уровень наивного субъекта (становление ситуативно-независимых моделей, что позволяет не только понимать различия собственной модели психического и модели психического Другого, но и сравнивать эти модели, манипулировать ими) (Сергиенко и др., 2009) нашли подтверждение и в данной работе, и, более того, позволяют предполагать причину принципиальных различий в понимании рекламы у детей 3–4 и 5–6 лет. Важным итогом настоящей работы является установленная тесная взаимосвязь развития модели психического и понимания нарративов, которые отражали различные социальные взаимодействия детей (взаимодействие ребенка с ребенком, ребенка с родителем и ребенка с чужим взрослым). Эти данные мы расцениваем как важный аргумент в предположении о том, что модель психического является внутренним ментальным механизмом социальных взаимодействий и воздействий.

Подводя итог данному этапу работы, можно сделать следующие выводы:

1. Наблюдается возрастная динамика понимания рекламы в дошкольном возрасте. Детям 3–4 лет сложно понять смысл и сюжет

рекламных роликов. В большинстве случаев дети вычлениют отдельные части сюжета без полного понимания увиденного или констатируют содержание увиденных отрывков. К 5–6 годам дети хорошо понимают смысл рекламы, распознают эмоции персонажей, могут объяснить морально-нравственные аспекты их поведения. В этом возрасте дети способны не только понять смысл увиденной картины, но и раскритиковать ее, приводя верные доводы.

2. Социальная реклама как вид пропаганды доступна детям 5–6-летнего возраста и отстает в возможности понимания от коммерческой рекламы.
3. По-видимому, в основе понимания рекламы у детей дошкольного возраста лежит модель психического – способность понимать собственные психические состояния и состояния Другого. Показана тесная взаимосвязь понимания рекламы и модели психического.
4. Модель психического выступает внутренним механизмом понимания социальных взаимодействий и воздействий. В пользу данного предположения свидетельствуют тесные корреляционные связи задач на понимание психического и нарративов, отражающих понимание социальных взаимодействий.
5. Структура, лежащая в основе понимания рекламы, изменяется с возрастом: от необходимой тесной взаимосвязи составляющих модели психического и различных рекламных сообщений, что отражает ситуативно-зависимую структуру ментальной организации, к ситуативно-независимой, предполагающей большую доступность в понимании.

Литература

- Герасимова А. С. Особенности понимания обмана детьми 5–11 лет и становление «модели психического»: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М. 2004.
- Диагностика структуры интеллекта: тест Д. Векслера – детский вариант. СПб.: Иматон, 1998.
- Знаков В. В. Психология человеческого бытия – одно из направлений развития психологии субъекта // Психологический журнал. 2008. № 2. С. 69–77.
- Лебедев-Любимов А. Н. Психология рекламы. СПб.: Питер, 2008.
- Мельник Г. С. Mass-media: психологические процессы и эффекты. СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 1996.

- Прусакова О. В., Сергиенко Е. А.* Понимание эмоций детьми дошкольного возраста // Вопросы психологии. 2006. № 4. С. 24–36.
- Сергиенко Е. А.* Ранние этапы развития субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой. М.: Пер Сэ, 2002. С. 270–310.
- Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И.* Понимание обмана детьми дошкольного возраста в норме и при аутизме // Психологический журнал. М., 2003. № 4. С. 54–65.
- Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И., Прусакова О. А.* Модель психического в онтогенезе человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
- Baron-Cohen S.* Do people with autism understand what causes emotion? // Child Development. 1991. V. 62. P. 385–395.
- Baron-Cohen S.* Theory of mind and autism: A fifteen year review // Understanding other minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience / S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D. J. Cohen (Eds). Oxford: Oxford university press, 2000. P. 10–25.
- Bartsch K., London K.* Children's use of mental state information in selecting persuasive arguments // Developmental psychology. 2000. V. 36. P. 352–365.
- Bergler R.* The effects of commercial advertising on children // International Journal of Advertising. 18 (4). 1999. P. 411–425.
- Bijmolt T. H. A., Claassen W., Brus B.* Children's understanding of TV advertising: Effects of age, gender and parental influence // Journal of Consumer Policy. 1998. V. 21. P. 171–194.
- Bjurström E.* Children and television advertising. Vallingby. Sweden: Konsumentverket, 1994.
- Bruner J.* Two Modes of Thought // Actual Minds, Possible Worlds. London: Harvard University Press, 1986. P. 11–43.
- Chan K.* Hong Kong children's understanding of television advertising. Journal of Marketing Communications. 6. 2000. P. 37–52.
- Cohen M., Cahill E.* Getting older younger: Developmental differences in children and the challenge of developmental compression // International Journal of Advertising and Marketing to Children. 1999. V. 1. № 4. P. 271–278.
- Cutting J., Dunn J.* Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: individual differences and interrelations // Child Development. 1999. V. 70. P. 853–865.
- Dammler A., Middelman-Motz A.* I want one with Harry Potter on it // International Journal of Advertising and Marketing to Children. V. 3 (2). 2002. P. 3–8.

- Donohue T. R., Henke L. L., Donohue W. A.* Do kids know what TV commercials intend? // *Journal of Advertising Research*. 1980. V. 20. № 5. P. 51–57.
- Dunn J., Hughes C.* Young children's understanding of emotions within close relationships // *Cognition and Emotion*. 1998. V. 12. P. 171–190.
- Fodor J. A.* Propositional attitudes // *The Monist*. 1978. V. 61. P. 501–523.
- Furnham A.* Children and advertising: The allegations and the evidence. London: Social Affairs Unit, 2000.
- Goldstein J.* Children and advertising – the research // *International Journal of Advertising and Marketing to Children*. 1999. V. 1. № 2. P. 113–118.
- Gunter B., Oates C., Blades M.* Advertising to Children on TV. Content, impact, and regulation. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2009.
- Harris P., Johnson C. N., Hutton D., Andrews G., Cooke T.* Young children's theory of mind and emotion // *Cognition and Emotion*. 1989. V. 3. P. 379–400.
- Hite C. F., Hite R. E.* Reliance on brand by young children // *Journal of the Market Research Society*. 1995. V. 37. № 2. P. 185–193.
- Howlin P., Baron-Cohen S., Hadwin J.* Teaching children with autism to mind-read. A practical guide for teachers and parents. N. J.: John Wiley and Sons, 1999.
- Kunkel D.* Children and television advertising // *Handbook of children and the media* / D. G. Singer J. L. Singer (Eds). Thousand Oaks, California: Sage, 2001. P. 375–394.
- Lawlor M.-A., Prothero A.* The established and potential mediating variables in the child's understanding of advertising intent: towards a research agenda // *Journal of Marketing Management*. 2002. V. 18. P. 481–499.
- Levin S. R., Petros T. V., Petrella F. W.* Preschoolers' awareness of television advertising // *Child Development*. 1982. V. 53. P. 933–937.
- Macklin, M. C.* Preschoolers' understanding of the informational function of advertising // *Journal of Consumer Research*. 1987. V. 14. P. 229–239.
- Martensen A., Hansen F.* Children's knowledge and interpretation of commercial advertising: intentions, truthfulness and viewing habits. Research Paper № 15. Denmark: Copenhagen Business School, 2001.
- Moore E. S., Lutz R. J.* Children, advertising, and product experiences: A multimethod inquiry // *Journal of Consumer Research*. 2000. V. 27. P. 31–48.

- Roedder D. L.* Age differences in children's responses to television advertising: an information-processing approach // *Journal of Consumer Research*. 1981. V. 1. P. 144–153.
- Robertson T. S., Rossiter J. R.* Children and commercial persuasion: An attribution theory analysis // *Journal of Consumer Research*. 1974. V. 2. P. 13–20.
- Shneider W., Pressley M.* Memory development between two and twenty. Mahway, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.
- Sodian B.* Theory of Mind – the case for conceptual development // *Young children's cognitive development. Interrelationships among executive functioning, working memory, verbal ability and theory of mind* / W. Schneider, R. Schurmann-Hengsteler, B. Sodian (Eds). N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 2005. P. 95–131.
- Weiss D. M., Sachs J.* Persuasive strategies used by pre-school children // *Discourse Processes*. 1991. V. 14. P. 55–72.
- Wimmer H., Perner J.* Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong belief in young children's understanding of deception // *Cognition*. 1983. V. 1. P. 103–128.

ПСИХОЛОГО-МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ПРАЗДНИКА В РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

А. М. Борисова, М. И. Воловикова

Человек как существо социальное, как «часть бытия» (Рубинштейн, 1997, с. 71), существует в постоянной и неразрывной связи с окружающим его миром, природой и другими людьми. Уже с самого своего рождения он так или иначе оказывается включенным в определенный культурно-исторический контекст, в котором протекает его жизнь. От того, какие нормы и ценности приняты в обществе, какие традиции и нравственные ориентиры лежат в основе культуры той страны, в которой живет человек, зависит его формирование и становление как личности. Культурное и историческое наследие любой страны имеет свои особенности и прочные основания, поскольку складывается на протяжении веков, и его базовые черты передаются из поколения в поколение. Одним из ярких и информативных явлений, которое в определенный исторический момент, с одной стороны, отражает общественно-социальную ситуацию, а с другой – демонстрирует устои и ценности культуры, является праздник.

Изначально многие праздники были связаны с природными явлениями, поскольку весь уклад жизни определяла земля (местность), на которой люди проживали и от особенностей которой напрямую зависели. Крупнейший современный этнограф, специалист по русской культуре М. М. Громыко замечает: «Духовный мир крестьянина обогащался восприятием природы, детальными и тонкими наблюдениями и знаниями о ней, о связях явлений. Все это было теснейше переплетено с хозяйственными задачами и делами. <...> Успех деятельности основывался на внимании ко всем обстоятельствам и добросовестном выполнении необходимых приемов, их вариантов...» (Громыко, 1991, с. 442).

Другой особенностью, сильно влиявшей на содержательную основу праздника, являлось то, что Россия была христианским го-

сударством и, соответственно, поддерживала и провозглашала ценности христианской веры. «Здоровые основы разных сторон крестьянской жизни были неразрывно связаны с верой. Православие было и самой сутью мировосприятия крестьянина, и образом его жизни. <...> В нравственном идеале крестьян христианская трактовка добра, милосердия, благочестия, почтения к старшим тесно переплеталась с понятиями трудолюбия, взаимопомощи, добросовестного выполнения взятых на себя обязательств» (там же, с. 444). Весь уклад жизни был основан на этих ценностях, пренебрежение которыми порицалось и за нарушение которых неизбежно следовало наказание: «Нравственные понятия и соответствующие нормы поведения прививались в семье детям с малых лет. Это была вполне осознанная задача народной педагогики. За пределами семьи не менее существенным было общественное мнение односельчан, оказывавшее устойчивое влияние на детей и взрослых» (там же).

Яркой иллюстрацией уклада и быта, а также праздничной и игровой культуры времен дореволюционной России служат воспоминания стариков – мастеров игрушек, собранные сотрудником Научно-исследовательского института художественной промышленности Г. Л. Дайн в книге «Игрушечных дел мастера» (Дайн, 1994). Вот как описывает свою трудовую жизнь одна из жительниц Сергиева Посада П. Р. Бочкова: «День проходил в строгом порядке, был рассчитан буквально по часам и походил один на другой. Вставали в 7 утра, в 8 пили чай, в 12 обедали, в 4 вечера пили чай, в 8 ужинали и сразу кончали работать. Тот, кто хотел немного поделаться „на себя“, с разрешения отца, продолжал лепить и после ужина – хоть всю ночь. А утром изволь встать со всеми и снова за работу – „в общий котел“. Терпение требовалось адово, и приучали к усердию с детства. Праздники были такой радостью, какую и не высказать, и не понять теперь того нашего веселия. Пасхальную неделю всю не работали: молодежь в лапту играла, на качелях качались, бабы сидели с детшками, мужики в бабки играли. Яйца катали на лотках – пестрые, красивые. В святки тоже не работали, грызли семечки, играли в лото. Елку на Рождество ставили только те, кто побогаче, несколько домов в улице. Повесят на нее пряники, мандарины, орехи, – а мы ждем, когда разряжать будут, поделят ребятам сладости» (Дайн, 1994, с. 22).

Большинство героев книги, говоря о своем тяжелом труде с малых лет, невольно переходили на воспоминания о праздниках, поскольку именно они и являлись логической и долгожданной

сменой трудовых будней. «Работа была сезонная, перемежалась крестьянскими заботами, радовала праздниками, и тяжесть труда как-то не замечалась», – вспоминает Е. Г. Ерошкина (там же, с. 91). «Радостно, торжественно на душе в праздник», – отмечает А. Н. Устратова, описывая празднование всей деревней Троицына дня (там же, с. 94). И Н. И. Ягненкова, вспоминая Пасхальную неделю из детства, восклицает: «Яйца-то цветные! Красота, веселье, душе радость! Всю жизнь так и помнятся те пасхальные игры» (там же, с. 239).

Сейчас почти не осталось праздников, которые отмечались в начале прошлого века, и каждый из которых был наполнен совершенно определенным смыслом, берущим начало из истории и культуры России. Все праздники имели свои исторические корни и потому праздновались не как придется, а как было положено, согласно сложившемуся обычаю.

С течением времени меняется общественный строй, меняется общественное сознание, а вместе с ним его установки и ориентиры; старые нормы и ценности замещаются новыми. И уже новые идеи и настроения определяют последующее развитие общества. Праздники как неотъемлемая часть человеческой жизни также подвергаются корректировке, но будут существовать всегда, пока живет человек. Меняться может количество праздников, форма проведения, содержание, которым они наполнены, но как явление, как одна из форм проявления человеческого бытия, праздник остается неизменным, поскольку в нем удовлетворяются базовые потребности человека. Известный историк и философ Е. Б. Рашковский заметил: «Где бы мы ни жили, каких бы традиций ни придерживались, праздник был, есть и остается потребностью человеческой души. Праздник изымает человека и человеческие коллективы из привычного и иссушающего душу состояния, которое Маяковский <...> назвал когда-то „сплошной лихорадкой буден“. Празднику свойственно вырывать душу из этой лихорадки и житейского автоматизма. Из автоматизма непрерывности жизни и круговой повторяемости событий (чередование времен года, возрастов, психологических состояний). Более того, и сама рутинная буден так или иначе освящается праздником: полнота смысла, насыщающего душу в праздничных переживаниях, изливается и в наше будничное существование. И тогда последнее наполняется внутренним порядком и смыслом. Осмысливается. Переходя из духовных пространств праздника в пространство буден, мы привносим в будни опыт благоговения, опыт переживания святости и красоты. Конечно же, часть этого опыта

улетучивается и теряется в будничных заботах, „в житейском попечении“... Но <...> для соблюдения эмоционального, интеллектуального и духовного здоровья человека праздник необходим» (Рашковский, 2008, с. 148–149).

Роль праздников в приобщении к своей культуре очевидна. Уже с самого детства, наблюдая за взрослыми, ребенок усваивает те традиции и обычаи, которые сопровождают любой праздник и которые имеют свое, совершенно особое значение и осуществляются с определенным смыслом. От зорких глаз маленького члена семьи не ускользнет ни одна малейшая деталь, которой придается значение. Как известно, детское восприятие отличается особой остротой: ребенок открыт для получения разнообразной информации – звуки, запахи, зрительные впечатления, общая атмосфера – все запоминается и остается в глубинах памяти. Детские воспоминания, как правило, всегда самые яркие. Эти первые впечатления и переживания имеют огромное значение, поскольку влияют на всю дальнейшую жизнь. Впитывая во время праздника информацию таким вот непосредственным образом, ребенок получает первые основы чувства принадлежности к своему народу, чувства гражданственности, он начинает воспринимать себя членом не только своей семьи, но и общества.

Празднуя, люди объединены общей идеей, общим действием. «Человек включен в бытие своими действиями, преобразующими наличное бытие» (Рубинштейн, 1997, с. 71) Эти действия, по С. Л. Рубинштейну, порождаются как сложившейся к данному моменту ситуацией, так и соотношением с потребностями человека. Ситуация в данном случае является своего рода только компонентом, определяющим действия человека, поскольку сам человек, будучи существом разумным, имеет свой замысел, свою цель и может соотносить условия ситуации с необходимыми требованиями. В таком рассмотрении любая ситуация является для человека проблемной, разрешая ее он выходит за пределы ситуации, соотнося свое «внутреннее» с ее «внешним». С одной стороны, человек отделяет себя от окружающего мира, а с другой – соотносит себя с ним. Этот процесс Рубинштейн называет становлением: «Становление сначала есть нахождение в ситуации, затем выход за пределы этой ситуации в сознании и действии» (там же, с. 72). Подобной ситуацией является и праздник, нахождение в котором дает человеку возможность соотносить свое «внутреннее» с «внешним» и в определенной мере упорядочить это соотношение для необходимого равновесия.

Приобщение человека к бытию происходит «через его познание и эстетическое переживание – созерцание. Бесконечность мира и причастность к нему человека, созерцание его мощи и красоты есть непосредственно данная завершенность в себе. Совершенство явления, увековеченное в своем непосредственном чувственном бытии, – это и есть эстетическое, как первичный пласт души. Прекрасное в природе как выступающее по отношению к человеку и чувство к нему как некая предпосылка затем формирующегося эстетического – таково содержание человеческого созерцательного отношения к миру» (там же, с. 72) Эта созерцательность есть способ чувственного эстетического отношения, познавательного отношения, умение постичь и правильно отнестись ко Вселенной, к миру, к бытию.

Чувства и переживания, испытываемые в празднике, очень близки по своей сути к созерцательному отношению, о котором говорит Рубинштейн. Праздник дает возможность открыть для себя эту созерцательность как способ восприятия действительности и всего мира. В период празднования человек настроен на положительное, прекрасное; он становится добрее, искреннее, стремится быть в согласии с окружающими и с самим собой, ему хочется «быть хо-рошим» и радовать других.

В российском менталитете исторически, благодаря тысячелетней христианской традиции, сложился особый идеальный образ праздника. Праздник в своем истинном смысле предполагает самоочищение души, способность человека подняться выше злобных и скверных мыслей: «Умение выявить в себе грех, т. е. объективную вину перед Богом, проявляющуюся в злых помыслах и поступках, христианство считает одним из важнейших показателей достоинств человека. Человеческое достоинство – не статично. Это процесс непрерывного внутреннего возрастания зрячей душевной чистоты. И праздник может оказаться радостным удостоверением этого процесса. В такие дни люди говорят, что дышится легче» (Рашковский, 2008, с. 157).

Можно предположить, что в современной России присутствуют по крайней мере два совершенно противоположных и конфликтующих друг с другом образа «настоящего праздника»: праздник как возможность прикоснуться к высшим смыслам бытия и праздник-развлечение. Однако базовым остается все-таки тяготение к возвышающему душу празднику, проявляющееся как «тоска по настоящему празднику» – в этом состоит, на наш взгляд, главная психологическая функция праздника. Здесь на память приходят

слова героя шукшинской «Калины красной» – «душа праздника просит» и то, насколько не устроил его «праздник разврата».

Праздник, который является по-настоящему праздником, rozpoзнается самим же человеком. Он сам определяет то событие, которое явилось для него важным или в чем-то значимым. В проведенном нами с коллегами совместном исследовании современных представлений о празднике (Воловикова, Тихомирова, Борисова, 2003) было показано, что респонденты выделяют в воспоминаниях тот праздник, который запомнился больше всего, т. е. тот, который был отличен от всех остальных. Это означает, что в данном событии было что-то особенное для человека, причем особенное на уровне его переживаний, затрагивающих его внутренний, душевный пласт, где, как правило, хранится самое сокровенное и дорогое. В празднике, как и в любом другом явлении-событии, человек проявляется прежде всего через свое отношение, свое переживание; и от того, каково оно, зависит и рассказ о данном событии. Люди, которые имеют опыт переживания искренних, неподдельных чувств, открыто и естественно делятся ими: они описывают свое состояние, свои мысли, эмоции, возникшие в тот момент. Те же, кто не имел подобного опыта (а, может быть, не захотел делиться), как правило, используют общие, абстрактные высказывания. Картина описываемого ими праздника эмоционально бедна и невыразительна, поскольку поверхностные чувства не дают такого заряда и потенциала, какими обладают чувства, идущие от сердца.

Как отмечает Рубинштейн, в эмоциональных процессах устанавливается связь между ходом событий, ходом деятельности индивида, направленной на удовлетворение потребностей, с одной стороны, и течением внутренних органических процессов – с другой. Какое-либо чувство к определенному предмету или лицу формируется на основе потребности. В процессе развития у человека возникает целая иерархия различных потребностей, интересов, установок. Поэтому чувства человека обусловлены местом, которое занимает та или иная потребность в структуре личности в целом: «Определяясь соотношением хода действий, в которые вовлечен индивид, и его потребностей, чувства человека отражают строение его личности, выявляя ее направленность, ее установки; *что* оставляет человека равнодушным и *что* затрагивает его чувства, *что* его радует и *что* печалит, обычно ярче всего выявляет – а иногда и выдает – истинное его существо» (Рубинштейн, 1989, с. 143). А в празднике, как ни в каком другом событии, человек прежде всего выражает свои

чувства, переживания, эмоции, т. е. проявляет именно то самое – истинное свое существо, о котором говорится выше у Рубинштейна. В этом состоит одна из психологических функций праздника.

Все эмоциональные переживания Рубинштейн делит на три основных уровня. Первый – это уровень органической аффективно-эмоциональной чувствительности, куда относятся элементарные физические чувствования, связанные в основном с органическими потребностями. Второй, более высокий, – уровень эмоциональных проявлений, который составляют предметные чувства. На этом уровне чувство является уже выражением в осознанном переживании отношения человека к миру, т. е. человек осознает причину эмоционального переживания. Третий уровень связан с более обобщенными чувствами, аналогичными по уровню обобщенности отвлеченному мышлению. Рубинштейн называет их *мировоззренческими чувствами*, поскольку они выражают общие мировоззренческие установки: «В чувствах человека в форме непосредственного переживания выражаются все установки человека, включая и мировоззренческие, идеологические, все его отношение к миру и, прежде всего, к другим людям» (там же, с. 178). Мы считаем, что то своеобразное средоточие человеческих чувств, которое имеется в празднике, составляют именно мировоззренческие чувства, по Рубинштейну.

Как культурно-историческое явление праздник отражает уже сложившиеся в обществе взгляды и установки. Празднуя, человек следует определенному порядку, выполняя все необходимые для того или иного праздника ритуалы с их атрибутами, но при этом для него является обязательным понимание того, *что* празднуется и *зачем*. Эта так называемая «незримая» сторона не всегда осознается индивидом, но она неизбежно присутствует. Без этого внутреннего содержания, напрямую связанного с мировоззренческими ориентирами, теряется смысл праздника.

Рашковский в своей книге «Православные праздники» указывает на прямую связь мировоззрения с праздниками. Он считает, что в самом общем смысле мировоззрение можно определить как систему взглядов на объективный мир и место человека в этом мире; «понятие мировоззрения означает весь склад и характер сознательного отношения к Бытию и к Вселенной» (Рашковский, 2008, с. 150). Огромность Бытия обуславливает наличие в мировоззрении некоей незавершенности, недосказанности, поэтому не может быть одинаковых мировоззрений. «Мировоззрение предполагает наличие в человеке самосознания. Культурно-исторические пред-

посылки самосознания людей могут быть неодинаковы для различных цивилизаций и вер...» (там же). Разные учения, тем не менее, «<...> не только формировали человеческую потребность в мировоззрении, но и развивали мировоззренческие поиски, без которых личный и общественный опыт людей попросту теряет всякую внутреннюю связь» (там же).

Далее Рашковский выделяет (и мы здесь соглашаемся с ним) системообразующие аспекты мировоззрения в соотнесении с праздниками (составляющими церковный календарный год): *отношение к святыне, отношение к природе, отношение к социальной реальности, отношение человека к самому себе, отношение ко времени*. В этих образующих состоит, с нашей точки зрения, мировоззренческая функция праздника.

Примечательно, что понятие мировоззрения и Рубинштейн, и Рашковский раскрывают через категорию «отношение». В этом состоит особенность психологического подхода в рассмотрении вопросов, связанных с мировоззрением. Как отмечает Н. А. Менчинская, «психологи исходят из того, что мировоззрение личности есть форма индивидуального сознания, имеющая специфические особенности, обусловленные возрастными, индивидуальными различиями. В сформированном мировоззрении отраженные образцы наиболее общих закономерностей природы, общества, психологической жизни человека сливаются с собственным, личностным отношением к ним» (Менчинская, 1985, с. 41). Б. И. Додонов считает, что мировоззрение «представляет собой фундаментальное образование достаточно зрелой психики, включающее в себя важнейшие знания человека о мире и отношение к нему, с позиции которых он осуществляет свою общую „рекогносцировку“ действительности при выработке новых целевых программ своей жизни и при потенциальной оценке различных явлений и событий» (Додонов, 1985, с. 40).

Говоря о функциях мировоззрения, Менчинская указывает на наличие «внешней» и «внутренней» функций: «вся сложность и своеобразие понятия „мировоззрение“ заключается в том, что оно одновременно связано с различными сторонами или „подструктурами“ личности – со знаниями и умениями их применять к решению различных задач, с которыми человек сталкивается в своей жизни (т. е. с интеллектуальной стороной личности); с направленностью личности – с ее отношениями, мотивами, оценками, идеалами... При этом степень готовности к выработке собственного мировоззрения зависит от направленности личности, ее моральных качеств.

В то же время мировоззрение само определяет направленность жизненных планов, формирования моральных качеств» (Менчинская, 1985, с. 18).

То же самое справедливо и в отношении праздника. С одной стороны, в празднике отражаются определенные, принятые в обществе идеалы и ценности, а также и мировоззренческие ориентиры, а с другой стороны, сам праздник во многом их определяет, задавая общее направление и основное их содержание.

По мнению еще одного автора – Л. И. Божович, мировоззрение оказывает преобразующее воздействие на мотивационную сферу субъекта: определяет структуру его ведущих побудителей (мотивов) и организует все другие потребности (Божович, 1976). Именно на основе своего мировоззрения, согласно ее мнению, человек выстраивает иерархию своих потребностей и мотивов и поддерживает, развивая, эту систему в течение всей своей жизни. За счет этого иерархическая структура мотивов приобретает качества устойчивости и свободы от внешних влияний. Придавая мировоззрению функцию своеобразного интегратора потребностей личности, Божович полагает, что именно такой его ролью можно объяснить стабилизацию духовной жизни и поведения человека, особенно в юношеском возрасте. Изучая закономерности психического развития в онтогенезе, автор отмечает, что превращение ребенка из существа, подчиненного внешним влияниям, в субъекта, способного действовать самостоятельно на основе сознательно поставленных целей и принятых намерений, происходит под воздействием складывающегося у него мировоззрения. Психологическая функция мировоззрения заключается в том, что «воплощая в себе идеалы личности, оно, таким образом, организует все ее побуждения, все поведение» (приводится по: Залесский, 1994, с. 20).

Если обратиться к истории государства российского, испытавшего не один «переходный» период, очень интересны будут наблюдения Н. В. Гоголя за психологией человека в связи с темой праздника. В одной из своих статей (специально написанной для «Выбранных мест...»), говоря о том, как изменилось отношение русского человека к празднованию Пасхи, он, по сути, поднимает вопросы, связанные с мировоззренческими тенденциями, складывающимися в обществе первой половины XIX в. Обличая один из людских пороков (гордыню), писатель обращается к духовному смыслу праздника Светлого воскресенья. Гоголь сожалеет о почти полной утрате современником чувства сострадания и способности «взглянуть в этот день на чело-

века как на лучшую свою драгоценность, – так обнять и прижать его к себе, как наироднейшего своего брата...» (Гоголь, 2008, с. 262), независимо от того, кто этот человек по своему положению, потому как «день этот есть тот святой день, в который празднует святое, небесное свое братство все человечество до единого, не исключив из него ни одного человека» (там же). Несмотря на то, что благочестивые мысли о счастье всего человечества и о том, как возвысить его внутреннее достоинство, переполняли образованных людей того времени, в действительности кроме слов они не имели никакого проявления в жизни: «И если, в самом деле, придется ему (человеку) обнять в этот день своего брата как брата – он его не обнимет. Все человечество готов он обнять как брата, а брата не обнимет. <...> Увы! позабыл бедный человек девятнадцатого века, что в этот день нет ни подлых, ни презренных людей, но все люди – братья той же семьи, и всякому человеку имя брат, а не какое-либо другое». (там же, с. 263, 265). И писатель сокрушается: «Нет не воспродновать нынешнему веку светлого праздника так, как ему следует воспродноваться. Есть страшное препятствие, есть непреодолимое препятствие, имя ему – гордость» (там же, с. 264). Гоголь выделяет два вида гордости: гордость чистотой своей и гордость ума, которая еще сильнее и хуже первой: «Никогда еще не возростала она до такой силы, как в девятнадцатом веке» (там же, с. 266).

В комментарии к произведениям Гоголя отмечается, что переживая страхи и ужасы переходного времени, «гордый» человек XIX в. «<...> не смог избавиться от гнетущего чувства неуверенности в основах бытия, некоего метафизического беспокойства. Поэтому он обречен на нетворческое, бездеятельное в духовном смысле состояние, которое проявляется как уныние, тоска в преломлении к отдельной личности и как „исполинский образ скуки“ – в космическом масштабе» (комментарий С. О. Шведовой см.: Гоголь, 2008, с. 315).

Подобное состояние общества очень схоже с современной ситуацией, когда люди оказались в идеологическом вакууме без какого-либо ориентира или прочного основания. И, может быть, выход из данного положения заключается отчасти в том, как это представляется Гоголю. Он с надеждой вопрошает: «Но зачем же еще уцелели кое-где люди, которым кажется, как бы они светлеют в этот день и празднуют свое младенчество, – то младенчество, от которого небесное лобзанье <...> изливается на душу, то прекрасное младенчество, которое утратил гордый нынешний человек? <...> Отчего же одному русскому еще кажется, что праздник этот празднуется

как следует и празднуется так в одной его земле? <...> Что значит в самом деле, что самый праздник исчез, а видимые признаки его так ясно носят по лицу земли нашей: раздаются слова: „Христос воскрес!“ – и поцелуй, и всякий раз так же торжественно выступает святая полночь, и гулы всезвонных колоколов гулят и гудут по всей земле, точно как бы будят нас?..», – и тут же сам себе отвечает, – «Не умирают те обычаи, которым определено быть вечными. Умирают в букве, но оживают в духе. Померкают временно, умирают в пустых и выветрившихся толпах, но воскресают с новой силой в избранных, затем, чтобы в сильнейшем свете от них разлиться по всему миру. Не умрет из нашей старины ни зерно того, что есть в ней истинно русского и что освящено самим Христом!..» (Гоголь, 2008, с. 269–270).

То, что воскрешающая душу суть подлинного праздника не исчезла вовсе, нам с коллегами удалось выявить в совместном исследовании (начатом более десяти лет назад), основные предварительные результаты которого собраны в книге «Психология и праздник: Праздник в жизни человека» (Воловикова и др., 2003). В одной из глав этой книги речь шла о празднике День Победы. Среди опрошенных с помощью анкеты М. И. Воловиковой пожилых москвичей, молодых жителей других городов этот праздник особенно выделился как наиболее запомнившийся. Суть используемой в исследовании анкеты состояла в обращении к личному опыту респондентов, к их наиболее ярким впечатлениям, связанным с праздником. Причем, мы специально не задавали вопрос о каком-то определенном празднике, а нам было важно узнать, так называемый «сокровенный праздничный календарь» современника, т. е. те праздники, которые запоминаются и во многом определяют дальнейшую жизнь человека.

Оказалось, что для лиц, переживших Великую Отечественную войну и встретивших в свои юные годы День Победы 1945-го, этот праздник остался образцом «настоящего праздника». Праздник «со слезами на глазах» (слова популярной песни «День Победы», которые так часто цитировали наши респонденты) отразил в себе любимейшую до революции Пасху, почти совпав с ней по времени – в 1945 г. празднование Пасхи приходилось на воскресенье 6 мая, а далее шла «светлая» пасхальная неделя. 70-летняя москвичка, которой в 1945 г. было 16 лет, говорит о празднике Победы: «Вместе с радостью и ликованием народа в это же время было много горя». 64-летняя москвичка рассказывает: «День Победы, сколько радос-

ти по всей России... Все, радостные, пели, танцевали, а мама моя плакала во весь голос, так как наш папа погиб в 42-м году, и брата убили. И мне это запомнилось на всю жизнь – и радость, и слезы...».

«И радость, и слезы» – это переживание Великой субботы, дня между Распятием и Воскресением Христа, переходящее в ликование пасхальной ночи. «В русском человеке есть особенное участие к празднику Светлого воскресенья. Он это чувствует живой, если ему случится быть в чужой земле. Видя, как повсюду в других странах день этот почти не отличен от других дней, <...> он чувствует грусть и обращается невольно к России. Ему кажется, что там как-то лучше празднуется этот день, и сам человек радостней и лучше, нежели в другие дни, и сама жизнь какая-то другая, а не вседневная. Ему вдруг представляется – эта торжественная полночь, этот повсеместный колокольный звон, который как всю землю сливает в один гул...» (Гоголь, 2008, с. 261–262). Так, и Иван Шмелев, вынужденный покинуть Россию, по-детски просто и ясно описывает свое переживание Пасхи: «...сме-ртию смерть по-пра-а-в!... Звон в рассвете неумолкаемый. В солнце и звоне утро. Пасха красная» (Шмелев, 1991, с. 303). Хотя Пасха не называется в воспоминаниях военного поколения, настрой ее сохранили воспоминания Дня Победы. Это была вежа *нашей* истории, *наша* смерть и *наше* воскрешение.

Нами было продолжено исследование современных представлений о празднике в России. Выборку составили 169 респондентов: молодые (возраст от 19 до 30) – 68 человек, средние по возрасту (старше 30 – до 49) – 15 человек и пожилые (старше 50) – 86 человек. Все являются жителями Москвы, из них 23 мужчины и 143 женщины.

Респондентам предлагалась анкета Воловиковой, в которой нужно было указать ассоциации, возникающие со словом «праздник», и рассказать о празднике, который больше всего запомнился, а также отметить, чем именно он запомнился. Заполненные анкеты обрабатывались с помощью сочетания качественных и количественных методов анализа. Учитывая, что в целом выборка невелика и разнородна по возрастному составу, упор делался на качественные методы, а в них особое внимание уделялось межпоколенной специфичности представлений.

Оказалось, что выбор того или иного праздника как наиболее запомнившегося определяется прежде всего возрастом респондентов. Характер описания также напрямую зависит от возрастной группы. Подобное явление может быть объяснено следующими причинами, связанными с закономерностями формирования мировоззрения.

Мировоззрение людей старшего и среднего возраста складывалось под воздействием советской идеологии. К тому же ушедший XX в. был насыщен тяжелыми событиями, выпавшими на долю нашего народа – война, репрессии; имели место и события международного масштаба, способствовавшие росту престижа страны – запуск спутника, полет первого человека в космос, олимпиада, международные фестивали молодежи и студентов. Данные события в той или иной мере нашли отражение в ответах наших респондентов. На долю же молодых людей (которым на период заполнения анкеты было меньше 30 лет) выпало «перестроечное» время, когда идеология советского периода была разрушена, а вместо нее ничего не предложено. Эти дети росли в период полного отсутствия каких-либо нравственных и идеологических основ, без которых не может существовать ни одно общество, и тем более государство. Отсутствие духовно-нравственного фундамента впоследствии отрицательно сказывается на формировании личности. В таких условиях потребность в определенной стабильности, защищенности оказывается неудовлетворенной, что впоследствии не обеспечивает необходимого в жизни внутреннего равновесия и устойчивости из-за неимения возможности сравнить себя (и других) с принятым в обществе идеалом, образцом.

Как видно из приведенной таблицы, наибольшее количество респондентов среднего и старшего возраста отдали предпочтение Новому году. Среди молодежи он также занимает лидирующее положение, оказавшись на втором месте после дня рождения, который собрал наибольшее количество голосов. У пожилых респондентов на второй позиции после Нового года оказался День Победы, причем большая часть упоминаний относится именно к дню 9 мая 1945 г. Примечательно, что в общем списке упомянутых праздников наряду с днем рождения появляется близкий ему юбилей, который у старшей группы занял третье место, поделив его с 7 ноября. Из приведенных данных видно, что каждая возрастная группа выбирала праздники, которые отмечались/отмечаются в их жизненный период. Для людей советской эпохи это такие праздники, как Новый год, 8 Марта, 1 Мая, 7 ноября и т. д., а среди молодого поколения появляются современные праздники – День города, День первокурсника. Интересно, что свадьбу указали респонденты всех трех возрастных категорий, причем примерно в равных пропорциях; такая солидарность в выраженных предпочтениях наблюдается лишь у Нового года.

Таблица 1

Распределение в разных возрастных группах праздников, названных как наиболее запомнившиеся

Название праздника/сколько раз его назвали в анкетах	Возраст респондентов		
	до 30 лет	30–50 лет	старше 50 лет
Новый год	17	10	22
День победы	2		18
День рождения	22	2	1
Юбилей			5
1 Мая		2	4
7 Ноября		1	5
8 Марта	2		1
23 Февраля	2		
Выпускной вечер	3		3
Свадьба	2	2 (1 – «золотая» свадьба)	3
Поездка за границу			2
Прилет Гагарина			2
Рождение детей			2
Фестиваль молодежи и студентов			3
Олимпиада			1
День города	2		
День первокурсника	2		
День св. Валентина	1		
Пасха		1	
Проводы зимы	1		
Праздник Военно-воздушного флота			1
Юморина		1	
Пионерский лагерь	1		
Вечер в клубе			1

Качественный анализ заполненных анкет показал, что ответы респондентов старшего (более 50 лет) и среднего (30–50 лет) возрастов очень схожи между собой и отличаются большей информативностью. Респонденты этих возрастных групп подробнее описывают наиболее запомнившийся праздник, делятся своими переживаниями и мыслями, а не ограничиваются общими фразами, как это нередко наблюдается у лиц моложе 30 лет. Воспоминания людей старшего

возраста наполнены искренностью и душевностью, они с особой теплотой и добротой выражают свои мысли. Они пишут о том, какие чувства они испытывали в тот или иной момент, помнят запах (мандаринов, елки) или вкус чего-либо (послевоенного яблока), могут в мельчайших подробностях описать какую-то определенную деталь (например, свой новогодний костюм, подарок). Все это свидетельствует о том, что праздник был прочувствован ими и явился особым событием в их жизни.

Для большинства молодых респондентов характерна некоторая поверхностность в описаниях наиболее запомнившегося праздника, а также краткость в ответах. Нет той глубины и выражения личного мнения, которые можно встретить практически у каждого старшего респондента. В ответах молодых москвичей часто наблюдается выражение не того, что он/она чувствовали в определенный момент, а отражение общей обстановки на празднике: «было весело, шумно», «много интересных конкурсов, викторин», «все шутили, смеялись» и т. п. Можно сказать, что их воспоминания наполнены не столько содержанием, сколько формой праздника (вкусная еда, разноцветные шарики, цветы, музыка и т. п.). Не все анкеты молодых одинаковы – встречаются среди них и очень светлые и искренние, но их количество на общем фоне невелико. Можно предположить, что молодых людей интересует скорее развлекательная сторона праздника, а не его содержание, которое неизменно присутствует в каждом празднике и отличает один праздник от другого.

В наше время ценности не имеют того неоспоримого и твердого фундамента, который был в прошлые века. Поэтому то, что было ценно и значимо тогда, не всегда считается таковым сейчас, и ценность не воспринимается теперь как нечто незыблемое. С другой стороны, проявляются другие стремления и настроения, определяемые современным укладом жизни, которые «pretendуют» стать ценностями (например, преуспеть в какой-то сфере, стать лучше всех в чем-то, «полюбить себя таким, какой ты есть» и др.). В ответах наших респондентов (в возрасте до 30 лет) подобное явление, отражающее как склонность к эгоцентризму, так и дефицит любви в одно и то же время, выразилось во фразах: «я была в центре внимания», «моя мама уделила мне максимум внимания», «это был мой день (праздник)».

Подобных выражений не встречалось ни в старшей, ни в средней возрастных группах, что неудивительно, поскольку формирование и взросление этих людей пришлось на те годы, когда приоритетным считался не личный интерес (выгода), а общественно-ориентирован-

ные ценности, как, например, забота о ближних, патриотизм. В советские годы на уровне общественного сознания поддерживались созвучные идеи о духе коллективизма, о взаимовыручке и радости совместного труда. Согласно данным Громыко и других исследователей, нашему народу исторически было присуще стремление соотносить свои личные цели с общественными, заботиться о родине и стариках, помогать терпящим нужду, не упиваться местью и жалеть поверженного врага. В праздниках эти качества нашли свое отражение, поскольку «настоящий праздник» прежде всего связан с тем, что способно по-настоящему радовать человека. Это подтвердили и результаты обработки ассоциаций со словом «праздник», полученных в результате нашего исследования.

Все полученные ассоциации были обработаны по методу, предложенному П. Вержесом (Verges, 1992). Обработка результатов включает в себя два основных момента: необходимо рассчитать средний ранг каждой ассоциации, а также выбрать самые частотные ассоциации вне зависимости от ранга. Рангом является порядок названия ассоциации, т. е. ее место в общем перечне ассоциаций (1-е, 2-е, 3-е и т. д.).

Далее ассоциации располагаются в зависимости от их ранга и частотности в этом ранге в четырех пространствах («квадратах»). Большая частота и малый ранг определяют ассоциации, которые образуют центральную область социальных представлений, их гипотетическое ядро («квадрат I»).

В таблице 2 представлены частотность и ранг ассоциаций со словом «праздник», которые мы наблюдали в нашем исследовании (здесь пока не учитывается разделение по возрастным группам). Заметим, что в анкете были предусмотрены только три ассоциации, хотя обычно, в соответствии с методом обработки Вержеса, можно давать неограниченное количество ассоциаций с каким-либо словом.

В ядро представлений в целом по выборке («квадрат I») попали ассоциации: *веселье* и *радость* (они имеют наибольшее количество упоминаний в 1-м ранге по сравнению с другими рангами по данному слову). Заметим, что по частоте лидирует ассоциация *веселье*, а средний ранг меньше у ассоциации *радость*. То, что эти два слова, часто употребляющиеся вместе, различаются по смыслу, было показано в исследовании С. В. Тихомировой, проведенном на молодой выборке (Тихомирова, 2008).

Меньшая частота в малом ранге («квадрат II») гипотетически указывает на направление, в котором будут развиваться социаль-

Таблица 2
Частотность и ранг ассоциаций со словом «праздник»
по всей выборке

Частота ассоциации	Средний ранг ассоциации	
	<1,97	≥1,97
≥23,4	I радость (50; 1,5) веселье (70; 1,67)	III подарок (23; 2,4)
<23,4	II Новый год (15; 1,6) отдых (12; 1,9) хлопоты (9; 1,88)	IV друзья (18; 2,16) музыка (15; 2,4) стол (13; 2,15) гости (10; 2)

ные представления. По нашим данным его образуют: *новый год, отдых, хлопоты*.

Большая частота упоминаний ассоциаций в большом ранге («квадрат III») выявляет социальные представления, сформированные под влиянием СМИ и другими внешними влияниями. Это место заняла ассоциация *подарок*. Не исключено, что это может быть связано с активным использованием праздничной темы в рекламных целях популяризации того или иного товара. Остальные ассоциации («квадрат IV») образуют периферийный слой. Это *друзья, музыка, стол, гости*.

Назовем также некоторые из ассоциаций, имеющие малую (в основном единичную) частотность (они не вошли в общий анализ). У респондентов старшей и средней возрастных групп – ликование, красочно, детство, молодость, желание вспомнить прошлое, восторг, вдохновение, душевно, теплота, благополучие, традиция, массовость, зрелищность, единение, запах елки, запах мандаринов, отдохновение. У молодых респондентов «единичные» ассоциации совсем иные: игра, конкурсы, розыгрыши, фейерверк, азарт, позитив, развлечения, удовольствия, шутки, азарт, юмор, внутренний подъем.

Для уточнения частотности и ранга ассоциаций в разных возрастных группах мы выделили группу молодежи, а две более старшие группы объединили для подсчета в одну (средняя по возрасту группа слишком малочисленна). Результаты представлены в таблицах 3 и 4.

Результаты анализа распределения частоты и ранга ассоциаций, представленные в таблицах 3 и 4, указывают на специфичность представлений молодых москвичей по сравнению с более старшими

Таблица 3

Частотность и ранг ассоциаций со словом «праздник» у молодежи

Частота ассоциации	Средний ранг ассоциации	
	<2,13	≥2,13
≥13,08	I радость (23; 1,52) веселье (46; 1,59) шарики (15;1,73)	III подарок (15; 2,27)
<13,08	II танцы (6; 1,83) смех (8; 2)	IV друзья (10; 2,5) музыка (9; 2,2) развлечения (9; 2,33) счастье (6; 2,83)

Таблица 4

Частотность и ранг ассоциаций со словом «праздник» у лиц среднего и старшего возраста

Частота ассоциации	Средний ранг ассоциации	
	<2,02	≥2,02
≥11,86	I радость (26; 1,58) веселье (25; 1,88) хлопоты (12; 1,92) отдых (12; 1,83)	III еда (13; 2,39)
<11,86	II друзья (10; 1,9) Новый год (11; 1,55) выходной (7; 1,86)	IV стол (11; 2,18) подарок (8; 2,63)

и пожилыми москвичами. Так, у молодых лидирующее положение заняла ассоциация *веселье*, а у пожилых – *радость*, кроме того, у них в ядро представлений вошли также *хлопоты* и *отдых*, а у молодых – *шарики*; *друзья* (вместе с *музыкой*, *развлечениями* и *счастьем*) у молодых оказались на периферии. У молодых развитие представлений идет в направлении *танцев* и *смеха*, а у старших и пожилых здесь находятся *Новый год*, *друзья* и *выходной*. Уточнения, которые можно сделать с помощью данных, представленных в таблицах 3 и 4, касаются представлений, активированных СМИ: *подарок* остался здесь только у молодежи, для старших это *еда*.

Мы хотим здесь также отметить «неравноценность» представленных выборов. Если пожилые москвичи являются вполне репре-

зентативной группой и по количеству, и качественно – по своей уникальности (это уходящее поколение, являющееся носителем ценностей уходящей эпохи), то молодые в нашей выборке недостаточно молоды. Нынешних 30-летних и 18-летних россиян все-таки разделяет определенная мировоззренческая пропасть, связанная со сменой государственной идеологии, происходившей в течение всего периода 1990-х годов.

Результаты проделанного нами теоретического анализа, результаты полученные при обработке ассоциаций, а также результаты качественного анализа всех заполненных анкет хотя и носят пока предварительный характер, но позволяют сделать некоторые принципиально важные *выводы* о мировоззренческой функции праздника.

Мировоззренческая функция праздника раскрывается в своем психологическом аспекте через категорию «отношение». Наиболее полная система отношений человека и мира представлена в праздниках, имеющих религиозные основания. Однако в той или иной степени в любом «настоящем празднике» должны быть представлены отношения к природе, к социуму, ко времени, отношение человека к самому себе и к тому, что для него свято.

Прототипом праздника, определившего характер русского народа, является Пасха. Хотя в рассказах наших современников она почти не представлена, но воспоминания о Дне Победы 1945 г. по духу близки к описанию пасхальной радости – это радость победы после перенесенных жертв и страданий.

Праздники советского периода сохраняли все аспекты отношений человека и мира, включая своеобразно понимаемую святыню (кроме ушедшего в небытие коммунистического идеала это была и вечная ценность Родины). В этом состоит их жизнеутверждающее значение для части пожилых россиян.

Различия между поколениями в современной России связаны с ростом эгоцентризма в представлениях о празднике (если судить по московской выборке), т. е. из всего богатства отношений сохраняется отношение к себе самому, поставленному в центр «остальной вселенной».

Литература

Божович Л. И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1976. № 6. С. 45–53.

- Воловикова М. И., Тихомирова С. В., Борисова А. М. Психология и праздник: Праздник в жизни человека. М.: Пер Сэ, 2003.
- Гоголь Н. В. Выбранные места из переписки с друзьями. СПб.: Азбука-классика, 2008.
- Громыко М. М. Мир русской деревни. М.: Молодая гвардия, 1991.
- Дайн Г. Л. Игрушечных дел мастера. М.: Просвещение, 1994.
- Додонов Б. И. О системе «личность» // Вопросы психологии. 1985. № 7. С. 36–45.
- Залесский Г. Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. М.: Изд-во МГУ, 1994.
- Менчинская Н. А. Психологические условия формирования научного мировоззрения // Формирование научного мировоззрения учащихся. М.: Педагогика, 1985. С. 41–52.
- Рашковский Е. Б. Православные праздники. М.: Эксмо, 2008.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: Педагогика, 1989. Т. 2.
- Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997.
- Тихомирова С. В. Динамика социальных представлений о празднике современной российской молодежи: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
- Шмелев И. С. Лето Господне. М.: Молодая гвардия, 1991.
- Vergès P. L'Evocation de l'argent: Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation // Bulletin de Psychologie. 1992. V. XLV. № 405. P. 203–209.

РАЗВЯЗНО-АГРЕССИВНЫЙ ТИП ЛИЧНОСТИ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ НРАВСТВЕННОГО СОСТОЯНИЯ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

А. В. Юревич

При всем разнообразии объектов, изучаемых социогуманитарными науками, теоретико-методологических, идеологических и прочих позиций исследователей, в условиях которого несогласие между ними более характерно для этих наук, чем согласие, все же существуют вопросы, в отношении которых их мнения совпадают. Одним из таких вопросов является нравственное состояние современного российского общества, по поводу которого отечественные социогуманитарии проявляют редкое единодушие. Это единодушие выражается в синхронной констатации представителями самых разных наук *нравственной деградации* нашего общества или, если использовать известное выражение Э. Гидденса, «испарения» в нем морали.

Социологи демонстрируют, что «в конце XX–начале XXI века российское общество, свергнутое государством сначала в „перестройку“, а затем в „радикальные реформы“, постоянно испытывало моральные девиации и дефицит не столько социальных, экономических и политических, сколько нравственных ориентиров, ценностей и образцов поведения» (Левашов, 2007, с. 225). Они также акцентируют «моральную аберрацию» мышления наших политиков – его дистанцирование от моральных ценностей и ориентиров, которые в нем вытеснены категориями экономического характера, такими как экономический рост, размер ВВП, показатели инфляции и др. (там же). По данным социологов, падение нравов воспринимается нашими согражданами как одна из главных проблем современной России, причем респонденты считают «порчу нравов» одной из худших наблюдающихся в нашем обществе тенденций (В. К. Левашов). Экономисты считают, что «среди составляющих той непомерной социальной цены, которую пришлось заплатить за ра-

дикальные экономические реформы в России, – пренебрежение нравственно-психологическим миром человека» (Гринберг, 2007, с. 588), подчеркивая «интенсивное искоренение морально-этической составляющей из социального бытия» (там же). По мнению ведущих представителей этой науки, «нарушения общественной морали, норм социальной справедливости, представлений о гражданской чести и ответственности встречаются у нас на каждом шагу» (Богомолов, 2008б, с. 19). Искусствоведы отмечают, что «у нас сформировалась тотально аморальная система» (Дондурей, 2008, с. 73). Философы считают, что «сегодня мы не имеем коллективных представлений о различии добра и зла, о том, что такое сострадание, справедливость, жалость, милость, доброта, хороший тон, правильная речь, самоуважение, уважение к другому, потеряло смысл традиционно русское понятие правды и др.» (Федотова, 2008, с. 793). А психологи, опираясь на результаты своих исследований, констатируют, что «Россия на долгие годы оказалась „естественной лабораторией“, где нравственность и правовое сознание граждан проходили суровые испытания» (Воловикова, 2004, с. 17), что подтверждается динамикой разработанного ими Индекса нравственного состояния нашего общества (ИНСО)* – и его соотношением с соответствующим Индексом в других странах Центральной и Восточной Европы (см. рисунки 1, 2).

Обоснованность описанных выше оценок нравственного состояния нашего общества подтверждается как хорошо известными бытовыми примерами, так и очень печальной статистикой. Количество убийств на 100 тыс. жителей в нашей стране сейчас почти в 4 раза больше, чем в США (где ситуация в данном отношении тоже очень неблагоприятна), и примерно в 10 превышает их распространенность в большинстве европейских стран (Лысова, Щитов, 2003). По индексу коррупции наша страна находится на 147-е месте в мире, а общий объем коррупционного оборота в России оценивается в 250–300 млрд долларов в год. Численность жертв несчастных случаев, таких как случайные отравления алкоголем и ДТП, по числу которых мы занимаем 1-е место в мире, свидетельствуют о безразличном отношении наших сограждан к своей и чужой жизни. Ежегодное количество жертв ДТП в современной России превышает потери нашей страны за все годы Афганской войны, а ситуация

* Описание составляющих и способа расчета этого индекса см.: Юревич, 2009 и др.

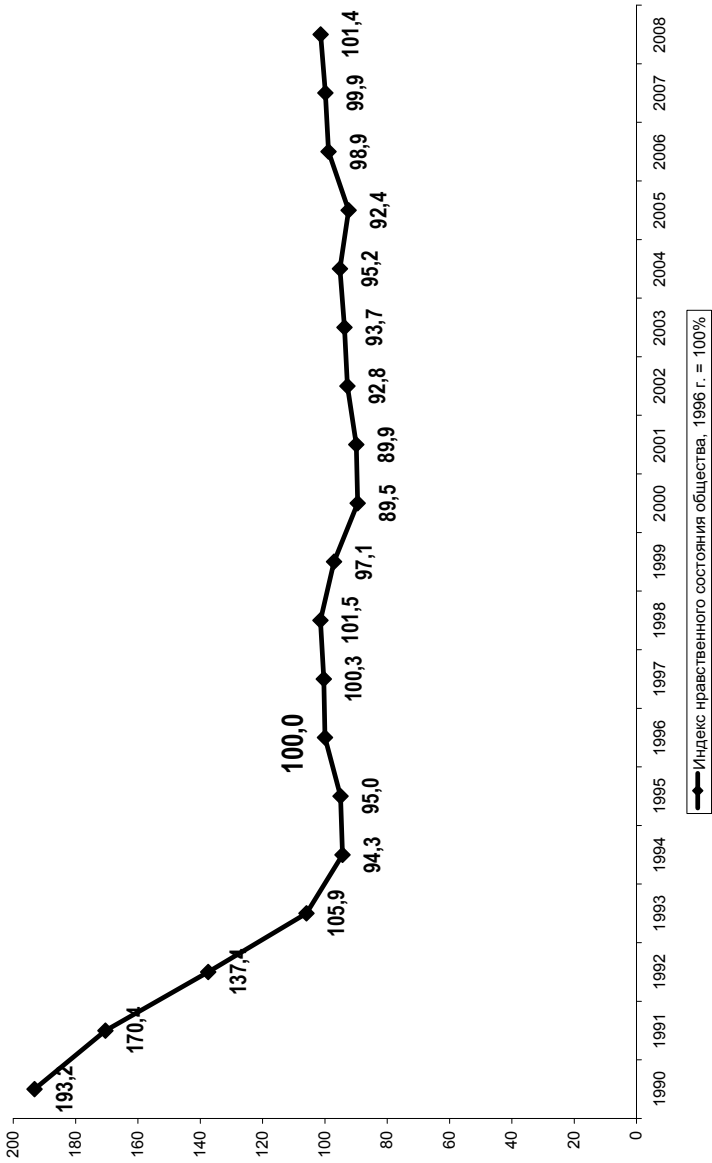


Рис. 1. Динамика нравственного состояния современного российского общества

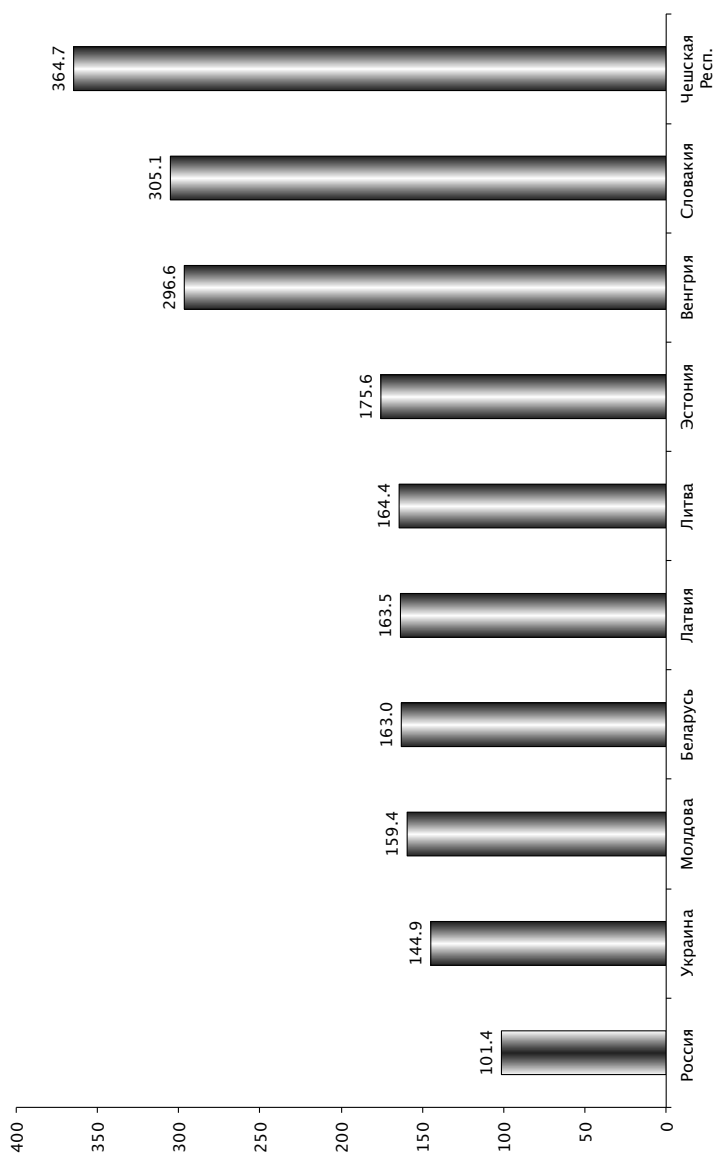


Рис. 2. Индекс нравственного состояния общества в России и странах Центрально-Восточной Европы, 2008 г. (уровень России за 1996 г. = 100%)

на наших дорогах характеризуется как «война на дорогах», «гражданская война» и т. п. (Максимова, 2007). По числу разводов на 1000 жителей мы занимаем 1-е место в Европе, по количеству абортот на 1000 женщин – 1-е место в Восточной Европе и СНГ, по числу детей, оставшихся без попечительства родителей (в эту категорию входят не только беспризорники, но и дети, которые, имея родителей, убегают из дома) – 2-е место в Восточной Европе и СНГ, а по Индексу Джини, выражающему неравномерность распределения доходов, 1-е место среди стран с развитой и переходной экономикой (Доклад о развитии человека, 2008; Российский статистический ежегодник, 2007; Transparency International).

Добавим к этому, что у нас ежегодно 2 тыс. детей становятся жертвами убийств и получают тяжкие телесные повреждения; каждый год от жестокости родителей страдают 2 млн детей, а 50 тыс. – убегают из дома; ежегодно пропадают 25 тыс. несовершеннолетних; каждый год 5 тыс. женщин гибнут от побоев, нанесенных мужьями; насилие над женами, престарелыми родителями и детьми фиксируется в каждой четвертой семье; 12% подростков употребляют наркотики; более 20% детской порнографии, распространяемой по всему миру, снимается в России; около 40 тыс. детей школьного возраста вообще не посещают школу; детское и подростковое «социальное дно» охватывает не менее 4 млн человек; темпы роста детской преступности в 15 раз опережают темпы увеличения общей преступности; в современной России насчитывается около 40 тыс. несовершеннолетних заключенных, что примерно в 3 раза больше, чем было в СССР в начале 1930-х годов (Анализ положения детей в РФ, 2007).

Поражает и то, что подобные факты не получают должного внимания в нашем обществе и в общественном сознании воспринимаются с меньшей остротой, чем, скажем, количество медалей, завоеванных на Олимпиаде, что само по себе служит показателем нравственного состояния нашего общества, равно как и премирование крупными суммами и без того небедных спортсменов-победителей.

Конечно, не следует чрезмерно сгущать краски, создавая очередной образ нашей страны как «империи зла», в данном случае – «империи безнравственности». Во-первых, и в тех странах, которые принято считать наиболее цивилизованными, наблюдается явный кризис морали, по крайней мере традиционной – протестантской, которой западное общество во многом обязано своим прогрессом. Во-вторых, и в нашей стране сохранилось немало высоконравств-

венных людей, на которых и следует опираться в попытках возрождения нравственности, а разным слоям общества свойственен ее различный уровень. Наблюдаются и отдельные позитивные тенденции. Но в целом нравственное состояние современного российского общества выглядит удручающим, его моральная деградация неспроста фиксируется представителями самых разных наук, и ее можно считать подлинно «междисциплинарным» фактом, но это тот самый случай, когда «междисциплинарное согласие» не радует.

Крайне тревожную картину высвечивают и обследования современной российской молодежи, особенно «детей 90-х», впитавших в свою психику атмосферу тех времен и характеризующихся такими качествами, как индивидуализм, завышенные притязания в сфере потребления, нежелание думать о будущем, нетерпимость к «моральным проповедям», неуважение к старшим, наглость, развязность, агрессивность и т. п. Молодежная культура формирует собственные нравственные нормы и агрессивно отвергает нормы старшего поколения. Этой культуре, в частности, свойственно отрицание статусных иерархий и авторитетов, что тоже было очень характерно для нашего общества в начале 1990-х, когда прежняя статусная иерархия рухнула, а новая еще не сложилась, а СМИ и либералы-реформаторы формировали отношение к нравственным принципам как к «пережитку» советских времен, как к предрасудкам, которые препятствуют свободе, бизнесу и т. п. (вспомним внедрившиеся ими в массовое сознание идеологемы: «можно все, что не запрещено законом», «нравственность препятствует экономическому развитию», «первоначальный капитал неизбежно аморален», «главное – деньги и неважно, как они заработаны», «человек стоит столько, сколько он зарабатывает» и др.). Таким образом, псевдолиберальная* идеология начала 1990-х отчетливо запечатлелась

* «Псевдо» – потому, что она имеет очень отдаленное отношение к истинному либерализму, представляя собой его сильно искаженную – в интересах определенных слоев общества – версию. Как пишет С. В. Картунов, «либерализм – это не Чубайс, Бурбулис, Авен, Явлинский, Хакамада и Гайдар. И уж совсем не Горбачев и Ельцин. Либерализм – это Вольтер и Дидро, Ш. Монтескье, П. А. Гольбах и Б. Франклин, Дж. Гоббс и Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо и М. Вебер, Т. Грин и Ф. Рузвельт (Картунов, 2009, с. 193–194). А основатели российского либерализма – Б. Н. Чичерин, М. М. Сперанский, С. Ю. Витте, последователями которых называют себя авторы «Русского либерального манифеста», разработанного

в психологии современной российской молодежи, хотя, к счастью, не всей.

Исследования показывают, что «молодые люди выражают неоднозначное отношение к необходимости соблюдения социальных норм» (Шустова, Гриценко, 2007, с. 55). Хотя количественно преобладают те, кто, по крайней мере, исследователям отвечают, что нормы надо соблюдать (есть основания усомниться в искренности значительной части подобных ответов), но распространена и такая позиция: «мы будем соблюдать законы и нравственные нормы, если нравственно поступать будет выгодно, когда будут выработаны законы, соответствующие потребностям современной личности, и когда эти законы будут осознанно ею выполняться» (там же, с. 50). А пока выгоднее нарушать законы и нравственные нормы, стремление к их соблюдению остается абстрактным. Подобный диссонанс – абстрактное признание одних норм и реальное следование другим, подчас прямопротивоположным, как и всякий когнитивный диссонанс (Festinger, 1957), болезненно переживается человеком, порождает у него чувство внутренней дисгармонии, понижающее удовлетворенность жизнью (Шустова, Гриценко, 2007). Такое состояние нашего общества вносит свой вклад в печальную статистику самоубийств и нервно-психических расстройств, характерную для современной России.

Широкое распространение приобрел и такой феномен, как эйд-жизм, охватывающий негативные стереотипы в отношении старости и старения, а также соответствующие дискриминационные практики (Cuddy, Fiske, 2004). Отмечается, что «в настоящее время в российском обществе сложилось устойчивое мнение об обострении взаимоотношений между возрастными поколениями, в частности между молодежью и пожилыми и старыми людьми» (Оглезнева, 2008, с. 136). По данным опросов, примерно половина респондентов констатирует негативное отношение современной российской молодежи к старшему поколению и около 40% – отрицательное отношение старшего поколения к молодежи (Ежемесячный бюллетень..., 2009). Констатируется и то, что в современном российском обществе «инtolерантность в отношении старости проявляется в нетерпимости к лицам пожилого возраста со стороны молодого поколения и общества в целом» (Петрова, 2008, с. 138). При этом «исследования

лидерами СПС, были бы сильно удивлены тем, кого называют либералами в современной России.

показывают, что значительная часть аморальных поступков, совершаемых молодыми людьми, связана с их ориентацией на групповые нормы, которые вступают в противоречие с общественными» (Короткина, 2008, с. 34). Демонстративное хамство и неуступание мест старикам – это не случайность, а принципиальная позиция, органично вписывающаяся в известное высказывание одного из идеологов наших реформ о том, что рыночное общество по-настоящему утвердится в России лишь тогда, когда вымрет старшее поколение. Не менее органично эта ситуация вписывается и в мысль классика о том, что нравственное состояние общества определяется его отношением к старикам и детям.

Тотальную моральную деградацию современного российского общества принято отмерять от начала 1990-х годов, хотя, конечно, она имела богатую предысторию – в моральном облике советских руководителей, «двойной морали» позднесоветского времени и т. д. Однако те процессы, которые предельно обострились в 1990-е, имели наиболее зримые корни в происходившем в нашей стране в конце 1980-х, когда появилась и шумно себя проявила новая социальная группа – наглые и отвязные парни, откровенно презиравшие любые правила приличия, моральные нормы и другие ценности советского общества, не проявлявшие интереса к наиболее престижным для него видам карьеры (и, соответственно, к обучению в вузах), ориентированные только на деньги, посвящавшие основную часть своего времени прежде запретной спекуляции, криминальным «разборкам» и прогуливанню заработанных (а также украденных, отобранных и др.) «бабок» в увеселительных заведениях. Именно из этого социального слоя, которому советское общество не выставило своевременных барьеров, вышла основная часть отечественных предпринимателей, что не могло не отложить тяжелую печать на общем облике и нравственных характеристиках отечественного «бизнеса», еще отчетливее проявивших себя в эпоху финансовых пирамид, «криминальной революции» и других манифестаций нашего «дикого капитализма» (и не просто «дикого», а *дикарского*, больше напоминающего происходившее не на «диком Западе», а в первобытном обществе).

В эти же годы сформировался и новый тип личности, который стал достаточно типичным для нашей молодежи в последующие годы. Основные черты этого типа: демонстративные грубость, наглость и агрессивность, «принципиальная беспринципность» – презрение к общепринятым социальным нормам, в первую очередь, к нормам

морали, ориентация на законы криминального мира, неуважение к старшим по возрасту и по статусу, подчеркнуто свинское поведение и т. п. Соответствующий стиль поведения получил яркое выражение и в манерах наших автомобилистов, и именно это, а не плохие дороги и автомобили, служит главной причиной ежегодной гибели в автокатастрофах более 30 тыс. наших сограждан. Он же стоит за приведенной в начале этой статьи печальной статистикой, свидетельствующей, в частности, что по количеству убийств на 100000 жителей мы находимся на одном из первых мест в мире, примерно в 4 раза опережая даже неблагополучные в этом отношении США (Лысова, Щитов, 2003).

Описанный тип личности маркирован внешним видом, манерой поведения, в первую очередь публичным сквернословием, привычкой плевать и бросать окурки куда вздумается, особой речью – смесью мата, блатного жаргона и языка бандерлогов («короче», «блин», «круто» и т. п.), в сравнении с которым лексикон Элочки-людоедки выглядит как язык Шекспира. И приходится признать, что данный тип личности, представленный, например, такими широко распространенными в современной России типажам, как «гопники», «крутые парни» и т. п., а также не менее наглые и постоянно матерящиеся девицы, не мог не стать доминирующим, ибо именно он наиболее адекватен духу нашего все еще «дикого» капитализма и служит наиболее естественным результатом адаптации личности к нему. А противоположный личностный тип, соединяющий такие черты, как вежливость, скромность (это слово вообще исчезает из нашего общественного лексикона), интеллигентность, отзывчивость, человечность, интеллигентность, в таком обществе не жизнеспособен.

Развязно-агрессивный личностный тип, в принципе, можно рассматривать как одну из разновидностей акцентуации характера, близкую к импульсивной психопатии, описанной П. Б. Ганнушкиным, эпилептоидной акцентуации и т. д. Вместе с тем это – *не столько психологический, сколько социальный тип*, формируемый главным образом социальной средой, которая из аналогичного психологического «материала» – акцентуированных эпилептоидов и др. – может «вылепливать» совершенно разные социальные типы. Так, например, подростки, склонные к риску, агрессивности, демонстративности, в прежние времена находили себе занятия просоциальной и даже героической направленности, стремились, например, на фронт, а не в криминальные группировки. Способы выражения антисоциальной агрессивности тоже претерпели существенные изменения.

Если подростки советского времени проявляли ее главным образом в кулачных выяснениях отношений друг с другом, то нынешние сжигают живьем бомжей, избивают своих учителей, стариков и инвалидов, распивают водку на монументах боевой славы, что в прежние времена казалось немыслимым. Т. е. можно констатировать, во-первых, количественное нарастание проявлений юношеской агрессивности – например, в виде роста количества преступлений, совершаемых несовершеннолетними, во-вторых, повышение экстремальности этих проявлений, их выражение во все более бесчеловечных формах.

Нетрудно проследить и «временную развертку» развязно-агрессивного личностного типа. Как хорошо известно, в современном обществе одним из главных институтов начальной социализации является *школа*, хотя и наши детские сады, а также часто наблюдаемые ситуации, когда молодые родители непрерывно матерятся во время прогулки со своим детсадовского возраста ребенком, вносят ощутимый вклад в формирование его языка и манеры поведения. И не удивительная, что именно школа стала первой ареной борьбы между цивилизацией и варварством в современном российском обществе, которую цивилизация безнадежно проигрывает. Так, результаты интернет-опросов показывают, что ученики оскорбляют и не слушают учителей в 43% наших школ, матерятся на уроках – в 50%, а, в формулировке авторов опроса, заняты только своей личной жизнью (секс, выпить, погулять) – в 44% (Аргументы и факты, 2010, с. 7). Практикуются и такие занятия, как избивание учителей за плохие оценки.

Правда, принято, в том числе и на высшем государственном уровне, петь дифирамбы нашим высокоодаренным школьникам, выигрывающим международные олимпиады – по компьютерному программированию и другим высокоинтеллектуальным предметам. Однако олимпиады выигрывают так называемые «ботаники», которые среди своих сверстников выглядят как «белые вороны», подвергаясь с их стороны либо откровенной травле, либо в лучшем случае осуждению за «неправильный образ жизни» и неумение получать от нее удовольствие – в виде мата, секса, регулярного употребления спиртного, а то и наркотиков. При этом едва ли стоит возлагать основную вину за то, каковы сейчас наши школьники, на самих школьников, которые, при всем их стремлении к самостоятельности, независимости и созданию собственной субкультуры, как промокاشки впитывают все происходящее в обществе и, по ряду причин

(среди которых и культура, точнее, бескультурие их родителей, и то, что во многих наших школах или рядом с ними, продаются наркотики) отдают предпочтение самому худшему.

Лакмусовой бумагой отношения нашего общества к происходящему в школе стал скандално известный сериал В. Гай-Германики «Школа», показ которого был прерван на время Олимпиады в Ванкувере как, видимо, способного негативно повлиять на результаты наших спортсменов, что, впрочем, нашим спортсменам не помогло. Вне зависимости от того, насколько созданные в этом сериале конкретные образы правдивы, трудно усомниться в том, что многое из показанного там соответствует реальности, и режиссер поставила крайне важные проблемы – состояния нашей школы, отсутствия какого-либо контроля над поведением подростков, морального облика школьников и некоторых учителей, отношения между которыми сейчас строятся на фоне эскалации взаимной ненависти (подобные дети, которых уже стали называть «детьми дьявола», не могут не вызывать ненависти учителей, которую ученики не могут не чувствовать, в результате чего еще более хамски ведут себя по отношению к ним, что еще более ухудшает отношение к ним учителей, и т. д.). Однако возобладала возмущенно-протестная реакция на фильм, которая, скорее всего, объясняется хорошо известной как в психологической науке, так и в истории нашей страны, закономерностью: мы боимся признавать слишком неприятную реальность, предпочитая клеймить открывающих глаза на нее как «очернителей». Такая защитная реакция психологически понятна, однако происходящее в нашей школе, имеющее результатом «оскотинивание» подростков, формирование лишенного внутренних ограничений и практически неуправляемого поколения, неизбежно подрывает основы общества, и рано или поздно соответствующий комплекс проблем не только придется признать, но и мобилизовать все здоровые силы общества, если они к тому времени останутся, на их решение.

На фоне общего тезиса о том, что «школа – зеркало общества», можно обозначить и более конкретные факторы формирования развязно-агрессивного типа нашего школьника.

Во-первых, превращение в одну из главных ценностей свободы, понимаемой как отсутствие любых правил и ограничений, как воли, а в определенных кругах наших подростков – вообще как скотства. Как пишет С. В. Кортунюв, «свобода для либералов – универсальная ценность, преваляющая над всеми остальными; самоценное благо, которое не может служить лишь чисто утилитарным целям

<...> Однако если рассматривать свободу в „негативном“ смысле, как свободу от чего-то, то она рассматривается просто как отсутствие внешних ограничений» (Кортунов, 2009, с. 216). «Нынешние либералы отделили понятие свободы от совести, стыда, личной вины и ответственности» (там же, с. 236), в результате чего «внутренние, моральные основы человеческого поведения заменяются внешними, формальными, а сдерживающие, нормативные начала ослабляются. Тем самым активизируются разрушительные потенции, сокрытие в глубинах человеческой психики. Возникает специфическая „неуправляемость“, о которой все больше и больше говорят в последние десятилетия, т. е., попросту говоря, анархия. Свобода становится „даром данайцев“» (там же, 215). В этих условиях неудивительно, что любые ограничения подростки воспринимают как ущемление свободы, а наиболее «оскотиненные» из них готовы убить за любое сделанное им замечание, тоже расцениваемое как покушение на их свободу.

Во-вторых, наличие в нашем обществе индивидов, которые называются «над законом», не поддаются какому-либо социальному контролю и поэтому воспринимаются значительной частью молодежи как «истинно свободные». Эти индивиды, среди которых ядро «рекламно-телевизионной тусовки», подчеркнута «раскрепощенные» певцы и т. п., поглощающие основную часть телевизионного времени, считаются в нашем обществе символами успешности и неудивительно, что именно они задают образцы поведения, перед которыми воспитанным на соответствующих ценностях подросткам трудно устоять.

В-третьих, влияние наших СМИ, прежде всего телевидения, создающего культ агрессивности и «крутизны», показывающего фильмы про «хороших бандитов», «воспитательное значение» которых трудно недооценить.

В-четвертых, «воспитательное» воздействие манеры поведения отпрысков той категории населения, которую принято называть «новыми русскими». Эти отпрыски тоже «свободны» – в обрисованном выше понимании свободы, позволяя себе практически все, а любые попытки призвать их хоть к какому-то порядку абсолютно безнадежны, поскольку предпринимающие их учителя тут же подвергаются санкциям со стороны очень богатых, всевластных и сильно криминализованных родителей, подчас оказывающих школам и школьному начальству ощутимую «материальную помощь», что делает их отпрысков практически неприкасаемыми. Соответствующая

манера поведения очень заразительна, поскольку то, что можно одному, быстро становится возможным и для всех, подростки задают себе вопрос: «А чем я хуже?», и к тому же для того, чтобы сорвать урок и сделать такой поступок образцом для подражания, достаточно и одного бесконтрольного ученика, который имеется в любом классе. Как выразился один наш известный педагог: «Раньше, если ученик плохо себя вел, я звонил на работу его родителям и вызывал их в школу. А теперь куда мне звонить – на Митинский рынок или в оффшор на Багамах?»

В-пятых, механизм возникновения подростковой агрессии связан с хорошо известной формулой: «фрустрация порождает агрессию». Псевдолиберальная идеология и составляющий ее основу культ личного успеха включают также активно создаваемое СМИ ощущение быстроты и легкости его достижения: «купи и выиграй», «открой бутылку пива и выиграй». Реальность же порождает горькие разочарования, демонстрируя, что путь к успеху не так прост, а фантастической длины прыжки «из грязи в князи», характерные для начала 1990-х, сейчас практически невозможны. Это создает у молодого поколения массовую фрустрацию, которая, в свою очередь, порождает агрессию. В тех же случаях, когда молодым все же удастся быстро повысить свое материальное благосостояние, в обществе, где главным мерилom ценности человека являются деньги, это приводит к стремительному росту самооценки, что способствует неуважительному отношению к старшим («я за год „срубил“ больше „бабок“, чем он за всю свою жалкую жизнь») и отвержению ассоциирующейся с ними морали. Такую же роль играет приобретение юнцами автомобилей и их ранний доступ к другим благам цивилизации.

Наконец, в-шестых, следует отметить полное безразличие чиновников от образования, с начала 1990-х годов увлеченных главным образом его «либеральными» реформами, к нравственному облику наших школьников и их поведению. Чиновники, как водится в нашей стране, ждут прямого указа сверху, и, пока президент или премьер не призвали их заниматься этой проблемой, обращать внимания на нее, очевидно, не намерены.

Сказанное можно свести к общему знаменателю, производному от простой схемы: неготовность нашего общества и типовой для него – «модальной» – личности к свободе привело к тому, что одной из его главных проблем стал *дефицит контроля* (а не свободы, как полагают на Западе, как всегда плохо понимающем, что проис-

ходит в нашей стране), прежде всего контроля внутреннего, реализуемого в виде интериоризации личностью психологически и социально необходимых ограничений свободы. Дефицит контроля характерен для всех подсистем современно российского общества, в том числе и школы. А цивилизованные, хорошо воспитанные и послушные школьники в условиях бесконтрольности и энтропии, охвативших все наше общество, выглядели бы как социальная аномалия, что, конечно, не исключает принадлежности определенной части подростков именно к этому, социально желательному типу. В результате наших псевдолибералов, регулярно упрекаемых в развале страны, ее экономики, промышленности и т. д., можно упрекнуть и в разращении целого поколения, и эти упреки наверняка еще прозвучат.

Правда, подобная тенденция выглядит достаточно интернациональной, по крайней мере для западного общества. Так, например, обследования, проводившиеся в американских школах в 1960-х годах, демонстрировали, что в те годы их главными проблемами были болтовня на уроках, жевание жевачки, подсовывание ее под сидалища непопулярных учеников, а обследования 1980-х показали, что на первый план вышли такие проблемы, как употребление наркотиков, школьная проституция, избиение учителей, кровавые «разборки» между подростковыми бандами (Political psychology, 1986). В Европе ситуация лучше, но ненамного: исследования, проводимые в западноевропейских странах, демонстрируют, что более половины их граждан боятся подростков – как агрессивных и неуправляемых. Но это, естественно, служит слабым утешением для нашей страны, в которой эволюция школьной среды может быть выражена цепочкой кинофильмов: «Первая учительница» – «Доживем до понедельника» – «Школа». К тому же в зарубежных странах использование оружия для самозащиты от взбесившихся юнцов не считается превышением необходимой самообороны, у нас же, как обычно, государство не защищает граждан и им самим защищаться не дает.

Как ни парадоксально, вопреки вроде бы непререкаемой истине «ученье-свет», негативную роль сыграло и введение в нашей стране *всеобщего среднего образования*, в условиях которого абсолютно асоциальных и не пригодных к пребыванию в школе учеников можно из нее исключить, но лишь путем перевода в другую школу, где они продолжают предаваться своему любимому занятию – глумлению над учителями и нормами цивилизации. Подобно тому, как при все-

общем начальном образовании в нашей стране существовала категория учащихся, которых можно было назвать «жертвами всеобща», с введением всеобщего среднего образования появилась категория людей, которые тоже стали его жертвами, – с тем отличием от прежних времен, что к числу жертв теперь преимущественно принадлежат учителя, практически не имеющие действенных механизмов контроля над своими буйными воспитанниками.

Избыток «слепящего света» ученья преумножают наши вузы, которых в современной России насчитывается намного больше, чем в СССР, хотя страна стала ощутимо меньше. В результате, если в прежние времена в вузы поступали около 20% выпускников школ, то сейчас поступают почти 100%, что иногда выдается за одно из главных достижений современной российской демократии: дескать, ныне любой желающий может получить высшее образование, и это – безусловное благо. Не вдаваясь в данный контекст в обсуждение вопроса о качестве этого образования, а также о том, какими специалистами станут студенты, многие из которых на одной странице текста допускают более 10 орфографических ошибок (нетрудно себе представить, как они сдают экзамены по русскому языку), да и изъясняться на родном языке толком не могут, опишем стандартную атмосферу в типовом нашем вузе. Мат в коридорах, распитие пива и поцелуи на лекциях, подчеркнуто неуважительное обращение с преподавателями и т. п., и все это при слабом сопротивлении или вообще отсутствии такового со стороны руководства вузов, особенно «доморощенных», озабоченных количеством «платных» студентов, а не их поведением. Показательно и то, что в криминальных сводках регулярно фигурируют студенты, не только совершающие различные преступления, как правило, в сильно нетрезвом виде, но и оказывающие сопротивление милиции. Это неудивительно, поскольку сейчас в студентах числятся даже криминальные элементы (днем учатся, вечером занимаются рэкетом или наоборот), в то время как прежде студенчество принадлежало к интеллигенции, и данная социальная группа относится к числу переживших наиболее чувствительную деградацию. Культурно-нравственная деградация нашего студенчества (наличие блестящих и высокоинтеллектуальных студентов опять же, как и успехи школьников-«ботаников», не способно противостоять общей тенденции) продолжает «аморальную социализацию», которая начинается в школе, если не раньше, закрепляя описанный выше развязно-агрессивный тип личности. При этом нетрудно заметить, что наше общественное

мнение, суды, правозащитники и журналисты практически всегда занимают сторону школьников и студентов, что настраивает их самих и их родителей на «качание прав» по любому поводу, побуждая, в частности, к опротестовыванию в судах даже полученных оценок, не говоря уж об исключении из школы или вуза. Права же преподавателей при этом мало кого волнуют, что очень характерно для наших нынешних правозащитников, которым вообще свойственна большая озабоченность правами субъектов девиантного поведения, чем его жертв.

Правда, после получения корочки о высшем образовании (часто не самого образования), выпускники наших вузов попадают в различные фирмы и организации, где подвергаются некоторому окультуриванию благодаря существованию там более действенных механизмов контроля: ведешь себя неподобающим образом – уволен, однако более ранние ступени социализации оказывают на личность неизгладимое влияние.

Дилемма яйца и курицы: не изменится общество – не изменятся школы и вузы, не изменятся школы и вузы – не изменится общество, естественно, создает ситуацию, препятствующую выработке однопавленной линии возрождения нравственности, и традиционный российский вопрос «что делать?» помещается в предельно осложненный контекст. Но исторический опыт показывает, что опорной точкой общественных изменений, как правило, выступает распространение новых идеологий, которые вынуждают основную часть общества воспринимать происходящее вокруг не как норму, а как патологию. В начале 1990-х годов в нашей стране такой идеологией стал псевдолиберализм, послуживший идеологическим прикрытием приватизации, имущественного расслоения и т. д., сформировавший образ морали и нравственности как ненужного архаизма, препятствия личному успеху и развитию экономики. При этом критериями личного успеха стали *богатство и известность*, а способы обретения того и другого рассматриваются как не имеющие значения. Наблюдается разительный контраст не только с советским обществом, где основным мерилom успеха считался вклад в общее благо, но и с западным обществом, для которого характерна мотивация не коллективного, как в СССР, а индивидуального достижения, культ личного успеха, но достигнутого путем полезной для общества деятельности. В то же время сейчас налицо все основные признаки вызревания новой идеологии и, соответственно, новых ориентиров для развития нашего общества, точнее, преодоления его

деградации – в первую очередь, нравственной. В ее основе – идея о том, что у безнравственного общества нет будущего, да и развитию экономики безнравственность не содействует, как считают наши псевдолибералы, а препятствует.

Отечественные экономисты констатируют, что «чем выше уровень духовно-нравственного развития основной массы населения, тем успешнее развивается экономическая и политическая система страны» (Богомолов, 2008а, с. 367), «состояние экономики напрямую зависит от духовного, нравственного состояния личности» (Глазьев, 2008, с. 416). Это естественно, поскольку «хотим мы это признать или нет, но нравственность действительно лежит в основе всего» (Митрополит Кирилл, 2008, с. 375), и «пора осознать, что в России нравственное воспитание, духовное возрождение – вопрос выживания нации и одна из необходимых предпосылок оздоровления экономики» (Богомолов, 2008б, с. 20).

В отношении школ и вузов, являющихся крайне важными институтами нравственной социализации, пора вспомнить две простые истины. Во-первых, восходящий к классикам отечественной системы образования тезис о том, что оно должно включать не только обучение, но и воспитание, формирование *просоциальной* личности, в то время как в характерных для современной России условиях предания второй части этого тезиса забвению, для наших школ и вузов становится характерной «асоциальная социализация», формирование личности, разрушительной для общества. Во-вторых, то, что любая система воспитания предполагает не только «пряники», но и «кнуты», разумные запреты и ограничения и действенные санкции за их нарушение. А строить систему социализации на одних только «пряниках» так же нелепо, как целиком довериться «Ид», не пытаясь поставить его под контроль «Супер-Эго». Характерный для наших псевдолибералов тезис «запреты неэффективны» игнорирует весь опыт человечества и тот факт, что цивилизация основана именно на запретах (считается, что она возникла в тот самый момент, когда первобытный человек впервые сказал себе «нет»). Истинный же либерализм не отрицает запретов, а предполагает перевод их во внутреннюю, «вочеловеченную» форму.

Литература

Анализ положения детей в РФ. М.: Изд-во ЮНИСЕФ, 2007.
Аргументы и факты. 2010. № 10.

- Богомолов О. Т. Нравственный фактор социально-экономического прогресса // Экономика и общественная среда: неосознанное взаимовлияние / Под ред. О. Т. Богомолова. М.: Изд-во Ин-та экономических стратегий, 2008. С. 359–371.
- Богомолов О. Т. Экономика и общественная среда // Экономика и общественная среда: неосознанное взаимовлияние / Под ред. О. Т. Богомолова. М.: Изд-во Ин-та экономических стратегий, 2008б. С. 8–26.
- Воловикова М. И. Нравственно-правовые представления в российском менталитете // Психологический журнал. 2004. № 5. С. 16–23.
- Глазьев С. Ю. Нравственные начала в экономическом поведении и развитии: важнейший ресурс возрождения России // Экономика и общественная среда: неосознанное взаимовлияние / Под ред. О. Т. Богомолова. М.: Изд-во Ин-та экономических стратегий, 2008. С. 406–421.
- Гринберг Р. С. Пятнадцать лет рыночной экономики в России // Вестник РАН. 2007. Т. 77. № 7. С. 584–592.
- Доклад о развитии человека 2007/2008. М.: ПРООН, 2007.
- Дондурей Д. Б. Без обновления массового сознания социально-экономические преобразования обречены // Экономика и общественная среда: неосознанное взаимовлияние. Под ред. О. Т. Богомолова. М.: Изд-во Ин-та экономических стратегий, 2008. С. 67–83.
- Ежемесячный бюллетень социологических сообщений по г. Воронежу, 2009. № 9.
- Кирилл, Митрополит Смоленский и Калининградский. Духовно нравственные основы современного российского общества // Экономика и общественная среда: неосознанное взаимовлияние. Под ред. О. Т. Богомолова. М.: Изд-во Ин-та экономических стратегий. 2008. С. 372–380.
- Короткина Е. Д. К проблеме экстремизма в молодежной среде // Социальные риски в современном поликультурном обществе: Психологические и педагогические аспекты. Тверь: Изд-во Тверского гос. ун-та, 2008. С. 33–35.
- Кортунов С. В. Национальная идентичность. Постигание смысла. М.: Аспект Пресс, 2009.
- Левашов В. К. Социополитическая динамика российского общества: 2000–2006. М.: Academia, 2007.
- Лысова А. В., Щитов Н. Г. Системы реагирования на домашнее насилие // Социологический журнал. 2003. № 3. С. 99–115.

- Максимова В. Дорожное движение изнутри и снаружи водительской кабины: поможет ли ужесточение наказаний за нарушение ПДД // Социальная реальность. 2007. №6. С. 29–39.
- Оглезнева Н. В. Межпоколенная толерантность как фактор стабилизации общества // Социальные риски в современном поликультурном обществе: Психологические и педагогические аспекты. Тверь: Изд-во Тверского гос. ун-та, 2008. С. 136–137.
- Петрова Т. А. Межпоколенное взаимодействие как способ преодоления эйджизма среди молодежи // Социальные риски в современном поликультурном обществе: Психологические и педагогические аспекты. Тверь: Изд-во Тверского гос. ун-та, 2008. С. 138–140.
- Российский статистический ежегодник, М.: Изд-во Росстата, 2007.
- Федотова В. Г. Апатия на Западе и в России // Философия. Наука. Культура / Под ред. В. А. Лекторского. М.: Вече, 2008. С. 786–798.
- Шустова Н. Е., Гриценко В. В. Социально-психологическая адаптация молодежи и отношение к социальным нормам // Психологический журнал. 2007. №1. С. 46–57.
- Юревич А. В. Нравственность как психологическая проблема // Вопросы психологии. 2009. №4. С. 3–13.
- Cuddy A. J. C., Fiske S. T. Doddering but dear: Process, content and function in stereotyping of older persons // Ageism: stereotyping and prejudice against older persons / T. D. Nelson (Ed.). N. Y.: AP. 2004. P. 3–27.
- Festinger L. A theory of cognitive dissonance. N. Y.: AP. 1957.
- Political psychology. M. G. Hermann (Ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publ., 1986.
- Transparency International. 2009.

РАЗДЕЛ 2

ЭКОНОМИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ И ПОВЕДЕНИЕ РАЗЛИЧНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ ГРУПП

Возможности идентификационного подхода в решении актуальных проблем социальной реализации профессионала

Е. П. Ермолаева

В психологии современного профессионала все более заметны аспекты, связанные с социальной адекватностью и безопасностью его поведения, которые усиливают социальный контекст традиционных для психологии труда проблем профессиональной пригодности. Индикатором профессионализма становится гармоничное сочетание индивидуально-адекватных и социально-целесообразных стратегий профессионального поведения, без утраты качества даже в условиях «сшибки» ценностно-нравственных ориентиров в ответ на резкие изменения в системе отношений человека с профессией и обществом.

Идентификационный подход выделяет в системе этих отношений профессиональную идентичность как сущностную психосоциальную структуру, в которой сфокусированы проекции профессионала как личности, как представителя профессии и как члена общества. Исследовательские границы этого подхода очерчены отношениями между профессионалом и обществом в критических для профессионала и общества ситуациях, а проблематика – психологическими аспектами динамики идентичности и адаптации профессионала в меняющемся социально-профессиональном пространстве (Ермолаева, 2008).

В рамках этого подхода по-новому раскрываются наиболее актуальные проблемы социальной реализации профессионала к числу которых относятся:

- диагностика профпригодности в социально-значимых сферах – на основе использования идентификационной типологии профессионалов и модели трехкомпонентной структуры профессиональной идентичности;

- идентификационные основы профессиональной карьеры;
- преодоление психологических барьеров переидентификации при выборе новой профессии;
- оценка социальной безопасности профессионала на основе модели трехкомпонентной структуры профессиональной идентичности;
- корпоративная идентичность и ее связь с индивидуальной и социальной идентичностью профессионала;
- идентификационные проблемы коммерциализации профессий;
- гендерно-возрастная динамика профессиональной идентичности;
- идентификационные аспекты ценностно-нравственных регуляторов профессионального поведения;
- идентификационные проблемы адаптации профессионала в условиях глобализации.

Перечисленные проблемы требуют пересмотра ряда психологических понятий. Традиционная трактовка идентичности как самоидентификации, или «Я-концепции» (Эриксон, 1996) не отвечает на вопрос: как это «Я» будет вести себя дальше в социальном мире, где есть объективные требования к психологическим качествам этого «Я», чтобы это «Я» соответствовало не только своим запросам и требованиям профессии, но и запросам общества. Поэтому возникает второй аспект профессиональной идентичности – аспект социального соответствия. Социально-профессиональная идентичность – это расширение «Я-концепции» до масштабов «социального Я» и встречное расширение социальной пригодности профессионала – до масштабов принятия ее личностью.

Ориентация исследования на практику психологической поддержки профессионалов разных идентификационных типов в ходе реформ и глобализации предполагает также разработку методических принципов и конкретных методов исследования реальных поступков в условиях затрудненной реализации, вызванных современными социально-экономическими проблемами, на основе проективно-реконструктивной исследовательской парадигмы, в русле все более заметных в мировой и российской психологии тенденций, выходящих за рамки традиционных эмпирико-экспериментальных канонов (Берн, 2007; Крейнер, 2004; Салмон, 2004).

Наконец, следует уточнить использование нами понятия «профессионал». В отличие от принятых еще в советской психологии деятельностно-инструментальных трактовок профессионала в аспекте

достижения требуемого уровня профессионализма (отсюда типичное противопоставление профессионал/непрофессионал) и целевой задачи достижения высшего уровня профессионального мастерства (Бодров, 2006), в рамках данной работы профессионал – понятие, несущее прежде всего социально-ролевое содержание: это должностное лицо с нефиксированным уровнем профессионализма, занимающее конкретную социально-экономическую нишу в структуре отношений на рынке труда и выполняющее специфические оплачиваемые функции, которые тем самым становятся для него средством собственного жизнеобеспечения. Такое определение дает нам право использовать единый термин для обозначения идентичных, средних и маргинальных профессионалов.

Теоретико-методологическая основа исследования

Обращение к социальным аспектам профессиональных отношений и рассмотрение профессионала как социальной личности (Ананьев, 1968) выводят исследование его субъектности (Абульханова-Славская, 1991) в сферу психологии человеческого бытия (Рубинштейн, 1979). Этот закономерный переход к описанию поступков и поведения профессионала в системе идентификационных отношений «человек–профессия–общество» (ЧПО) мы рассматриваем как реализацию психосоциального подхода (Журавлев, 1997) на базе методологической триады «субъект–деятельность–социум» (Брушлинский, 1995) и системной триады (Баранцев, 2003), которые расширяют возможности исследования реального бытия профессионала в мире полисистемных (Ломов, 1984) и метасистемных (Карпов, 2009) отношений, в контексте которых профессиональная идентичность становится понятием метасоциальным.

По нашей *теоретической концепции* (Ермолаева, 2008), реализация профессионала происходит в неустойчивом социально-профессиональном пространстве – *системе «человек–профессия–общество»*. Профессионал, находясь в фокусе этой системы, выступает как субъект, наделенный одновременно социальной, индивидуальной и инструментально-операциональной сущностью, с которыми соотносятся три функции, три модели профессии и, соответственно, три компонента профессиональной идентичности: *индивидуальная, социальная и инструментальная*.

Этот триадный принцип открывает новый подход к исследованию стратегий реализации профессионала через анализ связей

каждой пары в системе: нарушение связей «человек–профессия» провоцирует снижение социально приемлемого уровня профессионализма; нарушение связей «человек–общество» приводит к нарастанию противоречия между значением и смыслом профессии в современном мире; при нарушении связей «профессия–общество» снижается порог моральных запретов. Анализ нарушений на общесистемном уровне добавляет к этому еще две характеристики: в результате сбоя *координирующей функции профессионала* как «ядра» системы «человек–профессия–общество» снижается эффективность оценки социальных последствий принимаемых решений, а системный дисбаланс усиливает неадекватные внутривидовые представления о взаимосвязях профессионала и общества, что в совокупности дает новые качественные возможности для изучения стратегий реализации профессионала по сравнению с известными диадными исследовательскими моделями: «субъект–объект», система «человек–машина», «человек–человек», «человек–общество».

В этом же контексте *профессиональная идентичность* определена как характеристика сложившегося психологического *соответствия* и *устойчивого самотождества* личности с профессией. Как свойство высокоорганизованной профессиональной личности идентичность обладает одновременно запасом *функциональной стабильности* и резервом *вариативности* в социально приемлемых пределах. Смысл расширения содержания понятия профессиональной идентичности за счет социального компонента обусловлен тем, что идентификация только с собственным образом «хорошего профессионала» без подкрепления его социальным признанием неустойчива и лишена адаптационного резерва.

Профессиональный маргинализм определяется как «социально-пограничное» состояние, поведенческий и концептуальный антагонист профессиональной идентичности и *особая стратегия* социальной реализации субъекта при рассогласовании компонентов системы «человек–профессия–общество». «*Ядерную*» структуру свойств профессионального маргинализма составляют: псевдо-профессиональный менталитет, имитация морали и деятельности, «потребление профессии», «краевой эффект». Профессиональная идентичность и маргинализм – это два полюса реализации общего принципа психологического соответствия субъекта и деятельности применительно к профессиональному труду: один полюс (идентичность) – отражает сбалансированные связи между элементами системы «человек–профессия–общество», другой (маргинализм) – раз-

рыв связей между ними. Между этими полюсами расположены все иные формы психологического соответствия субъекта, деятельности и социума в профессии. В этом контексте профессиональная пригодность – это прежде всего социально приемлемое соответствие, а непригодность – несформированное или разрушенное соответствие.

Методология в рамках данной исследовательской модели включает два аспекта: *феноменологический* (изучение отдельных феноменов профессионального поведения как частных проявлений в континууме идентичность/маргинализм) и *концептуальный* (построение психологических идентификационных моделей маргинала и идентичного профессионала, отражающих их типичные признаки и связи). В качестве принципиальной позиции для оценки нормы, патологии, идентичности, маргинализма выступают три группы признаков: нравственно-мотивационные ориентиры субъекта, «внутренние идентификационные требования профессии» и социальные запросы. Это концептуализированные признаки, по которым человек и социум опознают профессию, а сам профессионал идентифицирует себя с ней. Для решения проблем профессиональной пригодности важно выделять личностно-устойчивые психологические *инварианты* и ситуативно-привязанные *переменные*, по которым можно опознавать профессионала не только непосредственно, но и, что наиболее важно для практики, по косвенным признакам, т. е. осуществлять психологическую реконструкцию не только лежащей на поверхности причинно-следственной логики профессиональных поступков, но и их внутренней, более глубокой, мотивационно-ценностной основы. *Проективно-реконструктивные методы* построены на сочетании процедур сравнения реального поведения с эталоном-конструктом и содержательного контент-анализа, позволяющих определять место каждого респондента на континуальной шкале идентичность/маргинализм.

Направления решения конкретных проблем социальной реализации профессионала

Проблема профпригодности в социально-значимых профессиях

В рамках идентификационного подхода проблема профпригодности решается на основе применения идентификационной типологии профессионалов как на этапе первичного приобщения к профессии, так и к уже действующим профессионалам с тем или иным опытом

работы с целью: а) превентивного и ретроспективного отбора/отсева ментально пригодных и непригодных по устойчивым инвариантам идентичности и маргинализма; б) выявления потенциальных «идентичных», «маргинальных» и «массовых» профессиональных субъектов по характерным признакам идентичности и маргинализма, которые еще не стали устойчивыми атрибутами личности.

Поскольку идентичность в профессиональной сфере одновременно с внутренней функцией личностного *самоопределения* несет функцию *соответствия* профессиональным требованиям и социальным запросам, мы разработали классификацию профессионалов в пространстве двух (независимых) измерений идентичности: как соответствия и как самоидентификации. По *степени соответствия* субъекта и деятельности в профессии выделяются: А. Тожественный; Б. Взаимнооднозначно соответствующий; В. Условно профпригодный; Г. Ментально профнепригодный; Д. Социально профнепригодный; Е. Инструментально профнепригодный; Ж. Абсолютно профнепригодный (ушедший из профессии). По уровню *самоидентификации* личности с профессией выделяются следующие типы профессионалов, различающиеся степенью и характером ментальной приверженности профессии: 1) идентичный профессионал; 2) трудоголик; 3) конформист; 4) прагматик; 5) ортодокс; 6) действующий маргинал; 7) маргинал (Ермолаева, 2008). Перечисленные семь идентификационных типов отвечают требованиям необходимости и достаточности для описания всего спектра реальных профессиональных случаев в соотнесении с соответствующими поведенческими стратегиями.

Представленные в единой системе координат измерения по степени объективного соответствия и по уровню самоидентификации образуют *пространство профессиональных типов* (рисунок 1).

На схеме квадранты II и IV отражают внутренне непротиворечивые типы профессионалов: квадрант II – успешно функционирующих в профессии, квадрант IV – отвергающих профессию; квадранты I и III включают профессионалов с разными типами внутренних конфликтов между самоидентификацией и реальным профессиональным соответствием, часть из которых может относиться к еще действующим профессионалам, часть отражает маловероятные в реальности типы (1Ж, 7А). Звездочки отражают частотность сочетания признаков.

Таблица 1 представляет основную стратегию поведения, ведущий принцип реагирования и выход из проблемной ситуации

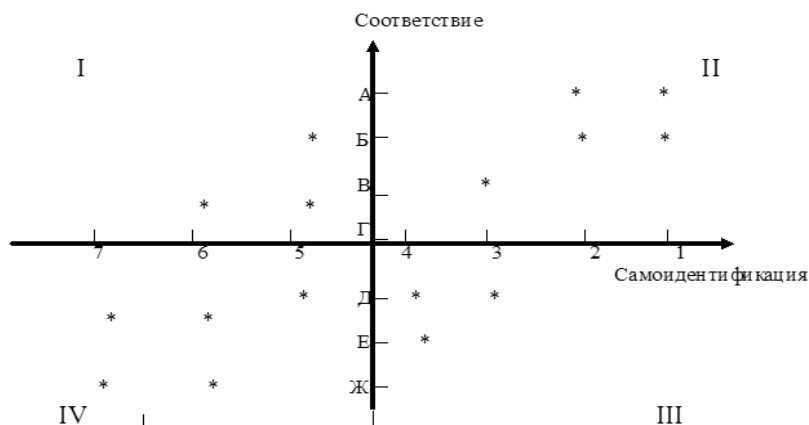


Рис. 1. Пространство профессиональных типов

Таблица 1

Оптимизирующие стратегии поведения профессионалов разных типов

Идентификационный тип профессионала	Основная стратегия поведения	Ведущий принцип реагирования	Выход из ситуации
Идентичный профессионал	Творчески-рациональная	Сопrotивление Преобразование	Сохранение (повышение) статуса
Трудоголик	Творчески-иррациональная	Защита Замещение Преобразование	Уход «в идею»
Конформист	Ригидно-рациональная	Адаптация Защита	Сохранение (снижение) статуса
Прагматик	Прагматическая	Преобразование Замещение	Переориентация Уход в «другое дело»
Ортодокс	Ригидно-иррациональная Агрессивно-иррациональная	Защита Сопrotивление	Уход в «оборону»
Действующий маргинал	Агрессивно-рациональная Агрессивно-иррациональная	Деформация Замещение Разрушение	Сохранение (имитация) статуса Уход «в тень»
Маргинал	Ригидно-иррациональная	Разрушение	Уход «в никуда»

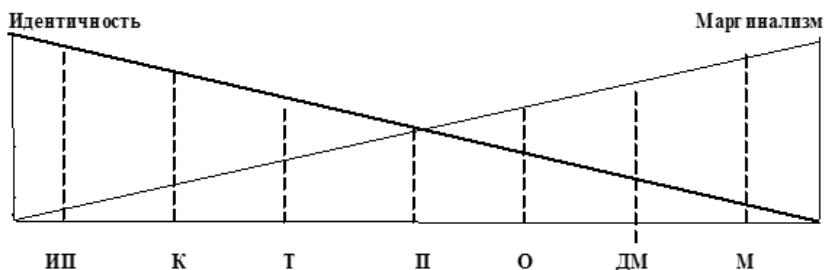


Рис. 2. Типы профессионалов в континууме «идентичность–маргинализм»

Примечание: ИП – идентичный профессионал; К – конформист; Т – трудоголик; П – прагматик; О – ортодокс; ДМ – действующий маргинал; М – маргинал.

для конформиста, прагматика, маргинала, действующего маргинала, ортодокса, трудоголика и идентичного профессионала.

На рисунке 2 эти семь типов профессионалов представлены в едином континууме «идентичность–маргинализм» в порядке убывания идентичных и нарастания маргинальных признаков. Кроме двух крайних – идентичный и маргинал, остальные типы могут занимать всякий раз разные позиции в зависимости от специфики социальных условий профессионального труда. В каких-то случаях прагматик будет ближе к идентичному профессионалу и будет даже сливаться с ним, в других случаях – наоборот. Например, конформист будет ближе к идентичному типу для исполнительских профессий, ортодокс – для чиновников контролирующих органов, а трудоголик приближается к идентичному типу в сфере науки или искусства.

Перечисленные методические принципы и требования положены в основу превентивной методики вероятностного прогнозирования профессионального маргинализма, в той или иной степени пригодной для всех социально значимых видов труда. Ее суть составляет оценка индивидуальной совместимости психологических качеств личности и «маргинального портрета профессионала» для выявления у претендента на профессию факторов ментальной непригодности к выполнению ее социальной функции. Идеология метода – приобщение человека к профессии не только по принципу *приоритета субъекта* – соответствия его задатков и функциональных способностей предметной стороне деятельности, но и по принципу *приоритета интересов общества* – упреждающего исключения претендентов, лично не отвечающих морально-этическим

критериям социальной функции профессии. Превентивное «отсечение» от профессии ментальных маргиналов позволит избежать как длительной и дорогостоящей процедуры их обучения всем необходимым приемам и функциям, так и пополнения рядов действующих профессиональных маргиналов, социальная опасность которых тем больше, чем более виртуозно они владеют фактической и практической стороной профессии и формальными профессиональными приемами.

Проблемы карьерного роста

В качестве общего механизма карьерного роста выступает реализационная готовность к адекватной смене идентификационных оснований поведения сообразно стратегическим и ситуативным тенденциям профессиональной динамики в организации.

В процессе профессиогенеза человек проходит ряд этапов преобразования идентичности. Для карьерного роста наиболее важно успешное прохождение двух этапов – смены ведущего основания идентификации с нормативной на креативную, и с креативной – на социальную, – связанных с переходом от восприятия профессии как «вещи в себе» к восприятию себя в профессии и ее самой как «вещи для меня» и как «вещи для других». Если не возникло осознания профессии как «профессии для других», т. е. уровень социальной идентичности недостаточен, чтобы стать защитным механизмом от неправильных профессиональных действий, то этот этап несет повышенную опасность для тех, чья жизнь или благополучие зависят от данного должностного лица.

С нашей схемой согласуется модель становления управленческой карьеры С. Крейнера (2004). Первый опыт учит начинающих руководителей тому, что кроме технических аспектов работы существуют и другие, в частности, человеческий фактор. Второй – в середине карьеры, когда они сталкиваются с первым парадоксом лидерства, где профессиональная квалификация оказывается недостаточной, чтобы научиться находить творческий подход к решению задач. Самый трудный переходный период – к руководителю высшего звена, и не ранее чем через двадцать лет от начала карьеры: лишь на этом этапе возникает умение мыслить и действовать тактически и стратегически и умение организовать работу команды. Вопреки расхожему мнению, фактор, который двигает руководителей вверх по лестнице корпоративной иерархии, – это не склонность к лидерству и често-

любие, а личностные свойства высшего порядка, стратегические навыки и умения, обязательные для того, чтобы бороться с неопределенностью и эффективно действовать в нестандартных ситуациях.

В результате нашего исследования чиновников городского и муниципального управления, включавшего анализ структурных компонентов профессиональной идентичности, отношения к профессии, руководителям и подчиненным, оказалось, что критерию возраста и стажа, необходимого для руководителя высшего звена, соответствуют лишь бывшие советские, но они практически неспособны к динамике профессиональной идентичности. А молодые руководители, ориентированные на западные модели руководства, не мотивированы на социально-адекватные решения и склонны переоценивать свои способности к творческой работе. Опытные чиновники, которые действительно их используют, предпочитают это не афишировать, т. к. такая тактика предполагает отступление от инструкций и нормативов, а «инициатива наказуема».

Опрос, проводившийся на пике экономического кризиса, не обнаружил опасения чиновников за свою карьеру. Они придают большее значение персоне непосредственного руководителя, преобразованиям и перестановкам кадров в организациях, где работают, нежели макросоциальным факторам, что говорит о психологической отстраненности от болевых точек жизни города и страны, когда это не касается их лично.

Конкретная «траектория» карьеры зависит от выбранной модели жизни и цели профессиональной карьеры, ценностно-нравственных стратегий ее реализации, властного диапазона и интеллектуального потенциала занимаемой должности, статусной роли должности в общественном сознании, степени социальной востребованности. Если социально-востребованная роль расходится с реальными мотивами, стимулирующими карьерный рост, то преобразующие усилия и субъектные ресурсы руководителя могут стать основой деструктивного поведения, направленного на разрушение неблагоприятной для его карьеры среды, создавая тем самым условия для коррупции и профессиональной маргинализации, причем чем выше статус руководителя, тем больше он имеет власти и возможностей для злоупотреблений.

Для успешной карьеры необходимы сформированность, непротиворечивость структурных компонентов и социальная адекватность профессиональной идентичности. В сфере городского управления важно также сочетание универсальных и специфических компонен-

тов профессиональной идентичности, которые по-разному влияют на принятие решений. Универсальные компоненты обуславливают более широкий диапазон факторов, учитываемых руководителем при принятии и реализации решений, а специфические – наиболее оптимальный способ их реализации в конкретных условиях. Карьерный ресурс *корпоративной* идентичности состоит в способности руководителя делегировать часть властных полномочий сотрудникам с целью учета альтернативных точек зрения, необходимого для оптимизации решений на стадии их принятия. Карьерный ресурс *социально-профессиональной* идентичности состоит в проведении политики, основанной на достоверном экономическом и социальном прогнозе развития города и соответствующей представлениям значительных групп населения о справедливости, адекватности и безопасности.

Смена профессии

Профессиональная переидентификация необходима как при добровольной, так и при вынужденной смене профессии. Однако в последнем случае она протекает более болезненно, в форме преодоления психологических барьеров. В рамках идентификационного подхода разработана «двухмерная модель психологического барьера», предполагающая описание и коррекцию каждого из барьеров по двум параметрам: «страх принятия нового» и «страх утраты старого». Каждый тип барьера описывается в зависимости от соотношения в нем этих двух параметров. Первая группа барьеров включает барьер восприимчивости к новому и барьер личной инициативы, специфику которых составляет преобладание «страха принятия нового».

Вторую группу образуют барьер риска и барьер ложных установок, которые преимущественно описываются как формы «страха утраты старого». И, наконец, третья группа состоит из психологических барьеров, сочетающих в разных пропорциях то и другое. Это барьер автономности, барьер коммуникации, барьер достижения.

Универсальный механизм воздействия на любой барьер – «творческое разрушение», в котором элемент «разрушения» направлен на «страх утраты старого», а элемент «творчества» снимает «страх принятия нового». Но «творческое разрушение» – это качество личности, присущее далеко не всем. В остальных случаях для воздействия на психологические барьеры должны быть применены «искусственные» методы их снятия, представляющие собой наборы

специальных приемов воздействия (или самовоздействия) на оба компонента «синдрома страха» и включающие элементы «разрушения» и «творчества». В зависимости от того, какой из этих элементов преобладает, методы воздействия на психологические барьеры могут быть антагонистические (когда снятие барьера достигается путем разрушения механизмов «защиты старого») и неантагонистические, адаптивные методы, преодолевающие психологические барьеры путем их нейтрализации или приспособления к ним.

Таким образом, конкретные пути преодоления психологических барьеров предполагают работу в двух направлениях: снятие (ликвидация или снижение) психологического барьера, опирающееся на методы прямого или косвенного воздействия на барьер, и нейтрализация психологического барьера без его реального устранения (Ермолаева, 1996).

Безопасность профессионала

Оценка соотношения идентичности и социальной безопасности профессионала на основе модели трехкомпонентной структуры профессиональной идентичности показала, что они связаны нелинейно. Зависимость безопасности от структуры идентичности напоминает перевернутую U-образную кривую, пик которой, означающий наибольшую социальную безопасность, приходится на этап профессионализма, соответствующий не максимальному, а тому уровню профессионализма, который можно назвать оптимально безопасным. Если признать, что в структуре профессиональной идентичности существуют нормативные, креативные и социальные компоненты, то падение реализационной готовности к безопасному поведению после пика происходит за счет снижения нормативного компонента идентичности на фоне роста креативного при недостаточной развитости социального (рисунок 3).

В зависимости от требований конкретной профессии к соотношению нормативного, креативного и социального компонентов идентичности, пик безопасности для разных профессий расположен в разных точках, а форма кривой имеет разные характеристики.

Опасные ситуации различаются по степени критичности, предметной отнесенности проблемы, по источнику возникновения проблемы: от объекта, от субъекта или от условий. «Субъектные» и «не-субъектные» ситуации диктуют продуктивный или репродуктивный стиль поведения. Более выраженная нелинейная зависимость без-

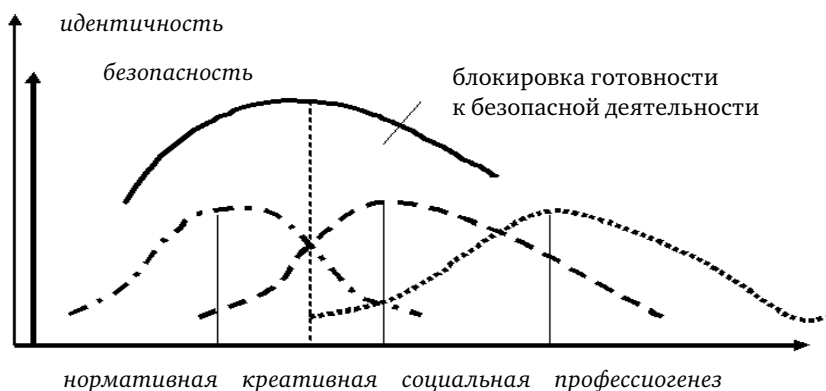


Рис. 3. Идентификационная модель блокировки готовности к безопасной деятельности

Примечание: верхний график – уровень безопасности действий профессионала; нижний график – смена ведущих оснований профессиональной идентификации в ходе профессиогенеза: нормативная – идентификация на основе формальных инструкций и предписаний; креативная – на основе приоритета собственных приемов принятия решения; социальная – на основе приоритета социальных последствий принимаемых решений.

опасности от структуры идентичности проявляется в ситуациях продуктивного типа, а в репродуктивных – эта кривая имеет более сглаженный вид. Приоритет индивидуального либо социального компонента в структуре идентичности определяет ведущую направленность: субъектно-активную или социально-мотивационную. Первая обуславливает форму реагирования и принятие тактических решений в опасных ситуациях, вторая – принятие стратегических решений.

Корпоративная приверженность профессионала

Проблема соотношения корпоративной, социальной и индивидуальной идентичности профессионала тесно связана с понятиями корпоративной приверженности и миссии фирмы. Любая коммерческая фирма или управленческая структура создается с совершенно определенной целью. Эта цель может отвечать социальным потребностям общества, и тогда она открыто провозглашается и претворяется в жизнь в виде «миссии фирмы». При этом миссия фирмы вовсе

не обязательно должна быть четко сформулирована или продекларирована. Серьезность миссии зависит от социального назначения фирмы, а конкретная форма реализации миссии определяется профессионально-инструментальным характером ее деятельности. Успешна та миссия, которая отражает перспективные потребности общества, отвечает ожиданиям большинства населения или, по крайней мере, отдельных крупных или влиятельных социальных групп. Суть понятия миссии отражает прежде всего то, что обращено вовне, к потребителю и является конечным выражением социально-профессиональной идентичности руководителя фирмы.

Корпоративная приверженность – отражение внутренней политики фирмы, и, помимо инструментальной идентичности, обуславливающей организацию производственного или управленческого процесса, охватывает сферу индивидуально-профессиональной идентичности отдельных сотрудников с целью наиболее эффективной, с точки зрения фирмы, организации их взаимодействия. В менталитете наших предпринимателей в отношении к работникам фирм до сих пор преобладает психология собственника, полномочного «хозяина», а не партнера. В таких условиях о ментальной корпоративной приверженности «подневольных» сотрудников речь идти не может; большинство сбоев в работе происходит из-за неадекватных действий таких сотрудников, хотя и достаточно опытных и квалифицированных. Для этой профессионально-возрастной категории характерно также наличие серьезных нарушений, приводящих к финансовым или иным ущербам. Отмеченную тенденцию можно считать общей для поведения профессионалов в корпоративных структурах, независимо от конкретной сферы их деятельности. Профессионал переходит порог безопасности именно тогда, когда он уже постиг суть управляемого процесса во всех деталях и тонкостях, и отсутствие корпоративной приверженности делает субъективно возможным использование этих знаний в личных целях и в ущерб фирме.

Предложенный подход может быть применен для типологии корпоративных структур и экспертизы готовности профессионалов к работе в таких структурах. Миссия корпоративной фирмы как особого типа профессионального объединения людей, имеющих общую цель, разделение обязанностей, а главное, «кодекс поведения», – обеспечивать замкнутость корпорации и ее сохранность. Корпоративный интерес и «кодекс поведения» зафиксированы в инструкциях, правилах или уставах корпораций: это основа нормативного компо-

нента корпоративного поведения. Корпоративная приверженность исходит от субъекта и составляет ментальную основу принятия и трансформации субъектом корпоративного «кодекса» как «кодекса чести». Корпоративные структуры и соответствующие им типы профессиональных сред различаются между собой разной степенью дозволенной свободы поведения субъекта в интересах корпорации.

Коммерциализация профессиональной сферы

Среди современных проблем реализации профессионалов в России особо выделяются идентификационные проблемы социальной адаптации, обусловленные коммерциализацией многих, ранее некоммерческих, профессий. Высокоадаптивными становятся профессии, не требующие большой квалификации и доступные для разных идентификационных типов профессионалов. Этим обусловлена, в частности, тотальная «коммерциализация» профессий, где клиенты имеют личный контакт с профессионалами и могут «купить их услуги». В низкоадаптивных профессиях, требующих высококвалифицированной и ментально идентичной личности, наоборот, отмечается неспособность профессионалов к продаже результатов своего труда.

Однако в реалиях нашей эпохи любая профессия вынуждена становиться более прагматической и искать заложенный в ней коммерческий потенциал. В некотором смысле коммерческую деятельность можно трактовать как разновидность поведения во враждебной среде – в силу изначального несовпадения интересов личного бизнеса и общества, для ликвидации которого требуется умение выходить за пределы имеющихся возможностей, отказываться от старого в поисках новых ресурсов путем комбинации известных факторов и обращения к нововведениям. Соответственно, среди параметров профессиональной идентичности следует выявлять, а при ее отсутствии и формировать коммерческую составляющую – способность определять рыночную цену своим профессиональным усилиям и себе как профессионалу.

Эта задача предполагает психологический анализ соотношения иерархии личностных ценностей и социально-экономических ориентаций в профессии; она является частью более широкой проблемы соотношения жизненных запросов с потенциалом удовлетворения их в рамках выбранной профессии, но в нашем исследовании она распадается на конкретные задачи оценки соответствия: желаемого

блага, реальных материальных и социальных благ, которые сулит профессия, претензий на личностную самореализацию и социальную реализацию в профессии. Тестирование 120 молодых специалистов по 7 шкалам «соответствия желаемого и действительного» в выбранной профессии показало, что самореализация профессионала сегодня предполагает встраивание в ряды членов глобального общества потребления. А в таком обществе нужда в самоактуализированной (Маслоу, 1999) в профессии личности отпадает. У части профессионалов это провоцирует внутренние и социальные конфликты и ментальный антиглобализм. Кроме того, анализ мотивации пребывания в профессии выявил не только несоответствие желаемого и действительного, но и рассогласование личного и социального в мотивационной сфере, которые могут находиться в состоянии разной соподчиненности: либо преобладает личное, подчиняя себе социальную целесообразность, либо, наоборот, социальные требования профессии подавляют личность.

Оптимальным можно считать состояние гармонии, динамического равновесия интересов личности, ее социального назначения в профессии и экономической эффективности – но оно нами не зафиксировано. Это говорит о недостаточно выраженной потребности ликвидировать существующие противоречия между желаемым и действительным путем приближения, воплощения в реальность желаемого и о необходимости психокоррекции профессиональной идентичности. Начальным стимулом в этом процессе служит формирование у профессионала установки на переоценку своих коммерческих возможностей в сложившейся ситуации, следующий этап – формирование «идеи» разрешения противоречия между желаемым и действительным, который сменяется периодом конкретизации: формулировкой промежуточных целей, разработкой стратегии, тактики и методов воздействия на сознание, формированием позитивных ожиданий коммерческого успеха от преобразования структуры профессиональной идентичности.

Гендерно-возрастные проблемы профессионала

Гендерно-возрастная динамика профессиональной идентичности является необходимым звеном в понимании закономерностей профессиогенеза. По определению и по факту любая современная профессия нивелирует гендерные различия, в то время как в конкретных социумах присутствуют разные типичные социальные ожидания,

связанные с гендерным статусом носителей тех или иных профессий. Бóльшая часть подобных социальных стереотипов относится к категории мифологизированных заблуждений. Тем не менее они существуют и провоцируют внутренние конфликты у профессионалов между внегендерным образом профессии как таковой и типичным гендерным образом данной профессии в конкретной социальной среде. Если социальные ожидания сильно влияют на гендерное самовосприятие профессионала, то он начинает «подстраивать» свое поведение и «Я-концепцию» под эти социально-гендерные стереотипы. В других случаях, когда субъект обладает более выраженной ментальной и поведенческой автономностью, наоборот, происходит гиперкомпенсация объективных гендерных признаков с целью доказать свою независимость от социальных стереотипов (например, женщина-руководитель) и даже свое превосходство над наиболее распространенным гендерным типом профессионала в той или иной сфере труда (например, женщина-политик). В самых психологически неблагоприятных случаях профессионалы вынуждены выполнять те роли, которые социум предписывает их гендеру, а не профессии. В современных условиях возможен, а в ряде профессий наиболее продуктивен «промежуточный гендер» – ориентация на образ профессионала как человека вообще, а не на образ мужчины или женщины, только выполняющих роль профессионала.

Конфликт между индивидуально-адекватной и социально-навязанной гендерно-возрастными моделями профессии и стратегиями реализации профессионалов может быть разрешен путем преобразования профессиональной идентичности через оптимизацию соотношения ресурсов толерантности и вариативности субъекта на разных этапах жизненного и профессионального пути, с одной стороны, и адаптационных резервов социальной среды – с другой.

Анализ существующих методов оценки гендерных ориентаций личности (Берн, 2007) – поло-ролевого опросника Сандры Бем BSRI, опросника личностных атрибутов PAQ, шкалы ANDRO – показал их недостаточную пригодность для использования в российских условиях, особенно применительно к сфере профессионального труда. Существующие гендерные методики не ориентированы на возрастные различия, а эмпирические исследования профессионально-возрастной динамики не учитывали гендерных особенностей. В нашем исследовании гендерный и возрастной аспекты профессиональной идентичности рассматриваются в связке. Опросник «Гендерно-возрастной дифференциал профессионала» включает

4 шкалы: общеделовые гендерные ориентации личности, специфически-профессиональные ориентации, диспозиции в системе руководства/подчинения, возрастная динамика гендерных ориентаций.

Гендерно-возрастная динамика профессиональной идентичности исследовалась нами в контексте различного сочетания четырех индивидуальных моделей жизни (актуальной, совмещенной, перспективной и ретроспективной) и трех моделей профессиогенеза (развертывания, рационализации и преобразования профессиональной идентичности).

Исследование (Ермолаева, 2009) показало, что максимальные социально-профессиональные достижения женщин в профессиях, требующих длительного цикла совершенствования (наука, литература, политика), сдвинуты на более поздние сроки по сравнению с мужчинами, которые в зрелом возрасте в большей степени живут на прежних достижениях, тиражируя наработанный ранее материал; женщины же более способны к переосмыслению прежнего опыта и переходу на качественно иной уровень работы, что в науке, например, стимулирует их к получению новых конкретных фактов. Они также более способны в зрелом возрасте осваивать новые сферы деятельности в рамках своей профессии и даже другие профессии.

У мужчин интерес к профессии угасает, если они не достигают к определенному возрасту «приличного» статусного и материального положения. Расхождение самооценки, реальных достижений и социального статуса порождает ощущение нереализованности своих возможностей в настоящем, внутренний дискомфорт и скептическое отношение к будущему.

Женщины в большей степени заинтересованы самой проблемой, над которой они работают, и отсутствие руководящих позиций не изменяет их непосредственного интереса к профессиональным проблемам. Поэтому они способны к более длительной работе на «одном месте», не испытывая психологического дискомфорта. Это не следствие заниженной самооценки, а результат цельной, сфокусированной «на деле» профессиональной идентичности. У мужчин самооценка более многомерная, а профессиональная идентичность более диффузная. Таким образом, социальный компонент идентичности профессионала должен отражать не только экономическую адекватность и безопасность принимаемых им решений, но и уровень обеспеченности гендерно-возрастных интересов.

Нравственные проблемы реализации профессионала

В условиях размывания системы индивидуальных ценностных ориентаций и смены социально-нравственных приоритетов актуализируются психологические проблемы выбора между принципами целесообразности и нравственности в практике профессионала. Разброс оценок степени важности этики для профессиональной сферы достаточно велик: от полного отрицания по причине ее эфемерности Айзенком (Мацумото, 2002) до доказательства ее абсолютной либо относительной – в том или ином контексте – необходимости (Рубинштейн, 1979; Селье, 1987).

Каждая эпоха порождает соответствующие ей нравственно-психологические типы профессионалов, смена эпох служит кризисным фактором для испытания жизнеспособности наиболее типичных представителей прежней эпохи. Однако индифферентным, нечувствительным к смене эпох, а потому и самым стойким является исторически-инвариантный, но видоспецифичный для каждой профессии психологический тип, который, наряду с владением инструментальными функциями, способен эффективно выполнять социальную роль в гармонии со своей нравственной позицией.

Одна из причин нарушения такой гармонии, приводящего к расщеплению нравственных основ личности профессионала, или «двойной морали» – «зашумление» базовой социальной функции профессии второстепенными и бюрократическим наслоением на нее должностных обязанностей. Сформированные профессиональным обучением морально-этические установки в условиях, не позволяющих их реализовать, как правило, подвергаются трансформации и приобретают более прагматическую направленность. Например, для сферы управления типична «психологическая замена» социально-необходимой профессиональной функции посредника между народом и властью на теневую функцию буфера между ними. Проведенный нами анализ бесед с муниципальными чиновниками позволил выявить характерные особенности ценностно-нравственной позиции типичного представителя низшего звена управления, главные из которых – стремление: а) уйти от ответственности; б) ничего не предпринимать; в) умиротворить просителя. Способы достижения этого: попытка *спрятаться* за систему (даже старую, если нет новой); *ссылка* на компетентность более «соответствующих» органов и *отсылка* просителя к вышестоящему начальству (в мэрию) по сугубо местному вопросу; *уклонение* от конкретных

реализуемых решений путем ссылок на некие «нормативные документы» и рассылки бессодержательных ответов на обращения граждан; *отсутствие осознания* социальной функции своей должностной роли как лица, наделенного властью и имеющего не только права (посылать запросы в компетентные органы), но и полномочия (получать от них содержательные, аргументированные и исчерпывающие ответы); *отсутствие установки* на активное применение своей власти (проводить проверку на месте и установить реальное положение дел в конкретных случаях).

По сути, подобный чиновник ничего не добавляет к процессу управления, он – «пустое звено» в управленческой цепочке, т. е. профессиональный маргинал. Причем существуют две разновидности маргинализма у чиновников: а) «концептуализированный», когда каждая отговорка аргументирована: либо ссылкой на систему и сложившуюся практику; либо ссылкой на авторитет – исключительную подведомственность данного вопроса иным органам и организациям, безусловную компетентность тех органов, которые дают в управу разъяснения для составления ответов на обращения граждан; б) «рефлекторный», когда должностное лицо даже не пытается как-то объяснить свои отказные ответы и просто выпроваживает просителя – автоматическая реакция самоустранения от «хлопотных» должностных функций и рефлекс отторжения источника беспокойства, в роли которого выступают посетители и их проблемы.

Как уже говорилось, в менталитете наших руководителей в отношении к подчиненным преобладает психология собственника, полновластного «хозяина», а не партнера. Поэтому существует недоверие сторон друг к другу, а иногда и прямая враждебность. Такое «право сильного» обеспечивается не только неограниченными трудовыми ресурсами, но и «психологией зависимости» от власти имущих, присущей большинству россиян. В результате руководители часто освобождают себя от необходимости как-то иначе обеспечивать или учитывать партнерский аспект своей миссии, ограничиваясь заботой о внешних атрибутах корпоративной этики и соблюдении этикета.

Данные наших исследований согласуются с концепцией «взаимной ответственности для всех» Р. Салмона, где социально-нравственная идентичность руководителя также выходит на первый план. Салмон считает, что настало время, когда руководители компаний не могут ограничиваться только производством и реализацией продукции и оправдывать свое варварское отношение к окружаю-

щей среде и пренебрежительное отношение к людям стремлением к выполнению основной цели. Необходимо ликвидировать разрыв государственных институтов с интересами общества и принять концепцию «служения обществу» на основе принципа совместной ответственности (2004). Часто психологический конфликт служебного долга и карьерных соображений заставляет чиновника принимать неадекватные решения потому, что он чувствует свою правовую незащищенность в ситуациях, когда его действия, хотя и правильные с точки зрения служебного долга, не будут одобрены начальством из-за ведомственно-целесообразных соображений. Наиболее опасен феномен «двойной морали» в социальной практике политиков и управленцев разного уровня, у которых безнравственность часто выступает под личиной целесообразности, государственных интересов, служения отечеству, научного и военного приоритета.

Регулирующие принципы целесообразности и нравственного выбора могут выступать как в качестве дополняющих друг друга однонаправленных установок на социально-полезный результат, так и в качестве альтернативных ценностных позиций и основы для противоположных стратегий профессионального поведения. Конкретные сценарии профессионального поведения идут либо по линии позитивного сочетания «разрешительной» и «запретительной» стратегий, либо – внутренней борьбы между ними и выбора субъектом одной из них. А критерием такого выбора является нравственная позиция профессионала.

Адаптация профессионала в условиях реформ и глобализации

Проблемы адаптации профессионала, связанные с расстановкой новых для России приоритетов в международном разделении труда, – в контексте идентификационного подхода выходят за рамки отдельного индивида и конкретного социума и становятся метасистемными (Дикая, Ермолаева, 2005), решаемыми с позиции общецивилизационных критериев профессионализма. Идентичный на глобальном уровне профессионал – это не просто более высокая степень идентичности количественно, но и качественно иное образование, следствие перехода на иные содержательные ориентиры в идентификации. Возникает и новый аспект профессионализма – наднациональный универсальный профессионализм: профессионал поднимается над своей профессией, над своим обществом и над своими личными интересами.

Наступающая эпоха глобализации предлагает новые правила поведения, ценностные ориентиры и критерии профессионального соответствия. Каждый из элементов системы «человек–профессия–общество» приобретает качество, соотносимое с метасистемой глобального мира. «Общество» расширяется до метапонятия «весь цивилизованный мир». «Профессия» в инструментально-организационном плане ориентируется на мировые технологии и критерии эффективности. «Социальная функция профессии» соотносится с общецивилизационными стандартами социальной адекватности и безопасности. А «человек» рассматривается в масштабах международного рынка труда. В условиях глобализации отличительными признаками системы «человек–профессия–общество» становятся: а) повышение роли социальных аспектов профессионализма; б) сдвиг центрального звена профессионального самоопределения с подсистемы «человек–профессия» на подсистему «человек–общество»; в) наличие основного психосоциального конфликта в форме столкновения двух разнонаправленных тенденций: социогенной маргинализации традиционных для данной культуры профессионалов и появления новой, наднациональной профессиональной идентичности.

Исследование глобализационного потенциала профессионалов в зависимости от уровня их идентичности/маргинальности, проведенное с использованием разработанного нами опросника «Глобидмар» (глобализация–идентичность–маргинализм), на контингентах, в разной степени затронутых процессами глобализации и находящихся в разных позиционных отношениях со своей профессией (некоторые продолжают прежнюю карьеру, другие находятся в поиске новой работы), показало зависимость отношения к возможной смене профессии на более соответствующую условиям глобализации от возраста, социально-политических установок и занимаемой должности. Кроме того, отношения между профессионалом и профессией могут иметь различную направленность (перетекание, удержание, отторжение, отталкивание, притяжение) и разную динамику, которые обусловлены уровнем и структурой профессиональной идентичности.

Ниже приводятся результаты исследования глобализационного потенциала выпускников гуманитарных вузов, которые в целом подтверждают адекватность идентификационного подхода для решения прикладных задач, направленных на выявление и коррекцию профессиональной идентичности и психологических барьеров

профессионалов в эпоху глобализации. В исследовании участвовало 88 респондентов: 36 студентов-психологов, 26 студентов-управляющих персоналом, 26 студентов-психологов, получающих второе высшее образование (в проведении исследования принимала участие С. Манухина).

Предполагалось, что у данного контингента изначально заложена «ментальная почва» для того, чтобы происходящие социально-экономические изменения воспринимались ими как положительные факторы и рассматривались как возможный источник их профессионального роста, а не как препятствие. Однако, несмотря на декларацию общего положительного исхода процессов глобализации, у большинства респондентов присутствует страх, неуверенность и недоверие к происходящему, многие указывают на то, что готовы уехать в другую страну, чтобы только остаться в профессии. Одним из факторов, мешающих профессиональной реализации в своей стране, является неспособность к отстаиванию своей позиции в ситуациях жесткой конкуренции, которая вызывает стремление «убежать» от проблем. На недостаточность психологической готовности к принятию социальных изменений и «изменению себя» указывает также наличие барьеров для проявления личной инициативы и превалирование ложных установок.

Восприятие самого процесса глобализации, способов самоидентификации, как профессиональной, так и личностной, у разных возрастных групп, осваивающих новую область профессиональной деятельности, имеет значимые различия. У более старшего поколения студентов-психологов, получающих второе высшее образование, несмотря на проблемы в достижении цели и коммуникативные барьеры, нет желания повторно менять свою профессию, в то время как $\frac{2}{3}$ выборки студентов-психологов, получающих первое высшее образование, указывают на готовность к смене области своей профессиональной деятельности, что позволяет прогнозировать усиление маргинализма в психологических кругах в ближайшем будущем и уменьшение субъективной и социальной ценности диплома специалиста-психолога. Полученные результаты указывают также на отсутствие понимания самого процесса глобализации в массе молодых специалистов и, что немаловажно, отсутствие готовности нести ответственность за процессы, происходящие в стране, в которой они живут. Большим резервом адаптивности к условиям глобализации обладают те молодые люди, которые владеют основами профессии, инвариантной по отношению к культурным и национальным осо-

бенностям, не обременены узкой профессиональной специализацией и не дистанцируют себя от понятия «весь цивилизованный мир».

Выводы

Представленный подход и разработанная на его основе методология позволяют по-новому осветить психологические проблемы профессионала, обусловленные более общими процессами социально-психологической динамики в условиях экономических изменений в обществе (Журавлев, 1997), когда привычные стратегии жизни (Абульханова-Славская, 1991) оказываются несостоятельными. Он позволяет в рамках единых понятий описать разные уровни отношений: профессионала в данном социуме и с другими социумами, с метасистемой, элементом которой на глобальном уровне выступает метапрофессионал; представить в единой понятийной связке профессиональную пригодность, безопасность, профессиогенез и аспекты профессиональной идентичности; описать феномен профессионального маргинализма, идентификационные типы профессионалов; выделить инварианты идентичности и инварианты маргинализма; показать роль профессиональной идентичности в социальной адаптации профессионала к новым общественным запросам.

Литература

- Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991.
- Баранцев Р. Г.* Синергетика в современном естествознании. СПб.: Едиториал УРСС, 2003.
- Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. Л.: Изд-во ЛГУ, 1968.
- Берн Ш.* Гендерная психология. СПб.: Прайм-Еврознак, 2007.
- Бодров В. А.* Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
- Брушлинский А. В.* Проблема субъекта в психологической науке // Сознание личности в кризисном обществе. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1995. С. 28–41.
- Дикая Л. Г., Ермолаева Е. П.* Направления психологической адаптации профессионалов в условиях глобализации // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2005. № 4. С. 140–150.

- Ермолаева Е. П.* Предпринимательство: самодиагностика и преодоление психологических барьеров. М.: Академия; изд-во «Институт психологии РАН», 1996.
- Ермолаева Е. П.* Психология социальной реализации профессионала. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
- Ермолаева Е. П.* Гендерно-возрастной аспект реализации профессионала в современных условиях // Материалы научной конференции «Ананьевские чтения – 2009». Вып. 2. Методологический анализ теорий, исследований и практики в различных областях психологии / Под ред. Л. А. Цветковой, В. М. Аллахвердова. СПб.: Изд-во С.-Петербургского Ун-та, 2009. С. 201–205.
- Журавлев А. Л.* Социально-психологическая динамика в условиях экономических изменений в обществе // Труды Ин-та психологии РАН. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. Т. 2.
- Карпов А. В.* Метасистемность сознания // Психология сегодня: теория, образование и практика / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко, А. В. Карпов. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 109–119.
- Крейнер С.* Бизнес путь: Джек Уэлч. СПб.: Крылов, 2004.
- Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
- Маслоу А. Г.* Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Евразия, 1999.
- Мацумото Д.* Психология и культура. СПб.–М.: Прайм-Еврознак, 2002.
- Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1979.
- Салмон Р.* Будущее менеджмента. СПб.: Питер, 2004.
- Селье Г.* От мечты к открытию. М.: Прогресс, 1987.
- Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996.

СОЦИАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ И ГРУППЫ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ И ПРОГРАММА ИССЛЕДОВАНИЯ

А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко

Феномен самоопределения личности, выделенный философами главным образом экзистенциального направления, на протяжении многих десятилетий привлекает внимание российских исследователей-психологов (К. А. Абульханова-Славская, А. И. Акатов, Л. И. Божович, Е. М. Борисова, Т. М. Буйкас, М. Р. Гинзбург, В. В. Гулякина, А. Л. Журавлев, С. А. Калашникова, Е. А. Климов, А. Б. Купрейченко, Е. Р. Миронова, Л. А. Наумова, А. К. Маркова, И. А. Оботурова, И. Г. Ожерельева, А. В. Петровский, В. А. Петровский, Н. С. Пряжников, С. Л. Рубинштейн, В. Ф. Сафин, А. А. Туровская, М. Г. Угарова, Д. И. Фельдштейн, Н. В. Щеколдина и др.). Наиболее представительным было и остается направление исследований профессионального самоопределения, которое выступало также предметом анализа в специальных социологических работах (Падалко, 1998). В настоящее время развитие данного научного направления состоит прежде всего в том, что психологи все чаще обращают внимание на малоизученные виды *социального самоопределения* – гражданское, политическое, правовое, нравственное, экономическое, культурное и др.

Как отмечает ряд авторов, в частности В. В. Гулякина, несмотря на то, что исследователи анализируют различные стороны самоопределения, «в научной литературе отсутствует целостное представление о нем, имеющиеся данные недостаточно систематизированы, эмпирические исследования представлены слабо» (Гулякина, 2000, с. 1). М. Г. Угарова делает аналогичный вывод о том, что «на данный момент в психологической науке не существует единого подхода к определению компонентов структуры профессионального самоопределения» (Угарова, 2004, с. 323), хотя именно этому виду самоопределения посвящено наибольшее число работ.

Из сказанного выше можно заключить, что на данный момент в психологической науке не существует единого подхода к определению компонентов структуры самоопределения, отсутствуют и стандартизированные методики исследования данного феномена. Это относится практически ко всем видам самоопределения: личностному, жизненному, социальному, экономическому, политическому, этническому и даже профессиональному. Современное состояние теоретических и эмпирических исследований самоопределения предоставляет широкие возможности для содержательного наполнения и развития этого понятия, и, прежде всего, должна быть продолжена теоретическая работа над *структурой* самоопределения. Одновременно должно продолжаться выделение основных *признаков* самоопределения, формулирование ключевых *принципов* организации его исследования. Сложную задачу представляет установление родо-видовых и иерархических *связей* различных видов самоопределения (Пряжников, 1996). Данная проблема особенно значима в контексте выполняемого исследования социального самоопределения.

Таким образом, в решении вопроса о содержании и структуре самоопределения по-прежнему имеется нереализованный теоретический потенциал, а эмпирические исследования нуждаются в предваряющих их обоснованной модели и системе показателей.

Содержание и структура феномена самоопределения

Под *самоопределением* понимается поиск субъектом своего способа жизнедеятельности в мире на основе воспринимаемых, принимаемых или формируемых (создаваемых) им во временной перспективе базовых отношений к миру, человеческому сообществу в целом, другим людям и самому себе, а также на основе собственной системы жизненных смыслов и принципов, ценностей и идеалов, возможностей и способностей, ожиданий и притязаний.

Если рассматривать самоопределение как процесс, состояние и свойство субъекта (личности или группы), то необходимо выделить две основные совокупности его характеристик: *содержательные* и *формально-динамические* (см. таблицу 1).

Их постепенное выделение и одновременно обогащение представлений о самоопределении – это процесс перманентный, являющийся следствием психологического познания многочисленных и многообразных особенностей феномена самоопределения.

Таблица 1
Содержательные и формально-динамические характеристики
самоопределения субъекта

Содержательные характеристики	Процессуальные характеристики	Формально-динамические характеристики
<p>Результативные характеристики – результат самоопределения субъекта на конкретном этапе его жизни – некий «срез» процесса самоопределения:</p> <p>Комплексные: мировоззрение, образ мира, самосознание, представление о себе, Я-концепция, самоотношение, идентичность, направленность личности, социально-психологическое пространство и позиция в нем и т. д.</p> <p>Частные (парциальные):</p> <p>Основные ценности субъекта, идеалы и жизненные принципы, цели и мотивы и т. д.,</p> <p>Представления о принципах устройства мира и человеческого общества;</p> <p>Базовые отношения к миру, другим людям, себе (например, Доверие/недоверие);</p>	<p>Процессуальные характеристики – основное содержание процесса поиска субъектом своего способа жизнедеятельности:</p> <p>Комплексные: стратегия жизни, стиль жизни, образ жизни, жизненные сценарии и т. д.</p> <p>Частные (парциальные):</p> <p>Когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты отношения к следующим элементам процесса самоопределения;</p> <p>Приемлемые, а также недопустимые (отвергаемые) способы достижения поставленных целей (связаны с направленностью личности, отношением к социальным и нравственным нормам, например: действовать «не останавливаясь ни перед чем»);</p>	<p>Степень сформированности: осознанность, наличие и степень сформированности стратегии жизни, идентичности, Я-концепции и т. д., цельность самоопределения (плотность, степень противоречивости системы ценностей, наличие способов разрешения противоречий);</p> <p>Широта (многообразие сфер самоопределения, возможных способов достижения целей и правил принятия решений);</p> <p>Гетерогенность/ гомогенность системы принципов, ценностей, идеалов, целей, мотивов и т. д.;</p> <p>Пропорциональность/диспропорциональность (соотношение, баланс, уравновешенность отдельных ее частей);</p>

Формально-динамические характеристики	Содержательные характеристики
<p>Устойчивость/ неустойчивость во времени;</p> <p>Ситуативная изменчивость/стабильность – степень подверженности случайным внешним влияниям, индивидуальным состояниям, настроению и т. п.;</p> <p>Универсальность/избирательность в различных условиях (ценностей, принципов, норм, правил, способов достижения целей принятия решений и т. д.);</p> <p>Интенсивность процесса самоопределения (скорость и продуктивность);</p> <p>Характер динамики (поступательный, скачкообразный, возвратно-поступательный, циклический и т. п.), показатели цикличности (ритмичность);</p> <p>Успешность, эффе́ктивность, результативность, адекватность самоопределения: прямые показатели (степень удовлетворенности различными сферами жизнедеятельности и жизнью в целом, субъективное качество жизни, субъективное благополучие, счастье и т. д.) и косвенные показатели (степень и скорость «психического выгорания» и т. д.).</p>	<p>Необходимые и предельно допустимые уровни и циклы активности (например, развивать максимальный уровень активности или же чередовать периоды активности и пассивности с целью отдыха, осмысления и т. д.);</p> <p>Необходимые и предельно допустимые затраты времени, материальных и психологических ресурсов (например, отказаться от цели, когда затраты времени и усилий превысят ожидаемый или запланированный уровень – «порог» или настаивать на ее достижении ценой дополнительных затрат и т. п.);</p> <p>Принципы сбора и анализа информации, в том числе, отношение к различным ее источникам (например, не принимать важных решений пока не будут проанализированы и обсуждены с максимально возможным количеством людей все допустимые альтернативы и последствия);</p> <p>Основные правила принятия решений, в частности, отношение к обратной связи и т. д. (например, игнорирование обратной связи или полное следование ей).</p>
	<p>Отношения к отдельным элементам социально-психологического пространства (психологическая дистанция, система отношений с конкретными окружающими людьми – носителями норм и ценностей и т. д.);</p> <p>Представления о своей жизненной перспективе и этапах жизни;</p> <p>Оценка своих возможностей и способностей;</p> <p>Ожидания субъекта, связанные с активностью окружающих людей, мира в целом и собственной жизнедеятельностью;</p> <p>Представления об изменениях и причинах изменений в системе ценностей и идеалов, жизненных принципов и целей, мотивов и др. (значимость отдельных ценностей и других феноменов может изменяться на разных этапах жизни, а также в особых случаях, при определенных условиях т. д.);</p> <p>Основные критерии и показатели достижения жизненных целей (качественные, эталонные, количественные, основанные на принципе социального сравнения и т. д.).</p>

Конкретное наполнение таблицы 1 есть наиболее полная на сегодняшний день систематизация известных характеристик самоопределения, которая, конечно, отличается от того, что можно было представить ранее (Журавлев, Купрейченко, 2007, с. 43). Естественно и то, что в ближайшей перспективе будет происходить дальнейшее изменение (накопление) знаний о содержательных и формально-динамических характеристиках самоопределения.

Следует отметить, что многие приведенные в таблице 1 понятия не являются специфичными только для самоопределения, несомненно, они являются характеристиками и других комплексных психологических феноменов. Такая значительная совокупность характеристик самоопределения обуславливает высокую сложность отбора необходимого и достаточного количества элементов и их показателей при построении программы исследования этого феномена. Кроме того, как видно из той же таблицы 1, в ряду характеристик самоопределения приводятся обозначаемые им понятия, разрабатываемые в разных теоретических подходах, но по смыслу очень близкие, фиксирующие, по существу, одни и те же феноменологические особенности. Их выбор во многом определяется тем, к какому классу психологических явлений тот или иной исследователь относит данный феномен, а также спецификой конкретных задач исследования и, разумеется, *теоретической моделью структуры самоопределения*.

На сегодняшний день существует большое число таких моделей. Е. А. Климовым предложена структура профессионального самоопределения, построенная на *мотивационной основе* и включающая три фактора: «Надо», «Могу» и «Хочу» (Климов, 1996). Эта же модель имеет дополнительный компонент «Имею» (Сафин, 1985). Близкую структуру профессионального самоопределения предлагают и другие исследователи (Борисова, 1995; Ожерельева, 2006). Н. В. Щеколдина выделяет три психологических фактора профессионального самоопределения: волевой, мотивационно-ценностный и профессиональный (Щеколдина, 2006). В ряде исследований используются подходы к структуре самоопределения на основе *трехкомпонентной модели* психологического отношения, включающей когнитивную, эмоциональную и поведенческую (или волевою) составляющие (Оботурова, 1973; Сафин, 2004). Модель М. Р. Гинзбурга включает две основные составляющие самоопределения: психологическое настоящее и психологическое будущее. Под *психологическим настоящим* понимается ценностно-смысловое ядро, выполняющее

функцию самопознания, и самореализация. Элементами второй составляющей – *психологического будущего* – являются *смысловое будущее* (его функция – обеспечение смысловой перспективы) и *временное будущее* (функция – обеспечение временной перспективы) (Гинзбург, 1996).

Каждая из существующих на сегодняшний день теоретических моделей самоопределения отражает определенный аспект рассмотрения этого феномена (содержательный, временной и т. д.). Поэтому, несмотря на значительную совокупность известных моделей, остаются аспекты, к которым исследователи до настоящего времени не обращались. Так, по нашему мнению, в ходе развития субъекта и особенно в изменяющихся социальных условиях важной характеристикой самоопределения является специфика динамики отдельных ее составляющих. С целью ее учета нами была разработана *уровневая модель* самоопределения в ее конкретном варианте 2-уровневой структуры, включающей относительно устойчивый «ценностно-нравственный стержень» и динамичную «оболочку», и предложено содержательное наполнение выделенных уровней (Журавлев, Купрейченко, 2007, с. 48–56). Главными основаниями для выделения компонентов самоопределения послужили различная *степень устойчивости* во времени образующих самоопределение психологических феноменов и *различные функции*, которые они выполняют в жизни субъекта.

Устойчивая составляющая самоопределения – «ценностно-нравственный стержень» (он же может быть обозначен как ценностно-смысловой, смысложизненный, нравственный; используется также близкое по содержанию понятие «мировоззренческая позиция» и т. п.) – объединяет в себе следующие составляющие: представления о принципах устройства мира («картина» или «образ мира») и организации человеческого сообщества, смыслы жизни, наиболее значимые ценности и ориентации личности, ценностные идеалы, ценностные табу (отвергаемые ценности и ориентации), основные жизненные способности (С. Л. Рубинштейн), жизненные принципы (разрешающие – «я делаю всегда» и запрещающие – «я не делаю никогда»), а также жизненные притязания.

Динамичная и пластичная составляющая самоопределения – «оболочка» – включает представления об окружающем социально-психологическом пространстве, ценности, цели и мотивы различных этапов жизни, знания об актуальных способностях и своих возможностях на каждом жизненном этапе. Кроме того, «оболоч-

ка» включает психологическую (прежде всего мотивационную) готовность личности к определенным действиям, связанным с достижением желаемой позиции в системе социальных отношений на каждом этапе жизни (психологические феномены «предупреждения»). Ее содержание динамично, поскольку отражает ценностные и мотивационные особенности текущего этапа жизнедеятельности субъекта, а кроме того – пластично, так как изменяется, хотя и частично, но в соответствии с внешними условиями, с которыми взаимодействует субъект.

Устойчивая составляющая самоопределения – «ценностно-нравственный стержень» – выполняет функции системообразования, Эгозащиты, самосохранения, контроля, самопознания, преобразования личности, общей ориентации в жизни и мире, антиципации и т. д. Основные функции «оболочки» – инструментальные: функции адаптации, резервирования, накопления (аккумуляции), селекции, самореализации, апперцепции, преобразования среды, защиты элементов «ценностно-нравственного стержня» и т. п. В качестве общей теоретической гипотезы можно предположить, что строение самоопределения может быть значительно более сложным. В специальной работе ранее было сформулировано представление о 5-уровневом строении феномена самоопределения субъекта (Журавлев, Купрейченко, 2007, с. 50–51).

Понимание социального самоопределения и его места в ряду других видов самоопределения

Опираясь на приведенное выше понимание самоопределения, можно предложить следующую дефиницию социального самоопределения. *Социальное самоопределение* – поиск субъектом своего способа жизнедеятельности в обществе (социуме) на основе воспринимаемых, принимаемых или формируемых (создаваемых) им во временной перспективе базовых отношений к обществу (социуму) и его субъектам, а также на основе собственной системы жизненных смыслов и принципов, ценностей и идеалов, возможностей и способностей, ожиданий и притязаний. Однако эта формулировка нуждается в пояснениях, которые связаны главным образом с различными представлениями о содержании жизнедеятельности субъекта в обществе. Необходимо отметить также, что существуют другие виды самоопределения, которые тесно связаны, пересекаются, а возможно, являются составными частями социального самоопределения или,

напротив, включают его в себя. В современной психологической литературе речь может идти о *жизненном, личностном, культурном, духовном, нравственном, гражданском, профессиональном, политическом, экономическом, этническом, конфессиональном и других видах самоопределения*.

Выше было отмечено, что установление родо-видовых, а также рядоположных и иерархических связей различных видов самоопределения представляет собой сложную задачу. Н. С. Пряжников предложил иерархически организованную систему понятий, которая включает *профессиональное, жизненное, личностное и культурное самоопределение*. Сравнивая профессиональное и жизненное самоопределение, он отмечает, что «говоря о жизненном самоопределении, можно выделить не только выбор и реализацию человеком тех или иных социальных ролей, но и социальных стереотипов, выбор жизненного стиля и самого образа жизни. В этом случае сама профессия или какие-то социальные роли могут выступать как средства для реализации того или иного образа жизни, того или иного жизненного стереотипа» (Пряжников, 1996, с. 23–24). Они соотносятся фактически как более общее (жизненное самоопределение) и частное (профессиональное самоопределение).

Пряжников считает, что «следующий, более сложный тип – личностное самоопределение – может рассматриваться как высшее проявление жизненного самоопределения, когда человеку удастся действительно стать хозяином ситуации и всей своей жизни... Принципиальным отличием личностного самоопределения от самоопределения жизненного является то, что человек не просто „овладевает ролью“, а создает новые роли и в каком-то смысле даже занимается социально-психологическим нормотворчеством... Личностное самоопределение – это нахождение самобытного „образа Я“, постоянное развитие этого образа и утверждение его среди окружающих людей» (там же). Возникает, однако, вопрос – не может ли человек находить этот самобытный «образ Я» в процессе своего жизненного или даже профессионального самоопределения? И если ответить на этот вопрос положительно – а для этого существуют определенные основания, – то в таком случае *личностное* самоопределение может рассматриваться как следствие (или результат) *жизненного* самоопределения, и тем самым последнее может представлять собой более сложное образование по сравнению с личностным самоопределением. Поэтому вопрос об их соотношении на самом деле оказывается значительно более сложным.

Наконец, самый сложный тип, по мнению Пряжникова, это *самоопределение личности в культуре* (как высшее проявление личностного самоопределения): «Высший тип самоопределения – это тогда, когда вся жизнь человека и его дела (содеянное им) являются значительным вкладом в развитие культуры, понимаемой в широком смысле (производство, искусство, наука, религия, общение...)» (там же, с. 24).

Подобная иерархическая (фактически выстроенная в соответствии с критерием «общее – частное») структура видов (или типов) самоопределения вызывает большое число вопросов, главный из которых заключается в следующем: не идет ли все-таки речь о разных проявлениях и тем самым о разных формах одного и того же вида – *личностного самоопределения*, возможно, на разных стадиях развития личности или стадиях становления субъекта. Одним из доказательств этого может быть приведенное выше мнение самого же Пряжникова, согласно которому самоопределение личности в культуре понимается как хотя и высшее, но фактически *конкретное проявление* личностного самоопределения. Тогда жизненное самоопределение может пониматься как личностное самоопределение в жизненной перспективе, профессиональное – как личностное самоопределение в профессиональной среде, культурное – как личностное самоопределение в системе культурных (институциональных) ценностей, норм, эталонов. Аналогично можно говорить о нравственном самоопределении в системе нравственных принципов и ценностей, норм и правил, эталонов и идеалов; экономическом самоопределении как о личностном самоопределении в экономической среде; политическом самоопределении – в сфере политики; конфессиональном самоопределении – в религиозной сфере и т. п.

Однако такой подход, в свою очередь, имеет ряд *ограничений*. В частности, осознанное изменение позиции личности в социальной, экономической, профессиональной или другой среде может не затрагивать личностные структуры, не влиять на самопредставление, самопринятие, самоактуализацию и другие составляющие элементы личностного самоопределения. Таким образом, эти изменения, являясь составляющими процессов социального, экономического, профессионального и т. д. самоопределения, могут быть не связаны с личностным самоопределением. Возможно и обратное: вероятно, не все события личностного самоопределения наверняка проявятся в социальном, экономическом, профессиональном и т. д. самоопределении личности.

Аналогичное соотношение имеют перечисленные выше частные виды самоопределения с другим его базовым видом – *жизненным самоопределением*, традиционно наиболее часто понимаемым, как поиск и выбор жизненной стратегии, образа и стиля жизни (Пряжников, 1996). На каждом этапе жизни человека цели и направленность его социальной, экономической и других видов активности будут различны, а иногда даже противоположны. Например, до определенного жизненного этапа личность накапливает материальные ресурсы, а затем расходует. Определение личностью своей позиции в экономической среде может подчиняться не столько экономическим целям, сколько основным жизненным целям личности или группы (например, семьи). Экономические цели при этом могут выполнять промежуточную, вспомогательную, опосредствующую роль. Лишь в контексте жизненного самоопределения личности можно более достоверно оценить реальную значимость экономических ценностей на конкретном этапе жизнедеятельности субъекта. Таким образом, можно предположить, что жизненное самоопределение субъекта выступает важнейшим фактором социального, экономического, политического и других видов самоопределения. Однако можно допустить, что самоопределение в отдельных конкретных системах отношений может не затрагивать жизненное самоопределение личности. Так, например, вера или неверие человека в НЛО не отражается на его жизненном пути (за исключением случаев, когда уфология вызывает особый интерес, становится увлечением или профессиональным занятием). Также и представления о том, Земля ли вращается вокруг Солнца или наоборот, не отражаются серьезно на жизненном самоопределении обычного человека, за исключением, разумеется, таких подвижников науки как Джордано Бруно.

Вероятно, можно выделить некоторые *виды самоопределения*, которые являются *базовыми* или *более общими* по отношению к другим – *частным*. Таковыми мы считаем *духовное* и *витальное* самоопределение. Они могут считаться базовыми, если понимать духовность и витальность не в узком, а широком смысле слова. *Духовное* самоопределение включает в себя *гностическое* (базовые отношения к принципам устройства мира, общества и человека, выражаемые в категориях «Истинно–Ложно»), *этическое*, или нравственное (целостная система воззрений на должную социальную жизнь, выражающая то или иное понимание сущности человека и его бытия в категориях «Добро–Зло» и отношение к ним) и *эстетическое* (базовые отношения к тому, что в этом мире

является «Прекрасным», а что «Безобразным»). Второй базовый вид самоопределения назван нами *витальным*. Этот термин является наиболее уместным противопоставлением и одновременно дополнением к духовному самоопределению, поскольку понятия «телесное» или «материальное» самоопределение являются, по нашему мнению, более узкими и менее приемлемыми. При таком понимании *витальное* самоопределение есть определение значимости и стратегий удовлетворения основных потребностей, связанных с *физическим выживанием, продолжением рода, первичными социальными связями*. Эти базовые виды самоопределения регулируют жизнедеятельность человека практически во всех сферах жизни. *На основе духовного и витального самоопределения осуществляется личностное и жизненное самоопределение субъекта*. Перечисленная совокупность видов самоопределения (духовное, витальное, личностное, жизненное) выступает основой частных видов самоопределения (социального, экономического, политического, гражданского, этнического, профессионального и т. д.). Такое понимание родо-видовых связей разных видов самоопределения возвращает нас к описанной выше, включающей устойчивый «стержень» и динамичную «оболочку» уровневой структуре, которая в данном случае становится концентрически представленной моделью (рисунок 1).

Эта структура хорошо согласуется с уровневой моделью, поскольку позволяет увидеть, что «стержневые» элементы любого частного вида самоопределения, по сути, являются составляющими базовых видов самоопределения. Именно они объединяют в себе представления об устройстве мира и общества, принципы и смыслы жизни, наиболее значимые ценности и ориентации личности, ценностные идеалы и ценностные табу, основные жизненные способности и притязания, т. е. они включают все то, что относится к «ценностно-нравственному» стержню любого частного вида самоопределения.

Подобная структура является в высокой степени условной, поскольку тесные взаимосвязи и взаимопроникновение разных видов самоопределения затрудняет проведение четких границ между ними. Кроме того, выше уже упоминалось, что каждый феномен (духовность, витальность, культура, нравственность, социум и др.) может пониматься как в широком, так и узком смысле, что приводит к размыванию этих феноменов и различному их толкованию разными исследователями. Так, социальное самоопределение в узком

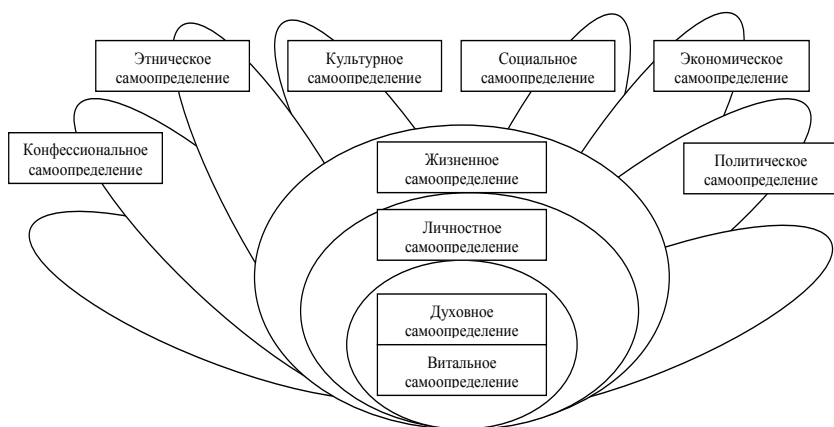


Рис. 1. Взаимосвязи различных видов самоопределения

смысле может пониматься как поиск способа жизнедеятельности в системе социальных норм и правил, своего места в социальной структуре или позиции в системе социальных отношений. В этом случае оно является рядоположным таким видам самоопределения, как политическое, гражданское, этническое, экономическое, профессиональное и др. Однако, если понимать социальное самоопределение шире – как занятие собственной позиции по отношению к социальному устройству мира во всей полноте его социальных отношений, институтов и групп (экономических, политических, этнических и т. д.), то оно становится родовым понятием по отношению к перечисленным частным видам самоопределения. У каждого из этих подходов есть свои плюсы и минусы.

Занимая умеренную теоретическую позицию по этим вопросам, важно отметить то, что мы не являемся сторонниками чрезмерно расширительного понимания социального самоопределения, поскольку это может существенно расширить исследовательское поле и затруднить разграничение различных видов самоопределения. Однако необходимо также понимать, что обособленное изучение узко понимаемого феномена социального самоопределения и тем более вне его связей с другими видами будет характеризоваться низкой объяснительной и прогностической способностью и, соответственно, представлять невысокую научную ценность. Поэтому в описываемой ниже программе изучения социального самоопределения предложены разнообразные методические приемы, позволяющие

проанализировать соотношение представлений субъекта о его социальном и экономическом статусе, стадиях личностной зрелости, их динамике на протяжении жизни, а также показателях низкого, среднего и высокого уровня развития этих феноменов.

Согласно такому подходу к социальному самоопределению, можно сказать, что в наиболее общем виде *цель конкретного этапа социального самоопределения личности или группы* состоит в достижении субъектом оптимальной (с точки зрения текущих и стратегических целей) позиции в системе социальных отношений на основе его базовых представлений о социальном устройстве мира, об окружающих социальных условиях и их динамике, а также о смысле и целях жизни, жизненных принципах, ценностных идеалах и запретах, собственных притязаниях, ожиданиях и потенциальных возможностях как динамично развивающихся во времени психологических образованиях. Термин «*позиция*», понимаемая большинством авторов как результат самоопределения субъекта на определенном этапе его жизни, кажется нам наиболее приемлемым, так как подразумевает не только *положение*, но и *направленность* развития и движения субъекта как в социальной структуре, так и в системе межличностных и межгрупповых отношений, в системе ценностей и смыслов (жизненная, гражданская, нравственная позиция). Позиция субъекта в системе социальных отношений и связанный с ней объективный социальный статус является оптимальным, если позволяет удовлетворить основные потребности личности на данном этапе жизни, подготовиться к следующему этапу или к возможным изменениям в социальном устройстве общества.

Обоснование программы исследования социального самоопределения

Анализ конкретных программ эмпирических исследований самоопределения последних лет показывает, что недостаток стандартизированного инструментария восполняется применением разнообразных, в том числе качественных методов исследования, авторских методик и приемов. Наиболее часто используются наблюдение (в том числе включенное в реальную жизнедеятельность, в ход тренинга или деловой игры), экспертная оценка, анализ служебной документации и автобиографий, индивидуальная беседа, интервью, анкетные опросы, проективные методики, констатиру-

ющий и формирующий эксперименты и др. (Гулякина, 2000; Купрейченко, 2010; Миронова, 2005; Наумова, 2005; Ожерельева, 2006; Угарова, 2004; Щеколдина, 2006 и др.). Каждый исследователь самостоятельно определяет совокупность эмпирических показателей самоопределения и подбирает соответствующие методы и приемы их оценивания. Более сложная задача стоит перед исследователями социального самоопределения, так как в немногих существующих на сегодняшний день публикациях, посвященных этому феномену, не представлены программы его изучения.

Выполненный нами теоретический анализ позволил выделить следующий ряд основных признаков самоопределения:

- наличие нравственно-ценностного и смысло-жизненного измерения;
- преобразовательный характер активности субъекта;
- динамический характер самоопределения;
- особая значимость субъектных свойств;
- наличие иерархически организованных элементов, различающихся как по степени их значимости для субъекта, так и по устойчивости во времени.

На основе выделенных признаков целесообразно сформулировать некоторые принципы организации эмпирических исследований самоопределения.

Первый – это учет нравственно-ценностного и смысло-жизненного измерения. Смыслы и нравственные оценки окружающего мира, других людей, себя и многообразных систем отношений, в которые включен субъект, а также представления о них и переживания их как ценностей являются основой его жизнедеятельности и важнейшими составляющими самоопределения.

Второй – анализ временного измерения через изучение динамики самосознания субъекта либо через сопоставление его отношения к своему прошлому, настоящему и будущему. Именно в динамике только и возможно выявить подлинные ориентации субъекта, основное направление его движения в социальном мире и собственной жизни.

Третий – учет стадийности жизнедеятельности и развития субъекта. В целом его самоопределение отличается неравномерностью, может иметь скачкообразный характер и т. п. Даже в условиях относительно устойчивого развития проявляются специфические психологические феномены, один из которых ранее был назван

«эффектом качественного скачка» в динамике самоопределения субъекта (Журавлев, Купрейченко, 2007).

Четвертый – учет субъектных свойств человека или группы, среди которых можно выделить наиболее значимые для самоопределения: активность, осознанность, наличие общих гуманистических установок, самостоятельность (независимость, автономность), целостность, ответственность, оптимизм, стойкость, жизнотворчество, склонность к риску, понимание собственной изменчивости во времени. Значимыми могут быть и такие свойства, как целенаправленность и мотивированность, самоконтроль и саморегуляция, способность к рефлексии и социальной децентрации и т. д.

Пятый – акцентирование преобразовательной активности субъекта, т. е. на целях и средствах изменения окружающего мира и общества в целом, социальных групп, отдельных других людей и самого себя.

Шестой – анализ и оценивание, наряду с содержательными, формально-динамическими характеристиками самоопределения. Такой подход реализован на сегодняшний день в очень немногих исследованиях (Журавлев, Купрейченко, 2007; Падалко, 1998).

Седьмой – анализ и учет содержательных элементов самоопределения, различающихся как по степени их значимости для субъекта, так и по устойчивости во времени. Их анализ необходим для того, чтобы прогнозировать поведение развивающегося индивидуального или группового субъекта в динамично изменяющейся социальной среде.

Восьмой – опора на необходимый, обязательный минимум компонентов самоопределения, образующих иерархически организованную (или уровневую) структуру, соответствующую используемой теоретической модели. На сегодняшний день в большинстве исследований компоненты самоопределения представлены как рядоположные.

Девятый – анализ самоопределения с позиции самого субъекта, с опорой на его мировосприятие и представления, систему ценностей и идеалов, смыслов и целей, а не на внешние оценки.

Довольно трудно реализовать в одном исследовании все выделенные выше принципы и комплексно проанализировать все стороны такого сложного феномена, как самоопределение, однако стремиться к этому необходимо. Одним из возможных практических путей преодоления данной трудности представляется конкретизация в каждом исследовании наиболее важных его аспектов и концентрация на учете соответствующих им принципов. Так,

представленная ниже программа предназначена для исследований социального самоопределения на макроуровне, т. е. самоопределения личности и группы в социуме, но при этом она не направлена на анализ более низких уровней, в частности, самоопределения в малых группах, в системе межличностных и межгрупповых отношений.

В разработанной нами программе сделана попытка реализации системного анализа компонентов социального самоопределения. Поскольку этот процесс в общественной (социальной) сфере подразумевает активность субъекта в поиске своего способа жизнедеятельности, важным фактором такого самоопределения является социальная активность. Поэтому предпочтения и психологическая готовность к тому или иному виду социальной активности занимают значимое место среди оцениваемых показателей. Под социальной активностью понимается деятельное состояние субъекта, направленное на социальные изменения или противодействия им. Еще одной особенностью программы является сочетание качественных и количественных методов исследования.

Программа содержит 5 основных блоков показателей.

1. Блок самооценки социального и экономического статуса, а также личностной зрелости – их индикаторов, уровня и динамики, который включает: субъективные признаки низкого, среднего и высокого уровней социального и экономического статуса, а также личностной зрелости; представления об изменении уровней этих показателей на протяжении жизни конкретного человека (траектории социального и экономического статуса, а также личностной зрелости) и о причинах этих изменений; удовлетворенность сегодняшним социальным, экономическим статусом и уровнем личностной зрелости, оценка благоприятности окружающих условий и собственных возможностей их повышения.
2. Блок социальных ценностей (методика Л. М. Смирнова «Базовые ценности и антиценности россиян»): субъективные оценки значимости для себя, а также для страны совокупности ценностей и антиценностей, имеющих ключевое значение для жизни современного российского общества и его членов (законность, милосердие, достаток, корысть, лень, безработица, коррупция, загрязнение среды и т. д.) (Смирнов, 2003).
3. Блок экономико-психологических показателей: смысловое значение денег, отношение к экономическому риску и конкурен-

ции, самооценка уровня и динамики экономической активности, стремление повысить уровень своих доходов, значимость уровня материального состояния друзей.

4. Блок социальной активности: значимость различных сфер и форм жизненной и социальной активности личности с целью удовлетворения собственных потребностей и потребностей своей семьи, а также с целью оказания помощи другим людям и обществу в целом.
5. Блок социально-демографических и экономических характеристик: основной источник доходов, профессиональный статус, демографические данные.

Как видно из описания программы, блок 1 содержит методические приемы, позволяющие проанализировать соотношение представлений субъекта о его социальном и экономическом статусе, стадии личностной зрелости, их динамике на протяжении жизни, а также показателях низкого, среднего и высокого уровня развития этих феноменов. Упомянутые компоненты личностного и экономического самоопределения включены в исследование, как уже было сказано выше, для того, чтобы избежать чрезмерно узкого изучения феномена социального самоопределения. В таком варианте программа позволяет одновременно проследить некоторые взаимосвязи социального, экономического и личностного самоопределения.

Программа обладает следующими *возможностями*: во-первых, выявляет *представления* личности о соотношении, динамике на протяжении жизни и основных показателях социального и экономического статуса, а также личностной зрелости; во-вторых, оценивает субъективную *значимость* ценностей и антиценностей, имеющих ключевое значение для жизни современного российского общества и его членов; в-третьих, выявляет *предпочтения* различных форм социальной активности, экономического поведения и их детерминацию; в-четвертых, позволяет построить психологическую *типологию* социального самоопределения личности; в-пятых, дает возможность в результате математико-статистического анализа выявлять *устойчивые и динамичные составляющие* социального самоопределения, описанные выше в «уровневой модели»; в-шестых, позволяет выполнить *совместный анализ* целого ряда содержательных и формально-динамических характеристик самоопределения и др.

Как и любой методический инструментарий, разработанная программа исследования социального самоопределения имеет не-

которые *ограничения*. Главное из них связано с тем, что самоопределение – многокомпонентный конструкт и феномен, а описанная программа позволяет изучить лишь небольшую совокупность его компонентов. Кроме того, она предназначена, как уже было сказано выше, для изучения самоопределения личности и группы в социуме и не позволяет исследовать самоопределение в малых группах, в системе межличностных и межгрупповых отношений.

Программа предназначена для исследования широкого спектра социальных групп, начиная с юношеского возраста. На сегодняшний день разработано три варианта программы для изучения социального самоопределения на различных выборках. *Первый* вариант предназначен для субъектов, активно включенных в экономическую деятельность, поэтому в нем усилен блок экономико-психологических показателей. Для респондентов, в жизни которых экономическая активность не является ведущей, предназначен *второй* вариант с углубленным анализом предпочтений и психологической готовности к социальной активности. *Третий* вариант разработан А. Б. Купрейченко совместно с А. С. Моисеевым и направлен на изучение социального самоопределения среднего класса (результаты этого исследования представлены в специальной статье данного сборника).

Апробация программы выполнена на выборке 355 чел. в 2009 г. Интересные результаты дал анализ представлений личности о соотношении, динамике и основных индикаторах социального и экономического статуса, а также личностной зрелости. Одним из методических приемов было задание респондентам графически, в виде трех различных линий, изобразить *динамику* своего социального статуса, экономического статуса и личностной зрелости на протяжении всей жизни. По оси абсцисс отмечены прошлое, настоящее и будущее время, по оси ординат – низкий, средний и высокий уровень соответствующего статуса. В местах «перелома траекторий» предлагалось указать возраст, в котором произошли или по прогнозу произойдут изменения. Другое задание этого же блока предполагало выявление субъективных *индикаторов* социального и экономического статуса, а также личностной зрелости. Результаты выполнения двух заданий позволили установить, что в сознании респондентов существует четкое разграничение социального и экономического статуса личности. Интересно также, что траектории изменения социального и экономического статуса у всей выборки чрезвычайно разнообразны. Выявлены такие их формы как: прогрессивная,

прогрессивно-стабилизирующаяся, стабильная, стабильно-прогрессивная, стабильно-регрессивная, колебательная и др. В то же время динамика личностной зрелости наиболее часто в представлении респондентов имеет выраженный рост на протяжении всей их жизни.

В целом предварительные результаты исследования позволили установить взаимосвязи основных тематических блоков программы, выявить личностные типы социального самоопределения и тем самым реализовать заложенные в ходе ее разработки возможности.

Выводы

1. Важным направлением развития исследований самоопределения нам представляется решение *комплекса методических задач* – разработка разного уровня и степени сложности методического инструментария для изучения как отдельных компонентов самоопределения, так и феномена в целом. Речь идет о разработке не только отдельных методик, но и сложных комплексных программ исследования самоопределения, включающих как стандартизированные, так и нестандартизированные техники сбора первичных данных, как количественные, так и качественные способы анализа, как методы, направленные на выявление парциального глубинного знания, так и взаимодополняющие методы, синтезирующие данные о самоопределяющемся субъекте.
2. *Социальное самоопределение* – процесс поиска субъектом своего способа жизнедеятельности в обществе (социуме) на основе воспринимаемых, принимаемых или формируемых (создаваемых) им во временной перспективе базовых отношений к обществу (социуму) и его субъектам, а также на основе собственной системы жизненных смыслов и принципов, ценностей и идеалов, возможностей и способностей, ожиданий и притязаний. *Цель* определенного *этапа* социального самоопределения личности или группы состоит в достижении субъектом *оптимальной* (с точки зрения текущих и стратегических целей) *позиции* в системе социальных отношений на основе его базовых представлений о социальном устройстве мира, об окружающих социальных условиях и их динамике, а также представлений о смысле и целях жизни, жизненных принципах, ценностных идеалах и заветах, собственных притязаниях, ожиданиях и потенциальных

возможностях как динамично развивающихся во времени психологических образованиях.

3. Разработанная программа обладает следующими *возможностями*: выявляет *представления* личности о соотношении, динамике на протяжении жизни и основных показателях социального и экономического статуса, а также личностной зрелости; оценивает субъективную *значимость* ценностей и антиценностей, имеющих ключевое значение для жизни современного российского общества и его членов; выявляет *предпочтения* различных форм социальной активности, экономического поведения и их детерминацию; позволяет построить психологическую *типологию* социального самоопределения личности; дает возможность в результате математико-статистического анализа выявлять *устойчивые и динамичные составляющие* социального самоопределения; позволяет выполнить *совместный анализ* совокупности содержательных и формально-динамических характеристик самоопределения. Главное *ограничение* программы состоит в том, что в сложившейся структуре самоопределения она позволяет изучить лишь небольшую совокупность ее компонентов. Кроме того, программа предназначена для изучения самоопределения личности и группы в социуме и не позволяет исследовать его в малых группах или в системе межличностных и межгрупповых отношений.
4. Предложенная программа реализует *системный анализ компонентов* социального самоопределения. Значимое место среди оцениваемых показателей занимают предпочтения и психологическая готовность к тому или иному виду социальной активности. Одной из особенностей программы является сочетание качественных и количественных методов исследования. Программа содержит *5 следующих блоков показателей*: самооценка социального и экономического статуса, а также уровня личностной зрелости; социальные ценности и антиценности; экономико-психологические показатели; социальная активность; социально-демографические и экономические характеристики. Апробация программы позволила выявить взаимосвязи основных содержательных ее блоков и личностные типы социального самоопределения, т. е. реализовать возможности, предусмотренные в процессе ее разработки. Дальнейшее же ее применение, возможно, приведет к выделению каких-то новых достоинств и ограничений.

Литература

- Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности. М.: Наука, 1973.
- Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991.
- Акатов А. И. Социальное самоопределение старшеклассников: ретроспективный подход. Курск: Изд-во Курского гос. ун-та, 2009.
- Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.
- Борисова Е. М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект: Дис. ... докт. психол. наук. М., 1995.
- Буякас Т. М. Проблема и психотехника самоопределения личности // Вопросы психологии. 2002. № 2. С. 28–39.
- Гинзбург М. Р. Психология личностного самоопределения: Дис. ... докт. психол. наук. М., 1996.
- Гулякина В. В. Групповые нормы и ценности как факторы самоопределения личности старшеклассника: Дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2000.
- Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Калашикова С. А. Адекватность профессионального самоопределения и ее проявление в развитии синдрома «профессиональное выгорание» в особых условиях деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. Барнаул, 2004.
- Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
- Купрейченко А. Б. Нравственно-психологическая детерминация экономического самоопределения личности и группы: Дис. ... докт. психол. наук. М., 2010.
- Миронова Е. Р. Психологические детерминанты профессионально-личностного самоопределения врача-руководителя: Дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2005.
- Наумова Л. А. Психологические закономерности динамики профессионального самоопределения студентов (на примере инженерных специальностей): Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2005.
- Оботурова И. А. Экспериментально-психологическое исследование коллективизма: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1973.

- Ожерельева И. Г.* Психологические особенности профессионального самоопределения военнослужащих, проходящих военную службу по контракту: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2006.
- Падалко О. В.* Профессиональное самоопределение молодого специалиста с высшим образованием в современном российском обществе: Дис. ... канд. социол. наук. СПб., 1998.
- Пряжников Н. С.* Профессиональное и личностное самоопределение. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996.
- Пряжников Н. С., Пряжникова Е. Ю.* Психология труда и человеческого достоинства: Учеб. пособие. М.: Изд. центр «Академия», 2004.
- Психологическая теория коллектива / Под ред. А. В. Петровского. М.: Педагогика, 1979.
- Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. М.: Наука, 1973.
- Сафин В. Ф.* К проблеме профессионального самоопределения личности и ее активности // Вопросы самоопределения личности и ее активности. Уфа: Изд-во Башкирского педагогического ин-та, 1985. С. 3–24.
- Сафин В. Ф.* Самоопределение личности: теоретические и эмпирические аспекты исследования. Уфа: Гилем, 2004.
- Смирнов Л. М.* Базовые ценности и антиценности современных россиян // Базовые ценности россиян: Социальные установки. Жизненные стратегии. Символы. Мифы / Под ред. А. В. Рябова, Е. Ш. Курбангалеевой, М.: Дом интеллектуальной книги, 2003. С. 16–26.
- Туровская А. А.* Экспериментальное исследование коллективистического самоопределения в групповой деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. Днепропетровск, 1976.
- Угарова М. Г.* Проблема структуры профессионального самоопределения в трудах российских психологов // Социальная психология XXI столетия. Т. 2. Ярославль: Изд-во МАПН, 2004. С. 320–324.
- Философский энциклопедический словарь. М.: Инфра-М, 1998.
- Щеколдина Н. В.* Профессиональное самоопределение взрослых, включенных в повторный выбор профессии: Дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2006.

СОЦИАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ГОРОДСКОГО СРЕДНЕГО КЛАССА

А. Б. Купрейченко, А. С. Мусеев

Проблема содержания и характеристик самоопределения как социально-психологического явления до настоящего времени сохраняет высокую актуальность. Подход с позиции самоопределения дает конкретное объяснение роли различных социально-психологических феноменов в регуляции поведения личности и различных социальных групп. Средний класс – особая социальная группа, которая активно исследуется в различных науках (экономике, политологии, социологии, психологии и др.) и обсуждается в СМИ. Ведутся дискуссии о критериях выделения среднего класса и той роли, которую он выполняет в обществе. Неоднозначность выделения и продолжающийся процесс его формирования определяют актуальность изучения среднего класса с позиции самоопределения.

Развитие среднего класса является одной из задач государства. Нам представляется, что именно средний класс может стать тем стабильным стержнем общества, субъектом общественного развития, с помощью которого наше общество может приблизиться к долгожданной стабильности и процветанию. Именно опора на средний класс позволит политическим силам найти надежный электорат, который в силу своего среднего положения будет активнее отстаивать собственные интересы во власти. Современное понимание индивидуального и группового субъекта (Абульханова-Славская, 1973; Психология индивидуального, 2002; Богомолова и др., 2002; Емельянова, 2006; Журавлев, 1999; Знаков, 2003) позволяет высказать гипотезу о наличии у среднего класса некоторых признаков субъекта как особой большой социальной группы. Так, анализ исследований показывает, что представителей среднего класса отличает специфический образ жизни, система ценностей (Андреев, 2007; Бавин, 2006; Горюнова, 2008; Дилигенский, 2002; Заславская,

Громова, 1998; Купрейченко, Моисеев, 2008; Моисеев, 2007; Попова, 2005; Седова, 2007; Тихонова, 2007; Хахулина, 1999; и др.). Можно предположить, что для среднего класса также будет характерно позитивное отношение к различным видам социальной активности, обществу и своему месту в нем, т. е. особая социальная позиция как результат социального самоопределения в нестабильных условиях трансформирующегося российского общества.

Данная работа позволит оценить, какова социальная позиция и готовность к социальной активности городского среднего класса в современном российском обществе. *Целью* исследования является анализ социального самоопределения современного городского российского среднего класса как в общем, так и у отдельных его подгрупп.

Концептуальные основы исследования

Собственные подходы к анализу содержания и структуры самоопределения предлагают многие авторы (К. А. Абульханова, Л. И. Божович, Е. М. Борисова, М. Р. Гинзбург, А. Л. Журавлев и А. Б. Купрейченко, Е. А. Климов, А. К. Маркова, А. В. Петровский, В. А. Петровский, Н. С. Пряжников, С. Л. Рубинштейн, В. Ф. Сафин, Д. И. Фельдштейн и др.). Какова бы ни была предлагаемая различными авторами структура самоопределения, она всегда включает элементы, позволяющие не только оценить актуальное состояние самосознания субъекта, но и определить стратегическое направление его изменений и прогнозировать динамику.

Концептуальной основой нашего исследования является модель самоопределения личности А. Л. Журавлева и А. Б. Купрейченко, согласно которой в структуре самоопределения можно выделить содержательные и формально-динамические характеристики (описание этой модели представлено в статье этих авторов в данном сборнике). Программа нашего исследования позволяет выполнить совместный анализ ряда содержательных и формально-динамических характеристик самоопределения и установить взаимосвязи, существующие между двумя этими группами характеристик. В частности, выявить взаимосвязи между удовлетворенностью различными сферами жизни и направлениями жизнедеятельности (формально-динамические характеристики самоопределения) и ценностями личности, целями и стратегиями ее активности и т. д. (содержательные характеристики самоопределения).

Опираясь на эти теоретические представления А. Л. Журавлева и А. Б. Купрейченко (2007, с. 40), мы определяем *социальное самоопределение* как процесс поиска субъектом своего способа жизнедеятельности в обществе (социуме) на основе воспринимаемых, принимаемых или формируемых (создаваемых) им во временной перспективе базовых отношений к обществу (социуму) и его субъектам, а также на основе собственной системы жизненных смыслов и принципов, ценностей и идеалов, возможностей и способностей, ожиданий и притязаний.

Так как процесс самоопределения в общественной (социальной) сфере подразумевает активность субъекта в поиске своего способа жизнедеятельности, важным фактором такого самоопределения является социальная активность (Купрейченко, Моисеев, 2008). На основании анализа современных исследований социальной активности (Андромонова, 1999; Мордкович, 1972; Соколова, 2008; Чернышев и др., 2005 и др.) нами сформулировано собственное определение. *Социальную активность* мы понимаем как индивидуальные или групповые действия, направленные на изменения общества (социума) в целом, своего места в нем и самого себя (Я-социальное). Социальная активность может иметь различную степень нормативности. Под нормативной активностью понимается социальная активность в основной деятельности (работе, учебе), а также активность, связанная с удовлетворением насущных потребностей личности и его близких. Социальная активность выше нормативной – это активность, направленная на нужды общества (меценатство, спонсорство, волонтерство, социально полезное хобби, а также активность в общественных объединениях, фондах, клубах и т. д.). Следует отметить, что нормативная активность хотя и ориентирована на потребности субъекта, косвенно влияет на благополучие всего общества. Можно сказать, что забота о физическом, экономическом и психологическом благополучии как собственном, так и своих близких – гражданский долг каждого члена общества.

Социальное самоопределение и готовность к социальной активности имеет особенности у различных социальных групп. В частности, у такой группы населения как средний класс. Исследователями применяются различные критерии его выделения. Позиция того или иного автора часто определяется не только исследовательским интересом, но и особенностями его общественно-политического самоопределения. Можно сказать, что категория среднего класса слишком политизирована в настоящее время. Всестороннее социо-

логическое изучение среднего класса ведется в Центре комплексных социальных исследований Института социологии РАН под руководством Н. Е. Тихоновой (Тихонова, 2007; Горюнова, 2008; Тихонова, Мареева, 2009). В исследованиях ИС РАН в качестве критериев отнесения к среднему классу используются характеристики: 1) образование (наличие как минимум среднего специального образования); 2) социально-профессиональный статус (нефизический характер труда или предпринимательская деятельность); 3) наличие более высокого уровня благосостояния, чем средний для региона проживания респондентов (т. е. показатели среднемесячных душевых доходов не ниже их медианных значений в данном регионе); 4) самоидентификация респондентов (Тихонова, 2007).

Обратимся к выводам о численности среднего класса в России согласно данным ИС РАН. Выделенный на основе описанных выше критериев средний класс составлял в марте 2008 г. треть всего взрослого населения страны и около 40% экономически активного городского населения. Впрочем, экономический кризис 2008–2009 гг. заметно сказался на этих показателях. В феврале 2009 г. общая численность среднего класса составляла 26% всего населения и 33% экономически активного городского населения (Тихонова, Мареева, 2009).

Как показывает предварительный анализ, представителей среднего класса отличает особый образ жизни, система ценностей, отношение к различным видам социальной активности, обществу и своему месту в нем, т. е. особая социальная позиция как результат социального самоопределения в нестабильных условиях трансформирующегося российского общества. Представленное ниже эмпирическое исследование позволило выявить особенности этой позиции у различных подгрупп среднего класса и проанализировать как ее основания (ценности личности, ее ожидания, значимость различных сфер жизнедеятельности и т. д.), так и следствия (готовность к той или иной социальной активности и ее мотивы).

Программа эмпирического исследования

Программа исследования является модификацией программы социального самоопределения, описанной выше в статье А. Л. Журавлева и А. Б. Купрейченко, и включает следующие содержательные блоки:

1. Блок самооценки экономического статуса, его индикаторов, уровня и динамики.

2. Блок ценностей – методика «Базовые ценности и антиценности россиян» (Смирнов, 2003).
3. Блок самооценки социальной активности – авторский методический прием изучения готовности к социальной активности.
4. Блок оценки социально-экономических характеристик – методика определения среднего класса Института социологии РАН (Тихонова, 2007; Горюнова, 2008).
5. Блок оценки удовлетворенности различными сферами жизни – авторский методический прием изучения удовлетворенности различными сферами жизни.
6. Блок стратегий преодоления стрессовых ситуаций – Опросник SACS в модификации Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой (Карпович, 2007).

Ниже мы опишем содержание некоторых авторских и малоизвестных методических приемов. Удовлетворенность различными сферами жизни и направлениями жизнедеятельности изучалась с помощью авторского методического приема. Респондентам предлагалось оценить значимость и удовлетворенность различными сферами жизни и направлениями жизнедеятельности. Значимость сфер жизни и направлений жизнедеятельности оценивалась по пятибалльной шкале (1 – совсем незначимо, 5 – очень значимо; шкала симметричная). Удовлетворенность сферами жизни и направлениями жизнедеятельности оценивалась отдельно по трем показателям: удовлетворенность сферой жизни и направление жизнедеятельности в прошлом, удовлетворенность сферой жизни и направление жизнедеятельности в настоящий момент и прогноз удовлетворенности сферой жизни и направление жизнедеятельности в будущем. Оценка производилась по пятибалльной шкале (1 – совсем неудовлетворен, 5 – очень удовлетворен; шкала симметричная).

Социальные ценности и «антиценности» изучались с помощью модифицированной методики Л. М. Смирнова по изучению базовых ценностей россиян (Смирнов, 2003). Отличительной чертой этой методики является ее культурная специфичность, так как методика разрабатывалась на российской выборке и с учетом особенностей российской культуры. В списке из 38 положительных базовых ценностей в первом блоке респондентам предлагалось оценить значимость каждой ценности лично для респондента, а также для России в общем, поставив соответствующий балл (1 – совсем незначимо, 5 – очень значимо; шкала симметричная). Во втором блоке респонден-

там предлагался список из 30 «антиценностей», каждую из которых необходимо было оценить в качестве неприемлемой, отвергаемой и раздражающей респондента лично, а также в качестве неприемлемой, отвергаемой и опасной для России в общем, поставив соответствующий балл (1 – совсем неприемлемо, 5 – вполне приемлемо; шкала симметричная).

Готовность к социальной активности изучалась с помощью авторского методического приема. Респондентам предлагалось ответить на вопрос, считают ли она себя социально активными. Далее респондентам предлагалось выбрать те сферы жизни и направления жизнедеятельности, в которых проявляется их социальная активность (перечень сфер жизни и направлений жизнедеятельности соответствует тому, который предлагался при оценке значимости и удовлетворенности различными сферами жизни). Затем респондентам предлагалось оценить степень их включенности в различные виды социальной активности, поставив соответствующий балл (1 – включенность очень низкая, 5 – включенность очень высокая; шкала симметричная). В нашем исследовании изучалось 4 вида социальной активности, наиболее часто встречающихся в жизни наших респондентов: нормативная одиночная, выше нормативной одиночная, нормативная в малой группе, выше нормативной в большой группе. Под нормативной одиночной активностью понимается социальная активность в основной деятельности (работе, учебе). Выше нормативной одиночная социальная активность – меценатство, спонсорство, волонтерство, социально полезное хобби и т. д. Нормативная активность в малой группе – участие в группе обманутых дольщиков/вкладчиков, группе против точечной застройки, родительском комитете и т. д. Выше нормативной активности в большой группе – в общественных объединениях, фондах, клубах и т. п.

Объект исследования – представители современного городского среднего класса в России. В основной части нашего исследования социального самоопределения представителей российского среднего класса приняло участие 282 респондента – представителей современного городского среднего класса, жителей Москвы и Подмосковья в возрасте от 17 до 69 лет: 139 мужчин и 143 женщины (см. таблицу 1).

Гипотезы исследования: 1) готовность к социальной активности высока в тех сферах жизни и направлениях жизнедеятельности, которые наиболее значимы и которые вызывают наибольшую удо-

Таблица 1

Социально-демографические характеристики выборки

Группа	Кол-во, чел.	Доля, %
мужчины	139	49
женщины	143	51
работают	198	70
не работают	84	30

влетворенность представителей среднего класса; 2) существуют особенности социального самоопределения у представителей различных подгрупп среднего класса, выделенных на основании самоидентификация респондентов.

Результаты исследования

Общая характеристика социального самоопределения среднего класса

Данные описательной статистики позволили предложить следующий обобщенный «портрет» социального самоопределения современного городского среднего класса. Анализ *значимости различных сфер жизни и направлений жизнедеятельности, а также удовлетворенность ими* позволил установить, что сфера семьи наиболее значима для наших респондентов. Для них важны также сферы работы и значимых отношений с другими людьми; такие направления жизнедеятельности, как забота о здоровье, безопасность и защита правопорядка, экология. Наименее значимы такие направления жизнедеятельности, как общество и политика, духовно-нравственное совершенствование и повышение социального статуса.

При этом удовлетворенность в сфере семьи в прошлом у респондентов примерно средняя, в то время как удовлетворенность данной сферой в настоящий момент и прогноз удовлетворенности в будущем наиболее высокий по сравнению с другими сферами. Респонденты наиболее удовлетворены сферой значимых отношений с другими людьми в прошлом, наименее – таким направлением жизнедеятельности, как общество и политика в прошлом и помощь нуждающимся в прошлом. Остальные сферы и направления жизнедеятельности вызывают у респондентов реакцию, которая представляет собой нечто среднее между удовлетворенностью и неудовлетворенностью в прошлом.

В настоящий момент помимо сферы семьи респонденты наиболее удовлетворены сферой значимых отношений с другими людьми, а также сферой досуга, и наименее удовлетворены таким направлением жизнедеятельности, как общество и безопасность в настоящий момент. Остальные сферы и направления жизнедеятельности занимают среднее положение по удовлетворенности в настоящий момент.

Прогноз удовлетворенности сферами жизни и направлениями жизнедеятельности в будущем в целом выше, чем удовлетворенность сферами жизни и направлениями жизнедеятельности в настоящий момент и в прошлом. Помимо сферы семьи респонденты прогнозируют удовлетворенность сферой значимых отношений с другими людьми в будущем, работой в будущем, сферой досуга (увлечений) в будущем и таким направлением жизнедеятельности, как заработок в будущем. Респонденты прогнозируют меньшую удовлетворенность такими направлениями жизнедеятельности, как экология (защита окружающей среды) в будущем и помощь нуждающимся в будущем.

Анализ самооценки *социальной активности* представителей среднего класса показал, что ее уровень пока еще невысок и спектр – довольно узок. Считающих себя социально активными и не считающих себя таковыми – примерно поровну. При этом социальная активность чаще всего проявляется в сфере семьи, работы, сфере значимых отношений, сфере досуга. Менее всего социальная активность проявляется в таких направлениях жизнедеятельности, как безопасность и защита правопорядка, общество и политика, помощь нуждающимся. Наиболее высокая степень включенности в социальную активность проявляется в отношении такого ее вида, как одиночная нормативная социальная активность. Включенность скорее низкая, чем высокая проявляется в отношении таких видов социальной активности, как одиночная социальная активность выше нормативной, социальная активность в больших группах. Низкая включенность проявляется в отношении социальной активности в малых группах.

Анализ *принятия и отвержения ценностей* позволил установить, что для представителей современного городского среднего класса наиболее значимы такие личные ценности, как «семья», «уважение к родителям», «здоровье», «дружба», «образование», «свобода», «профессионализм», «любовь». Наименее значимы «известность», «могущество». При этом для России в целом, по мнению респондентов, наиболее значимы такие социальные ценности, как «власть»,

«независимость», «безопасность». Наименее значимы для России в целом такие ценности, как «равенство» и «любовь». Для представителей современного городского среднего класса менее всего неприемлемы такие «антиценности», как «лень», «неудача», «слабость», «одиночество». Более всего – «наркомания и алкоголизм» и «война». При этом для России в целом, по мнению респондентов, менее всего неприемлемы такие «антиценности», как «черствость» и «неудача». Более всего неприемлемы для России в целом такие «антиценности», как «вырождение», «наркомания и алкоголизм», «война».

В целом представителями современного городского среднего класса наиболее принимаются ценности, связанные с теми сферами жизни и направлениями жизнедеятельности, которые наиболее значимы для респондентов, которыми они наиболее удовлетворены и в которых более всего проявляется их социальная активность. Оптимизм респондентов проявляется в том, что прогноз удовлетворенности различными сферами жизни и направлениями жизнедеятельности в целом выше, чем удовлетворенность ими в прошлом и в настоящий момент.

Различия социального самоопределения у подгрупп среднего класса

Современные исследования показывают, что существует взаимосвязь субъективной оценки качества жизни и экономико-психологического статуса личности (Филинкова, 2005; Хашченко, Баранова, 2004; Hartner et al., 2010; Wenzel, 2007). Соответственно, можно предположить, что различия в статусе наших респондентов будут определять психологические особенности их самоопределения. Предполагается также, что самоидентификация с одной из категорий социально-экономического статуса (ниже среднего, средний, выше среднего) есть не простая констатация уровня материального благосостояния, а проявление определенной социальной позиции личности, которое, соответственно, должно выражаться в системе ценностей, готовности к социальной активности и других особенностях социального самоопределения представителей выделенных категорий (подгрупп).

Подгруппы среднего класса были выделены с помощью методического приема Н. Е. Тихоновой, который связан с интегральной самооценкой индивидом своего положения в обществе (Горюнова, 2008; Тихонова, 2007). Респондентам предлагалась шкала из семи уровней общественного положения (от 1 – низкое положение до 7 –

высокое положение; шкала симметричная) и задавался вопрос «Куда бы вы поместили себя на этой шкале в настоящее время?». В результате такого оценивания выделены три подгруппы среднего класса в общей выборке: 1) те, кто поместил себя на третий уровень общественного положения – субъективный «нижний» средний класс (16% выборки); 2) те, кто поместил себя на четвертый уровень общественного положения – субъективный «средний» средний класс (57% выборки); 3) те, кто поместил себя на пятый уровень общественного положения – субъективный «верхний» средний класс (27% выборки).

Полученные данные можно прокомментировать следующим образом. Большинство респондентов относят себя к подгруппе «среднего» среднего класса. Это может быть связано с тенденцией к усреднению своего положения («я не хуже/не лучше других»). Кроме того, само понятие среднего класса заставляет его представителей выбирать средние показатели, особенно по критерию самоидентификации. Чуть большее, по сравнению с представителями «нижнего» среднего класса, количество представителей «верхнего» среднего класса можно объяснить тем, что в обществе существует идея о большом разрыве между богатыми и бедными, в связи с чем даже вырвавшиеся вперед представители современного среднего класса идентифицируют себя именно со своей социальной группой – средним классом, так как в России осуждается не столько бедность, сколько богатство, формируя негативный общественный образ элитных групп российского общества. Вместе с тем наименьшее количество представителей «нижнего» среднего класса можно объяснить тем, что люди, чье общественное положение немного ниже среднего, могут относить себя к более низкой группе, чем они есть на самом деле. Данный феномен может быть связан с защитными механизмами личности, а также с выбором тех социальных стратегий, которые характеризуются осознанным снижением собственного социального статуса (рождение ребенка, получение образование и т. п.) или же объективными изменениями (выход на пенсию и т. п.).

Анализируя социально-демографические характеристики представителей разных подгрупп среднего класса, можно заметить, что различия по полу и возрасту в трех подгруппах среднего класса не являются выраженными. В подгруппе «верхнего» среднего класса оказалось несколько больше неработающих людей – 42% против 26% в каждой из других подгрупп. Это может быть связано с тем, что для «верхней» подгруппы среднего класса материальный

достаток подразумевается, в связи с чем его представители могут позволить себе не работать какое-то время. По виду занятости подгруппы различаются следующим образом: среди представителей «нижней» подгруппы среднего класса больше руководителей низшего звена и служащих; в «средней» и «верхней» подгруппах больше руководителей, а также владельцев и совладельцев предприятий. Эти результаты кажутся естественными, так как социальный статус управленцев и предпринимателей выше, чем социальный статус служащих и младших менеджеров. Средний душевой доход у «нижней» подгруппы составляет 34 тыс. руб./мес., у «средней» – 43 тыс. руб./мес., у «верхней» – 40 тыс. руб./мес. Таким образом, уровень дохода, не является ключевым фактором идентификации представителей различных подгрупп среднего класса. Это еще раз убеждает в том, что изучается фактически субъективный (психологический) феномен.

Анализ различий социального самоопределения у представителей выделенных подгрупп среднего класса позволил получить следующие статистически значимые данные (см. таблицу 2).

Представители «нижнего» среднего класса, по сравнению с подгруппой «верхнего» среднего класса значительно чаще используют критерий «Уровень текущих доходов» для отнесения себя к той или иной социальной категории. Для этих респондентов менее характерна самоидентификация со средним классом.

Для представителей рассматриваемой подгруппы более значима, чем для представителей «среднего» среднего класса личная ценность «смысл жизни». По сравнению с представителями «верхнего» среднего класса, эти респонденты считают, что для страны в целом менее значимы такие ценности, как «внимание к людям», «доверие», «долг», «дружба», «законность», «здоровье», «милосердие», «порядочность», «природа», «развитие», «патриотизм», «семья», «справедливость», «труд», «уважение к родителям». В отношении последней ценности получены также значимые различия не только с представителями «верхнего» среднего класса, но и с представителями «среднего» среднего класса.

Для представителей «нижнего» среднего класса, по сравнению с подгруппой «среднего» среднего класса, менее неприемлема «антиценность» «корысть», а по сравнению с подгруппой «верхнего» среднего класса – «антиценность» «слабость». По сравнению с этой подгруппой, представители «нижнего» среднего класса считают, что для страны в целом менее неприемлемы такие «антиценности»,

Таблица 2
Значимые различия по переменным социального самоопределения у подгрупп среднего класса

Переменная	Подгруппы среднего класса (среднее)		
	«нижняя»	«средняя»	«верхняя»
Критерий отнесения к той или иной социальной группе «Уровень текущих доходов»	0,846	0,8582	0,6379
Самооценка уровня личностной зрелости в прошлом	1,297	1,5224	1,4107
Прогноз динамики социального статуса в будущем	2,378	2,4925	2,7143
Прогноз динамики экономического статуса в будущем	2,405	2,5224	2,6786
Прогноз динамики уровня личностной зрелости в будущем	2,541	2,6119	2,7500
Самоидентификация со средним классом	0,667	0,9315	0,8125
Среднемесячный душевой доход	33,750	43,1944	40,3333
Личная ценность «Свобода»	4,590	4,4928	4,7586
Личная ценность «Семья»	4,795	4,7391	4,8966
Личная ценность «Смысл жизни»	4,590	4,2319	4,5517
Личная ценность «Стабильность»	4,513	4,5507	4,3158
Ценность для страны в целом «Внимание к людям»	3,436	3,9710	3,9483
Ценность для страны в целом «Доверие»	3,256	3,6739	3,9138
Ценность для страны в целом «Долг»	3,615	3,9565	4,2586
Ценность для страны в целом «Дружба»	3,538	3,7536	3,9828
Ценность для страны в целом «Законность»	3,538	0,4435	4,2414
Ценность для страны в целом «Здоровье»	3,692	4,1014	4,2069
Ценность для страны в целом «Милосердие»	3,333	3,6423	3,8276
Ценность для страны в целом «Порядочность»	3,385	3,8551	0,4345
Ценность для страны в целом «Природа»	3,513	0,4217	0,4690
Ценность для страны в целом «Развитие»	0,426	4,3116	4,4828
Ценность для страны в целом «Патриотизм»	3,692	4,2029	4,3103
Ценность для страны в целом «Семья»	3,769	4,1232	4,3276
Ценность для страны в целом «Согласие»	3,641	3,7319	0,4690
Ценность для страны в целом «Справедливость»	3,641	3,9635	4,1897
Ценность для страны в целом «Груд»	3,974	4,1232	4,3793
Ценность для страны в целом «Уважение к родителям»	3,564	4,2246	4,3448

Переменная	Подгруппы среднего класса (среднее)		
	«нижняя»	«средняя»	«верхняя»
Личная «антиценность» «Корысть»	2,205	1,8248	1,8596
Личная «антиценность» «Порабощение»	1,359	1,4015	1,1754
Личная «антиценность» «Слабость»	2,538	2,1533	0,2877
«Антиценность» для страны в целом «Агрессия»	2,538	2,2482	0,2526
«Антиценность» для страны в целом «Болезни»	2,462	1,9051	1,9474
«Антиценность» для страны в целом «Зависть»	2,641	2,2993	0,2000
«Антиценность» для страны в целом «Корысть»	2,744	2,2847	0,2702
«Антиценность» для страны в целом «Мечь»	2,410	0,2438	1,8070
«Антиценность» для страны в целом «Порабощение»	0,251	1,9191	1,3684
«Антиценность» для страны в целом «Хамство»	2,538	2,2044	0,2000
Удовлетворенность заработком в настоящий момент	3,458	3,9726	0,4625
Удовлетворенность повышением социального статуса в настоящий момент	3,500	3,8904	3,8750
Активность в культурном направлении	0,333	0,1370	0,5000
Активность в направлении общества и политики	0,083	0,685	0,2500
Активность в духовно-нравственном самосовершенствовании	0,083	0,1233	0,3750
Активность в направлении заботы о здоровье	0,125	0,1233	0,4375
Активность в направлении безопасности и защиты правопорядка	0,000	0,0685	0,2500
Нормативная активность в малой группе	2,208	1,6806	2,1875
Стратегия совладания «Ассертивные действия»	8,346	5,2778	2,8542
Стратегия совладания «Вступление в социальный контакт»	8,808	5,4222	2,8958
Стратегия совладания «Поиск социальной поддержки»	0,900	5,5000	2,6875
Стратегия совладания «Осторожные действия»	8,346	5,1333	2,3333
Стратегия совладания «Импульсивные действия»	6,615	4,2778	2,2500
Стратегия совладания «Избегание»	7,115	3,9333	1,8542
Стратегия совладания «Непрямые действия»	7,192	4,9333	2,5208
Стратегия совладания «Асоциальные действия»	6,808	0,4222	0,2625
Стратегия совладания «Агрессивные действия»	6,577	4,1111	2,3125

Примечание: полужирным шрифтом выделены показатели, различия между которыми являются значимыми, $p < 0,05$.

как «агрессия», «болезни», «зависть», «корысть», «месть», «порабощение», «хамство». В отношении «антиценности» «болезни» значимые различия были также получены по сравнению с подгруппой «среднего» среднего класса.

Представители «нижнего» среднего класса, по сравнению с другими подгруппами, менее удовлетворены заработком в настоящий момент, а также повышением социального статуса в настоящий момент, по сравнению с подгруппой «среднего» среднего класса. Самооценка уровня личностной зрелости в прошлом для них значимо ниже, чем для представителей «среднего» среднего класса. Представители «нижнего» среднего класса прогнозируют более низкую динамику своего социального и экономического статуса, а также уровня личностной зрелости по сравнению с другими подгруппами.

Подгруппа «нижнего» среднего класса более активна в направлении культуры, чем представители «среднего» среднего класса. Вместе с тем они менее активны в направлении духовно-нравственного самосовершенствования, заботы о здоровье, безопасности и защиты правопорядка, чем представители «верхнего» среднего класса. Причем нормативная активность в малой группе у подгруппы «нижнего» среднего класса значимо выше, чем у подгруппы «среднего» среднего класса.

Интересно еще одно наблюдение, вынесенное из данного исследования. С уменьшением субъективного уровня общественного положения увеличивалось использование *стратегий совладающего поведения*, причем различия между тремя выделенными подгруппами статистически значимы (за исключением различий между «средним» и «верхним» средними классами). Вероятно, более низко оцениваемое общественное положение «нижнего» среднего класса побуждает его представителей активно сопротивляться негативным условиям социальной жизни, в связи с чем – больше использовать стратегии совладающего поведения.

Таким образом, субъективное помещение себя ближе к нижней границе среднего класса оказалось связано с более низкими социально-экономическими показателями по сравнению с другими подгруппами. Более того, прогноз динамики этих показателей в будущем также не вызывает у представителей «нижнего» среднего класса оптимизма. Несмотря на низкое в целом проявление социальной активности в отношении конкретных направлений жизнедеятельности, по сравнению с более «успешными» в социальном плане представителями среднего класса, высокой является предпо-

чтение такого вида социальной активности, как нормативная активность в малой группе. Это может означать, что «нижний» средний класс готов самоорганизоваться в небольшие группы для решения тех или иных социальных проблем – ведь сообща можно добиться большего. Однако представляется, что такая самоорганизация возможна в случае наличия конкретных угроз, в то время как трансляция своей активности на социетальном уровне не подразумевается вовсе.

Представители «среднего» среднего класса, по сравнению с подгруппой «верхнего среднего класса», значимо чаще используют критерий «Уровень текущих доходов» для отнесения себя к той или иной социальной категории. Они наиболее часто идентифицируют себя со средним классом, значимо различаясь по этому показателю с подгруппой «нижнего» среднего класса. По сравнению с этой подгруппой, для представителей «среднего» среднего класса менее значимы такие личные ценности, как «свобода» и «семья»; более значима – «стабильность». Вместе с тем, по сравнению с другими подгруппами, для этих респондентов менее значима личная ценность «смысл жизни». Кроме того, представители подгруппы «среднего» среднего класса считают, что для страны в целом более значима такая ценность, как «внимание к людям», по сравнению с подгруппой «нижнего» среднего класса; и менее значимы для страны в целом ценности «патриотизм» и «уважение к родителям». Кроме того, они считают, что для страны в целом менее значима ценность «согласие», по сравнению с представителями «верхнего» среднего класса.

Для представителей «среднего» среднего класса, по сравнению с подгруппой «нижнего» среднего класса, более неприемлема личная «антиценность» «корысть». Вместе с тем для них менее неприемлема, по сравнению с подгруппой «верхнего» среднего класса, такая личная «антиценность», как «порабощение». Представители подгруппы «среднего» среднего класса считают, что для страны в целом, по сравнению с подгруппой «нижнего» среднего класса, более неприемлема «антиценность» «болезни», а по сравнению с подгруппой «верхнего» среднего класса – менее неприемлема такая «антиценность» для страны в целом, как «порабощение».

Представители «среднего» среднего класса, по сравнению с подгруппой «нижнего» среднего класса, более удовлетворены зарплатой и повышением своего социального статуса в настоящий момент. У представителей подгруппы «среднего» среднего класса выше самооценка уровня личностной зрелости в прошлом. Вместе

с тем эти респонденты прогнозируют меньшую динамику своего социального статуса в будущем, по сравнению с подгруппой «верхнего» среднего класса.

По сравнению с другими подгруппами, представители «среднего» среднего класса менее всего проявляют социальную активность в отношении такого направления жизнедеятельности, как культура. По сравнению с представителями «верхнего» среднего класса, они меньше проявляют социальную активность в отношении таких направлений жизнедеятельности, как общество и политика, духовно-нравственное самосовершенствование, забота о здоровье, безопасность и защита правопорядка. Кроме того, представители «среднего» среднего класса меньше остальных проявляют нормативную активность в малых группах.

Таким образом, представители «средней» подгруппы среднего класса ценят стабильность и хотят «твердо стоять на ногах». Ради этого они готовы пожертвовать свободой и осмысленностью собственной жизни. Они неплохо зарабатывают, и на основе этого показателя сравнивают себя с другими социальными группами, считая себя настоящим средним классом. Они менее корыстны, чем респонденты более низкого социального статуса. Их усилия направлены на то, чтобы сохранить свое социальное положение. Вместе с тем они меньше проявляют свою социальную активность, что, по всей вероятности, связано с необходимостью поддержания достаточно высокого уровня жизни, в то время как ресурсов для социально-экономического развития уже практически не остается.

Представители подгруппы «верхнего» среднего класса значительно реже по отношению к другим подгруппам используют критерий «Уровень текущих доходов» для отнесения себя к той или иной социальной категории.

По сравнению с подгруппой «среднего» среднего класса, для представителей «верхнего» среднего класса более значимы такие личные ценности, как «семья», «свобода» и «смысл жизни». Вместе с тем для них менее значима ценность «стабильность», чем для подгруппы «среднего» среднего класса. Представители «верхнего» среднего класса, по сравнению с подгруппой «нижнего» среднего класса, считают, что для страны в целом более значимы такие ценности, как «доверие», «долг», «дружба», «законность», «здоровье», «милосердие», «порядочность», «природа», «развитие», «патриотизм», «справедливость», «труд», «уважение к родителям». Кроме того, по сравнению с подгруппой «среднего» среднего класса, представители

«верхнего» среднего класса считают, что для страны в целом более значима ценность «согласие».

По сравнению с подгруппой «нижнего» среднего класса, для представителей «верхнего» среднего класса более неприемлема личная «антиценность» «слабость», а по сравнению с подгруппой «среднего» среднего класса – личная «антиценность» «порабощение». По сравнению с подгруппой «нижнего» среднего класса, представители подгруппы «верхнего» среднего класса считают, что для страны в целом более неприемлемы такие «антиценности», как «агрессия», «болезни», «зависть», «корысть», «месть», «порабощение», «хамство».

Представители подгруппы «верхнего» среднего класса более удовлетворены заработком в настоящий момент, чем представители подгруппы «нижнего» среднего класса. У представителей подгруппы «верхнего» среднего класса выше прогноз своего социального статуса в будущем, по сравнению с подгруппой «нижнего» среднего класса – выше прогноз динамики экономического статуса и уровня личностной зрелости в будущем.

Представители подгруппы «верхнего» среднего класса проявляют большую социальную активность в таких направлениях жизнедеятельности, как культура, общество и политика, забота о здоровье, безопасность и защита правопорядка.

Таким образом, помещение себя ближе к верхней границе среднего класса оказалось связано как с социально-экономическими, так и с психологическими характеристиками. Относительно высокое положение в обществе подразумевает соответствующий материальный уровень, который позволяет задумываться не столько о сохранении достигнутого, сколько о развитии самого себя, своей семьи и о нахождении смысла собственной жизни. Поэтому для них не так важна стабильность. Они довольны своим заработком и с оптимизмом смотрят в будущее относительно своего социально-экономического развития. «Верхний» средний класс более социально активен в конкретных направлениях жизнедеятельности, что связано с наличием достаточных ресурсов не только для поддержания собственного высокого положения, но и для развития общества в целом.

Обращает на себя внимание тот факт, что значимых различий между личными ценностями и «антиценностями» представителей подгрупп среднего класса выявлено мало. Вместе с тем было выявлено большое количество значимых различий в представлениях респондентов из разных подгрупп среднего класса в отношении социальных ценностей и «антиценностей» для страны в целом. Это

свидетельствует о том, что была выявлена специфика социального самоопределения представителей подгрупп среднего класса. Они по-разному видят общество и свое место в нем.

Обобщая данные, можно сказать, что «нижний» средний класс не удовлетворен своим социальным и экономическим положением. Его представители ощущают себя живущими в менее комфортном обществе, где менее значимы ценности и менее неприемлемы «антиценности». Для его представителей характерно использование стратегий совладания со стрессовыми ситуациями. «Средний» средний класс, образно говоря, пытается «законсервировать» свое социальное положение. Это наиболее многочисленная подгруппа, которая более всего соотносится с классическим пониманием среднего класса в западном варианте. Этим людям есть что терять, и их основные усилия направлены на сохранение достигнутого социально-экономического уровня. Для «верхнего» среднего класса процесс социального сравнения осуществляется не по критерию заработка, который может быть даже немного ниже, чем у представителей «среднего» среднего класса. На первый план выходят ценности и социальный капитал. Для «верхней» подгруппы среднего класса социальные ценности более значимы, а социальные «антиценности» – более неприемлемы. Это может свидетельствовать о том, что именно к данной подгруппе относят себя представители так называемого «*нового среднего класса*». Для него характерен уже не просто сравнительно высокий материальный и социальный статус (который, несомненно, подразумевается), но и ценность самореализации в самых разных сферах, а не только в материальной и социальной. Эта категория людей стремится к личному успеху не через проявления крайнего индивидуализма, а через достижение общего блага для социума в целом. Социальное самоопределение «верхнего» среднего класса можно охарактеризовать как позитивное, оптимистичное, ориентированное и на личные интересы (самореализацию и развитие), и на социальные ценности и благополучие страны.

Вызывают интерес *готовность к социальной активности*, а также *включенность в различные формы социальной активности* представителей подгрупп среднего класса. Считают себя социально активными примерно половина представителей подгрупп «нижнего» и «среднего» среднего класса. При этом в подгруппе представителей «верхнего» среднего класса считают себя социально активными 76% респондентов, а не считают себя таковыми – 24%. Это может быть связано с тем, что социальные позиции этих респондентов являются

более крепкими и высокими, что позволяет им в большей степени проявлять свою социальную активность и осознавать это. Имея возможность не думать постоянно о выживании, эти люди обладают свободными ресурсами для их использования в сверхнормативных целях (см. таблицу 3).

Для представителей «верхнего» среднего класса характерна более высокая степень включенности в исследованные формы социальной активности. Одиночная нормативная активность примерно одинакова у всех рассматриваемых подгрупп среднего класса (чуть выше у представителей «верхней» подгруппы), в то время как наибольшие показатели по степени включенности в одиночную социальную активность выше нормы, а также в нормативную активность в большой группе выше у представителей «верхнего» среднего класса. Вместе с тем наиболее высокие показатели нормативной активности в малой группе – у представителей «нижнего» среднего класса. Кроме того, показатели включенности в исследованные формы социальной активности у этой подгруппы немного выше, чем у представителей «среднего» среднего класса, чьи показатели оказались минимальными. Это свидетельствует о том, что социальная активность более характерна для «верхней» подгруппы среднего класса, так как у них есть возможность, сохраняя высокое социальное положение, тратить ресурсы на развитие себя и общества. В то же время, социальную активность проявляют представители «нижней» подгруппы среднего класса. Но для них – это не возможность развития, а необходимость выживания. Без мобилизации, без определенного уровня включенности в социальную активность они могут потерять свои позиции в обществе и скатиться за черту нижней границы среднего класса. Меньшая готовность проявлять социальную активность представи-

Таблица 3

Формы социальной активности у представителей подгрупп среднего класса

Подгруппа среднего класса	Формы социальной активности			
	Нормативная одиночная	Выше нормативной, одиночная	Нормативная в малой группе	Выше нормативной в большой группе
«Нижняя»	3,92	2,13	2,21	2,17
«Средняя»	3,99	23	1,68	1,96
«Верхняя»	4,19	2,52	25	2,19

телями «средней» подгруппы среднего класса, учитывая их желание «законсервировать» свое социальное положение, не вызывает удивления. Для них проявление социальной активности – угроза стабильности. Руководствуясь принципом «как бы чего не вышло», они боятся менять себя и свое место в обществе. Можно также предположить, что, затратив на предыдущем этапе жизни изрядные усилия на достижение социально-экономического благополучия, они перешли на этап стабильности и некоторого успокоения. Последнее предположение основано на феномене «качественного экономического скачка» в условиях относительно устойчивого экономического развития, который заключается в резком изменении мотивации и активности, норм и правил поведения, в том числе нравственных, при приближении к «зоне перехода» субъекта в другую социально-экономическую группу или слой общества, в самой этой «зоне», а также непосредственно сразу после перехода (Журавлев, Купрейченко, 2007; Купрейченко, 2010).

Интересными представляются причины, по которым респонденты считают или не считают себя социально активными. Среди представителей «нижнего» среднего класса основной причиной, позволяющей не считать себя социально активными, является семья. По всей вероятности, все время у этих респондентов уходит на работу и семью. У них нет дополнительных ресурсов, чтобы проявлять социальную активность в этих сферах (*«Нет времени, все занимает семья и работа»*). Однако среди представителей других подгрупп среднего класса занятость семьей не является причиной, чтобы не считать себя социально активным. У этих респондентов иная мотивация: лень, другие способности и интересы, интровертированность и т. д. При этом «планка» социальной активности у этих респондентов выше. Например, встречались такие мнения: *«Только участвую в выборах»*, *«Плетью обуха не перешибешь, измени себя сам»*. Таким образом, для представителей «среднего» и «верхнего» средних классов в определенной степени характерна социальная активность, даже если они так не считают. При этом участие в выборах или изменение самого себя не воспринимается как достаточное основание считать себя социально активным человеком. Другая группа причин отрицания активности связана с отсутствием желания что-либо делать (*«Не хочу быть активным»*, *«Ничего не хочется»*).

У представителей «нижнего» среднего класса основной причиной, позволяющей считать себя социально активными, так же как и социально не активными, является семья. Активность этих людей

сосредоточена в сфере семьи («Активен в семье, воспитании детей, внуков», «Посещаю театры, выставки, имею увлечения, воспитываю сына, дружу с людьми»). По всей вероятности, сосредоточение социальной активности в сфере семьи связано с отсутствием возможностей (прежде всего материальных) проявлять активность в других сферах, требующих более обширных горизонтальных и вертикальных социальных связей. Другая картина наблюдается в отношении представителей «среднего» среднего класса. Для них причина социальной активности кроется в работе: «**Работаю**, путешествую, посещаю театры, выставки, кино», «Хожу на выборы, принимаю участие в общественных инициативах, помогаю **коллегам по работе**», «**Работаю**, имею увлечения, имею семью, хожу в театр, много читаю». Таким образом, эти респонденты связывают социальную активность со сферой работы. Они имеют неплохой материальный уровень и социальный статус, вместе с тем им есть куда развиваться. Поскольку определенные позиции уже достигнуты, можно предположить, что представители «среднего» среднего класса с более высоким оптимизмом оценивают результаты своей социальной активности, главным образом в сфере работы. Им нет необходимости полностью «уходить в семью» как в единственную сферу, где возможны положительные результаты. В этом плане для этих респондентов открыты более широкие горизонты в деле проявления социальной активности, которая может принести плоды в различных сферах, а не только там, где такие плоды получить проще всего. Немного другие причины для того, чтобы считать себя социально активными, присутствуют у представителей «верхнего» среднего класса. Для них социальная активность – это активность на социальном уровне: «Помощь близким, участие в **политике**, в **реализации социальных проектов**», «Участие в развитии **социальной жизни государства**, университета, семьи». Сравнительно высокий социальный и материальный уровень этих людей позволяет им рассматривать социальную активность как активность в контексте общества в целом. Они мало проявляют активность в сфере семьи и работы, им необходимо вносить свой вклад в общество в целом. Это может быть связано с осознанием той идеи, что социальная активность, направленная на личные достижения в сфере семьи и работы, уже принесла свои плоды, и дальнейшее развитие в этих сферах без изменения социальных институтов и общества в целом уже не приведет к сколько-нибудь качественным изменениям в жизни этих людей.

По всей вероятности, существуют качественные отличия между мотивацией социальной активности у представителей различных подгрупп среднего класса. Представители «нижнего» среднего класса сосредоточены на социальной активности в сфере семьи. Причем семья выступает и как причина проявления социальной активности, и как причина, препятствующая такому проявлению. У представителей «среднего» среднего класса социальная активность проявляется в работе, а у представителей «верхнего» среднего класса – в изменении общества в целом. Таким образом, с ростом субъективного социального статуса у представителей среднего класса можно наблюдать, как мотивация и направленность социальной активности трансформируется от личной (сфера семьи) к общественной (работа, общество в целом). Это позволяет подтвердить гетерогенную структуру среднего класса в России, а также сделать предположение, что носителем развивающейся групповой субъектности среднего класса является наиболее успешная в социальном плане подгруппа – «верхний» средний класс.

Выводы

1. Представителями современного городского среднего класса наиболее принимаются ценности, связанные с теми сферами жизни и направлениями жизнедеятельности, которые наиболее значимы для респондентов, которыми они наиболее удовлетворены и в которых более всего проявляется их социальная активность. Оптимизм респондентов проявляется в том, что прогноз удовлетворенности различными сферами жизни и направлениями жизнедеятельности в целом выше, чем удовлетворенность ими в прошлом и в настоящий момент.
2. Выполненный анализ позволил выявить психологические характеристики, которые связаны с самоидентификацией представителей среднего класса. Причисление себя к одной из трех подгрупп среднего класса (нижней, средней или верхней) определяет различия по многим переменным социального самоопределения. В их числе: значимость различных сфер жизни и удовлетворенность ими; ожидания и цели, а также самооценка собственных возможностей их достижения; субъективные критерии социальной и экономической категоризации; принимаемые и отвергаемые ценности и т. д.

3. «Нижний» средний класс не удовлетворен своим социальным и экономическим положением. По сравнению с двумя другими подгруппами его представители воспринимают окружающее общество как менее комфортное, где менее значимы ценности и менее неприемлемы «антиценности». Представители «нижнего» среднего класса сосредоточены на социальной активности в сфере семьи. Причем семья выступает и как причина проявления социальной активности, и как причина, препятствующая ее проявлению.
4. «Средний» средний класс – наиболее многочисленная подгруппа, которая более всего соотносится с классическим пониманием среднего класса в западном варианте. Они хотят видеть общество стабильным и считают, что излишнее проявление социальной активности может эту стабильность нарушить. Этим людям есть что терять, и их основные усилия направлены на сохранение достигнутого социально-экономического уровня. У представителей «среднего» среднего класса социальная активность проявляется в работе.
5. «Верхний» средний класс не отождествляет уровень общественного положения с уровнем доходов. Процесс социального сравнения у них осуществляется не по критерию заработка, который может быть немного ниже, чем у представителей «среднего» среднего класса. На первый план выходят ценности и социальный капитал. Для верхней подгруппы среднего класса многие социальные ценности более значимы, а социальные «антиценности» – более неприемлемы. Основной мотив социальной активности у представителей «верхнего» среднего класса – прогресс общества в целом. Социальное самоопределение «верхнего» среднего класса можно охарактеризовать как позитивное, оптимистичное, ориентированное и на личные интересы (самореализацию и развитие), и на социальные ценности и благополучие страны.
6. Выявленные различия демонстрируют особенности социальной позиции представителей отдельных подгрупп среднего класса, их основные жизненные ориентиры и направления настоящей и будущей социальной активности. В целом, с ростом субъективного социального статуса у представителей среднего класса, мотивация и направленность социальной активности трансформируется от личной (сфера семьи) к общественной (работа, общество в целом).

Итак, проведенный анализ продемонстрировал неоднородность современного российского среднего класса: в нем можно выделить несколько подгрупп, которые существенно отличаются друг от друга, в том числе и по психологическим характеристикам, в частности, характеристикам социального самоопределения. Вместе с тем подобная неоднородность демонстрирует богатый репертуар социальных стратегий, которые представители разных подгрупп среднего класса могут использовать в своем социальном самоопределении, закрепляя существующие результаты и намечая пути дальнейшего поиска своего места в социуме.

Литература

- Абульханова-Славская К. А. О субъекте психической деятельности. М.: Наука, 1973.
- Андреев А. Л. Мировоззрение и ценности среднего класса // Средний класс в современной России. Аналитический доклад. М.: Изд-во ин-та социологии РАН, 2007. С. 101–111.
- Андромонова И. М. Воспитание социальной активности старшеклассников в теории и практике отечественной педагогики (1960–1985 гг.): Дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 1999.
- Бавин П. В ожидании среднего класса // Социальная реальность. 2006. № 1. С. 7–13.
- Богомолова Н. Н., Донцов А. И., Фоломеева Т. В. Психология больших социальных групп: новые судьбы, новые подходы // Социальная психология в современном мире / Под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. М.: Аспект Пресс, 2002. С. 132–148.
- Горюнова С. В. Методологические проблемы выделения среднего класса в российском обществе // Сборник статей аспирантов факультета экономики ГУ ВШЭ. М.: ИД ГУ ВШЭ, 2008. С. 132–148.
- Дилигенский Г. Г. Люди среднего класса. М.: Изд-во Ин-та фонда «Общественное мнение», 2002.
- Емельянова Т. П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
- Журавлев А. Л. Понимание «коллективного субъекта»: основные подходы в психологии // Индивидуальный и групповой субъекты в изменяющемся обществе. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1999. С. 68–70.

- Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Экономическое самоопределение: теория и эмпирические исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Заславская Т. И., Громова Р. Г. К вопросу о «среднем классе» в российском обществе // Мир России. 1998. № 4. С. 3–22.
- Знаков В. В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 2. С. 95–106.
- Карпович Т. Н. Психологическая диагностика социального интеллекта личности. Мозырь: Содействие, 2007.
- Купрейченко А. Б. Нравственно-психологическая детерминация экономического самоопределения личности и группы: Дис. ... докт. психол. наук. М., 2010.
- Купрейченко А. Б., Моисеев А. С. Признаки группового субъекта у современного российского среднего класса: постановка проблемы // Личность и бытие: субъектный подход. Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения члена-корреспондента РАН А. В. Брушлинского / Под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 369–372.
- Моисеев А. С. Социально-психологический подход к проблеме определения среднего класса в России // Материалы докладов XIV Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов» / Под ред. И. А. Алешковского, П. Н. Костылева. М.: Изд. центр ф-та журналистики МГУ, 2007.
- Мордкович В. Г. Пути формирования социальной активности личности при социализме. М.: Мысль, 1972.
- Попова А. Россияне привыкли к своей стране // RBC daily. 05.03.2005. <http://www.rbcdaily.ru/news/society/index.shtml?2005/03/05/200157>.
- Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой. М.: Пер Сэ, 2002.
- Седова Н. Н. Морально-нравственные ориентации представителей среднего класса // Городской средний класс в современной России. Аналитический доклад ИС РАН, М., 2007. С. 96–110.
- Смирнов Л. М. Базовые ценности и антиценности современных россиян // Базовые ценности россиян: Социальные установки. Жизненные стратегии. Символы. Мифы / Под ред. А. В. Рябова, Е. Ш. Курбангалеевой. М.: Дом интеллектуальной книги, 2003. С. 16–26.

- Соколова Е. С. Основные направления и аспекты исследования мотивации социальной активности молодежи // Материалы IV Всероссийского съезда психологов образования России. М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2008. С. 514–515.
- Тихонова Н. Е. Критерии выделения и определение численности среднего класса в современном российском обществе // Городской средний класс в современной России. Аналитический доклад ИС РАН. М., 2007. С. 7–19.
- Тихонова Н. Е., Мареева С. В. Средний класс: теория и реальность. М: Альфа-М, 2009.
- Филинкова Е. Б. Психологические основания самоидентификации российских предпринимателей // Проблемы экономической психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. Т. 2. С. 557–576.
- Хахулина Л. Субъективный средний класс: доходы, материальное положение, ценностные ориентации // Экономические и социальные перемены. Мониторинг общественного мнения. 1999. № 2. С. 24–33.
- Хашченко В. А., Баранова А. В. Взаимосвязь оценки качества жизни и экономико-психологического статуса личности // Проблемы экономической психологии. М., 2004. Т. 1. С. 501–526.
- Чернышев А. С., Лунев Ю. А., Лобков Ю. Л., Сарычев С. В. Психологическая школа молодежных лидеров. М., 2005.
- Hartner M., Kirchler E., Poshalko A., Rechberge S. Taxpayers's compliance by procedural and interactional fairness perceptions and social identity // Psychology & Economics. 2010. V. 3. № 1. P. 12–31.
- Wenzel M. The multiplicity of taxpayer identities and their implications for tax ethics // Law and Policy. 2007. V. 29. № 1. P. 31–50.

ТИПЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ РОССИЙСКИХ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ К ДЕЛОВОМУ ПАРТНЕРСТВУ

В. П. Позняков, Т. С. Вавакина

Концептуальный подход исследования

Современное общество характеризуется процессами экономической и социо-культурной глобализации, углублением экономической кооперации и интеграции. Можно говорить о том, что на фоне этих процессов в сфере бизнеса уже сформировался принцип взаимной выгоды и сотрудничества. В целом важным фактором возникновения и условием успешного функционирования организаций, стабилизации отношения между субъектами экономической деятельности является формирование делового партнерства. Однако на сегодняшний день нет единства в понимании сущности партнерства в деловом взаимодействии. Какие взаимоотношения устанавливаются между участниками такого рода делового взаимодействия, и чем это определяется? Что детерминирует в каждом конкретном случае отношение участников к различным сторонам делового партнерства? Каков сам характер взаимодействия между партнерами? Необходимость получения ответов на эти вопросы определяет актуальность исследования социально-психологических факторов делового партнерства.

Приступая к рассмотрению проблемы, отметим, что данное исследование основывается прежде всего на работах, выполненных в ИП РАН и, в частности, проводившихся в лаборатории социальной и экономической психологии. Это исследования ценностных ориентаций личности (Журавлева, 2006; Хашченко, 1999), исследования предпринимательской деятельности (Журавлев, Позняков 2002; Позняков, 2001, 2008; Титова, 2007; Филинкова, 2001), исследования социальных норм (Бобнева, 1978), нравственных норм (Купрейченко, 2001), деловой культуры (Шихирев, 2000) и др.

Наши представления о деловом партнерстве основаны на анализе теоретических подходов в исследовании взаимодействия в сфере деловых отношений. В современной социальной психологии можно выделить следующие направления таких исследований: изучение взаимодействия в сфере совместной трудовой деятельности (Журавлев, 2005; Шорохова, Платонов, 1977; и др.), изучение управленческого взаимодействия (Журавлев, 2004; Китов, 1979; Новиков, 1980; Свенцицкий, 1986; и др.); изучение взаимодействия в сфере экономических отношений (Журавлев, Позняков, Титова, 2008; и др.). В социально-психологической литературе существуют разнообразные подходы к классификации видов социального взаимодействия (Доценко, 1996; Журавлев, 2005; Tomas, 1976; Сушков, 2008; Шмелев, 1997; и др.). Для характеристики отдельных видов взаимодействия в экономической и трудовой сферах авторы используют различные понятия: конкуренция, партнерство, сотрудничество, соперничество, противоборство, взаимосодействие и многие другие. Однако анализ работ показывает, что в качестве основных типов взаимодействия авторами выделяются партнерство (понимаемое больше как сотрудничество) и конкуренция (понимаемая прежде всего как противоборство). В свою очередь, в рамках как партнерства/сотрудничества, так и конкуренции/противоборства, в соответствии с тем или иным подходом к построению модели возможна более тонкая дифференциация видов взаимодействия, отражающая различные аспекты отношения к взаимодействию и взаимоотношениям его участников (Титова, 2007).

Теоретической основой нашего исследования выступает концепция психологических отношений субъектов совместной жизнедеятельности в изменяющихся социально-экономических условиях, разрабатываемая В. П. Позняковым и конкретизированная, в частности, применительно к анализу психологических отношений субъектов экономической деятельности (Позняков, 2002, 2010). В нашем исследовании отношения к деловому партнерству мы будем основываться, соответственно, на понятии «психологические отношения субъектов совместной жизнедеятельности» и понятии «деловая активность», которые являются центральными в концептуальной схеме социально-психологического анализа экономической деятельности предпринимателей.

В рамках концепции психологических отношений субъектов совместной жизнедеятельности психологические отношения рассматриваются как социально-психологические характеристики

субъектов, представляющие собой эмоционально окрашенные представления и оценки, объектами которых выступают внешние условия жизнедеятельности и активности субъекта, характеристики самой активности и ее субъектов, представители различных социальных групп, с которыми субъекты отношений связаны различными видами взаимодействия.

Говоря о психологических отношениях субъектов экономической деятельности к деловому партнерству, мы выделяем следующие объекты этих отношений: внешние по отношению к собственно процессу взаимодействия в деловом партнерстве и непосредственно имеющие отношение к взаимодействию в деловом партнерстве (рисунок 1). Таким образом, с одной стороны, мы рассматриваем предпосылки возникновения делового партнерства, другими словами – факторы, побуждающие к деловому партнерству; имеющийся у субъекта опыт делового взаимодействия; вклад партнерства в успешность экономической деятельности в целом. С другой стороны, мы рассматриваем содержательные и формально-дина-

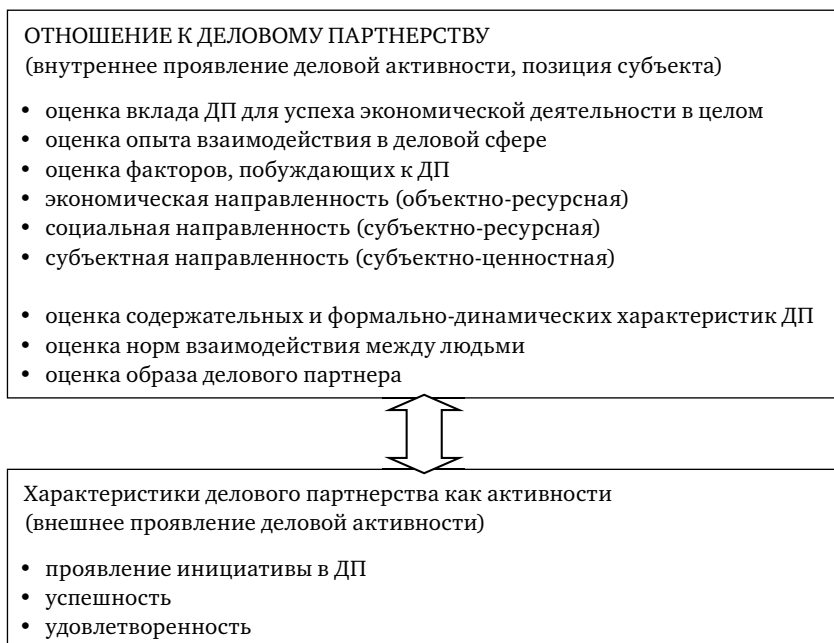


Рис. 1. Концептуальная схема исследования делового партнерства

мические характеристики делового партнерства, образ делового партнера и нормы взаимодействия между участниками делового взаимодействия.

Деловое партнерство мы определяем как форму деловой активности, проявляющуюся во взаимодействии с другими субъектами в процессе реализации деловых интересов участников в рамках их совместной экономической деятельности. Социально-психологическая функция делового партнерства, на наш взгляд, заключается в стабилизации взаимоотношений экономически независимых субъектов за счет привнесения элементов интеграции в их взаимодействие и образования норм этого взаимодействия, в том числе путем выработки взаимных договоренностей и обязательств.

В рамках делового партнерства его участники нередко преследуют общие стратегические цели, стремятся к взаимной выгоде, оставаясь при этом в экономическом и административном смысле независимыми субъектами и устанавливая деловые отношения на паритетной основе взаимных прав и обязанностей, взаимной требовательности и ответственности.

Деловое партнерство может в той или иной степени включать разные виды взаимодействия, при этом оно занимает промежуточную позицию между явно выраженным сотрудничеством, исключающим возможность конкуренции, и явно выраженной конкуренцией, исключающей возможность какого-либо сотрудничества. В рамках делового партнерства сотрудничество предстает как сотрудничество экономически независимых субъектов, и в этом случае такое деловое сотрудничество может быть рассмотрено как частный случай делового партнерства. В свою очередь, деловая конкуренция в рамках делового партнерства, безусловно, допускает элементы интеграции участников, не ставит при этом целью взаимодействия изменение социально-экономического статуса партнеров по отношению друг к другу или установление какой-либо властной иерархии и может быть рассмотрена как конкурентное партнерство. Таким образом, в деловом партнерстве существенно меняется содержание и характер основных типов делового взаимодействия: сотрудничества и конкуренции по сравнению с сотрудничеством и конкуренцией «в чистом виде».

Отношение к деловому партнерству выражает внутреннюю позицию субъекта в системе его социально-экономических связей с другими участниками экономической деятельности. Отражая объективные условия экономической деятельности субъектов, пси-

хологические отношения, в свою очередь, сами выступают социально-психологическими регуляторами различных видов деловой активности субъектов и, в частности, делового партнерства. Так, например, в ситуации неоднозначности, когда в деловом взаимодействии в равной мере присутствуют и элементы сотрудничества, и элементы конкуренции, то, как сложится деловое партнерство, будет во многом зависеть от отношения к другому участнику взаимодействия преимущественно как к партнеру или же как к конкуренту.

Деловое партнерство весьма разнообразно и многогранно, тем не менее, с точки зрения нашего исследования, представляется интересным выделение трех компонентов в деловом партнерстве, преимущественная ориентация на которые характеризует соответствующие им типы направленности во взаимодействии: *экономическую, социальную и субъектно-ценностную*.

Поясним принцип выделения именно этих компонентов делового партнерства. В своей работе, рассматривая отношение к партнерству и конкуренции, О. И. Титова выделяет ориентацию на ресурсы и ориентацию на взаимоотношения в партнерстве и конкуренции (Титова, 2007). Действительно, поскольку деловое партнерство мы рассматриваем в контексте экономической деятельности, логично предположить, что оно в первую очередь обусловлено экономической рациональностью. В этом случае в фокусе взаимодействия действительно оказывается предмет взаимодействия – *экономические ресурсы*. В его основе лежат требования самой экономической деятельности, оно проявляется в решении ряда реально существующих деловых проблем и задач. При этом акцент делается не на личность партнера, а на оценку его возможностей, исходя из соображений экономической целесообразности. Личность партнера в таком виде партнерства далеко не главное, главное – результат взаимодействия, экономическая выгода. В нашей схеме (рисунок 2) это соответствует *экономическому компоненту делового партнерства и экономической направленности* во взаимодействии с партнерами.

Однако экономическая деятельность вписана в более широкую сферу социальной жизнедеятельности и не может рассматриваться отдельно от взаимоотношений, не обусловленных экономической прагматической необходимостью. И, если обратиться к рассмотрению выделяемой О. И. Титовой ориентации на взаимоотношения, то здесь возможны по крайней мере два варианта, которые проявились и в ответах респондентов на открытые вопросы на этапе нашего пилотажного исследования.

Это, во-первых, *взаимоотношения, обусловленные прагматической, но не экономической необходимостью*. В центре такого взаимодействия отношения с партнером, которые не являются ценностью сами по себе, а используются как ресурс для достижения самых разнообразных целей. Они обусловлены разного рода неэкономическими причинами и «политическими» соображениями. В этом случае речь может идти, например, о подтверждении статусов участников, власти, влиянии, перспективе получения других выгод неэкономического характера. Это может также выражаться в демонстрации доверия как особого способа достижения взаимности, демонстрации почтения, уважения, а также, например, в подобострастии, лести и т. д. В нашей схеме это соответствует *социальной направленности* в деловом партнерстве. Она не основывается непосредственно на требованиях экономической деятельности, экономических возможностях партнера или особенностях его личности. Важным оказывается целесообразность взаимодействия с точки зрения оценки объективно сложившихся социальных связей и социальных ресурсов партнеров. В этом случае личность партнера имеет значение постольку, поскольку она может влиять на желаемый результат взаимодействия, который в данном случае непосредственно с экономическими показателями может быть не связан.

Во-вторых, это *взаимоотношения, не связанные с прагматической необходимостью*, – взаимоотношения, которые сами по себе представляют самостоятельную ценность для их субъектов. В этом случае личность партнера играет весьма существенную роль и в отдельных случаях может иметь даже более важное значение, нежели возможные деловые показатели. Иными словами, в фокусе оказываются сами субъекты взаимодействия, деловые партнеры и взаимоотношения между ними. Эта *субъектно-ценностная направленность* обусловлена личностными качествами партнеров, их особенностями, психологическим комфортом данного взаимодействия для его участников и зачастую нацелена на то, чтобы создавать и оберегать узы близости, поддерживать взаимность и солидарность. Предметом такого взаимодействия является обмен отношениями, т. е. речь идет об обмене отношениями между деловыми партнерами.

С психологической точки зрения важно то, что в экономическом и социальном компонентах делового партнерства *выгодность, полезность* пронизывает собой отношения между партнерами. В рамках же субъектно-ценностного компонента делового парт-



Рис. 2. Соотношение параметров, характеризующих три типа направленности в деловом партнерстве: экономическую, социальную и субъектно-ценностную

нерства – все наоборот: *выгодность*, *полезность* не является основополагающим принципом и не доминирует в отношениях между людьми. Кроме того, если рассматривать экономический компонент делового партнерства, то причины взаимодействия достаточно конкретны и напрямую связаны с собственно экономическим аспектом деятельности предпринимателя, т. е. с обменом экономическими ресурсами, направленным на получение дохода. В случае социального и субъектно-ценностного компонентов делового партнерства, связанных с ориентацией на отношения между людьми, дело обстоит иначе. Мотивы такого взаимодействия весьма разнообразны, возможно, уникальны для каждого из партнеров и далеко не всегда очевидны. В самом общем виде можно говорить, что социальный компонент делового партнерства связан с гетерогенным обменом самыми разнообразными ресурсами с опорой на отношения между партнерами. Таким образом, в центре внимания, как и в экономическом компоненте, оказывается предмет взаимодействия – обмен ресурсами, но в данном случае не существует явно выраженного экономического эквивалента такого обмена. Скорее это связано

с установлением и поддержанием социальных связей между людьми, проблемами статусов, власти и влияния. Субъектно-ценностный компонент отличается от двух описанных выше тем, что в центре делового партнерства, в фокусе оказываются сами субъекты взаимодействия – деловые люди и взаимоотношения между ними.

Таким образом, выделяя в составе делового партнерства экономический, социальный и субъектно-ценностный компоненты, мы хотим подчеркнуть, что они соотносятся с разными сторонами делового партнерства. В свою очередь, деловые люди могут неодинаково оценивать значимость этих сторон взаимодействия, уделяя той или иной составляющей делового партнерства особое внимание.

Надо отметить, что все три типа направленности в деловом партнерстве, как правило, представлены у каждого делового человека, но могут быть в разной степени выражены. Каждый тип направленности (экономическая, социальная и субъектно-ценностная) в деловом партнерстве взаимосвязан со своими особенностями отношения к различным аспектам делового партнерства. При выделении типов психологического отношения к деловому партнерству мы будем опираться на соотношение субъективной значимости для конкретного предпринимателя разных аспектов делового партнерства.

В настоящее время отсутствуют исследования отношения к деловому партнерству как форме деловой активности, а также факторов, определяющих отношение к деловому партнерству. Особое внимание при изучении психологического отношения к деловому партнерству нам хотелось уделить его ценностному (оценочному) компоненту, который характеризует субъективность восприятия и оценки ценности объектов отношения, проследить взаимосвязь отношения к деловому партнерству с ценностными ориентациями личности, определить степень влияния ценностных ориентаций на отношение к деловому партнерству.

Традиционно исследователями рассматриваются декларируемые ценностные ориентации. В нашем исследовании мы опираемся не только на декларируемые, но и на ценностные ориентации деловых людей, выявляемые на уровне их индивидуальных приоритетов. Ведь именно они с большей долей вероятности будут реализовываться в реальном поведении и проявляться в различных сферах жизнедеятельности, в частности, в деловой сфере, деловом партнерстве. Их правомерно рассматривать как тенденции придерживаться в деловом партнерстве того или иного поведения, отдавать предпочтение тем или иным способам решения проблем.

Итак, по нашему мнению, деловое партнерство правомерно рассматривать как особую форму деловой активности, проявляющуюся во взаимодействии с другими субъектами экономической деятельности. Актуальной научной проблемой является исследование психологических факторов (в нашем случае это ценностные ориентации личности), определяющих отношение к деловому партнерству, выбор и предпочтение тех или иных стратегий поведения во взаимодействии с партнерами.

Программа и предварительные результаты эмпирического исследования

Основной целью нашего исследования является определение и содержательная характеристика типов психологического отношения предпринимателей к деловому партнерству. *Предмет* исследования – отношение предпринимателей к деловому партнерству. *Объектом эмпирического исследования* выступили предприниматели разных сфер малого и среднего бизнеса, имеющие партнеров по деловому взаимодействию. В исследовании приняло участие 262 человека: 184 мужчины и 78 женщин. Границы возрастного диапазона: от «менее 25 лет» до «более 55 лет» (наиболее представительная группа респондентов – «36–45 лет»).

Для достижения поставленной цели исследования мы определили следующие эмпирические задачи.

1. Выделить группы предпринимателей, различающиеся соотношением субъективной значимости разных аспектов делового партнерства, положив в основу этого выделения выраженность в деловом партнерстве экономической, социальной и субъектно-ценностной направленности.
2. Выявить и проанализировать взаимосвязи ценностных ориентаций личности с выраженностью экономической, социальной и субъектно-ценностной направленности в деловом партнерстве.
3. Проанализировать взаимосвязи между типом направленности и отношением к различным аспектам делового партнерства.
4. Сравнить психологические отношения представителей выделенных групп к различным аспектам делового партнерства. Описать выделенные типы психологического отношения к деловому партнерству.

5. Выявить и проанализировать сходство и различия представителей выделенных типов психологического отношения к деловому партнерству по характеристикам активности в деловом партнерстве: инициативности, удовлетворенности и успешности.

Основной гипотезой исследования является предположение о том, что существуют типы предпринимателей, различающиеся соотношением субъективной значимости разных аспектов делового партнерства. Это предположение мы конкретизируем в следующих частных гипотезах.

1. Существуют группы предпринимателей, различающиеся по выраженности экономической, социальной и субъектно-ценностной направленности в деловом партнерстве.
2. Ценностные ориентации личности взаимосвязаны с выраженностью экономической, социальной и субъектно-ценностной направленности в деловом партнерстве.
3. Каждый тип направленности взаимосвязан с отношением к различным аспектам делового партнерства, что будет определять специфику отношения к деловому партнерству представителей выделенных групп.
4. Представители выделенных групп отличаются своими психологическими отношениями к различным аспектам делового партнерства. Содержательный анализ качественных различий между представителями этих групп позволяет говорить о наличии типов психологического отношения к деловому партнерству.
5. Представители этих групп имеют как сходство, так и различия по характеристикам активности в деловом партнерстве: инициативности, удовлетворенности и успешности.

Для сбора эмпирических данных на основном этапе использовались:

1. Авторский опросник «Исследование отношения к деловому партнерству и характеристик делового партнерства».
2. Авторская методика для изучения образа делового партнера.
3. Программа стандартизированного интервью для исследования отношения к предпринимательской деятельности (авторы А. Л. Журавлев, В. П. Позняков).
4. Методика «Опросник ценностей Ш. Шварца».

Статистическая обработка результатов проводилась с использованием всех необходимых для анализа статистических процедур.

Результаты эмпирического исследования

Взаимосвязи выраженности типов направленности в деловом партнерстве и ценностных ориентаций предпринимателей

В соответствии с нашим концептуальным подходом к изучению отношения к деловому партнерству мы положили в основу выделения типов психологического отношения предпринимателей к деловому партнерству степень выраженности экономической, социальной и субъектно-ценностной направленности в деловом партнерстве. В эмпирическом исследовании эти соответствующие показатели были представлены субъективными оценками значимости для респондента причин экономического и неэкономического характера, а также желания партнеров сотрудничать именно друг с другом. Респондентам предлагалось оценить, в какой мере участие в деловом партнерстве определяется для них: а) экономическими факторами, экономическими причинами; б) другими причинами неэкономического характера, «политическими» соображениями; в) взаимным желанием партнеров сотрудничать, иметь дело именно друг с другом. Оценки давались по визуальной аналоговой шкале (ВАШ), крайним полюсам которой соответствовали оценки «0%» и «100%». Кластерный анализ показал, что эмпирически выделяется пять групп респондентов, различающихся по выраженности каждого типа направленности (рисунки 3 и 4). В самом общем виде выделяются предприниматели с явно выраженной социальной направленностью (группы 1 и 2, что составляет 46% от всех опрошенных) и предприниматели, для которых социальная направленность не так важна по сравнению с экономической и субъектно-ценностной (группы 3, 4 и 5 – 54% от опрошенных). Часть респондентов отмечают субъективную значимость для себя либо преимущественно одного какого-либо типа направленности: экономической (группа 3) или субъектно-ценностной (группа 5), либо – двух типов направленности: и экономической, и субъектно-ценностной (группа 4). Другая часть респондентов (группы 1 и 2) более или менее пропорционально отмечают и экономическую, и социальную, и субъектно-ценностную направленности, но отличаются друг от друга тем не менее степенью их выраженности.

С чем же взаимосвязаны эти три типа направленности в деловом партнерстве? Психологическое содержание этих типов может быть раскрыто через их взаимосвязи с ценностными ориентациями личности. Анализ корреляций между ценностными ориентациями

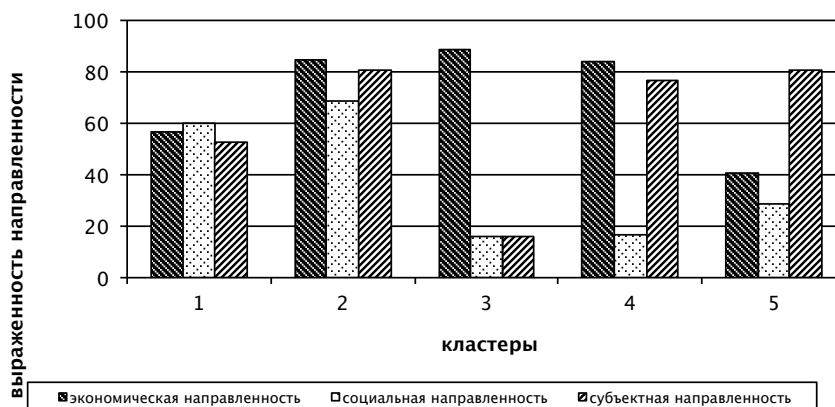


Рис. 3. Соотношение типов направленности в деловом партнерстве по группам (кластерам), оценки даны по шкале: от 0% до 100%

и выраженностью каждого из этих типов направленности показал, что в наибольшей степени ценностные ориентации личности на нормативном уровне взаимосвязаны с субъектно-ценностной направленностью, в некоторой степени – с социальной и в меньшей – с экономической направленностью. Это справедливо как для ценностных ориентаций, объединенных в мотивационные блоки (по Шварцу), так и для самостоятельных вопросов из методики, которые в эти блоки не включены, но могут быть проинтерпретированы отдельно. Субъектная направленность взаимосвязана с большинством блоков ценностных ориентаций – это конформизм, доброта, самостоятельность, гедонизм, достижение, власть, безопасность, а также со значимостью таких ценностей как смысл жизни, зрелая любовь, социальное признание, истинная дружба, здоровье, ум. Социальная направленность взаимосвязана со значимостью ценностей стимуляции (термин Шварца), гедонизма, власти; с чувством принадлежности, социальным признанием. Экономическая направленность – с ценностями достижения и безопасности, а также с самоуважением и здоровьем. Можно отметить, что социальная направленность также имеет значимую взаимосвязь с самоуважением, но в отличие от экономической направленности, эта взаимосвязь отрицательная. Ценностные ориентации личности на уровне индивидуальных приоритетов имеют меньше взаимосвязей с выделяемыми типами направленности. Так, значимость для человека такого блока ценностных ориентаций, как власть, взаимосвязана с оценками значимости

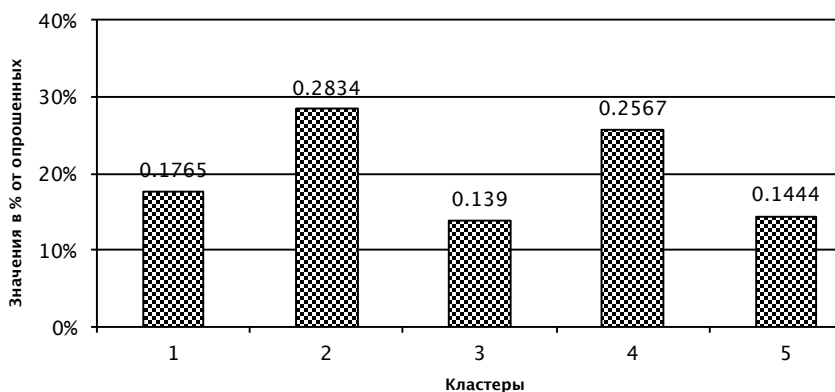


Рис. 4. Распределение респондентов по выделенным группам (кластерам)

всех трех сторон делового партнерства, т. е. чем больше человек стремится к власти, тем выше для него будет субъективная значимость всех трех аспектов делового партнерства и соответствующих им типов направленности в деловом партнерстве. Стремление к достижению может быть реализовано – при прочих равных условиях – через учет как социальной, так и субъектно-ценностной направленности. Кроме того, чем большее значение человек придает ценности безопасности, тем больше выражена экономическая направленность.

Таким образом, выраженность экономической направленности в деловом партнерстве взаимосвязана с ориентацией на власть и собственную безопасность, а также – с самоуважением. А высокая выраженность ориентации на самоуважение положительно взаимосвязана с субъективной значимостью для предпринимателя экономической направленности, но скорее сдерживает субъективную значимость социальной направленности в деловом партнерстве. В свою очередь, социальная направленность связана со стремлением к новизне, глубоким переживаниям, а также – с ориентацией на получение удовольствия. Респондентам, у которых в значительной степени выражена социальная направленность, важны чувство принадлежности и социальное признание. Субъектно-ценностная направленность, наряду с достижением и властью, позволяет реализовывать ценность доброты, заботиться о благополучии людей, с которыми человек находится в личных контактах. Эту тенденцию характеризует взаимосвязь с ценностью смысла жизни, социального признания, истинной дружбы и зрелой любви.

Более детальный анализ взаимосвязей выраженности типов направленности и ценностных ориентаций предпринимателей позволил так же детально раскрыть психологические особенности каждого из них. Так, с выраженностью экономической направленности соотносится солидный, обстоятельный руководитель. Такой человек заботится о собственном здоровье, избегает угрожающих ситуаций, ведет себя должным образом, любит предсказуемость, стабильность и общественный порядок. Для него важно быть главным, лидером, принимать решения и давать указания. Кроме того, ему совсем неинтересно заботиться о природе – видимо, это очень далеко от него.

С социальной направленностью соотносится человек, который любит находиться в обществе, и, судя по всему, не столько «на других посмотреть», сколько «себя показать». Это выражается в том, что такому человеку нравится, когда у него много дел, он любит придумывать новое, поступать по-своему, рисковать, искать приключения, яркие впечатления, сюрпризы. Он честолюбив, ему важно показать свои способности, быть богатым или, возможно, продемонстрировать другим, что он богат. Он любит баловать себя, делать то, что доставляет удовольствие. Он не склонен довольствоваться тем, что у него есть, а также учитывать мнения других людей, если они противоречат его собственным.

Субъектно-ценностная направленность проявляется тем больше, чем больше человек уделяет внимания другим людям. Людям с такой направленностью важны порядок, гармония и мир между группами людей, уважение старших, а также необходимость оказывать поддержку, быть преданным друзьям, заботиться, помогать, прощать и видеть хорошее в людях. Однако при этом, поскольку речь идет все-таки об экономической, а конкретно – о предпринимательской деятельности, им все же важно быть богатыми, производить такое впечатление, преуспевать, продвигаться вперед, делать что-то лучше, чем другие, быть лидером и принимать решения.

Взаимосвязь выраженности типа направленности с отношением к различным аспектам делового партнерства

В ходе анализа взаимосвязей выраженности экономической, социальной и субъектной направленности с отношением к различным аспектам делового партнерства мы рассматривали оценку важности для субъекта ряда содержательных и формально-динамических характеристик делового партнерства, норм взаимодействия между

людьми, в том числе в деловой сфере, оценку вклада делового партнерства в успешность экономической деятельности в целом; кроме того, учитывали опыт делового взаимодействия и изучали образ делового партнера.

Мы получили, что каждый тип направленности в деловом партнерстве имеет свою специфику и взаимосвязан с отношением к различным аспектам делового партнерства. Именно это будет определять специфику отношения к деловому партнерству представителей выделенных в результате кластерного анализа групп. Важно, что выявленные взаимосвязи экономической, социальной и субъектно-ценностной направленности охватывают практически весь спектр рассматриваемых нами аспектов делового партнерства. Представители выделенных нами групп отличаются своими психологическими отношениями к различным аспектам делового партнерства, поэтому содержательный анализ качественных различий между представителями этих групп, по нашему мнению, позволяет говорить о наличии типов психологического отношения к деловому партнерству.

Кроме того, исходя из наших концептуальных представлений о деловом партнерстве, мы по сочетанию таких параметров, как допустимость конкуренции в деловом партнерстве и терпимость к изменению социального или экономического статусов партнеров относительно друг друга, выделили три типа делового партнерства: партнерство-сотрудничество, собственно деловое партнерство и конкурентное партнерство. Партнерство-сотрудничество не допускает конкуренции партнеров в бизнесе и не допускает изменения социального или экономического статуса партнеров относительно друг друга. Собственно деловое партнерство допускает конкуренцию партнеров, но не допускает изменения их статусов относительно друг друга. Конкурентное партнерство допускает конкуренцию партнеров и допускает изменение статусов партнеров. Четвертый тип, не допускающий конкуренцию партнеров, но допускающий изменение статусов, теоретически нами не выделяется, так как взаимодействие, направленное на изменение социального или экономического статусов деловых партнеров относительно друг друга подразумевает конкуренцию участников этого взаимодействия. Возможен вариант, когда изменение статусов не связано непосредственно с данным взаимодействием, тогда этот вариант может быть отнесен к партнерству-сотрудничеству. Эмпирически такое сочетание характеристик практически не представлено в выборке (3%)

Таблица 1

Распределение респондентов по типам делового партнерства
(в % от опрошенных)

По всем респондентам	Тип делового партнерства		
	партнерство-сотрудничество	собственно партнерство	конкурендное партнерство
	39,1%	44,5%	16,4%

Таблица 2

Распределение представителей каждого типа делового партнерства по выделенным группам, различающимся выраженностью экономической, социальной и субъектно-ценностной направленности в деловом партнерстве
(в % от числа опрошенных представителей каждого типа)

Группы	Тип делового партнерства		
	партнерство-сотрудничество	собственно партнерство	конкурендное партнерство
1	12%	14%	33,3%
2	24%	33,3%	47,6%
3	8%	15,8%	0%
4	40%	19,3%	9,5%
5	16%	17,5%	9,5%
Итого	100%	100%	100%

и, на наш взгляд, допущение изменения статусов партнеров относительно друг друга, кроме указанной выше причины, может быть связано со склонностью к аггравации. При анализе распределения по типам делового партнерства мы эти ответы не учитывали.

Распределение респондентов по типам делового партнерства представлено в таблицах 1, 2 и 3. Отметим, что наименее представлено конкурентное партнерство (16,4%). Таким образом, более 80% респондентов предполагают стабильность статусов деловых партнеров.

Из таблицы 2 видно, что конкурентное партнерство преимущественно представлено респондентами, для которых субъективно значима социальная направленность и совсем не проявилось в группе, ориентирующейся преимущественно на экономическую составляющую. Что касается партнерства-сотрудничества, то этот тип делового партнерства представлен в значительной мере предста-

Таблица 3

Распределение представителей выделенных групп, различающихся выраженностью экономической, социальной и субъектно-ценностной направленности в деловом партнерстве, по типам делового партнерства (в % от числа опрошенных представителей каждой группы)

Группы	Тип делового партнерства		
	партнерство-сотрудничество	собственно партнерство	конкурентное партнерство
1	28,6%	38,1%	33,3%
2	29,3%	46,3%	24,4%
3	30,8%	69,2%	0%
4	60,6%	33,3%	6,1%
5	40%	50%	10%

вителями группы, ориентирующейся и на экономическую, и субъектно-ценностную направленность. Можно сказать, что в деловом партнерстве представители группы 4 более других склонны к партнерству-сотрудничеству, представители групп 1 и 2 – к конкурентному партнерству ($p = 0,016$). В целом тип делового партнерства в наибольшей степени определяется выраженностью субъективной значимости для респондента социальной направленности ($r = 0,256$, $p = 0,004$): чем больше выраженность социальной направленности, тем больше склонность к конкурентному партнерству и наоборот, чем менее выражена социальная направленность, тем больше склонность к партнерству-сотрудничеству.

Мы провели сравнение представителей выделенных групп по отношению к предпринимательской деятельности, по оценке респондентами важности различных характеристик делового партнерства для его успешности, по отношению к нормам во взаимодействии с другими людьми и, в частности, к нормам делового партнерства, по оценке опыта респондентов в деловом взаимодействии, а также по характеристикам деловой активности во взаимодействии с партнерами и некоторым другим переменным.

Деловое партнерство сложно и многогранно, поэтому отношение к деловому партнерству мы рассматриваем как интегральную характеристику, являющуюся уникальной совокупностью частных психологических отношений личности к различным аспектам

Таблица 4
Оценка субъективной важности различных характеристик
делового партнерства для его успешности

Пункт вопроса № 1	Среднее значение	Станд. отклонение
1. Взаимная выгода и единство	31	0,775
п. 24/ Выгодность партнерства для бизнеса, для дела	42	0,957
п. 28/ Наличие у партнера важных на ваш взгляд деловых качеств	3,97	0,896
п. 01/ Общность целей в бизнесе	3,67	1,254
п. 06/ Наличие долгосрочных перспектив партнерства	3,53	1,346
п. 29/ Наличие у партнера важных на ваш взгляд личностных качеств	3,41	1,355
п. 02/ Общность мотивов партнерства	3,29	1,330
п. 05/ Взаимная выгода для партнеров «здесь и сейчас»	3,26	1,492
п. 03/ Сходство, общность взглядов	3,23	1,380
п. 09/ Взаимодополняемость (разные функции, возможности)	3,22	1,427
п. 12/ Отсутствие конкуренции между партнерами	3,14	1,882
п. 08/ Возможность взаимозаменяемости партнеров	2,64	1,534
п. 21/ Сугубо деловые отношения	2,61	1,800
п. 11/ Автономность и относительная независимость партнеров в бизнесе	2,46	1,645
п. 07/ Равные экономические возможности	2,40	1,719
п. 10/ Взаимозависимость в решении деловых проблем и задач	2,26	1,547
п. 20/ Личные отношения вне бизнеса	1,98	1,736
2. Порядочность	3,98	0,810
п. 23/ Взаимная честность	4,29	150
п. 13/ Взаимное уважение интересов	40	108
п. 04/ Учет мнения других	3,98	152
п. 25/ Взаимная терпимость	3,65	1,168
3. Доброжелательность	3,32	1,205
п. 27/ Взаимная доброжелательность	3,41	1,194
п. 26/ Доброжелательность	3,23	1,331
4. п. 18/ Доверие партнеру	4,40	0,896
5. п. 14/ Контроль бизнеса	3,79	1,250
6. п. 16/ Наличие четких договоренностей и гарантий	4,21	0,930
7. п. 17/ Взаимное выполнение обязательств и договоренностей	4,41	0,827
8. п. 22/ Взаимная поддержка, взаимопонимание	3,26	1,253
Интегральная оценка по вопросу № 1 (пп. 1–29)	3,46	0,634

делового партнерства. Опросник, использовавшийся в данном исследовании, предназначен для изучения психологических отношений респондентов к деловому партнерству. В него входит несколько блоков вопросов, относящихся к наиболее значимым аспектам делового партнерства.

Рассмотрим более подробно первый блок вопросов, предназначенный для субъективной оценки важности различных характеристик делового партнерства для его успешности. Этот блок вопросов достаточно объемный, он включает 29 пунктов (вопросов), однако $\alpha_{\text{cronbach}} = 0,9$, что означает высокую согласованность всех пунктов этого блока.

Для дальнейшего анализа различий и возможности более адекватной интерпретации результатов мы на основе кластерного анализа корреляций значений по этим вопросам и по смысловому соответствию вопросов сформировали в рамках этого блока ряд новых переменных. Три из них объединены в шкалы, состоящие из нескольких пунктов, остальные представлены самостоятельными вопросами, не сводимыми к другим, более общим.

Оценки по всем пунктам давались по нижеприведенной шкале:

Совсем не важно	Не важно	Важно (оцените по степени важности)	Очень важно	Исключительно важно
-1	0	1 2 3	4	5

Таким образом, мы получили восемь новых переменных (см. таблицу 4). Во-первых, это шкала «взаимная выгода и единство» ($\alpha_{\text{cronbach}} = 0,8$). Она отражает экономические (пп. 01, 05, 07, 24), деловые (пп. 02, 06, 12, 28, 29) аспекты взаимодействия, положение участников взаимодействия по отношению друг к другу (пп. 10, 11), оценку возможностей партнеров (пп. 08, 09) и сложившийся характер взаимоотношений между ними (пп. 03, 20, 21). Во-вторых, шкала «порядочность», отражающая отношение к деловому партнеру в соответствии с общечеловеческими нормами взаимодействия, включающая пункты 04, 13, 23, 25 ($\alpha_{\text{cronbach}} = 0,8$). В-третьих, шкала «доброжелательность» (пп. 26, 27, $\alpha_{\text{cronbach}} = 0,9$). А также – самостоятельные вопросы: доверие к партнеру (п. 18), контроль бизнеса (п. 14), наличие четких договоренностей и гарантий (п. 16), взаимное выполнение обязательств и договоренностей (п. 17), взаимная поддержка, взаимопонимание (п. 22).

Краткая характеристика типов психологического отношения предпринимателей к деловому партнерству

Как мы уже отмечали ранее, то, что представители эмпирически выделенных групп отличаются своими психологическими отношениями к различным аспектам делового партнерства, позволяет говорить о наличии типов психологического отношения к деловому партнерству. Поэтому содержательный анализ качественных различий в психологических отношениях к разным аспектам делового партнерства между представителями этих групп, мы будем интерпретировать с точки зрения типов психологического отношения к деловому партнерству. Сравнительные оценки представителей типов психологического отношения к деловому партнерству по субъективной важности различных характеристик делового партнерства для его успешности и по характеристикам активности и успешности в деловом партнерстве представлены на рисунках 5 и 6. Перейдем к описанию психологических типов отношения к деловому партнерству.

1-й тип – нейтрально-дистанцированный, партнерски-деловой. Характеризуется выраженностью на среднем уровне всех трех типов направленности в деловом партнерстве. Отличается нейтральным отношением к конкуренции партнеров в бизнесе в сочетании с наиболее терпимым отношением к изменению статусов партнеров относительно друг друга. Соответственно, не выделяется явного предпочтения какого-либо одного типа делового партнерства: партнерства-сотрудничества, собственно делового партнерства или конкурентного партнерства. Это сопровождается наиболее нейтральным (наименьшие значения по сравнению с другими типами) отношением к другому участнику преимущественно как к партнеру или конкуренту в ситуации неопределенности. Характеризуется низкой оценкой для успешности делового партнерства важности общности целей и выгоды этого взаимодействия для бизнеса, важности контроля бизнеса, наличия четких договоренностей и гарантий, важности взаимного выполнения обязательств, порядочности и доверия партнеру. Имеет место наиболее выраженная ориентированность на сугубо деловые отношения, наиболее высокая оценка своих принципов взаимодействия между людьми в жизни в целом вне бизнеса. Причем для представителей этого типа отношения к деловому партнерству характерна взаимосвязь этой оценки с оценкой своих принципов в деловом партнерстве ($r = 0,612$; $p = 001$).

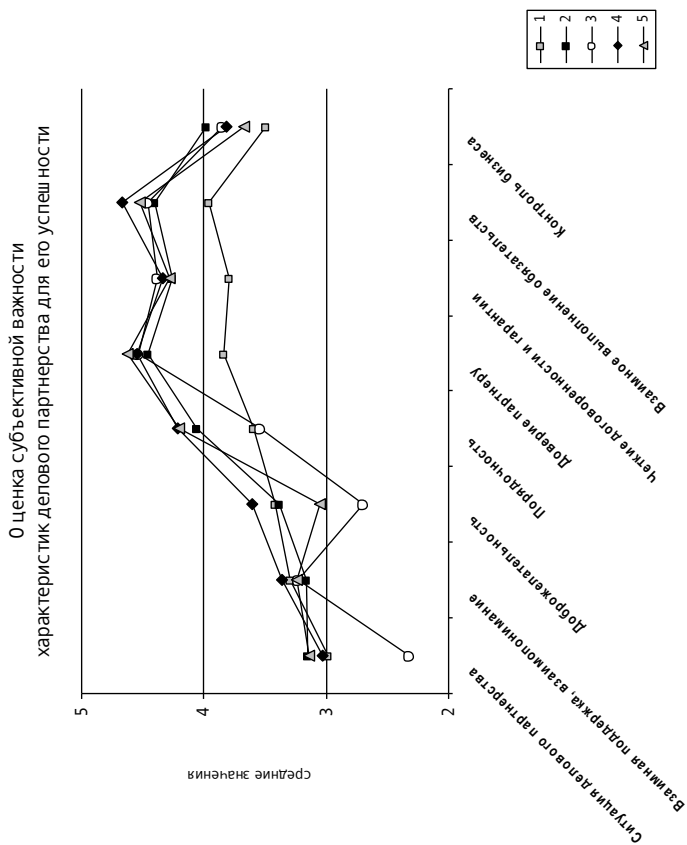


Рис. 5. Оценка представителями психологических типов отношения к деловому партнерству субъективной важности различных характеристик делового партнерства для его успешности

Оценки даны по 7-балльной шкале: от -1 до 5 (см. описание шкалы к таблице 4, на графике показан диапазон этой шкалы от 2 до 5 баллов).

Данный психологический тип отличается менее позитивным отношением к деловому партнеру, наиболее дистанцированным отношением к деловому партнерству, что проявляется в наименьшей активности во взаимодействии с деловыми партнерами.

2-й тип – активно-деловой, спокойно-уверенный. Характеризуется высоким уровнем выраженности всех трех типов направленности в деловом партнерстве. Для представителей этого типа отношения к деловому партнерству конкуренция в деловом партнерстве скорее допустима, не выделяется явного предпочтения какого-либо одного типа делового партнерства, хотя больше выражено собственно деловое партнерство. Важна общность целей в бизнесе, ориентация на сугубо деловые отношения. Характерна наиболее высокая оценка принципов (норм взаимодействия между людьми) других предпринимателей в деловом партнерстве, эта оценка очень близка к оценке собственных принципов в деловом партнерстве. Для этого группы существует прямая корреляция ($r = 0,554$; $p = 000$) между оценкой своих принципов и принципов других деловых людей в деловом партнерстве; отношение к бизнесу вообще – не только как весьма серьезному делу, но и как к общению с близкими по духу людьми, и отчасти игре, драйву. Этот тип характеризуется активностью в деловом партнерстве, уверенностью в собственных силах, успешностью деятельности, реализации целей, удовлетворенностью результатами деятельности и самой работой.

3-й тип – экономически-озабоченный, скептический. Характеризуется выраженностью экономической направленности в деловом партнерстве и игнорированием субъектной и социальной направленности. Демонстрирует нейтральное отношение к конкуренции в деловом партнерстве, но при этом – наименее терпимое отношение к изменению статусов партнеров относительно друг друга, среднее значение лежит в диапазоне «потребуется дополнительных усилий – разрушит партнерство». Отношение к деловому партнерству скорее как к собственно партнерству и партнерству-сотрудничеству, а не как к конкурентному партнерству. В целом этот тип характеризуется наиболее низкой оценкой важности ситуации делового партнерства, что проявляется в наиболее низких оценках важности для успешности делового партнерства общности целей в бизнесе и мотивов партнерства, сходства, общности взглядов, взаимозависимости в делах. Наряду с этим, наиболее низко оцениваются принципы (нормы взаимодействия между людьми) других предпринимателей в деловой сфере, менее важна корпоративная куль-

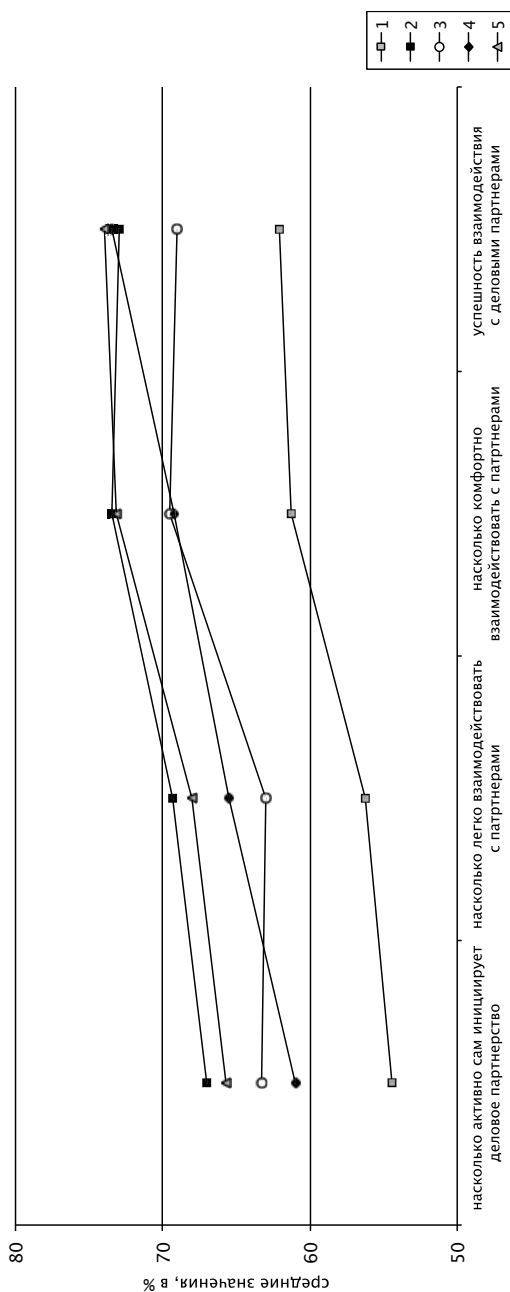


Рис. 6. Оценка представителями психологических типов характеристик своей активности во взаимодействии с деловыми партнерами

Оценки даны по шкале: от 0% до 100% (на графике показан диапазон этой шкалы от 50% до 80%).

тура партнера и деловая культура, не очень важны чисто деловые отношения в партнерстве. Этот тип соотносится с наиболее высокой оценкой уровня конкуренции, низкими оценками благоприятности экономических условий предпринимательской деятельности, а также низкой оценкой влияния отношений с партнерами на развитие бизнеса и собственных возможностей для повышения успешности своего бизнеса, наименьшей удовлетворенностью результатами своей деятельности и самой работой.

4-й тип – активный, субъектно-деловой, сотрудничающий. Характеризуется выраженностью экономической и субъектной направленности в деловом партнерстве и игнорированием социальной. Конкуренция в деловом партнерстве скорее недопустима, при этом представители типа наименее терпимы к изменению статусов партнеров относительно друг друга, среднее значение лежит в диапазоне «потребуется дополнительных усилий – разрушит партнерство». Отношение к деловому партнерству преимущественно как к партнерству-сотрудничеству. Характеризуется высокой деловой активностью, в том числе в деловом партнерстве, наиболее позитивным отношением к деловому партнеру, высокой оценкой влияния на развитие бизнеса отношений с партнерами. Для этого типа отношения к деловому партнерству не очень важны чисто деловые взаимоотношения в партнерстве, но более чем для других («очень важно» – «исключительно важно») важна выгодность партнерства для бизнеса.

5-й тип – субъектно-партнерский, спокойно-уверенный. Характеризуется выраженностью преимущественно субъектной направленности в деловом партнерстве, средней выраженностью экономической и игнорированием социальной направленности. Наиболее выражено отношение к другому участнику взаимодействия как к партнеру (в ситуации конкурент или партнер). При этом проявляется нейтральное отношение к конкуренции в деловом партнерстве, что сочетается с нетерпимостью к изменению статусов партнеров относительно друг друга. Отношение к деловому партнерству скорее как к собственному партнерству и партнерству-сотрудничеству. Представителями типа даются более высокие оценки важности общности целей в бизнесе и мотивов партнерства, при этом несколько менее («не очень») важна для успешности партнерства выгодность этого взаимодействия для бизнеса. Этот тип отношения к деловому партнерству отличается тем, что примерно одни и те же принципы (нормы взаимодействия между людьми) используются и в жизни вообще, и в бизнесе. Наиболее важна порядочность в деловом парт-

нерстве. Даются достаточно высокие оценки влияния на развитие бизнеса отношений с партнерами, выше других оценивается надежность своих партнеров, что сочетается с наименьшей ориентацией на деловую культуру, принятую в сообществе. Проявляется отношение к бизнесу вообще и как к весьма серьезному делу, и как к общению с близкими по духу людьми, а также отчасти как к игре, драйву.

Выводы

1. Взяв за основу выраженность субъективной значимости каждого типа направленности в деловом партнерстве, мы выделили группы предпринимателей, различающиеся соотношением и выраженностью экономической, социальной и субъектно-ценностной направленности. Эмпирически выделены группы предпринимателей с явно выраженной социальной направленностью и предпринимателей, для которых социальная направленность не так важна по сравнению с экономической и субъектно-ценностной. Часть респондентов отмечают субъективную значимость для себя преимущественно какого-либо одного типа направленности: экономической или субъектно-ценностной, либо сразу двух типов направленности: и экономической, и субъектно-ценностной. Другая часть респондентов более или менее пропорционально отмечают и экономическую, и социальную, и субъектно-ценностную направленности, но отличаются друг от друга, тем не менее, степенью их выраженности.
2. Проанализированы взаимосвязи степени выраженности направленности с ценностными ориентациями личности. Так, выраженность экономической направленности в деловом партнерстве взаимосвязана с ориентацией на власть и собственную безопасность, а также – с самоуважением. Высокая выраженность ориентации на самоуважение положительно взаимосвязана с субъективной значимостью для предпринимателя экономической направленности, но скорее сдерживает субъективную значимость социальной направленности в деловом партнерстве. В свою очередь, выраженность социальной направленности связана со стремлением к новизне, глубоким переживаниям, а также – с ориентацией на получение удовольствия. Респондентам, у которых в значительной степени выражена социальная направленность, важны чувство принадлежности и социальное признание. Выраженность субъектно-ценностной направленности

связана со значимостью для личности ценностей достижения и власти, а также ценностей доброты, заботы о благополучии людей, с которыми человек находится в личных контактах. Эту тенденцию характеризует взаимосвязь с ценностью смысла жизни, социального признания, истинной дружбы и зрелой любви.

3. Проанализированы взаимосвязи между типом направленности и отношением к различным аспектам делового партнерства. Конкурентное партнерство преимущественно представлено респондентами, для которых субъективно значима социальная направленность и совсем не проявилось в группе, ориентирующейся преимущественно на экономическую составляющую. Партнерство-сотрудничество в большей мере характерно для предпринимателей, ориентирующихся и на экономическую, и на субъектно-ценностную направленность. В целом тип делового партнерства в наибольшей степени определяется выраженностью субъективной значимости для респондента социальной направленности: чем больше выраженность социальной направленности, тем больше склонность к конкурентному партнерству и, наоборот, чем менее выражена социальная направленность, тем больше склонность к партнерству-сотрудничеству.
4. Эмпирически выделены 5 групп предпринимателей, значимо отличающихся психологическими отношениями представителей этих групп к различным сторонам делового партнерства. На основании выявленных особенностей этих отношений, характерных для представителей каждой из групп, определены типы психологического отношения к деловому партнерству: 1) «нейтрально-дистанцированный, партнерски-деловой», 2) «активно-деловой, спокойно-уверенный», 3) «экономически-озабоченный, скептический», 4) «активный, субъектно-деловой, сотрудничающий», 5) «субъектно-партнерский, спокойно-уверенный». Выявлены и проанализированы общие показатели и различия представителей этих типов по характеристикам активности и успешности делового партнерства.

В заключение можно сказать, что деловое партнерство впервые рассмотрено нами комплексно, как форма деловой активности, сочетающая в себе различные виды взаимодействия (в том числе сотрудничество и конкуренцию). Исследование отношений к деловому партнерству позволило уточнить научные представления о партнерстве в деловой сфере, сформулировать концептуальные представления о деловом партнерстве как форме деловой активности,

выявить и подтвердить ряд социально-психологических особенностей, которые его характеризуют.

Кроме того, авторами рассмотрена и проанализирована взаимосвязь с отношением к деловому партнерству ценностных ориентаций в целом, т. е. не только предпочитаемых, но и наименее значимых для личности. Исследование взаимосвязи ценностных ориентаций и психологических отношений к деловому партнерству способствует уточнению научных представлений о психологических отношениях личности, в частности, конкретизирует представления о ценностных ориентациях личности как факторах, определяющих особенности психологических отношений субъектов деловой (экономической) активности.

Литература

- Бобнева М. И.* Социальные нормы и регуляция поведения. М.: Наука, 1978.
- Доценко Е. Л.* Психология манипуляции: Феномены, механизмы и защита. М.: ЧеРо; изд-во МГУ, 1996.
- Журавлев А. Л.* Психология совместной деятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.
- Журавлев А. Л.* Психология управленческого взаимодействия (теоретические и прикладные проблемы). М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.
- Журавлев А. Л., Позняков В. П.* Программа социально-психологического исследования российских предпринимателей // Современная психология: состояние и перспективы исследований. Ч. 5. Программы и методики психологического исследования личности и группы / Под ред. А. Л. Журавлева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. С. 90–111.
- Журавлева Н. А.* Динамика ценностных ориентаций личности в российском обществе. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
- Китов А. И.* Психология управления. М.: Изд-во Академии МВД СССР, 1979.
- Купрейченко А. Б.* Отношение личности к соблюдению нравственных норм в зависимости от психологической дистанции (у менеджеров и предпринимателей): Дис. ... канд. психол. наук. М., 2001.
- Новиков В. В.* Социально-психологические проблемы управления производственным коллективом: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 1980.

- Позняков В. П. Психологические отношения и деловая активность российских предпринимателей. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2001.
- Позняков В. П. Психологические отношения в условиях изменения форм собственности: Дис. ... докт. психол. наук. М., 2002.
- Позняков В. П. Социальная психология предпринимательства: состояние исследований и современные тенденции развития / А. Л. Журавлев, В. Л. Соснин, М. А. Красников Социальная психология: Учебник для вузов М.: Форум; Инфра-М, 2008.
- Позняков В. П. Концепция психологических отношений индивидуальных и групповых субъектов совместной жизнедеятельности // Психология субъекта и психология человеческого бытия / Под ред. В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. Краснодар, 2010. С. 107–129.
- Свенцицкий А. Л. Социальная психология управления: Учебное пособие. Л.; Изд-во ЛГУ, 1986.
- Сушков И. Р. Психологические отношения человека в социальной системе. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
- Титова О. И. Гендерные особенности отношения российских предпринимателей к конкуренции и партнерству: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2007.
- Хашченко В. А. Ценностные ориентации различных социальных групп в условиях разных форм собственности // Социальная психология экономического поведения. М.: Наука, 1999. С. 56–67.
- Филинкова Е. Б. Социально-психологические характеристики предпринимателей с разным уровнем удовлетворенности предпринимательской деятельностью: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2001.
- Шихирев П. Н. Введение в российскую деловую культуру. М.: ОАО «Типография „Новости“», 2000.
- Шмелев А. Г. Продуктивная конкуренция. Опыт конструирования объединительной концепции. М.: Магистр, 1997.
- Шорохова Е. В., Платонов К. К., Зотова О. В., Новиков В. В. Социально-психологические проблемы социалистического соревнования // Социально-психологические аспекты социалистического соревнования / Под ред. Е. В. Шороховой. М.: Наука, 1977. С. 23–40.
- Tomas K. Conflict and Conflict Management // Handbook of Industrial and Organizational psychology / M. Dunnette (Ed.). Chicago: Rand-McNally, 1976. P. 889–935.

МОДЕЛИРОВАНИЕ СУБЪЕКТИВНОГО КАЧЕСТВА ЖИЗНИ РАЗЛИЧНЫХ «ЗАМКНУТЫХ» СОЦИОСИСТЕМ

Т. Н. Савченко, Г. М. Головина, Д. В. Сочивко

Понятие «качество жизни» родилось как попытка числового выражения особенностей социально-экономической среды жизни людей. Качество жизни выступает как функция следующих параметров: психическое здоровье, рождение, смертность, количество больниц, количество медицинского персонала, курение, потребление алкоголя, наркотиков, государственные ассигнования на лечение, средний уровень потребления и др. Каждому из перечисленных параметров придаются условные веса и с помощью теории игр выводятся индикаторы, представленные в виде риска или оценки здоровья.

Наиболее показательными являются индексы роста государственных вложений в лечение и питание населения, сравненные со смертностью и заболеваемостью людей (А. С. Митчелл. Смертность и заболеваемость и медицинская помощь (качество жизни в Канаде и США), 1976). Другой распространенный подход – выяснение сущности понятия качества жизни на основе социологических опросов, т. е. качество жизни рассматривается как субъективный показатель. Близкое совпадение жизненных стереотипов и возможности их реализации дает максимум этого качества. Оба эти подхода в отдельности не дают желаемого результата, т. е. необходим интегративный подход, который будет включать изучение как объективных, так и субъективных показателей, определяющих понятие «качества жизни». Проблема качества жизни актуальна в тех обществах или в тех общественных группах, уровень жизни которых находится в целом на удовлетворительном уровне, когда проблема физического выживания не стоит столь остро.

Разрабатываемая в последнее время концепция качества жизни (КЖ) связана с изучением социально-психологических механизмов,

опосредующих реальное удовлетворение жизнью, с изучением когнитивного, аффективного компонентов КЖ. В России лишь намечаются пути систематизации и интеграции знаний с целью дальнейшей разработки концепции КЖ. Существуют различные трактовки КЖ, включающие психологическую составляющую, и в соответствии с этим разрабатываются различные критерии и методы его оценки. (Г. М. Зараковский, Е. В. и А. А. Давыдовы, В. А. Хащенко, И. А. Джидарьян, А. Л. Журавлев, К. А. Абульханова-Славская и др.).

Изучение КЖ проводится в лаборатории математической психологии Института психологии РАН с 1995 г. (Савченко, Головина, 1996; Головина, Савченко, 1997). За это время определено понятие качества жизни как интегрального показателя, который включает объективные и субъективные параметры. К первым относятся рекомендуемые Госкомстатом показатели уровня жизни. Ко вторым – ценностные ориентации, потребности, т. е. восприятие субъектом качества своей жизни через личностные структуры. Исследования направлены на изучение субъективного восприятия качества жизни, в результате разработана методика оценки параметров КЖ. Построена модель динамики КЖ и психологического статуса, с помощью которой можно прогнозировать удовлетворенность жизнью и тенденции к появлению внутриличностного конфликта в зависимости от изменения структуры качества жизни (Савченко, Головина, 2006; Савченко, Соколов, 2002; Головина, 2003)

В своих исследованиях субъективного КЖ в качестве методологической основы мы использовали: системный подход; субъектный подход; принцип моделирования; макро-микродинамический подход (Савченко, 2005).

Нами было введено операциональное определение КЖ как интегративного показателя жизнедеятельности людей, который включает в себя как объективные, так и субъективные показатели (Головина, 2002; Савченко, Головина, 2007). Объективные показатели характеризуют уровень жизнедеятельности (уровень жизни) конкретного человека или общества, субъективные показатели – степень удовлетворения его потребностей и ценностных структур различного уровня.

Общая структура качества жизни представлена на рисунке 1.

Пунктиром выдела область, в рамках которой нами проводились исследования качества жизни в разные периоды.

Субъективное качество жизни (СКЖ) мы понимаем как степень соответствия реальных ценностных структур различного уров-

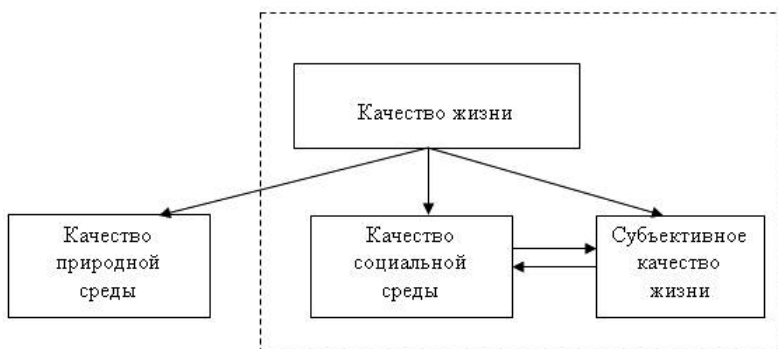


Рис. 1. Структура качества жизни

ня идеальным понятиям в представлении респондентов. Субъективное качество жизни входит как составляющая в интегральный показатель качества жизни. Двойные стрелки между блоками «качество социальной среды» (КСС) и СКЖ показывают их взаимовлияние, которое подтверждалось многочисленными исследованиями.

Все предыдущие исследования проводились нами в социумах, которые можно было отнести к открытым системам. Это делало невозможным исследование динамики СКЖ без учета влияния внешней среды.

В данной работе мы поставили своей целью сравнить структуры субъективного качества жизни людей, основная жизнедеятельность которых на больших отрезках времени определяется степенью закрытости социума, что позволяет свести влияние внешней среды к минимуму. Что же такое закрытая система?

Проведем сравнительный анализ понятий закрытости, замкнутости, изолированности. Так как нас интересовало формальное определение этих понятий, то мы обратились к теории систем.

Центральным понятием теории систем, системного анализа является понятие системы. Существует много определений системы.

Система – совокупность частей или компонентов, связанных между собой организационно. Под системой может пониматься естественное соединение составных частей, самостоятельно существующих в природе, а также нечто абстрактное, порожденное воображением человека. Эти определения аккумулируют как само определение системы, так и свойства систем.

А. И. Уемов, проводя анализ различных определений понятия «система», останавливается на следующих: система – как множество объектов, на котором реализуется определенное отношение с фиксированными свойствами; система – как множество объектов, которые обладают заранее определенными свойствами с фиксированными между ними отношениями (Уемов, 1978). Для психологии полезным является также определение Р. Акоффа и Ф. Эмери, в котором система понимается как множество взаимосвязанных элементов, каждый из которых связан прямо или косвенно с каждым другим элементом, а два любые подмножества этого множества не могут быть независимыми.

Свойства области существования системы и накладываемые на нее ограничения определяют научный подход и методологию, которые должны быть использованы при изучении системы.

Различают живые и неживые системы. Живыми называются системы, обладающие биологическими функциями (рождение, смерть, воспроизводство).

Можно выделить абстрактные и конкретные системы. Все абстрактные системы являются неживыми, в то время как конкретные системы могут быть и живыми, и неживыми.

Очень важным с точки зрения проведения эксперимента является свойство замкнутости, закрытости системы. Деление систем на открытые и замкнутые является важным основанием классификации систем. Система является замкнутой, если у нее нет окружающей среды, т. е. внешних контактирующих с ней систем. К замкнутым относятся те системы, на которые внешние системы не оказывают существенного влияния, у которых отсутствует обмен материей, энергией и информацией с окружающей средой.

В закрытой системе (частично изолированной) отсутствует обмен материей с окружающей средой, однако возможен обмен энергией и информацией. В полностью изолированной системе отсутствует и обмен энергией, а в замкнутой – еще и обмен информацией.

Различие между открытыми и замкнутыми системами является основным моментом в понимании фундаментальных принципов общей теории систем. Если рассматривать открытые системы как замкнутые, не принимая во внимание влияние окружающей среды (модельно ограничить ее влияние), можно получить искаженные результаты. Большинство живых систем можно отнести к открытым системам. Неживые системы являются относительно замкнутыми; наличие обратной связи наделяет их некоторыми

неполными свойствами живых систем, связанными с состоянием равновесия.

По нашему мнению, к закрытым (частично изолированным) живым системам с различной степенью закрытости в смысле социально-психологического взаимодействия можно отнести систему исправительных учреждений и систему обучения курсантов академии ФСИН (Федеральной службы исполнения и наказания), а к замкнутым – некоторые структуры особо строгого режима.

Такой подход к этим структурам и учреждениям дает нам возможность при обращении к ним построить исследование живых естественных систем по плану, приближенному к истинно экспериментальному, что является важным для построения достаточно строгих исследований в естественной среде. В последние годы в экспериментальной психологии в России уменьшилось количество лабораторных экспериментов, при этом возросло число эмпирических исследований в естественных средах. Поэтому возможность построения эксперимента, приближенного к истинному экспериментальному плану, в естественной среде является чрезвычайно важной.

Обучающиеся в зависимости от курса различаются по степени социальной закрытости условий жизнедеятельности (УЖД): первокурсники живут на казарменном положении, имеют ограниченные возможности контактов с родственниками и внешним миром, курсанты четвертого курса живут в городе, дома или снимают квартиры, посещая учебное заведение в положенные часы рабочего (учебного) времени.

По степени закрытости различаются и группы осужденных и сотрудников исправительных учреждений. Осужденные находятся в колонии постоянно, для работающих осужденных предусмотрен отпуск раз в год на 10 дней, если они осуждены не по тяжелой статье (на практике применяется не очень часто). Сотрудники живут в поселке, обычно окружающем исправительное учреждение, имеют довольно напряженный график работы, за что получают специальную доплату. Таким образом, их контакты за пределами работы и поселка весьма ограничены. В целом можно сказать, что зона и для сотрудников, и тем более для осужденных представляет, хотя и в разной степени, но более закрытую систему, чем военизированное учебное заведение.

Наиболее адекватной реальному положению дел нам представляется следующая упорядоченность условий жизнедеятельности по критерию их социальной закрытости в описанных четырех груп-

пах. Более всех закрыты осужденные, далее сотрудники исправительного учреждения, затем курсанты первого курса на казарменном положении, с ограниченным выходом за пределы учебного заведения и, наконец, курсанты четвертого курса, свободно проживающие в городе.

Это дало нам возможность предложить классификацию указанных групп испытуемых (см. таблицу 1) по двум критериям (системообразующим факторам) – интенсивности внешнего контроля и интенсивности внутреннего ощущения социальной закрытости, а также принятия наложенных ею запретов. Эти критерии являются скорее следствием закрытости систем.

С такой комплексной точки зрения курсанты первого курса принимают внешние запреты, так как еще не умеют их обходить там, где это возможно, кроме того, они подвергаются более жесткому внешнему контролю.

Курсанты четвертого курса в меньшей степени подвержены внешнему контролю и гораздо менее ответственны за соблюдения правил закрытости системы.

Осужденные по определению не отягощены внутренним чувством ответственности, всегда готовы нарушить любое правило, если могут надеяться, что не будут пойманы. Однако они находятся в УЖД с самой высокой степенью внешнего контроля, установленными правилами режима.

Таблица 1

Классификация групп испытуемых по критериям внутренней ответственности и внешнего контроля

Степень внутренней ответственности и внешнего контроля за нарушениями правил закрытости учреждения	<i>Высокая степень внутриличностной ответственности</i>	<i>Низкая степень внутриличностной ответственности</i>
<i>Высокая степень внешнего контроля</i>	Курсанты первого курса	Осужденные, отбывающие наказание в ИУ
<i>Низкая степень внешнего контроля</i>	Сотрудники, несущие службу в ИУ	Курсанты четвертого курса

Примечание: ИУ – исправительное учреждение.

Наконец, сотрудники исправительных учреждений одинаково подвержены и внешнему и внутреннему контролю. Они уже не являются курсантами Академии ФСИН и понимают личную ответственность службы, исходя из возможных последствий любых нарушений закрытости системы. Кроме того, система законов и приказов, внутренних распоряжений существенно ограничивает их взаимодействие с внешним миром.

Перейдем теперь к анализу полученных эмпирических данных и соотносению их с классификацией систем по степени закрытости, построенной на основе предложенных внешних и внутренних критериев.

Эмпирическое исследование

Испытуемые

Для проведения эмпирических исследований СКЖ личности в разных по качеству жизни условиях были выбраны следующие группы испытуемых; обучающиеся в военизированном учебном заведении курсанты первого (38 человек) и четвертого курса (48 человек), осужденные (89 человек) и сотрудники колонии строгого режима (41 человек). Возраст испытуемых – от 17 до 27 лет.

Методики

Для получения данных использовались следующие методики, разработанные авторами.

1. *Опросник СКЖ*, включающий удовлетворенность жизнью в структуру параметров субъективного качества жизни (Головина, 2003; Головина, Савченко, 2007).

СКЖ оценивалось как степень соответствия реальных понятий (ценностей различного уровня) идеальным в представлении респондентов. Для получения количественных показателей использовалась следующая формула:

$$СКЖ = \frac{\sum_i (10 - \delta\Pi_i)}{20},$$

где СКЖ – общий показатель субъективного качества жизни, $\delta\Pi_i = \Pi_{ин} - \Pi_{р}$, т.е. разность между идеальными и реальными оценками понятий, входящих в структуру качества жизни.

В соответствии с нормой, определенной в разработанной нами методике оценки СКЖ (Савченко, Головина, 2006), если показатель качества жизни больше 5, то субъективное качество жизни респондента высокое, однако при показателях, близких к 9, 10, можно ставить вопрос о достоверности результатов. Если показатели близки к 5, то это говорит о норме. При показателе меньше 5 можно говорить о низком уровне субъективного качества жизни, если показатель ниже 2, то существует возможность внутриличностного конфликта.

2. *Методика динамической психодиагностики «Принятие себя»* (в качестве параметра СКЖ рассматривается «принятие себя»).
3. *Методика динамической психодиагностики «Социальная устроенность личности»* (в качестве параметра СКЖ рассматривается «социальная устроенность личности»).

В случае динамической психодиагностики (Сочивко и др. 2010) СКЖ оценивается как общая удовлетворенность жизнью, а в качестве второго параметра рассматривается один из параметров СКЖ (например, социальная устроенность или принятие себя).

Каждый вопрос методики представляет описание одной из четырех ситуаций и предложение выбрать один вариант выхода из данной ситуации. Таких вариантов – три.

Таким образом, существует шесть возможных циклов из четырех представленных состояний. Переходя мысленно из одного состояния в другое, человек, наконец, возвращается в исходное состояние; цикл завершается. Последний переход называется предельным циклом. Психологический анализ неустойчивого равновесия между первым и последним состояниями позволяет дать название данному динамическому типу личности (Сочивко, 2003).

Методики, построенные с помощью данного метода, позволили выделить шесть типов принятия себя: капризный, самокритичный, мазохист, критикан, зависимый, депрессивный и шесть типов социальной устроенности личности: реалист, оптимист, игрок, бродяга, жадный, аскет (Сочивко, 2010).

4. *Опросник самооотношения Столина.*

Многомерный опросник исследования самооотношения (МИС – методика исследования самооотношения) создан Р. С. Пантелеевым и содержит 9 шкал: внутренняя честность (открытость, рефлексивность, критичность); самоуверенность (представление о себе как самостоятельном, волевом, надежном человеке); *саморуководство* (от-

Таблица 2
Сочетание оценок параметров

Сочетание оценок двух параметров СКЖ	Удовлетворен жизнью	Не удовлетворен жизнью
Положительная оценка 1-го параметра СКЖ	I	II
Отрицательная оценка 1-го параметра СКЖ	III	IV

ражает представление о том, что основным источником активности и результатов, касающихся как деятельности, так и собственной личности субъекта, является он сам); отраженное самоотношение (ожидаемое отношение к себе со стороны других людей); самооценочность (заинтересованность в собственном Я, ощущение ценности собственной личности); самопринятие (дружеское отношение к себе, согласию с самим собой); самопривязанность (желание что-то изменить в себе в соответствии с идеальным Я или, наоборот, ригидность Я-концепции); внутренняя конфликтность; самообвинение.

Методы анализа данных

Использовались методы статистического анализа различий выраженности характеристик разных групп (критерии Стьюдента и Манна–Уитни); дисперсионный анализ для выявления влияния среды.

В качестве методов многомерного анализа данных использовался факторный анализ для выявления латентных факторов, значимых для различных групп, и кластерный анализ для выявления и описания групп объектов, схожих по множеству характеристик.

Результаты

Сравнение средних показателей реального и идеального качества жизни в разных по степени социальной закрытости группах испытуемых

Наиболее открытая социальная система – военизированное высшее учебное заведение (но более закрытая, чем обычный вуз) – отличается тем, что обе группы обучающихся (разной степени закрытости) не показывают значимых различий реального и идеального КЖ в группах студентов первого и четвертого курсов (рисунок 2).

Статистически значимые различия получены в группах испытуемых, представляющих более закрытую социальную систему, а именно исправительное учреждение. На первый взгляд кажется, что для сотрудников это не такая уж закрытая социальная система, и надо еще обосновать, что ИУ более закрытая система для несущих там службу, чем учебное заведение для несущих службу в период обучения. Лучше всего на этот вопрос отвечают осужденные, которые любят напоминать сотрудникам буквально следующее: «Это вы в тюрьме, а мы то дома» (см. Преступление и наказание от А до Я, 2009). Причем, как показывает рисунок 2, различия более значимы у осужденных, т. е. в группе, которая принадлежит к максимально закрытой по нашей классификации системе. Однако имеются значимые различия реального и идеального КЖ и у сотрудников.

То, что в среднем и реальное, и идеальное КЖ сотрудников и курсантов значимо выше, чем у осужденных, имеет много причин, в том числе и психологических, связанных с переживаниями ограничения свободы, бесправности, добавляющихся к той причине, которую мы пытаемся исследовать, а именно социальной закрытости УЖД. Вычленить здесь эту последнюю достаточно трудно. Однако тот общий факт, что оценки идеального качества жизни существенно отличаются от оценок реального, может быть приписан именно социальной закрытости системы, т. к. это – то небольшое, что является

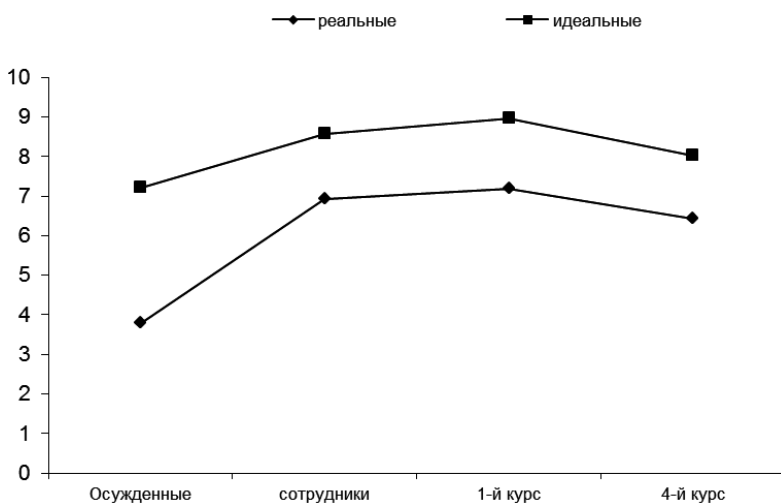


Рис. 2. Расхождения показателей реального и идеального качества жизни

общим и у осужденных, и у сотрудников, работающих на территории исправительного учреждения (ИУ).

Отсутствие значимых различий имеет место в гораздо менее закрытой системе – образовательном учреждении, хотя и военизированного типа. Однако здесь возникает вопрос, почему у обучающихся курсантов к четвертому курсу статистически значимо снижаются оценки как реального, так и идеального качества жизни, несмотря на то, что их УЖД становятся социально более открытыми и свободными. Скорее всего, это влияние других факторов – неопределенность жизненной перспективы, боязнь будущей профессионализации, т. е. перехода в ту самую гораздо более закрытую систему ИУ и др.

Эти данные подтверждаются и результатами, приведенными на рисунке 3. Можно видеть, что показатель субъективного качества жизни снижается к четвертому курсу, приближаясь к показателям СКЖ у сотрудников.

К этому можно добавить, что практику в местах лишения свободы курсанты проходят именно на четвертом курсе. Возможно, эти первые впечатления об их будущей службе играют не последнюю роль в общем снижении оценок КЖ. Но, конечно, имеются и другие причины, поэтому вычлнить собственно роль социальной закрытости пока затруднительно. К этому вопросу мы еще вернемся.

Значимость различий субъективного качества жизни в разных группах испытуемых очень высока.

Сравнение оценок общей удовлетворенности жизнью в разных группах испытуемых

Статистически значимый факт заключается в том, что удовлетворенность жизнью (УЖ) у осужденных выше, чем у сотрудников и курсантов первого курса.

Из приведенного графика (рисунок 3) видно, что выше всего общая удовлетворенность жизнью у осужденных, несколько ниже у курсантов четвертого курса, далее соответственно идут сотрудники, и самая низкая УЖ у курсантов первого курса.

При этом оценки СКЖ и УЖ в закрытых социальных системах несут противоположный характер.

Повышение одних оценок ведет к снижению других и наоборот. Для наглядности мы представили эти результаты на одном графике. Итак, у осужденных самое низкое итоговое качество жизни (СКЖ)

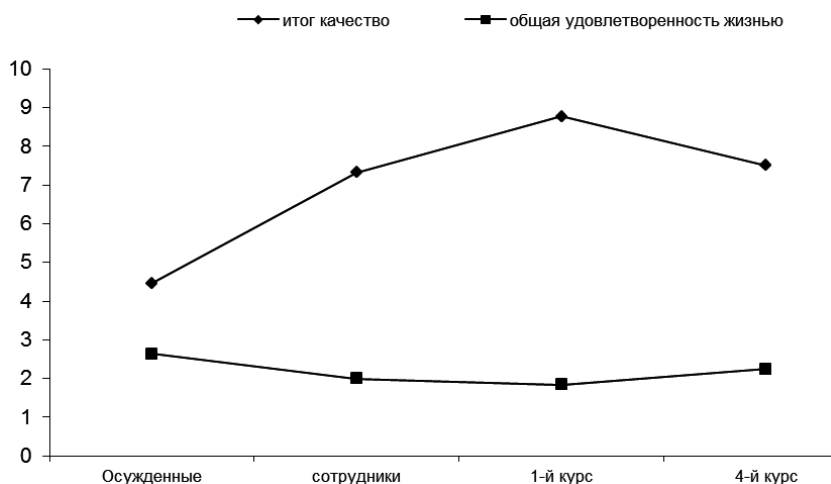


Рис. 3. СКЖ и общая УЖ

соотнесено с самой высокой УЖ. Это может иметь свое частное объяснение как результат гуманизации уголовно-исправительной системы России в целом; условия отбывания наказания существенно изменились, некоторые из находящихся в заключении длительное время называют современную зону санаторием. Но такого объяснения явно недостаточно, т. к. тенденция является общей для всех четырех групп, в частности, мы видим существенное повышение удовлетворенности жизнью курсантов четвертого курса, у которых наблюдалось снижение итогового качества жизни по сравнению с первым курсом. Мы предполагаем, что здесь идет речь о специфическом влиянии социально закрытых УЖД, связанных не только с нарастанием закрытости, но и с предложенной нами типологией (см. таблицу 1).

Согласно этой типологии, у осужденных и курсантов четвертого курса общим показателем является низкая внутренняя ответственность за выполнение запретов, налагаемых социальной закрытостью УЖД. Следует отметить, что осужденные, представленные в обследованной выборке, уже отбывают основной период срока, когда период адаптации пройден. Так же как и четверокурсники они изучили все возможности обхода правил режима. Таким образом, закрытая система у адаптировавшихся представителей формирует парадоксальное отношение к жизни, когда ее качество по всем ценностям различ-

ного уровня воспринимается как «хуже некуда», но при этом их все устраивает и менять ничего не хочется. Пример отношения к жизни не такой уж новый, часто встречается в художественной литературе, однако здесь мы рассматриваем формирование такого отношения как результат длительного нахождения в социально закрытых системах. Если это действительно так, то косвенным подтверждением должны выступить соответствующие изменения личности, которые мы намерены выявить по сформированному специально для этих исследований набору психодиагностических методик.

Сравнение оценки реального и идеального качества жизни по ценностным структурам

На рисунке 4 можно видеть, что оценки реального качества жизни у осужденных ниже, чем у представителей других групп. Наблюдается некоторая тенденция снижения оценок у четвертого курса по сравнению с другими группами, т. е. прослеживается некоторое влияние критерия закрытости (по второму столбцу таблицы классификации). Эти группы объединены общим признаком снижения личной ответственности по отношению к режиму закрытости социальной системы.

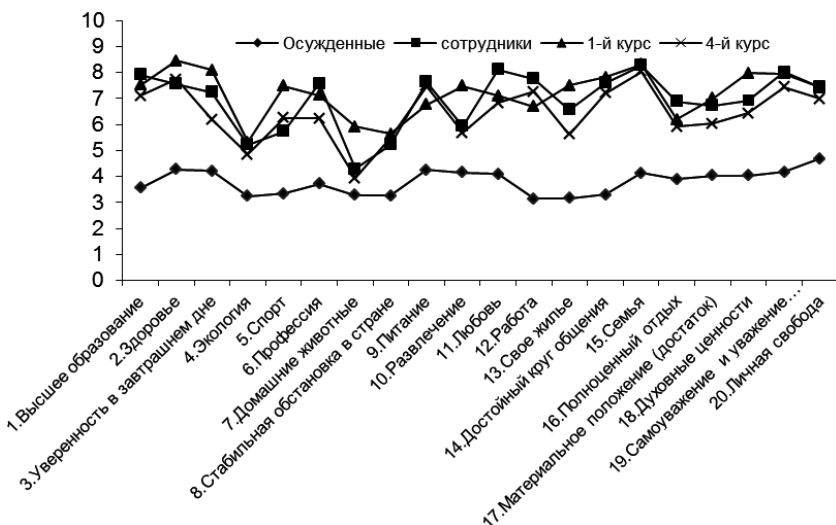


Рис. 4. Средние значения оценок реальных ценностных структур разных групп

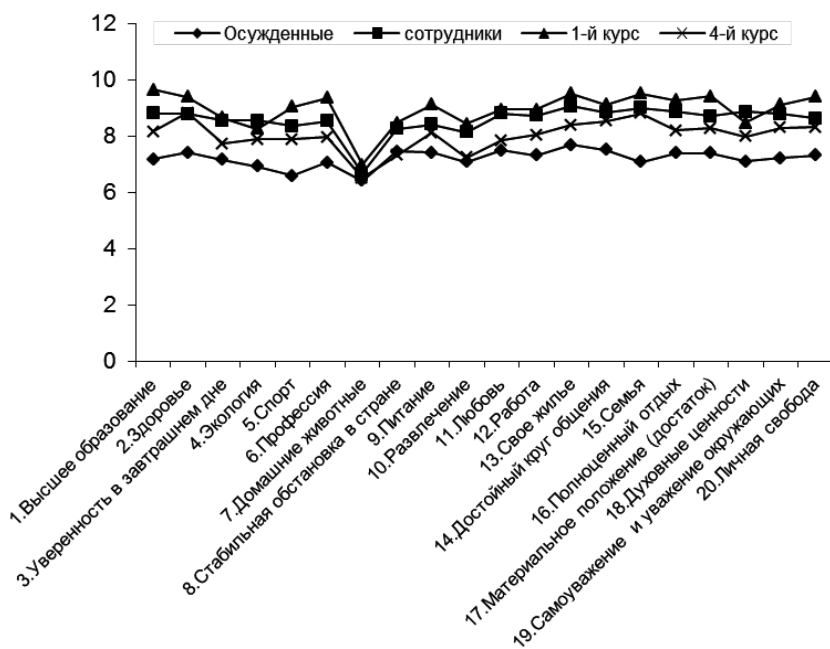


Рис. 5. Средние значения оценок идеальных ценностных структур разных групп

Что же касается идеального представления о качестве жизни, то здесь достаточно четко прослеживается та же тенденция (рисунок 5). У осужденных также самые низкие оценки, что само по себе достаточно интересно. Можно предположить, что лишение свободы могло бы породить гипертрофированное желание жизненных благ, однако, как видно из результатов, закрытость системы как в среде осужденных, так и четверокурсников, вызывает свертывание желания более высокого качества жизни. Напротив, более совестливые и ответственные сотрудники исправительных учреждений и первокурсники демонстрируют более высокое идеальное качество жизни. Складывается впечатление, что за свое ответственное отношение к делу человек ожидает как бы платы в будущем в виде улучшения качества жизни. Повышенной ответственностью он психологически зарабатывает себе право хотя бы мечтать о большем.

Сравнение частот встречаемости типов восприятия качества жизни

В случае динамической психодиагностики (Сочивко и др., 2010) СКЖ оценивается как общая удовлетворенность жизнью, а в качестве второго параметра рассматривается один из параметров СКЖ (например, социальная устроенность или принятие себя).

Каждый вопрос методики представляет описание одной из четырех ситуаций и предложение выбрать один вариант выхода из данной ситуации. Таких вариантов – три.

Таким образом, существует шесть возможных сочетаний из четырех представленных состояний. Переходя мысленно из одного состояния в другое, человек, наконец, возвращается в исходное состояние; цикл завершается. Последний переход называется предельным циклом. Психологический анализ неустойчивого равновесия между первым и последним состояниями позволяет дать название данному динамическому типу личности (Сочивко, 2003).

Сравнительный анализ частот типов принятия себя в различных группах (по критерию углового преобразования Фишера)

На рисунке 6 представлено распределение частот типов «принятие себя личностью». В нашем исследовании наиболее частотными типами «принятия себя личностью» являются типы, для которых предельными циклами состояний являются переходы: из состояния принимает себя и удовлетворен жизнью в состояние не принимает себя, но удовлетворен («самокритичный»), а также из состояния принимает себя и удовлетворен жизнью – в состояние принимает себя и неудовлетворен («капризный»).

Распределения частот типов «принятие себя личностью» курсантов первого и четвертого курсов, а также сотрудников исправительных учреждений значимо не отличаются. Преобладающим типом в этих выборках является тип – «самокритичный», который характеризуется тем, что при состоянии постоянной удовлетворенности жизнью он меняет состояние принятия себя на неприятие и наоборот – с неприятия на прятие.

Распределения частот типов «принятие себя личностью» осужденных имеет другой вид. Среди осужденных три типа («самокритичный», «капризный», и «депрессивный») встречаются значимо

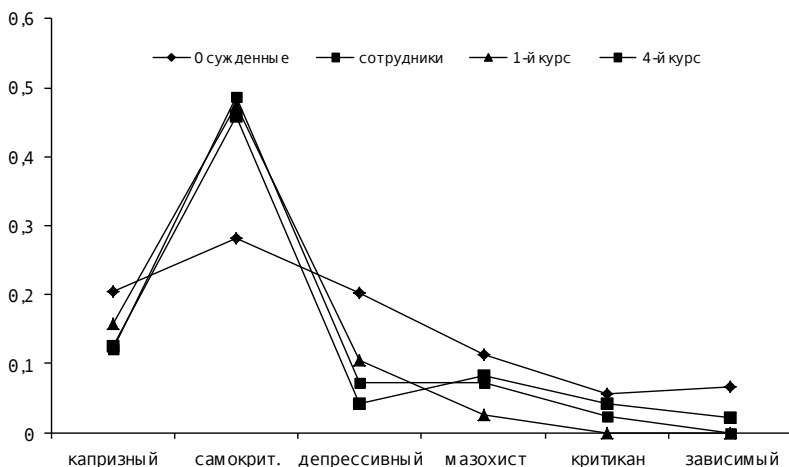


Рис. 6. Распределения частот типов «принятие себя личностью» в разных группах

чаще других типов (однако тип «самокритичный» – значимо реже, чем у сотрудников и курсантов, а тип «депрессивный» – чаще). Тип «мазохист» также представлен в выборке осужденных, в отличие от других выборок.

Таким образом, тип «принятия себя личностью» возможно является фактором, влияющим на совершения преступлений, т. к. нет значимого отличия. В данном случае мы не выделяли группы осужденных по статьям совершенных ими преступлений.

Сравнительный анализ частот типов социальной устроенности личности в различных группах (по критерию углового преобразования Фишера)

На рисунке 7 представлено распределение частот типов «социальной устроенности личности» в различных выборках.

На данном графике видно, что в распределениях разных выборок больше различий, чем сходств. Сходством является наибольшая представленность типов «реалист» и оптимист».

Распределение типов восприятия качества жизни (ВКЖ) показало, что преобладающим типом «социальной устроенности» курсантов первого курса, сотрудников исправительных учреждений и заключенных является тип «реалист».

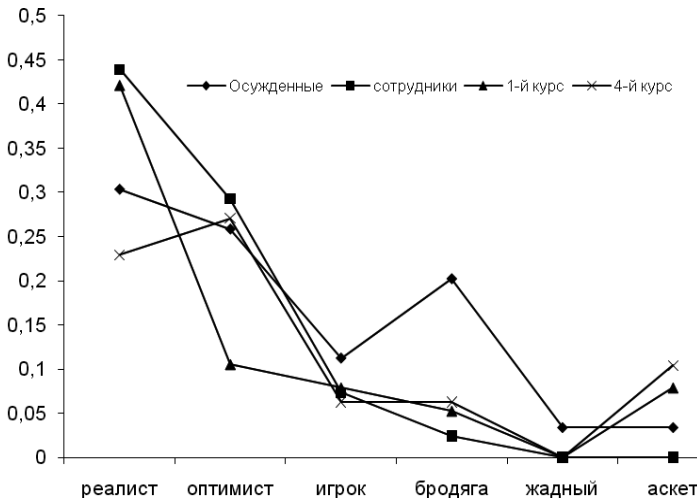


Рис. 7. Распределения частот типов «социальной устроенности личности» в разных группах

Распределения типов ВКЖ курсантов четвертого курса показало что преобладающими типами «социальной устроенности» являются «оптимист» и «реалист», частоты которых значительно не отличаются. Таким образом, количество оптимистов в выборке курсантов четвертого курса относительно первого курса увеличилось, т. е. сформированы два наиболее представленные типа.

Этот феномен можно объяснить влиянием среды, а именно довольно строгими условиями обучения. Тип «реалист» характеризуется тем, что он всегда социально устроен, но состояние удовлетворенности жизнью – неустойчиво; а у оптимиста социальная устроенность неустойчива, но, несмотря на это, он всегда удовлетворен жизнью.

Возможно, самокритичность и позволяет в более тяжелых условиях (в другой среде) стать оптимистами в восприятии своей социальной устроенности.

Таким образом, сравнительный анализ частот типов социальной устроенности в различных группах показал, что количество «реалистов» во всех группах (кроме группы курсантов четвертого курса) больше, чем представителей других типов социальной устроенности.

Интересно, что профили типов социальной устроенности курсантов четвертого курса и заключенных значимо не отличаются

по представленности двух ведущих типов (количество «оптимистов» соответствует количеству «реалистов»). Но по представленности «игроков», «бродяг» и «жадных» заключенные превосходят все остальные группы (в этом – отличие осужденных от трех остальных групп). Это подтверждает «мазохистский» характер удовлетворенности жизнью осужденными.

Представители этих групп могут, не принимая себя, быть удовлетворенными жизнью. В общем это согласуется с установленным расхождением в оценках итогового качества жизни и удовлетворенности ею – при условии, конечно, если человек принимает на себя ответственность за свое качество жизни, т. е. понимает, что только он виноват в том, что качество его жизни не слишком хорошее, но это не повод быть неудовлетворенным тем, что есть. При улучшении же качества жизни, изменении каких-то обстоятельств, опять же в силу этой ответственности может снижаться удовлетворенность жизнью; «Почему не достиг большего?». Но эта ситуация как раз одинаково отсутствует как у осужденных, так и у курсантов четвертого курса. Ни те, ни другие на данный конкретный момент ничего улучшить не могут, причем именно в силу закрытости системы. И тем и другим остается только ждать освобождения или выпуска из учебного заведения. Теоретически четверокурсник может все бросить и отказать дождаться диплома, но это единичные случаи, по вероятности сравнимые с побегом из мест лишения свободы.

Сравнение структур самооотношения

На рисунке 8 можно видеть, что структура самооотношения заключенных отличается от других структур, их оценки по первым семи шкалам, составляющим факторы «самоуважения» и «аутосимпатии» снижены, а показатели по шкалам фактора «внутренней конфликтности» напротив, повышены.

В целом они хуже относятся к себе и склонны к большей внутренней конфликтности. Последнее, кстати, может быть одной из косвенных причин парадоксального соотношения показателя СКЖ с УЖ у осужденных, что и вызывает склонность к внутриличностному конфликту. В группе курсантов первого курса также несколько снижены показатели по первым двум факторам самооотношения, хотя и в меньшей степени, чем у осужденных. Такое общее снижение самоуважения и аутосимпатии у осужденных и курсантов-первокурсников может иметь своей причиной большую социальную

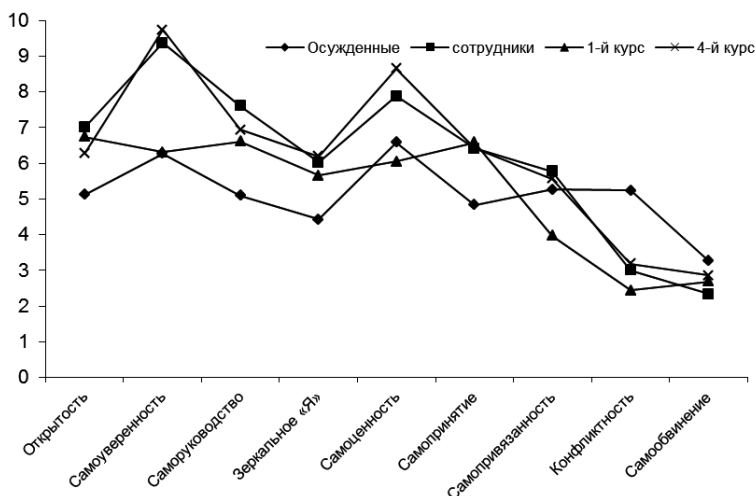


Рис. 8. Структуры самооотношения разных групп

закрытость в обеих группах внутри собственно учреждения. Это соответствует первой, верхней строчке таблицы классификации (см. таблицу 1), т. е. для этих испытуемых общим моментом социальной закрытости УЖД является повышенный внешний контроль за соблюдением режима. Таким образом, можно сказать, что такой критерий закрытости, как избыточный контроль, подавляет актуализацию самооотношения. Это хорошо видно на рисунке 9. У осужденных и первокурсников имеют место снижение уровня выраженности самооотношения по первым двум факторам и повышение самуководства (третий фактор). В соответствии со сделанным предположением о подавлении самооотношения закрытостью системы у осужденных, это снижение больше.

Таким образом, анализ результатов исследований в группах с разной степенью социальной закрытости показал, что предложенная классификация типов закрытости оказалась эффективной для проведения интерпретации полученных данных.

Факторный анализ структур

Факторный анализ реальных ценностных структур, СКЖ и структуры самооотношения во всех четырех группах респондентов показал, что у курсантов первого курса – наиболее «рыхлая» факторная

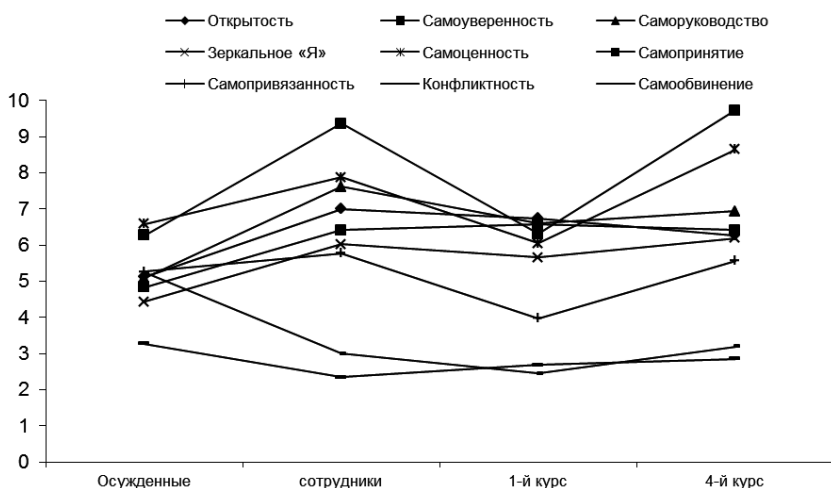


Рис. 9. Динамика структуры самооотношения

структура, что может свидетельствовать об отсутствии целостности личности.

Во всех группах выделяется фактор, который мы назвали «жизненная наполненность», в него входит показатель СКЖ с достаточно высокой нагрузкой.

У заключенных фактор «жизненной наполненности» формируется ценностями: здоровье, уверенность в завтрашнем дне, высшее образование, полноценный отдых, семья, материальный достаток.

У работников исправительных учреждений фактор «жизненной наполненности» определяется следующими ценностями: наличием своего жилья, духовными ценностями, самоуважением и уважением окружающих, профессиональной сферой, достойным кругом общения, семьей и т. д.

У курсантов четвертого курса «жизненная наполненность» – высшее образование, профессиональная сфера, личностная свобода, питание, спорт, полноценный отдых, самоуважение и уважение окружающих.

У курсантов первого курса фактор «жизненной наполненности» подразделяется на два фактора. Один определяется как достойный круг общения, семья, самоуважение и уважение окружающих, личностная свобода. Второй определяется работой, профессиональной сферой, питанием.

Можно заметить, что с возрастанием открытости системы увеличивается число ценностей, связанных с межличностным общением, с Я-концепцией.

Во всех группах вторым выделяется фактор «самоотношения». Причем у работников исправительных учреждений и курсантов четвертого курса он наиболее нагружен и определяется: в первом случае – шестью (самоуверенность, саморуководство, зеркальное Я, самоценность, самопринятие и самопривязанность), а во втором случае – четырьмя шкалами самоотношения (самоуверенность, саморуководство, зеркальное Я, самоценность).

У курсантов первого курса это – открытость, самоуверенность, саморуководство, а у заключенных – самоуверенность, саморуководство, внутренняя конфликтность и самообвинение.

Таким образом, видно, что с обучением у курсантов формируется структура самоотношения, близкая к работающим в исправительных учреждениях. По видимому, другие люди не смогут работать в данных учреждениях. А у заключенных этот фактор состоит из, с одной стороны, самоуверенности и расчета только на себя самого, а с другой – определяется шкалами конфликтности, что говорит о глубокой внутренней дезадаптации.

Можно заметить, что фактор «жизненной наполненности» определяется степенью закрытости системы, которая, в свою очередь, определяется уровнем внешнего контроля и внутриличностной ответственности.

Выводы

В данной работе мы поставили своей целью сравнить структуры субъективного качества жизни людей, основная жизнедеятельность которых на больших отрезках времени определяется степенью закрытости социума.

Была предложена классификация групп испытуемых по двум критериям – интенсивности внешнего контроля и интенсивности внутреннего ощущения социальной закрытости и также принятия наложенных ею запретов.

Проведено экспериментальное исследование СКЖ и структур самоотношения групп различной степени закрытости.

Анализ полученных данных показал, что структура самоотношения заключенных свидетельствует о наличии внутриличностного конфликта и дезадаптации.

У курсантов к концу обучения формируется структура самоотношения, близкая к структуре сотрудников исправительных учреждений, в которую входят основные шкалы самоотношения, что, возможно, способствует профессиональной адаптации.

Анализ СКЖ показал, что у осужденных самый низкий его показатель и при этом самая высокая удовлетворенность жизнью.

Распределения частот типов «принятие себя личностью» курсантов первого и четвертого курсов, а также сотрудников исправительных учреждений значимо не отличаются. Преобладающим типом в этих выборках является тип – «самокритичный». Распределения частот типов «принятие себя личностью» осужденных имеет другой вид. Наиболее представленные типы: «самокритичный», «капризный» и «депрессивный»; тип «мазохист» также представлен в выборке осужденных, в отличие от других выборок.

Сравнительный анализ частот типов социальной устроенности в различных группах показал, что количество «реалистов» во всех группах (кроме группы курсантов четвертого курса) больше, чем представителей других типов социальной устроенности. Профили типов социальной устроенности курсантов четвертого курса и заключенных значимо не отличаются по представленности двух ведущих типов: «оптимистов» и «реалистов». Но по частоте встречаемости типов «игрок» «бродяга» и «жадный» заключенные превосходят все остальные группы. Это подтверждает «мазохистский» характер удовлетворенности жизнью осужденными.

Таким образом, закрытая система у адаптировавшихся представителей осужденных формирует парадоксальное отношение к жизни, когда ее качество по всем ценностям различного уровня воспринимается как «хуже некуда», но при этом их все устраивает и менять ничего не хочется. Профиль типов социальной устроенности у групп курсантов и работников исправительных учреждений одинаковый и отличается от профиля заключенных, что может свидетельствовать об адекватности разработанной нами методики «социальной устроенности» (у сотрудников и будущих сотрудников системы исправительных учреждений сходная структура социальной устроенности).

По результатам факторного анализа был выделен фактор «жизненной наполненности» для всех групп. С возрастанием открытости системы в нем увеличивается число ценностей, связанных с межличностным общением, с Я-концепцией.

Дальнейшие исследования, возможно, позволят подойти к решению задачи формирования факторов «жизненной наполненности» через изменение СКЖ при выходе в открытую систему.

Литература

- Головина Г. М. Удовлетворенность жизнью и стили поведения // Материалы Всероссийского съезда Российского психологического общества. СПб.: Российское психологическое общество, 2003. Т. 2. С. 364–367.
- Головина Г. М., Савченко Т. Н. Методы исследования качества жизни // Материалы II Всероссийской научной конференции по психологии Российского психологического общества. Ростов-н/Д.: Российское психологическое общество, 1997. С. 145–146.
- Головина Г. М., Савченко Т. Н. Динамический подход к определению типов удовлетворенности жизнью личности // Методы исследования психологических структур и их динамики / Под ред. Т. Н. Савченко, Г. М. Головиной. Вып. 5. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. С. 5–15
- Головина Г. М. Структура показателя общей удовлетворенности жизнью // Качество жизни: критерии, оценки. Отечественный и зарубежный опыт. М.: Винити, 2002. С. 17–19.
- Савченко Т. Н. Моделирование динамики системных образований психики // Идея системности в современной психологии / Под ред. В. А. Барабанщикова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. С. 99–119.
- Савченко Т. Н., Головина Г. М. Метод измерения субъективного качества жизни и удовлетворенности жизнью // Методы исследования психологических структур и их динамики. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 5–19.
- Савченко Т. Н., Головина Г. М. Субъективное качество жизни: подходы, методы оценки, прикладные исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
- Савченко Т. Н., Головина Г. М. Экология человека: теоретическое и экспериментальное исследование качества жизни. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1996.
- Савченко Т. Н., Соколов Е. Мотивация и удовлетворенность жизнью // Методы исследования психологических структур и их динамики. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. С. 51–63.

Сочивко Д. В., Савченко Т. Н., Головина Г. М. Сравнительные исследования качества жизни // Прикладная юридическая психология. 2010. № 4. С. 8–22.

Сочивко Д. В. Психодинамика. М.: Пер Сэ, 2003.

Преступление и наказание от А до Я. Словарь по пенитенциарной психологии / Под ред. Д. В. Сочивко. М.: Изд-во МПСИ, 2009.

Уемов А. И. Системный подход и общая теория систем. М.: Мысль, 1978.

РАЗДЕЛ 3

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НАЦИИ И КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ СТРАНЫ: ПСИХОЛОГО-ЭКОНОМИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ

Д. В. Ушаков

Идея о том, что интеллектуальный потенциал страны является важнейшим фактором конкурентоспособности, в настоящее время общепризнана. Однако от этой констатации необходимо двигаться дальше – к описанию механизмов, через которые интеллект включается в общественную жизнь, и к оценкам последствий различных мер, способных повлиять на интеллект в обществе. Такая задача является новой для психологов, однако представляется, что в их распоряжении есть эффективные подходы к ней, а ее актуальность не вызывает сомнения.

Экономика как решение задач

Сегодня в экономической психологии, особенно зарубежной, преобладает развитая в экономической науке парадигма, рассматривающая экономические отношения как отношения обмена. Экономическая жизнь – это обмен всего на все: труда на зарплату, товара на деньги, денег на образовательные услуги и т. д. В рамках этой идеализации создается образ «человека экономического» (*homo economicus*), подсчитывающего выигрыши и проигрыши от различных обменов и тем самым устанавливающего правила игры в экономической сфере. В контексте такой парадигмы центральной категорией экономической психологии оказывается принятие решений, при которых один исход предпочитается другому, одна возможность обменивается на другую. Психологам удалось показать много интересных и нетривиальных феноменов в сфере принятия решений: установить ограниченную рациональность людей, описать применяемые ими эвристики, которые в определенной степени заменяют рациональные подсчеты и позволяют тем самым снизить

когнитивную нагрузку, и т. д. Эти достижения были отмечены Нобелевскими премиями Г. Саймона и Д. Канемана, присужденными им в области экономики.

В рамках такого подхода существуют определенные возможности оценить роль состояний (например, эмоциональных) и индивидуальных особенностей людей (например, интеллекта) в принятии решений и тем самым в экономических процессах. В частности, показано, что люди с более высокими интеллектуальными способностями несколько иначе ведут себя в ситуации выбора, например, в широко используемой в экспериментальных исследованиях экономических психологов ситуации так называемой «дилеммы узника». Хотя из этих данных вроде бы и следует, что более интеллектуальным людям проще договариваться друг с другом и, следовательно, их взаимодействие ближе к оптимальному, чем взаимодействие менее интеллектуальных людей, однако установить количественный эффект этой оптимизации взаимодействия в терминах экономических достижений представляется затруднительным. Самое же главное состоит в том, что роль одаренности и интеллекта в развитии экономики заключается скорее всего не в оптимизации взаимодействия между людьми, а в способности к созданию нового продукта, составляющего экономическую ценность. Талантливые люди разрабатывают новые технические устройства, делают научные открытия, создают более совершенные общественные институты и этим вносят свой вклад в экономический прогресс. Эту интуитивно очевидную сторону экономической роли одаренности парадигма экономики как отношений обмена, к сожалению, вряд ли может включить в свои концептуальные схемы.

Предлагаемый ниже подход состоит в том, чтобы оценить роль человеческой одаренности в экономике, приняв иную исходную идеализацию: *представив экономику не как обмен, а как решение задач различной степени сложности*. Посеять хлеб, выточить деталь на станке, объяснить особенности товара клиенту, спроектировать техническое устройство, управлять коллективом или вести переговоры с партнерами – все это задачи, которые приходится решать людям, занятым экономической деятельностью. Без этой стороны жизни никакой обмен невозможен, поскольку без нее не будут созданы объекты, подлежащие обмену. Да и сам обмен под этим углом зрения может быть понят как решение определенного рода социальных задач.

На основании представления об экономике как решении задач мы предлагаем модель, позволяющую оценивать экономический эффект, связанный с различными процессами, в которые включен человеческий интеллект. В частности, становится возможным установить экономическую отдачу от программ, нацеленных на образование одаренных людей.

Контурь модели

Смысл предлагаемой модели – использовать уровень способностей людей в качестве фактора, определяющего экономическую эффективность предприятия, региона или государства. Именно здесь решение задач выступает в качестве ключевого объяснительного принципа. В то же время связь способностей людей с эффективностью решения экономических задач не является ни простой, ни непосредственной. Центральным опосредующим звеном, связывающим способности с эффективностью решения задач, является *компетентность*. Современная экономика требует профессионализма, и даже высокоодаренный человек, не имеющий соответствующей подготовки, не может быть эффективным профессионалом.

Модель, связывающая способности людей с экономическими достижениями предприятия или государства, с нашей точки зрения, должна описывать следующие феномены:

- распределение различных уровней способностей у групп людей;
- процесс превращения способностей в компетентности, позволяющие решать профессиональные задачи;
- процесс превращения компетентностей людей в экономические результаты.

Процесс превращения способностей в компетентности характеризует образование в широком смысле слова, поскольку показывает, в какой степени обществу удастся использовать потенциал способностей населения для экономических целей. Именно в совершенствовании этого процесса и заключен основной потенциал влияния программ по образованию одаренных детей на экономические достижения.

Процесс превращения компетентностей людей в экономические результаты характеризует, в какой степени в рамках данной экономической системы способность людей к решению задач разной сложности важна для общих экономических показателей. Очевидно,

что экономика, основанная на инновациях, связанная с созданием передовых технологий, в большей степени востребует высокие компетентности, чем экономика, идущая традиционным путем и эксплуатирующая чужие достижения и природные ресурсы.

Оба указанные процесса весьма сложны, и их протекание определяется взаимодействием многих переменных. Представляется, однако, что на сегодняшнем уровне развития науки мы уже способны охарактеризовать их с достаточной точностью, чтобы делать продуктивные выводы.

Ниже будут суммированы полученные в различных областях психологии, а частично и смежных с ней наук, сведения, проливающие свет на закономерности превращения способностей в компетентности, а компетентностей – в экономические результаты. Эти сведения разрознены, получены в разных областях и в большинстве случаев – вне экономического контекста. Однако ниже они нанизываются на единый концептуальный каркас, что позволяет придти к целостной картине роли способностей людей в экономическом процессе.

Человеческий капитал

Прежде чем переходить к дальнейшему, полезно соотнести предлагаемый подход с исследованиями человеческого капитала, пионером которых стал Нобелевский лауреат Т. Шульц.

Шульц различал врожденные и приобретенные человеком способности, или ценные качества человека. Понятие человеческого капитала отождествлялось им с приобретенными человеком качествами. При этом изучение этой области экономистами Чикагской школы, к которой относился Шульц, было завязано на проблему вложений времени, труда и финансов, приводящих к развитию человеческого капитала. Главный путь этих вложений – образование. Образование рассматривается как вложение денег и времени, которое впоследствии дает отдачу в эффективности труда и зарплате.

Можно констатировать, что человеческий капитал проанализирован в Чикагской школе в рамках парадигмы экономической жизни как обмена. Образование – обмен времени и финансов на возможности эффективной работы в будущем. При этом оценивается, за какое время вложения окупятся, какие установки людей способствуют готовности обменивать сегодняшние затраты на выгоды в будущем и т. д.

В рамках парадигмы экономики как обмена можно анализировать и то, что Шульц называл «врожденными способностями», поскольку последние также подлежат обмену. Например, распределение доходов в экономике может объясняться соотношением способностей заработка (earning capacity) работника с предложениями работодателя, перспективами карьеры и т. д. При этом способность заработка включает, конечно, как приобретенные, так и врожденные способности.

В целом, безусловно, подход к человеческому капиталу в рамках парадигмы экономики как обмена весьма продуктивен и позволил разработать ряд интересных математизированных моделей. Однако он не приблизил к пониманию роли высоких способностей и работы по их развитию в экономической жизни.

В качестве отправной точки для дальнейшего анализа возьмем проведенное Шульцем разграничение врожденных и приобретенных способностей. Психология, когда-то пользовавшаяся противопоставлением врожденного и приобретенного, сегодня практически полностью отказалась от него ввиду его недостаточной фундаментальности*. Представляется, что и в контексте проблемы человеческого капитала это различие не столько проясняет, сколько запутывает суть дела. Дихотомия врожденных и приобретенных способностей, подразумевая рядоположность тех и других, фактически маскирует реальную проблему: формирование компетентностей на основе способностей. Между тем преобразование способностей в компетентности составляет первое звено той детерминационной цепочки, в рамках которой, по нашему мнению, только и можно понять влияние способностей на экономические результаты. Способности сами по себе не имеют экономической ценности, они ее обретают только за счет возможности преобразования в компетентности, которые в свою очередь ценны при условии их использования для решения задач, стоящих перед экономикой. В этом смысле продуктивным представляется использование не дихотомии врожденных/приобретенных способностей, а пары понятий способности – компетентности.

* Фактически различия врожденного и приобретенного – это различия пренатального и постнатального, которые весьма условны. В то же время врожденное легко навеивает ассоциации с генетически заданным, что приводит к ошибочным заключениям, ибо пренатальное развитие в значительной мере детерминировано средой, а генетические факторы нередко увеличивают свое влияние на более поздних стадиях онтогенеза.

В этом контексте не важно, являются ли способности врожденными или приобретенными, определяемыми генетикой или средой (хотя для общей психологии это, конечно, весьма существенная проблема). Важно, что это относительно стабильные в течение трудовой жизни человека свойства, определяющие возможность и степень овладения компетентностями.

Понятно, что компетентность может быть в общем виде представлена как функция двух переменных – способностей человека и предоставленных ему возможностей получить образование в широком смысле этого слова. Исследования человеческого капитала представителями экономической науки сосредоточены на втором аспекте. В контексте проводимого здесь анализа, напротив, важен первый аспект.

Каково же соотношение удельных весов этих компонентов? По-видимому, их соотношение в историческом времени изменяется. Так, наличие профессиональных секретов, цеховых ограничений и других препон на пути циркуляции знаний увеличивают роль образования и снижают роль способностей.

Напротив, убыстрение темпов изменения знаний приводит к тому, что полученное образование быстрее обесценивается и во главу угла становятся способности приобретать новые знания, умения и навыки.

Функция, связывающая способности и компетентности, характеризует определенный исторический период, региональные условия и экономические особенности. Поэтому долю наиболее одаренной части общества в общем экономическом развитии можно обсуждать только применительно к тем или иным конкретным историческим и региональным условиям. Поскольку в современном мире знания производятся и обновляются во все нарастающем темпе, а преграды на пути его распространения, если и не становятся меньше, то вряд ли и увеличиваются, то логично предположить, что роль способностей людей в формировании компетентностей возрастает. Впрочем, сегодня такого рода предположение может быть проверено эмпирически.

Компетентность, способности и успешность решения задач

Следует точно определиться с тем, что мы понимаем здесь под компетентностью, поскольку это понятие используется по-разному. В нашем контексте компетентность необходимо определить макси-

мально широко – как профессиональное мастерство, совокупность всех качеств, знаний и умений, позволяющих человеку эффективно решать задачи в определенной сфере. В компетентность в этом смысле включаются не только те свойства, которые позволяют выполнять нормированную профессиональную деятельность, но и те, что служат высшим творческим достижениям. При таком понимании талант – это высшая степень компетентности. Например, если достижения ученых порой осуществляются при помощи творческого озарения, инсайта, то возможность делать открытия через инсайт входит в компетентность ученого в используемом здесь широком понимании этого термина.

Чем выше уровень компетентности, тем больше творческого начала входит в нее.

Ценность исследований психологов проявляется в том, что они позволяют установить связь между способностями людей и возможностью приобретения ими компетенций. Это стало возможным за счет диагностических методов оценки способностей, развитых в психологической науке. Каков же характер связей, выявляемых психологическим исследованием между способностями и компетентностями? Исследования дают очень схожие результаты. В верхней части рисунка 1 изображена схема типичного соотношения способностей и учебных достижений (Дружинин, 2001, с. 46). Конкретный пример, изображенный в нижней части рисунка, демонстрирует соотношение интеллекта с достижениями на математической олимпиаде и взят из одной из работ автора (Ушаков, 2003).

На рисунке видно характерное треугольное распределение: низкому уровню способностей соответствуют низкие учебные достижения, в то время как высокому могут соответствовать как высокие, так и низкие достижения. Треугольное распределение фактически означает соотношение необходимого, но недостаточного условия между способностями и компетентностями. Описанная закономерность не только важна для общей оценки связи между способностями и экономическими достижениями, но и указывает на большой потенциал нереализованности, содержащийся в правой части распределения, т. е. в наиболее одаренной части общества. Собственно основное, что может сделать образование одаренных детей для экономики страны – это более эффективно помочь преобразовать их способности в высокие компетентности.

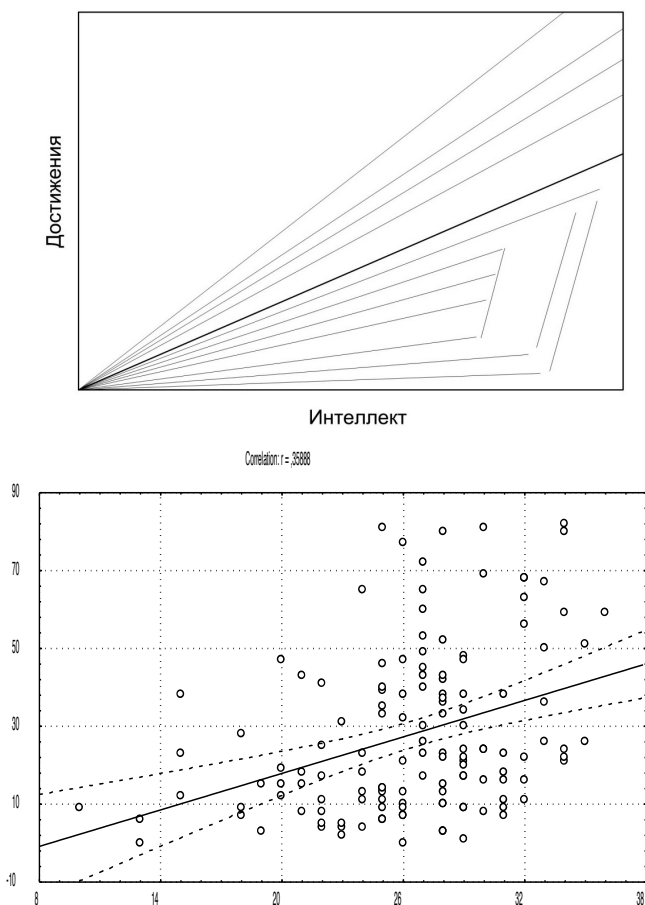


Рис. 1. Вверху – схема отношений способностей и компетентностей (Дружинин, 2001, с. 46). Внизу – соотношение интеллекта и достижений на математической олимпиаде (Ушаков, 2003)

Компетентность и экономическая эффективность

Рассмотрим теперь превращение компетентностей в экономический результат. Оценим, от чего зависит вклад компетентности специалиста на определенном рабочем месте в общий продукт. Можно выделить два фактора: во-первых, индивидуальную вариативность результатов на рабочем месте; во-вторых, вклад этого рабочего места в общий итог деятельности. Чем больше вариативность ин-

дивидуальных результатов на рабочем месте и роль этого рабочего места в продукте, тем в большей степени компетентность данного работника сказывается на экономическом результате. Рассмотрим эти факторы по очереди.

Различные виды профессиональной деятельности допускают различную индивидуальную вариативность результатов. В интеллектуальной деятельности вариативность в среднем существенно выше, чем в производстве материальном. Один сверхвыдающийся каменщик или токарь не заменит сотню средних каменщиков или токарей. В 1930-е годы в Советском Союзе фактически был поставлен эксперимент на эту тему, получивший название стахановского движения.

В 1935 г. шахтер Алексей Стаханов нарубил отбойным молотком 102 тонны угля, превысив норму (а она составляла 7 тонн за смену) в 14 раз. Вскоре он установил новый мировой рекорд – 207 тонн угля за смену, что превысило норму в 29 раз.

Безусловно, Стаханов был прекрасным горняком, очень сильным физически и прекрасно владевшим отбойным молотком. Однако далеко не только это обстоятельство определило феноменальный характер поставленного им рекорда. Обычная норма исчислялась из расчета работы шахтера, который не только рубит уголь, но и крепит забой. При установке рекорда Стаханов был освобожден от этой последней работы – ее делали два других опытных шахтера, так что фактически перевыполнили норму в 14 раз три человека совместными усилиями. Заранее была проведена работа по подготовке к рекорду – завезен крепежный лес, подготовлены вагонетки к вывозу угля и т. д. Естественно простои были исключены, работа велась с полным напряжением сил. За свой рекорд Стаханов сразу получил трехкомнатную квартиру. Работать так постоянно он вряд ли бы смог. Во всяком случае, проверить эту гипотезу советское руководство не позволило: вскоре прославившийся шахтер был переведен в Москву на чиновническую (а скорее – представительскую) работу.

Можно также усомниться в том, что норма отражала максимальные возможности среднего опытного забойщика: рабочие упорно боролись против повышения норм (в частности, порой расправлялись со стахановцами).

Таким образом, рассматривая рекордные показатели Стаханова, надо учитывать реальное количество работающих, единоразовое напряжение сил и заблаговременную подготовку условий,

снижение нормы по сравнению с предельными возможностями работника. И тогда, по-видимому, получится в лучшем случае двух-трехкратное превышение показателей лучшего рабочего по сравнению со средним.

В сфере же интеллектуальной и духовной численность отстывает перед индивидуальностью. Качественные показатели интеллектуальной деятельности оценить непросто. Проще оценивать количественные показатели продуктивности, например, количество произведений данного творца, соответствующих некоторому оцененному экспертами уровню. Для композитора, например, это может быть количество исполняемых произведений, для ученого – число статей, опубликованных в высокорейтинговых журналах. Понятно, что такая количественная оценка дает наиболее выдающимся творцам значительно менее выраженное преимущество, чем качественная. Однако даже здесь роль немногих выдающихся творцов оказывается исключительной.

Согласно закону Прайса (Price, 1963), половина всех произведений в данной области создается группой, численность которой равна корню квадратному из общего числа членов данного сообщества. Например, если классический музыкальный репертуар образован произведениями примерно 250 композиторов, то половина этого репертуара принадлежит корню квадратному из 250, т. е. примерно 16 композиторам, что и обнаруживает эмпирическое исследование (Moles, 1968). Соответственно, 16 лучших написали примерно столько же, сколько 230 остальных. Здесь мы получаем в среднем четырнадцатикратное преимущество в продуктивности 16 лучших по сравнению с 230 замечательными композиторами, отобранными среди занимавшихся музыкой десятков и сотен тысяч людей с музыкальными способностями.

Таким образом, можно заключить, что вариативность результатов на различных рабочих местах весьма различна. В некоторых случаях результаты лучшего и худшего работников различаются в 2–3 раза, а в некоторых случаях – в сотни и более раз.

Роль данного рабочего места в общем результате также сильно варьируется. Рассмотрим два предельных случая получения конечного результата работы отдельных людей: аддитивный и мультипликативный. В аддитивном случае результаты отдельных людей складываются в общем итоге деятельности, как, например, у землеплов, излюбленных героев учебников арифметики. Очевидно, что при этом роль одного работника уменьшается по мере увеличе-

ния их числа. На предприятии, включающем тысячи сотрудников, труд которых суммируется, роль рабочего места весьма мала.

Другое дело – мультипликативная схема. Примером такой схемы может служить соотношение проекта и его воплощения. Строительство дома по замечательному архитектурному проекту делает его шедевром и увеличивает стоимость. Деятельность архитектора и строителей соотносятся в конечном результате по мультипликативному принципу – результат улучшается пропорционально улучшению того и другого, ошибки в каждом из этих компонентов могут свести к нулю ценность конечного результата. Вариативность качества архитектуры выше вариативности качества строительства, поэтому памятники воспринимаются нами как памятники архитектуры, а не строительства. При этом не исключено, что архитектурное проектирование ведется целым коллективом, вклад членов которого в общий результат может быть аддитивным. И все же в творческом коллективе обычно бывает направляющий лидер, мастерство которого мультипликативно сочетается с остальными для получения продукта.

Лидерская, управляющая функция также выполняет функцию мультипликатора в конечном результате. Кромвелю или Наполеону приписывают фразу: «Армия баранов под предводительством льва всегда победит армию львов под предводительством барана».

Соотношение проекта и его воплощения, как отмечалось выше, открывает дорогу мультипликативному сочетанию вкладов в конечный продукт и увеличивает роль личных компетентностей и способностей. Можно также отметить, что наличие проекта и его воплощения составляет сущность экономической инновации. Это означает, что те сферы экономики, которые активно используют инновации, в наибольшей степени зависят от компетентностей людей.

Оценка связи способностей, компетентности и экономических показателей в современном мире

Для оценки связи способностей, компетентности и экономических показателей в современном мире сегодня есть возможность воспользоваться данными, собранными известным английским психологом Р. Линном.

Линн начинал с данных, касающихся связи экономического развития регионов различных стран с интеллектом их населения (например, Davenport, Remmers, 1950). Затем он получил аналогичные

данные для различных регионов западноевропейских стран. Корреляции составили $r = 0,73$ для 13 областей Великобритании, $r = 0,61$ для 90 департаментов Франции и $r = 0,65$ для 48 районов Испании (Lynn, 1979, 1980, 1981).

В 2002 г. Линн и финский политолог Т. Ванханен выпустили книгу «Коэффициент интеллекта и благосостояние наций», в которой утверждалось, что интеллект населения стран является существенным фактором, оказывающим влияние на состояние их экономик (Lynn, Vanhanen, 2002). Авторы составили список среднего интеллекта для 81 страны мира на основании опубликованных данных исследований интеллекта (см. рисунок 2). Они обнаружили высокую корреляцию посчитанного ими национального интеллекта как с доходом на душу населения в этих странах (корреляция составила примерно 0,7), так и с экономическим ростом в периоды 1950–1990 и 1976–1998 гг. (корреляция 0,6–0,65). Эти корреляции лишь незначительно уменьшались, если из списка выводились, например, африканские страны.

В соответствии с изложенной моделью, связь между интеллектом и экономическими показателями опосредована компетентностями людей. Следовательно, если адекватно измерить в межгосударственном масштабе компетентности, можно ожидать, что их корреляции как с национальным интеллектом, так и с экономическими показателями, окажутся выше, чем у этих двух конструкторов между собой. Меры, позволяющие оценить компетентности, логично искать в сфере оценок образовательных систем. На первый взгляд данные, полученные в этой сфере, могут показаться довольно противоречивыми.

В работах экономистов с применением метода Байесовского усреднения классических оценок (BACE – Bayesian Averaging of Classical Estimates) было показано, что интеллект проявляет себя более мощным предиктором экономического развития, чем различные параметры системы образования (средняя продолжительность образования, его охват и т. д.), как, кстати, и рыночная свобода, демократия, инвестиции (Weede, Kampf, 2002; Jones, Schneider, 2006).

Иную картину, однако, дает анализ показателей образования не по формальным признакам, а по результатам испытаний учащихся.

С одной стороны, Линн показал высокую связь показателей среднего интеллекта по странам и результатов международных исследований качества образования (PISA и TIMSS), $r = 0,9$ с учетом коррекции на ненадежность измерений (Lynn et al., 2007).

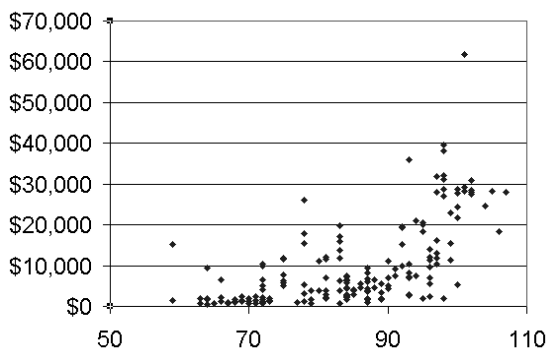


Рис. 2. Связь национального интеллекта и среднедушевого дохода в различных странах мира

С другой стороны, в проведенном Э. Хантом и В. Виттманом иерархическом регрессионном анализе показатели по PISA оказываются наиболее мощным предиктором ВВП, по отношению к которому интеллект не добавляет значимо объясняемой дисперсии (Hunt, Wittman, 2008).

Количественная модель

Формализация модели осуществлена автором совместно с А. Г. Лобановым и более подробно изложена в другой статье автора (Ушаков, Лобанов, 2009). Формализация открывает путь к количественным оценкам и тем самым сообщает модели предсказательные возможности. В частности, она позволяет дать экономические оценки различным сценариям работы с одаренными детьми. Ниже приведены основные из полученных результатов.

Вначале вводятся функции, отображающие способности на компетентности и компетентности – на экономические достижения. Первая описывает, каким образом у групп людей, включенных в экономический процесс, на основе способностей формируются компетентности, и фактически является показателем работы образовательной системы страны. Функция, отображающая компетентности на экономические достижения, характеризует экономическую систему государства, а именно востребованность в ней высококомпетентных специалистов.

Для наших целей удобно сразу использовать одну функцию, являющуюся композицией двух перечисленных, поскольку при этом

можно воспользоваться данными Линна, которые приводят в соответствие способности и экономические достижения.

Рассматриваются два варианта аппроксимации: при помощи степенной функции и при помощи показательной функции, которую предлагает Р. Дикерсон (Dickerson, 2006).

Проведенные расчеты позволяют заключить, что наиболее точно связь национального интеллекта и доходов на душу населения аппроксимирует степенная функция с показателями, варьируемыми от 2,08 до 2,6 для разных вариантов данных. Квадратичная функция аппроксимирует данные лишь чуть хуже, чем степенная с оптимально определенным показателем степени, и примерно так же, как это делает показательная функция.

Далее расчеты проведены на основании двух моделей – квадратичной и показательной, после чего оценивается сходство вытекающих из них оценок. Эти модели являются наиболее контрастными, поскольку показательная предполагает наиболее быстрый рост функции при возрастании аргумента, а квадратичная – наиболее медленный. Следовательно, показательная модель будет давать наиболее высокие оценки экономическому вкладу одаренной части населения, а квадратичная – самые низкие. В связи с этим, если оценки, полученные на основании двух моделей, окажутся достаточно близкими, это станет свидетельством высокой стабильности результатов, получаемых на основании предложенного подхода.

Формализация экономического эффекта образовательных программ для наиболее одаренной части населения

Теперь заложены необходимые основания, чтобы оценить экономическую эффективность программ, направленных на образование наиболее одаренной части населения. Теоретически можно допустить два пути действия этих программ.

Во-первых, можно пытаться достичь повышения способностей участников, т. е. условно сдвинуть на графике вправо наиболее способную часть населения. Хотя повышение способностей очень заманчиво и многие программы декларируют его в качестве своей цели, все же сегодня не существует убедительных данных о том, что эта цель реально достижима. Независимая оценка так называемых программ когнитивного обучения (cognitive education), направленных на повышение когнитивного уровня людей, не выявляет того

эффекта, на который рассчитывают их разработчики (Loarer et al., 1995; Shayer, 1987).

Сказанное не означает, что интеллект в принципе не поддается развитию. Психогенетические исследования показывают, что, хотя интеллект и является в значительной степени генетически обусловленным свойством, все же от 20 до 50% его дисперсии определяет окружающая среда (Егорова, 1995; Bouchard, 1997). Однако сегодня психологи еще недостаточно владеют средствами целенаправленного воздействия на интеллект, поэтому такой вариант в модели рассматриваться не будет. Понятно, что принятие этого варианта повысило бы итоговые оценки эффективности программ.

Во-вторых, программы работы с одаренными могут быть нацелены на увеличение возможностей реализации их потенциала при неизменном уровне интеллекта. В модели это может быть представлено в виде смещения в сторону более высоких значений продуктивности наиболее способной части населения.

Этот вариант является более реалистичным, поскольку хорошо поставленное образование одаренных, даже не повышая их способности, тем не менее позволяет вступить на путь устойчивой профессионализации и добиться на нем успехов.

Проведенные на основании модели расчеты показывают, что если увеличить эффективность 5% наиболее одаренного населения на 50%, то увеличение экономических достижений составит 7,4% для всей страны в целом.

Количественная оценка экономического эффекта программ развития одаренных детей произведена для различных сценариев по охвату населения и по эффективности программ в плане реализации потенциала одаренных людей. Расчеты осуществлены для охвата от 0 до 5% населения и для трех вариантов образовательной эффективности. Результаты приведены на рисунке 3.

Очевидно, что вторая производная функции прироста ВВП при увеличении охвата населения является отрицательной, т. е. при увеличении охвата отдача от программ в пересчете на душу населения снижается. Это означает, что наибольшего экономического эффекта следует ожидать от работы с достаточно узкой прослойкой интеллектуальной элиты. Тем не менее при пятипроцентном охвате экономическая эффективность программ продолжает оставаться очень высокой.

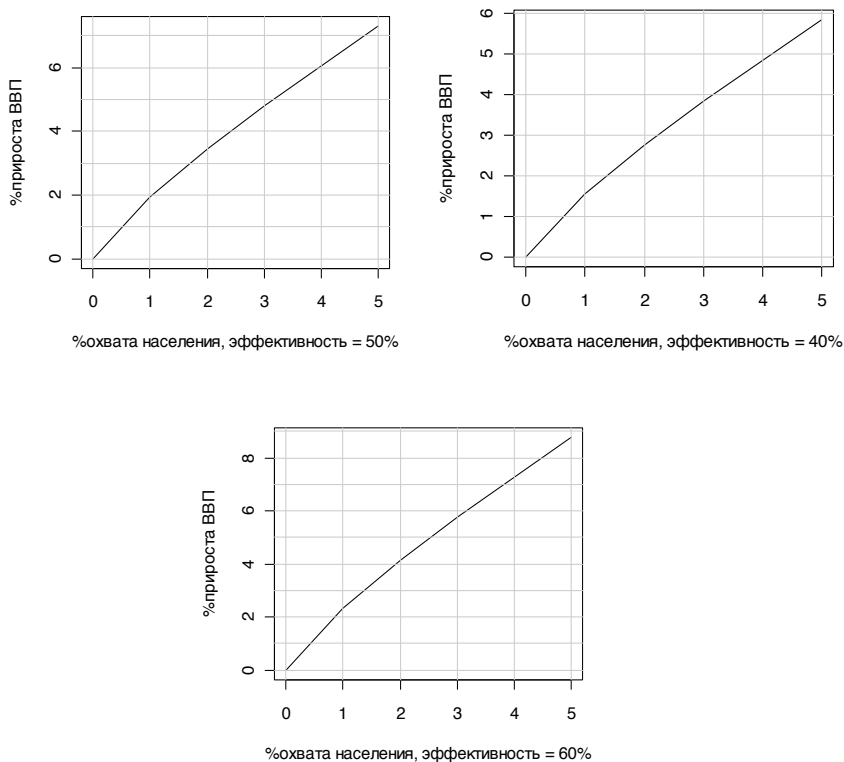


Рис. 3. Количественная оценка экономической эффективности образовательных программ для наиболее одаренной части населения

В случае показательной функции лучше всего данные Линна аппроксимирует функция вида $F(I) = 11^I$. Расчеты показывают, что в этом случае индивидуальная функция имеет вид $f(i) = 10^i$.

Проведя оценку экономической эффективности программ, получим, что, если увеличить эффективность 5% наиболее одаренного населения на 50%, то увеличение экономических достижений составит 9% для всей страны в целом. Результат достаточно близок к оценкам, получаемым на основе квадратичной модели.

В заключение скажем, что анализ экономики как решения задач проясняет роль интеллекта. Интеллект позволяет эффективно решать задачи и, следовательно, добиваться более высоких экономических результатов.

Литература

- Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: Пер Сэ; СПб.: Иматон-М, 2001.
- Егорова М. С. Генетика поведения: психологический аспект. М.: Socio-Logos, 1995.
- Ушаков Д. В. Интеллект: структурно-динамическая теория. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003.
- Ушаков Д. В., Лобанов А. Г. Цена интеллекта: от психологических категорий к экономическим // Психологическая наука и образование. 2009. № 4. С. 15–30.
- Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003.
- Bouchard T. J. IQ similarity in twins reared apart: Findings and responses to critics // R. J. Sternberg, E. Grigorenko (Eds). *Intelligence, heredity, and environment*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1997. P. 126–162.
- Davenport K. S., Remmers H. H. Factors in state characteristics related to average A-12 V-12 test scores // *Journal of Educational Psychology*. 1950. V. 41. P. 110–115.
- De Charms R., Moeller G. H. Values expressed in American children's readers: 1880–1950 // *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1962. V. 64. P. 136–142.
- Dickerson R. E. Exponential correlation of IQ and the wealth of nations // *Intelligence*. 2006. V. 34 (3). P. 291–295.
- Gelade G. IQ, cultural values, and the technological achievement of the nation // *Intelligence*. 2008. V. 36 (6). P. 711–718.
- Gottfredson L. G. Why g matters: The complexity of everyday life // *Intelligence*. 1997. V. 24 (1). P. 79–132.
- Jones G., Schneider J. Intelligence, Human Capital, and Economic Growth: A Bayesian Averaging of Classical Estimates (BACE) Approach // *Journal of Economic Growth*. 2006. V. 11. P. 71–93.
- Hunt E., Wittman W. National intelligence and national prosperity // *Intelligence*. 2008. V. 36 (1). P. 1–9.
- Hunter J. E. Cognitive ability, cognitive aptitudes, job knowledge, and job performance // *Journal of Vocational Behavior*. 1986. V. 29. P. 340–362.
- Kohn M. L., Schooler C. *Work and personality*. Norwood, N. J.: Ablex, 1983.
- Loarer E., Chartier D., Huteau M., Lautrey J. Peut-on éduquer l'intelligence? L'évaluation des effets d'une méthode de remédiation cognitive. Berne: Peter Lang, 1995.

- Lynn R.* The social ecology of intelligence in the British Isles // *British Journal of Social and Clinical Psychology*. 1979. V. 18. P. 1–12.
- Lynn R.* The social ecology of intelligence in France // *British Journal of Social and Clinical Psychology*. 1980. V. 19. P. 325–331.
- Lynn R.* The social ecology of intelligence in the British Isles, France and Spain // *M. P. Friedman, J. P. Das and N. O'Connor (Eds). Intelligence and Learning*. N.Y.: Plenum, 1981.
- Lynn R., Meisenberg C., Mikk J., Williams A.* National IQs predict differences in scholastic achievement in 67 countries // *Journal of British Science*. 2007. V. 39. P. 861–874.
- Lynn R., Vanhanen T.* *IQ and the Wealth of Nations*. Westport, CT: Praeger Publishers, 2002.
- McClelland D. C.* *The achieving society*. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1961.
- Moles A.* *Information theory and esthetic perception*. Urbana: University of Illinois Press, 1968.
- Price D.* *Little science, big science*. N.Y.: Columbia University Press, 1963.
- Shayer M.* Neo-Piagetian theories and educational practice // *International Journal of Psychology*. 1987. V. 22. P. 245–264.
- Schwartz S. H.* A theory of cultural value orientations: Explication and applications // *Y. Esmer, T. Pettersson (Eds). Measuring and mapping cultures: 25 years of comparative value surveys*. Leiden. The Netherlands: Brill, 2007. P. 33–78.
- Storfer M. D.* *Intelligence and giftedness: the contribution of heredity and early environment*. San Francisco, Oxford: Jossey-Bass Publishers, 1990.
- Volken T.* The Impact of National IQ on Income and Growth: A Critique of Richard Lynn and Tatu Vanhanen's Recent Book // *European Sociological Review*. V. 19. P. 411–412.
- Weede E., Kampf S.* The Impact of Intelligence and Institutional Improvements on Economic Growth // *Kyklos*. 2002. V. 55. P. 361–380.

ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ ЗНАНИЯМИ: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

А. Л. Журавлев, Т. А. Нестик

Управление знаниями как объект психологического исследования

Наступление эпохи «экономики знаний», когда технологии, интеллектуальная собственность, знания и способности персонала, общая способность организации к обучению превращаются в основную форму активов – интеллектуальный капитал, выдвинуло новую тему для социальной психологии: *психологические аспекты управления знаниями в группах и организациях.*

В поле зрения экономической и организационной психологии попадают новые феномены экономического поведения: интеллектуальное предпринимательство, поведение индивидуальных и корпоративных потребителей на рынках знаний, инвестиционное поведение на рынках интеллектуального капитала, конфликты по поводу интеллектуальной собственности и др.

Знания становятся экономическим объектом, а обмен знаниями – видом экономической активности, влияющим на отношение к другим категориям экономического сознания: нередко финансовые и материальные активы могут оцениваться ниже, чем интеллектуальные.

Одним из следствий растущей значимости знаний и организационного научения в экономике стало *управление знаниями* – одновременно и новая функция управления, и особый вид совместной деятельности. Управление знаниями представляет собой систему мероприятий, процедур и норм корпоративной культуры, поддерживающих приобретение и создание, описание и систематизацию (кодификацию), хранение и востребование, передачу и использование знаний в организации. Само знание при этом понимается не только

как информация, готовая к тому, чтобы быть высказанной или записанной в виде суждений, алгоритмов и правил. Знание может быть неявным, т. е. трудновербализуемыми интуитивными оценками, опытом и навыками, которые не осознаются самими их носителями. Поэтому, с точки зрения И. Нонака и Х. Такеучи, обмен знаниями в совместной деятельности представляет собой взаимопревращение явных и неявных знаний (Nonaka et al., 2001; Nonaka, 2004; Gourlay, 2006) в ходе социализации (обмен неявными знаниями), экстернализации (превращение неявных знаний в явные), комбинирования (обмен явными знаниями) и интернализации (превращение явных знаний в неявные).

Роль этих процессов в современных организациях столь велика, что для управления ими стали выделяться специальные должности: менеджер по управлению знаниями, начальник отдела внутренних знаний и т. п., а сама эта деятельность превращается в самостоятельную профессию (Lengnick-Hall, Lengnick-Hall, 2002). Критериями эффективного управления знаниями могут служить, например, отслеживание тенденций за пределами организации (например, сравнение своей организации с передовыми компаниями); освоение сотрудниками навыков творческого мышления и применения нестандартных подходов; организация пилотных проектов, в ходе которых опробуются новые подходы к разработке продуктов и/или предоставлению услуг; внедрение специально разработанных систем и процедур, обеспечивающих упорядочение важных знаний, их сохранение и доступность для тех, кто в них нуждается и может использовать; постоянная разработка новых способов и технологий для обмена знаниями внутри компании (Marquardt, 2001).

Знания несводимы к информации, т. е. данным, имеющим лишь потенциальное значение в принятии решения. Выделяют три важных различия между информацией и знанием: знание тесно связано с его носителем; знание сложнее передать, чем информацию; знание сложнее понять и усвоить (Smalla, Sage, 2006). Согласно Ф. Дрекке, руководствуясь информацией, мы способны судить, какую часть знания следует усвоить; знание – это производное от информации, основанное на ней убеждение (Dretske, 1981).

Наряду с индивидуальным знанием, выделяют *организационное знание*, которое охватывает как индивидуальные знания, так и коллективную память сотрудников (Smalla, Sage, 2006; Ходкинсон, Сперроу, 2007). Неоднократно предпринимались попытки создать классификацию организационных знаний. Наиболее известными

в области управления знаниями являются классические работы японских исследователей Нонака и Такеучи. Именно их определения относительно двух форм знания – скрытой и явной – используются наиболее часто. *Явное знание* – это то, которое может быть выражено в виде слов и цифр и которое может передаваться в формализованном виде на соответствующих носителях. *Неявное знание* – это знание, которое не формализуется и может существовать лишь вместе с его обладателем – конкретным человеком или группой лиц (Нонака, Такеучи, 2003). Определение неявного знания восходит к концепции личностного знания М. Полани, который утверждал, что мы знаем больше, чем можем сказать (Полани, 1985). Позднее Нонака и Такеучи описали это личностное, неявное знание как состоящее из технических навыков, умственных моделей и интуиции. Обе формы знания возникают изначально как индивидуальное знание, но для того, чтобы быть использованными для существенного улучшения деятельности организации, они должны быть преобразованы в организационное знание (Нонака, Такеучи, 2003).

В лаборатории социальной и экономической психологии Института психологии РАН Т. А. Нестиком совместно с И. В. Никитенко было проведено исследование с целью выявления содержания представлений руководителей и специалистов российских компаний о феномене «знания» (Нестик, 2009). Как показали результаты контент-анализа, знания ассоциируются не только с информацией, но и с личными качествами, властью, общением, карьерными возможностями, нормами и ценностями. Для большинства опрошенных «знания» ассоциируются с личными качествами сотрудника (31,6%); с источниками знаний (16,5%); личным опытом (12%). Таким образом, знания – это не просто информация, они неотделимы от отношений личности с другими людьми, они включают в себя личностные смыслы, когнитивные и эмоциональные компоненты, т. е. имеют социально-психологическую природу.

На протяжении нескольких десятилетий знания являются предметом исследования для целого ряда научных направлений в социальных науках. Так, в области экономических наук изучается влияние интеллектуального капитала и обмена знаниями на экономическую эффективность отдельных организаций, альянсов и рынков, роль знаний в формировании национальной и мировой экономики (Мильнер, 2003; Нонака, Такеучи, 2003; Эдвинссон, 2005). В рамках социологии знаний изучаются социо-культурные и политические аспекты формирования и трансляции знаний в современ-

ном обществе (Бергер, Лукман, 1995; Лиотар, 1998; Манхейм, 2000; Bloor, 1991; Latour, Woolgar, 1986; Нугаев, 1997).

В психологии знания изучались в разных контекстах. В рамках когнитивной психологии наибольшее развитие получили исследования универсальных психологических механизмов порождения и репрезентации знаний (Александров, 2006; Величковский, 2006; Ребеко, 1998; и др.). В дифференциальной психологии изучаются индивидуальные особенности когнитивных процессов (Холодная, 2004 и др.). В педагогической психологии особое внимание уделялось проблеме усвоения знаний (Гальперин, 1985; Нурминский, Гладышева, 1991; Талызина, 1975; и др.). В рамках социальной и исторической психологии науки исследуется роль социально-психологических механизмов, таких как ролевое распределение в научном коллективе, оппонентный круг и т. д., в создании научного знания (Аллахвердян и др., 1998; Ярошевский, 1995). Еще одно направление работ связано с изучением психологических особенностей экспертной деятельности, экспертных сообществ и технологий (Мкртычян, 2002; Червинская, 2008, 2009; Экспертиза в современном мире, 2006).

Специфика *социально-психологического подхода* к психологии знаний состоит прежде всего в том, что основное внимание здесь уделяется межличностным и межгрупповым факторам порождения, формирования и передачи знаний. *Предметом* социальной психологии знания являются, во-первых, *особенности отношения к знаниям у индивида, проявляющиеся в результате его включения в отношения с другими людьми* (например, ориентация эксперта на передачу своих знаний другим членам своего трудового коллектива); во-вторых, *процессы порождения и трансформации знаний в межличностном и межгрупповом взаимодействии* (например, механизмы обмена неявными знаниями как между сотрудниками, так и между подразделениями в ходе совместной деятельности); в-третьих, *групповые характеристики и феномены, влияющие на порождение, распространение и использование знаний, несводимые к характеристикам отдельной личности* (например, групповые ментальные модели, феномен группового давления, групповая рефлексивность, т. е. склонность первичного трудового коллектива обсуждать и анализировать опыт совместной деятельности, извлекать уроки из прошлого и т. п.).

В зарубежной социальной психологии проблема знаний изучается прежде всего в области психологии организаций. Здесь можно

выделить три наиболее интенсивно развивающиеся направления исследований: организационное научение, информационное направление в теории малых групп, психология управления знаниями. В рамках *теории организационного научения* основное внимание уделяется когнитивным и групповым механизмам, содействующим преобразованию организации в обучающуюся, постоянно преобразующую себя на основе собственного опыта (Арджирис, 2004; Marshall et al., 2009). В рамках *информационного направления в теории малых групп* исследуются групповые механизмы принятия решений, порождения и переработки знаний. С опорой на социо-когнитивную парадигму изучаются различные формы «группового знания» как ключевого фактора эффективности совместной деятельности: групповые когниции, транзакционная память группы, коллективный разум, командные ментальные модели, групповая рефлексивность (Moreland, Argote, 2003; Schippers et al., 2007; Weick, Roberts, 1993; и др.). В рамках *психологии управления знаниями* основное внимание уделяется психологическим факторам готовности сотрудников к генерированию знаний и обмену ими, таким как доверие, характеристики организационной культуры и т. п. (I-Chieh, Yi-Shun, 2008; Liu, 2008).

В российской психологии данные проблемы только начинают изучаться. В этой связи можно выделить два направления, одно из которых тяготеет к инженерной психологии, другое – к социальной и экономической. В рамках первого изучаются психологические аспекты инженерии знаний, т. е. извлечения знаний из экспертов и их представления в доступном другим виде – как базы знаний, экспертной системы (Журавлев, Нестик, 2008; Червинская, 2008, 2009). В рамках второго изучаются внутриличностные, межличностные и групповые факторы обучающего взаимодействия и обмена знаниями в организации (Журавлев, Нестик, 2008; Журавлев, Нестик, Никитенко, 2009; Нестик, 2006, 2009; Нестик, Никитенко, 2006).

Основные теоретические подходы, сложившиеся в социальной психологии управления знаниями

В современной социальной психологии управления знаниями можно выделить три основных теоретических подхода: политический, сетевой и социо-когнитивный, представленный концепциями организационного научения, коллективного интеллекта и транзакционной памяти.

Политический подход сосредоточен на изучении процессов социального влияния в ходе генерации, передачи и легитимации знаний, роли конкуренции за власть в обмене знаниями (Alvesson, Kärreman, 2001; Deetz, 1994; Lyon, Chesebro, 2011). Опираясь на работы М. Фуко и П. Бурдьё, исследователи данного направления показывают, что обнаружение, кодификация и ценность знаний в организации определяются позициями участников в организационной структуре. Знания социально конструируются сообществами как ресурс в политической борьбе.

Второй подход можно назвать *сетевым*: обмен знаниями рассматривается с позиции структурных и содержательных характеристик социальных сетей внутри и между организациями (Burt, 1999, 2003; Krackhardt, 1992; Reagans, McEvily, 2003; Borgatti, Cross, 2003; Kilduff, Krackhardt, 2008). В качестве ключевого фактора эффективности управления знаниями здесь рассматривается разнообразность сетей, их сила и слабость, а также накопленный сторонами уровень доверия.

Социо-когнитивный подход ориентирован на изучение процессов превращения индивидуальных знаний сотрудников в коллективные. Наиболее популярными *сегодня* в рамках данного подхода являются три концепции: организационного научения Д. Шона и К. Арджириса, группового разума К. Вика и транзакционной памяти М. Вигнера и Р. Мореленда.

Организационное научение вошло в теорию организаций усилиями Дж. Марча и Г. Саймона, которые рассматривали его как процесс адаптации организации к меняющейся среде (March, Simon, 1958). Позднее Арджирис и Шон предложили модель «двойной петли» научения: помимо корректировки своих действий на основании заранее установленных стандартов (одинарная петля научения), успешные организации способны к переосмыслению и обновлению самих стандартов деятельности (двойная петля). Научение в данной концепции не сводится к индивидуальному опыту, оно невозможно без взаимной интерпретации и групповой рефлексии, коллективного экспериментирования, наблюдения и систематизации новых знаний и поиска способов их применения. При научении основная трудность связана с наличием групповых защитных механизмов, поддерживающих позитивную самооценку и самонепротиворечивость членов трудового коллектива (Арджирис, 2004; Клаттербак, 2008; Argyris, Schon, 1978). Представители данного направления рассматривают управление знаниями как один из элементов «об-

учающейся организации» (Сенге и др., 2003; Marshall et al., 2009). Важным, на наш взгляд, преимуществом данного подхода является анализ знаний как непрерывного процесса, а также признание возможности генерации и передачи в организации ошибочных знаний: часто мы «наступаем на одни и те же грабли» не потому, что не можем вспомнить и осознать свой опыт, а потому, что не можем забыть усвоенные ранее знания, которые уже неэффективны.

К концепции организационного научения и самообучающейся организации близка теория организационного интеллекта, который понимается как способность организации задействовать все свои интеллектуальные ресурсы и направить их на реализацию миссии (Albrecht, 2003). В ряду многочисленных моделей организационного интеллекта, предложенных в социальной психологии и теории организации за последние 15 лет наиболее популярной является концепция «группового разума» К. Вика.

В ее основе лежит коннекционистская парадигма когнитивной психологии: знание содержится не в отдельных «ящиках картотеки», а в связях между ними, и тем самым торможение и активация примитивных клеток, объединенных в нейронную сеть, делает возможной переработку очень сложной информации. Малая группа или организация могут быть представлены как носители коллективного разума, формирующегося в сетях отношений, подобных нейронной сети в человеческом мозге (Sanderlands et al., 1987). Однако элементами такой сети являются не сами индивиды, а их действия. Вик выделяет три элемента такой сети: 1) сами действия, т. е. групповые вклады каждого участника в совместную деятельность; 2) представления участников о совместной деятельности, т. е. о том, как они взаимосвязаны в работе над общей задачей; 3) субординация, т. е. согласование участниками своих действий с их представлением о деятельности в целом.

Коллективный разум понимается Виком как «осмотрительные», «умелые» взаимосвязи между действиями в социальных системах: «это скорее метод, чем содержание, скорее структурирование, чем структура, скорее процесс построения связей, чем сами связи» (Weick, Roberts, 1993). Конкретными проявлениями коллективного разума является скорость реагирования команды на события, внимательность членов команды, степень понимания ими взаимозависимостей в совместной деятельности. Коллективный разум «интериндивидуален»: каждый участник совместной деятельности видит только часть целого. Его развитие происходит тремя основными

путями. Во-первых, за счет регулярной совместной рефлексии командного опыта и его экстраполяции на будущее. Во-вторых, за счет большего согласования действий между участниками совместной деятельности: действия участников на самых ранних этапах работы над задачей должны учитывать взаимодействие на более поздних стадиях. В-третьих, за счет передачи старожилами команды своего опыта новичкам: рассказывая о своем опыте и организации, участники команды получают возможность вспомнить множество конкретных примеров «умелых» совместных действий, тем самым они расширяют репертуар образцов эффективной совместной деятельности в различных ситуациях. В подобных рассказах происходит обмен ноу-хау, неявными знаниями, интуитивными догадками, представлениями о скрытых причинно-следственных взаимосвязях в совместной деятельности.

Наконец, знания сотрудников можно рассматривать как *транзакционную память*, т. е. разделяемую членами группы систему кодирования, хранения и востребования информации, совокупность индивидуальных систем памяти, объединенных системой внутригрупповой коммуникации (Wegner, 1987). Это еще одна концепция, широко используемая в психологической литературе, посвященной управлению знаниями. Преимуществом данного подхода, на наш взгляд, является анализ знаний сотрудников как знаний межличностных, формирующихся в ходе межличностного взаимодействия в совместной деятельности. Как указывает М. Вигнер, транзакционная память не сводима к сумме индивидуальных знаний и убеждений участников совместной деятельности: каждый член команды видит эту систему со своей точки зрения, но не знает о том, как ее видят другие. Транзакционная память влияет не только на то, что помнят участники команды, но и на то, как они видят окружающий группу мир: задачи совместной деятельности, организационный контекст и т. д. Она развивается по мере того, как члены команды получают опыт взаимодействия и формируют представление о сфере экспертного знания друг друга. Определяя, кто является хранителем тех или иных знаний, участники совместной деятельности могут использовать два критерия: во-первых, это сфера знаний, в которой член команды является экспертом, а, во-вторых, это так называемое «обстоятельное знание» – знание о том, в какой ситуации, при каких обстоятельствах группа получила те или иные знания и опыт. Сегодня теория транзакционной памяти все чаще используется в социальной психологии для изучения об-

мена знаниями в организациях, так как позволяет увязать между собой социо-когнитивный и сетевой подходы (Brandon, Hollingshead, 2004; Lewis et al., 2007; Palazzolo, 2011).

Социально-психологические факторы управления знаниями

К *организационным факторам* управления знаниями можно отнести инновационную бизнес-стратегию, зависимость стоимости компании от интеллектуального капитала, длительность бизнес-циклов и скорость обратной связи, получаемой сотрудниками в ответ на свои действия, наличие корпоративной базы знаний и степень регламентированности процессов обмена знаниями, системы обучения и развития персонала, стимулирования инновационной деятельности работников и др.

Вместе с тем, существуют *психологические факторы*, часто не принимаемые во внимание при разработке и внедрении систем управления знаниями. Среди них можно выделить: *индивидуальные* (например, мотивированность сотрудников на профессиональное развитие), *межличностные* (например, уровень межличностного доверия), *групповые* (например, референтометрическая и коммуникативная структура трудового коллектива), *межгрупповые* (например, степень аутгрупповой дискриминации и внутригруппового фаворитизма при обмене знаниями), *профессионально-психологические* (например, осведомленность сотрудников о возможностях, предоставляемых ИТ-системами и оценка уровня собственной компетентности в работе с ними), *организационно-психологические* (например, характеристики корпоративной культуры) и *экономико-психологические* (например, оценка сотрудниками ценности приобретаемых ими знаний на рынке труда).

Индивидуально-психологические факторы могут влиять как на создание знаний, так и на процесс их передачи. Как известно, на процесс генерирования знаний оказывают влияние круг интересов сотрудника, стремление к решению сложных задач, низкий уровень избегания неопределенности, склонность к риску, упорство и уверенность в себе (Amabile, 1983; Oldham, Cummings, 1996), открытость новому опыту (King et al., 1996; McCrae, 1987), сознательность (Taggar, 2002). Важную роль играют общие способности личности и стиль научения. Так, Д. Колб выявил четыре стиля научения (Kolb, 1984): аккомодирующий (ориентированный на действие, экспериментирование), дивергирующий (ориентированный на наблюдение

и генерирование новых решений), ассимилирующий (ориентированный на использование концептуальных моделей, алгоритмов и нормативов) и конвергирующий (ориентированный на эффективное использование уже имеющихся практических навыков). Оказалось, что сотрудники с конвергирующим стилем научения более успешно передают и воспринимают неявное знание, чем сотрудники с дивергирующим стилем (Armstrong, Mahmud, 2004). При передаче знаний также возникает ряд *когнитивных ограничений*. С ростом опыта и навыков знания становятся более абстрактными, и эксперту сложнее эффективно их передавать. Эксперты склонны автоматизировать и упрощать понимание задачи. Иногда они не способны восстановить сложные взаимосвязи, отдельные нюансы и способ решения задачи так, чтобы это стало доступно новичкам. Для преодоления этого барьера организациям приходится использовать специальные техники передачи опыта (ведение новичком дневника наблюдений за более опытными коллегами, получение от них структурированной обратной связи по результатам своей работы, совместное с ними выполнение задач и т. п.).

На основании ряда зарубежных и отечественных исследований можно выделить следующие *личностные факторы обмена знаниями в организации*: само-эффективность, макиавеллизм, ценностные ориентации, уровень базового доверия, сила организационной идентичности (Журавлев, Нестик, 2010; Нестик, 2009; Cabrera, 2006; He et al., 2009; Kuo, Young, 2008; Liu, 2008; Gagné, 2009).

Так, исследование на 73 сотрудника одной из крупных консалтинговых компаний г. Москвы, проведенное Т. А. Нестиком совместно с Е. К. Осетровой на основе методики изучения ценностей личности Ш. Шварца, позволило выявить связь ориентации на обмен знаниями с ценностными ориентациями личности. Так, ориентация на передачу своих знаний связана с такими ценностями, как доброжелательность (0,359, $p = 0,002$), универсализм (0,384, $p = 0,001$) и достижение (0,247, $p = 0,035$). Ориентация на обращение за знаниями оказалась связанной с конформностью (0,412, $p < 0,001$) и самостоятельностью (0,344, $p = 0,003$).

Т. А. Нестик в серии поисковых исследований, проведенных совместно с И. В. Никитенко и Е. И. Алексеевой в 2007–2009 гг. в российских компаниях, обнаружил связь ориентации на обмен знаниями с коллегами с рядом индивидуально-психологических и социально-психологических феноменов: эмоциональным интеллектом, отношением личности к своему собственному прошлому,

базовым доверием к людям, организационной идентичностью (Нестик, 2009).

Межличностные факторы эффективности управления знаниями исследованы пока крайне недостаточно. К ним можно отнести уровень межличностного доверия, степень осведомленности сотрудников о знаниях друг друга, интенсивность контактов, наличие общего опыта и взглядов (Кросс, Паркер, 2006; Kilduff, Krackhardt, 2008; Minhyung, Young-Gul, 2010). Исследования Института управления знаниями IBM показывают, что 42% обмена знаниями происходит через непосредственный личный контакт. Сотрудники стремятся сохранить за собой контроль над тем, кто и как будет пользоваться их знаниями, поэтому готовность делиться опытом и обращаться за информацией в значительной степени зависит от межличностного восприятия. Ряд исследований указывает на важную роль межличностных отношений между непосредственным руководителем и подчиненным. Как показывает исследование Б. Ренцль, доверие к руководителю снижает страх сотрудников лишиться статуса незаменимого специалиста и повышает готовность документировать свои знания (Renzl, 2008).

К *групповым факторам обмена знаниями* относятся уровень доверия в коллективе, уровень групповой рефлексивности, отношение топ-менеджмента и непосредственных руководителей к обмену знаниями, сложившееся в коллективе отношение к внедряемой системе управления знаниями, характеристики коммуникативной структуры группы, сила групповой идентичности и приверженность организации (Нестик, 2009; He et al., 2009; Kuo, Young, 2008; Liu, 2008; Maurer et al., 2011; Tzu-Shian et al., 2010).

Для того чтобы определить связь между уровнем доверия в организации и готовностью сотрудников к обмену знаниями, нами был проведен опрос российских менеджеров – слушателей программ MBA ($N = 100$). Использовался стандартизированный опросник, включающий в себя шкалу ориентации на обмен знаниями, разработанную Т. А. Нестиком (6 пунктов, α Кронбаха = 0,772), а также ранее адаптированные совместно с С. В. Киселевой шкалы индивидуальной склонности к доверию и организационного доверия Л. Хаффа и Л. Келли ($N = 442$, α Кронбаха = 0,662 и 0,872). В результате не было выявлено значимых корреляций между склонностью к доверию и готовностью личности обмениваться знаниями (обращаться за знаниями к другим и делиться своими). Однако была установлена высокая корреляция между уровнем доверия в органи-

зации и готовностью к обмену знаниями в ней ($r = 0,549$, $p \leq 0,001$). Заметим, что этот результат вполне согласуется с данными другого исследования, в котором доверие личности к другим людям, вопреки ожиданиям авторов, оказалось фактором, лишь косвенно влияющим на готовность сотрудников обмениваться знаниями (Chow, Chan, 2008).

В компаниях с низким уровнем доверия сотрудники менее охотно делятся друг с другом своими знаниями, а также обращаются за информацией или советом к коллегам (соответственно 4,5 и 4,7 в компаниях с низким уровнем доверия и 5,8 и 6,0 в компаниях – с высоким). Эта взаимосвязь подтверждается результатами другого нашего исследования, в ходе которого были опрошены сотрудники 12 компаний ($N = 349$). В итоге была выявлена высокая значимость различий по готовности сотрудников обмениваться знаниями между компаниями с низким и высоким уровнем доверия в организации (4,5 и 5,8 при $p \leq 0,001$ по критерию Манна–Уитни). Было обнаружено также, что руководители в целом более ориентированы на обмен знаниями, чем рядовые сотрудники.

Полученные данные позволяют утверждать, что готовность к обмену знаниями в меньшей степени зависит от индивидуально-личностных факторов и в большей степени – от групповых и организационно-психологических.

Обмен знаниями и характеристики организационной культуры

На готовность к обмену знаниями влияют особенности корпоративной, а также национальной деловой культуры (Yeung et al., 1999). Например, исследование, проведенное С. Михайловой и К. Хастидом в нескольких российских компаниях методом изучения отдельных случаев, позволило выявить ряд специфических для России барьеров в обмене знаниями. Наряду с такими универсальными психологическими барьерами, как страх снижения своей ценности как эксперта и неготовность тратить дополнительное время и силы на передачу знаний, были выявлены семь барьеров, связанных с особенностями российской деловой культуры. В частности: 1) высокая неопределенность («Как поступят с моей информацией?»); 2) высокая дистанция власти («Мне/им это знать не положено»); 3) опасение негативных последствий («Они это знание все равно не смогут использовать»); 4) негативное отношение к ошибкам («У нас нет права

на ошибку»); 5) неумение и нежелание анализировать совместный опыт («Кто виноват?»); 6) ориентация на формальные процедуры («Без четких инструкций все рухнет»); 7) синдром «Это придумано не у нас»/«Нет пророков в своем отечестве», проявляющийся в том, что группа переоценивает свою специфику и недооценивает знания своих членов (Michailova, Husted, 2003).

С целью выявления социально-психологических факторов, которые могут способствовать или препятствовать обмену знаниями в российских организациях, в лаборатории социальной и экономической психологии Института психологии РАН было проведено поисковое исследование, в котором участвовали 100 руководителей и сотрудников российских компаний (Нестик, Никитенко, 2006). Среди факторов, влияющих на обмен знаниями, как наиболее важные были оценены особенности организационной культуры и психологического климата в коллективе (44,4% опрошенных топ-менеджеров и 50,6% рядовых сотрудников). По мнению опрошенных экспертов, организационная культура, ориентированная на сплоченность, вовлеченность сотрудников в процесс принятия решений, развивающая и поддерживающая позитивную организационную идентичность, является наиболее благоприятной для развития горизонтальных коммуникаций между сотрудниками и обмена знаниями.

Чтобы уточнить роль характеристик корпоративной культуры в обмене знаниями, было проведено исследование, участниками которого стали руководители московских коммерческих компаний (N = 119). Респондентам предлагалось оценить уровень обмена знаниями в своей компании, выраженность различных барьеров в обмене знаниями (опросник Т. А. Нестика), а также характеристики организационной культуры (опросник «Организационная культура» Д. Денисона и «OCAI» К. Камерона и Р. Куинна).

Результаты корреляционного анализа и оценки значимых различий частично подтверждают выводы Михайловой и Хастиды (Michailova, Husted, 2003), а также впервые проливают свет на связь барьеров обмена знаниями с типологическими особенностями организационной культуры. Можно выделить три наиболее универсальных, не зависящих от типа организационной культуры барьера в обмене знаниями: 1) опасение сотрудников утратить свою незаменимость как эксперта, 2) необходимость тратить дополнительные силы и время на передачу знаний, а также 3) конкуренция между подразделениями, ограничивающая обмен знаниями в масштабах

организации. Не было выявлено значимых корреляций между данными барьерами и типологическими характеристиками организационной культуры. Еще несколько барьеров можно считать общими для российской деловой культуры, так как они в равной мере присущи всем обследованным организациям. Это негативное отношение к ошибкам, неуверенность сотрудников в том, что с предложенными ими идеями и переданными знаниями поступят рационально, опасение утечки информации к конкурентам.

Напротив, выраженность ряда других барьеров в значительной степени связана с типом культуры (см. таблицу 1). Так, анализ значимых различий, при котором между собой сопоставлялись организации с разными ценностями (объединенные на основе кластерного анализа), показал, что обмен знаниями наиболее затруднен в организациях с культурой бюрократического типа, что связано, по-видимому, с высокой дистанцией власти, регламентированностью деятельности и культурой наказаний за отступление от нормативов. Один из опрошенных описывает это так: «В нашей компании любое совещание превращается в братскую могилу. Даже если не виноват, все равно накажут». Предпринимательский тип культуры также может затруднять обмен знаниями: ориентация на результат, необходимость постоянно работать в условиях дефицита времени снижают внимание к идеям сотрудников и накопленному опыту. Косвенно на это указывает тот факт, что именно в предпринимательской культуре сотрудники менее всего опасаются, что их идеи будут присвоены коллегами. Наконец, неожиданно для нас ряд барьеров оказались выраженными в организациях с клановым типом культуры, т. е. характеризующихся высокой сплоченностью и ориентацией на взаимную поддержку. В частности, в клановой культуре руководители чаще не считают нужным делиться информацией с подчиненными, там выше скептическое отношение к идеям коллег, более выражен синдром «это придумано не у нас». По-видимому, эти барьеры связаны с обратной стороной сплоченности: эффектами группового мышления и групповыми защитными механизмами, оберегающими позитивную самооценку коллектива.

Говоря о перспективах развития отечественной психологии управления знаниями, необходимо выделить несколько наиболее актуальных, на наш взгляд, направлений исследования в данной области.

Во-первых, это уточнение социально-психологических механизмов формирования интеллектуального капитала организации (со-

Таблица 1

Психологические барьеры в управлении знаниями и тип корпоративной культуры

	Инновационно-клановый тип (N = 24)	Предприимчиво-сельский тип (N = 35)	Клановый тип (N = 21)	Бюрократический тип (N = 39)	Среднее по выборке (N = 119)	Значимость различий по критерию Крускал-Уоллиса
Руководители не считают нужным информировать подчиненных	2,3	2,7	3,0	3,3	2,8	0,021
Анализ совместного опыта превращается в поиск виновных	2,2	3,1	3,1	3,3	3,0	0,008
Высокая ориентация на формальные процедуры	2,3	2,9	2,5	3,6	2,9	0,000
«Это придумано не у нас»	1,8	1,8	2,7	2,7	2,3	0,004
Скептическое отношение к идеям собственных коллег	1,6	2,1	2,6	2,5	2,2	0,005
Сотрудники опасаются, что их идеи будут присвоены другими	2,7	2,5	2,8	3,4	2,8	0,099

общества, региона, страны), т. е. коллективных знаний. Имеющиеся в настоящее время эмпирические данные позволяют предполагать, что в основе феноменов социального капитала и группового знания лежат одни и те же социально-психологические процессы. Растущее число работ, посвященных роли социальных сетей в формировании групповых представлений, подталкивает к поиску интегративного подхода, позволяющего объяснять и предсказывать взаимовлияние формально-динамических и содержательных (когнитивных, смысловых) характеристик сетей.

Во-вторых, практически не исследованным остается влияние межгрупповых и межорганизационных процессов на обмен знаниями. Недостаточно изучен обмен знаниями между сотрудниками организации и ее клиентами, партнерами, конкурентами.

В-третьих, особое значение будут иметь исследования, направленные на прояснение механизмов социального обмена. На наш взгляд, перспективным в исследовании обмена знаниями являют-

ся представления Р. Л. Кричевского и его коллег о психологическом (ценностном) обмене (Кричевский, Рыжак, 1985; Кричевский, Маржине, 2001), а также предположение Э. П. Файск о существовании четырех основных форм обмена ценными ресурсами (Fiske, 1991). По-видимому, в зависимости от ценностных ориентаций личности и характеристик организационной культуры передача знаний может строиться на основании разных моделей обмена: добрососедский обмен (каждый член группы получает доступ к знаниям остальных независимо от его личного вклада, на основе ценностей взаимной поддержки); распределение власти (доступ к знаниям получает не каждый и в разной степени, в соответствии с социальным статусом); поддержание равенства (обмен знаниями основан на ценностях социальной справедливости); рыночное ценообразование (доступ к знаниям определяется заслугами перед отдельными членами группы или перед всем трудовым коллективом). Иными словами, в малых группах и организациях обмен знаниями может опираться на разные ценности и нормы. Использование концепции психологического обмена может приблизить нас к более глубокому пониманию самого феномена группового и организационного знания, коллективной памяти – того, как личностное знание трансформируется в групповое, а неявное – в явное.

В-четвертых, ключевую роль в обмене знаниями играет групповая рефлексивность (совместный анализ коллективного опыта), являющаяся, на наш взгляд, одним из признаков субъектности социальной группы (Журавлев, 2000). Психологические механизмы групповой рефлексии остаются малоизученными. Между тем в результате рефлексии формируются чувство «Мы» (прежде всего как переживание своей принадлежности к группе и единение со своей группой, принятие действующих в ней правил психологического обмена) и образ-Мы (как групповое представление о своей группе, о том, кто и какими знаниями в ней обладает).

Литература

- Александров И. О. Формирование структуры индивидуального знания. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
- Аллахвердян А. Г., Мошкова Г. Ю., Юревич А. В., Ярошевский М. Г. Психология науки. М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 1998.
- Арджирис К. Организационное научение. М.: Инфра-М, 2004.

- Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания. М.: Медиум, 1995.
- Величковский Б. М. Когнитивная наука: основы психологии познания. В 2 т. М.: Смысл; Изд. центр «Академия», 2006.
- Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985.
- Журавлев А. Л. Психологические особенности коллективного субъекта // Проблема субъекта в психологической науке / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой и В. Н. Дружинина. М.: Изд-во «Академический Проект», 2000. С. 133–150.
- Журавлев А. Л., Нестик Т. А. Организация обучающего взаимодействия инструкторов и операторов // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2008. № 2. С. 9–14.
- Журавлев А. Л., Нестик Т. А. Психология управления совместной деятельностью: Новые направления исследований. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.
- Журавлев А. Л., Нестик Т. А., Никитенко И. В. Знания и обмен ими как социально-психологические феномены // Психология XXI столетия: теория, эксперимент, социальная практика / Отв. ред., сост. А. Л. Журавлев, Н. П. Фетискин, Т. И. Миронова. М.–Кострома: Изд-во КГУ им. Н. А. Некрасова, 2009. Т. 2. С. 133–139.
- Журавлев А. Л., Нестик Т. А., Никитенко И. В. Знания и социальные представления о них у сотрудников организации // Социальные представления и самоопределение молодежи в изменяющемся мире: Материалы международной научной конференции (Саратов, 23–24 октября 2009 г.). Ч. 1. Саратов: ООО «Приволжское издательство», 2009. С. 220–226.
- Клаттербак Д. Командный коучинг на рабочем месте. Технология создания самообучающейся организации. М.: Эксмо, 2008.
- Кричевский Р. Л., Маржине А. В. Психологические факторы эффективности руководства. Кишнев: Штинса, 2001.
- Кричевский Р. Л., Рыжак М. М. Психология руководства и лидерства в спортивном коллективе. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985.
- Кросс Р., Паркер Э. Невидимая сила социальных связей. Как на самом деле работают организации. Киев: Калидос Паблишинг, 2006.
- Лиотар Ж. Э. Состояние постмодерна. СПб.: Алетейя, 1998.
- Манхейм К. Избранное: Социология культуры. М.–СПб.: Университетская книга, 2000.
- Мильтнер Б. З. Управление знаниями. М.: Инфра-М, 2003.

- Мкртычян Г. А.* Психология экспертной деятельности в образовании: Теория. Методология. Практика. Н. Новгород: НГЦ, 2002.
- Нестик Т. А.* Психологические аспекты управления знаниями // Инновационное развитие. Экономика, интеллектуальные ресурсы, управление знаниями / Под ред. Б. З. Мильнера. М.: Инфра-М, 2009. С. 590–611.
- Нестик Т. А.* Развитие культуры обмена знаниями через социальные сети // Методические и аналитические материалы комитета ТПП РФ по деловой этике. М.: Изд-во ТПП РФ, 2006. С. 133–145.
- Нестик Т. А., Никитенко И. В.* Социально-психологические аспекты экономики знаний // Экономическая психология: актуальные теоретические и прикладные проблемы. Иркутск: БГУЭП, 2006. С. 35–39.
- Нонака И., Такеучи Х.* Компания – создатель знания. М.: Олимп-Бизнес, 2003.
- Нугаев Р. М.* Современная социология знания: некоторые итоги и перспективы // Социология: 4М. 1997. №8. С. 5–16.
- Нурминский И. И., Гладышева Н. К.* Статистические закономерности формирования знаний и умений учащихся. М.: Педагогика, 1991.
- Полани М.* Личностное знание: На пути к посткритической философии. М.: Прогресс, 1985.
- Ребеко Т. А.* Ментальная репрезентация как формат хранения информации // Ментальная репрезентация: динамика и структуры. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998. С. 25–54.
- Сенге П., Клейнер А., Робертс Ш., Росс Р., Рот Дж., Смит Б.* Танец перемен. Новые проблемы самообучающихся организаций. М.: Олимп-Бизнес, 2003.
- Талызина Н. Ф.* Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975.
- Ходкинсон Д. П., Сперроу П. Р.* Компетентная организация: психологический анализ процесса стратегического менеджмента. Харьков: Гуманитарный центр, 2007.
- Холодная М. А.* Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. СПб.: Питер, 2004.
- Червинская К. Р.* Концепция «извлечение экспертных знаний» в инженерно-психологическом контексте // Вестник СПбГУ. 2008. Сер. 12. Вып. 3. С. 394–402.
- Червинская К. Р.* Психологические основы инженерии знаний. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2009.

- Эдвинссон Л. Корпоративная долгота: Навигация в экономике, основанной на знаниях. М.: Инфра-М, 2005.
- Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности / Под ред. Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2006.
- Ярошевский М. Г. Историческая психология науки. СПб: Изд-во Международного фонда истории науки, 1995.
- Albrecht K. The power of minds at work. Organizational intelligence in action. N. Y.: AMACOM, 2003.
- Alvesson M., Kärreman D. Odd couple: Making sense of the curious concept of knowledge management // Journal of Management Studies. 2001. V. 38. P. 995–1018.
- Amabile T. M. The social psychology of creativity: A componential conceptualization // Journal of Personality and Social Psychology. 1983. № 45. P. 357–376.
- Argyris C., Schon D. A. Organizational Learning: A Theory of Action Perspective. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1978.
- Armstrong S. J., Mahmud A. The influence of learning styles on the creation of actionable knowledge in public sector managers // Academy of Management Proceedings, 2004. P. D1–D6.
- Bloor D. Knowledge and Social Imagery. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.
- Borgatti S. P., Cross R. A. Relational View of Information Seeking and Learning in Social Networks // Management Science. 2003. V. 49. № 4. P. 432–445.
- Brandon D. P., Hollingshead A. B. Transactive memory systems in organizations: Matching tasks, expertise and people // Organization Science. 2004. V. 15 (6). P. 633–644.
- Burt R. S. Structural Holes and Good Ideas // American Journal of Sociology. 2003. V. 110. № 2, P. 349–399.
- Burt R. S. The Social Capital of Opinion Leaders // Annals. 1999. № 566. P. 37–54.
- Cabrera Á., Collins W. C., Salgado J. F. Determinants of individual engagement in knowledge sharing // International Journal of Human Resource Management. 2006. V. 17 (2). P. 245–264.
- Chow W. S., Chan L. Sh. Social network, social trust and shared goals in organizational knowledge sharing // Information & Management. 2008. V. 45 (7). P. 458–465.
- Deetz S. The micro-politics of identity formation in the workplace: The case of a knowledge-intensive firm // Human Studies. 1994. V. 17. P. 23–44.

- Dretske F.* Knowledge and the Flow of Information. Cambridge, MA: MIT Press, 1981. *Fiske A. P.* Structures of Social Life: The Four Elementary Forms of Human Relations. N. Y.: Free Press, 1991.
- Gagné M.* A model of knowledge-sharing motivation // Human Resource Management. 2009. V. 48. Is. 4. P. 571–589.
- Gourlay S.* Conceptualizing knowledge creation: a critique of Nonaka's theory // Journal of Management Studies. 2006. V. 43 (7). P. 1415–1436.
- He W., Fang Y., Wei K.-K.* The role of trust in promoting organizational knowledge seeking using knowledge management systems: An empirical investigation // Journal of the American Society for Information Science & Technology. 2009. V. 60 (3). P. 526–537.
- I-Chieh H., Yi-Shun W.* A Model of Intraorganizational Knowledge Sharing: Development and Initial Test // Journal of Global Information Management. 2008. V. 16 (3). P. 45–73.
- Kilduff M., Krackhardt D.* Interpersonal Networks in Organizations: Cognition, Personality, Dynamics and Culture. Cambridge, N. Y.: Cambridge University Press, 2008.
- King L. A., Walker L., Broyles S. J.* Creativity and the five-factor model // Journal of Research in Personality. 1996. V. 30. P. 189–203.
- Kolb D.* Experimental learning. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1984.
- Krackhardt D.* The strength of strong ties: The importance of philos in organizations // Networks and organizations: Structure, form, and action. N. Nohria & R. G. Eccles (Eds). Boston: Harvard Business School Press, 1992. P. 216–239.
- Kuo F.-Y., Young M.-L.* A study of the intention – action gap in knowledge sharing practices // Journal of the American Society for Information Science & Technology. 2008. V. 59 (8). P. 1224–1237.
- Latour B., Woolgar S.* Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts. Princeton: Princeton University Press, 1986.
- Lengnick-Hall M. L., Lengnick-Hall C. A.* A human resource management in the knowledge economy: New challenges, new roles, new capabilities. San Francisco: Berrett-Koehler, 2002.
- Lewis K., Belliveau M., Herndon B., Keller J.* Group cognition, membership change, and performance: Investigating the benefits and detriments of collective knowledge // Organizational Behavior and Human Decision Processes. 2007. V. 103 (2). P. 159–178.
- Liu Ch.* The Relationship Between Machiavellianism and Knowledge Sharing Willingness // Journal of Business & Psychology. 2008. V. 22 (3). P. 233–240.

- Lyon A., Chesebro J.L.* The Politics of Knowledge: A Critical Perspective on Organizational Knowledge // Communication and organizational knowledge: contemporary issues for theory and practice / H.E. Canary, R.D. McPhee (Eds). N.Y.: Routledge, 2011.
- March J.G., Simon H.A.* Organizations. N.Y.: Wiley, 1958.
- Marquardt M.* Is It a Learning Organization? // The Consultant's Toolkit. High-Impact Questionnaires, Activities, and How-to Guides for Diagnosing and Solving Client Problems. M. Silberman (Ed.). N.Y.: McGraw-Hill, 2001. P. 20–23.
- Marshall J., Smith S., Buxton S.* Learning organizations and organizational learning: What have we learned? // Management Services. 2009. V. 53 (2). P. 36–44.
- Marshall J., Smith S., Buxton S.* Learning organisations and organisational learning: What have we learned? // Management Services. 2009. V. 53. Is. 2. P. 36–44.
- Maurer I., Bartsch V., Ebers M.* The Value of Intra-organizational Social Capital: How it Fosters Knowledge Transfer, Innovation Performance, and Growth // Organization Studies. 2011. V. 32 (2). P. 157–185.
- McCrae R.R.* Creativity, divergent thinking and openness to experience // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. V. 52. P. 1258–1265.
- Michailova S., Husted K.* Knowledge sharing hostility in Russian Firms // Forthcoming in California Management Review. 2003. V. 45 № 3. P. 59–77.
- Minhyung K., Young-Gul K.* A multilevel view on interpersonal knowledge transfer // Journal of the American Society for Information Science & Technology. 2010. V. 61 (3). P. 483–494.
- Moreland R.L., Argote L.* Transactive memory in dynamic organizations // Understanding the Dynamic Organization / R. Peterson, E. Mannix (Eds). Mahwah, N.J.: Erlbaum, 2003. P. 135–162.
- Nonaka I.* A dynamic theory of organizational knowledge creation // How Organizations Learn. Managing the Search for Knowledge / K. Starkey, S. Tempest, Al. McKinlay (Eds). London: Thomson, 2004. P. 165–201.
- Nonaka I., Toyama R., Byosiere Ph.* A Theory of Organizational Knowledge Creation: Understanding the Dynamic Process of Creating Knowledge // Handbook of Organizational Learning and Knowledge / M. Dierkes, A.B. Antal, J. Child, I. Nonaka (Eds). Oxford: Oxford University Press, 2001. P. 491–517.
- Oldham G., Cummings A.* Employee creativity: Personal and contextual factors at work // Academy of Management Journal. 1996. № 39. P. 607–634.

- Palazzolo E. T.* Transactive Memory and Organizational Knowledge // Communication and organizational knowledge: contemporary issues for theory and practice / H. E. Canary, R. D. McPhee (Eds). N. Y.: Routledge, 2011. P. 113–132.
- Reagans R., McEvily B.* Network structure and knowledge transfer: The effects of cohesion and range // *Administrative Science Quarterly*. 2003. V. 48. P. 240–267.
- Renzl B.* Trust in management and knowledge sharing: The mediating effects of fear and knowledge documentation // *Omega*. 2008. V. 36 (2). P. 206–220.
- Sanderlands L. E., Stablein R. E.* The concept of organization mind // *Research in the sociology of organizations* / S. Bachrach, N. DiTomaso (Eds). V. 5. Greenwich, CT: JAI Press, 1987. P. 135–162.
- Schippers M. C., Den Hartog D. N., Koopman P. L.* Reflexivity in Teams: A Measure and Correlates // *Applied Psychology: An International Review*. 2007. V. 56 (2). P. 189–211.
- Smalla C. T., Sage A. P.* Knowledge management and knowledge sharing: A review // *Information Knowledge Systems Management*. 2005/2006. № 5. P. 153–169.
- Taggar S.* Individual creativity and group ability to utilize individual creative resources: a multilevel model // *Academy of Management Journal*. 2002. V. 45. Is. 2. P. 315–330.
- Tzu-Shian H., Hsu-Hsin Ch., Aihwa Ch.* Employee participation in decision making, psychological ownership and knowledge sharing: mediating role of organizational commitment in Taiwanese high-tech organizations // *International Journal of Human Resource Management*. 2010. V. 21 (12). P. 2218–2233.
- Wegner D. M.* Transactive memory: A contemporary analysis of the group mind // *Theories of group behavior* / Ed. by B. Mullen, G. R. Goethals. N. Y.: Springer, 1987. P. 185–208.
- Weick K. E., Roberts K. H.* Collective Mind in Organizations: Heedful Interrelating on Flight Decks // *Administrative Science Quarterly*. 1993. V. 38 (3). P. 357–331.
- Yeung A. K., Ulrich D. O., Nason S. W., Von Glinow M. A.* Organizational learning capability. Oxford, N. Y.: Oxford University Press, 1999.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ВЗАИМОСВЯЗИ СОЦИАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ С РАЗВИТИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА И КРЕАТИВНОСТИ

Т. Н. Тихомирова

Проблема интеллектуального развития приобретает наиболее дискуссионный характер в контексте вопроса о движущих силах, детерминантах этого развития. Исследования взаимосвязей социальной среды с показателями развития способностей являются перспективным направлением современной психологической науки, актуальность которого определяется и недостаточной методологической и методической проработкой проблемы, и запросом со стороны образовательной практики и экономики.

В современных условиях ключевой характеристикой конкурентоспособности государства является фактор продуцирования «прорывных» научных идей и их трансформация в технологически новые или усовершенствованные услуги и продукты. Понятно, что для создания высоких технологий необходим ряд условий, важнейшим из которых является не просто наличие в обществе интеллектуально одаренных людей, а их эффективная самореализация. Действительно, интеллект является своего рода индикатором успешности человека в высокотехнологичной профессиональной деятельности и определяет его место в современном обществе.

Среди целей и задач образовательной политики государства наиболее важной является разработка стратегий интенсивного приобретения знаний и мобилизация интеллектуальных ресурсов человека, обеспечивающих высокий уровень достижений в условиях его реальной жизнедеятельности. В психологической науке

Статья подготовлена при финансовой поддержке Федерального агентства по науке и инновациям (Государственный контракт №02.740.11.0378) и РГНФ (проект №09-06-00550а).

и смежных областях научного знания проблемы создания и применения тестов интеллекта и развивающих программ, стратегий и форм обучения детей с высоким уровнем развития интеллекта и креативности, социальных механизмов и форм взаимодействия учащихся с педагогами и др. остаются едва ли не самыми острыми и дискуссионными вопросами. В странах Западной Европы, США и России, прежде всего в сфере образования, функционирует немало программ, основной целью которых является улучшение индивидуальных показателей когнитивных функций. Однако, многочисленные образовательные методы, созданные для умственного развития детей, подростков и взрослых – от популярного в США «Instrumental enrichment» («Инструментальное обогащение») Р. Фейерштейна до системы «Les Ateliers de Raisonnement Logique» («Мастерские логического мышления»), основанной на идеях Ж. Пиаже, – при систематической проверке дают сомнительные результаты, которые трудно отличить от эффектов простого взаимодействия с обучающим человеком (Feuerstein, 1990; Storfer, 1990; Howe, 1990; Sternberg, Lubart, 1996; Greven et al., 2009). Вместе с тем впечатляют результаты исследователей взаимосвязей семейной микросреды с показателями способностей детей: эмоциональные отношения и способы взаимодействия членов семьи оказывают существенное влияние на развитие интеллекта и креативности (Дружинин, 1995; Хазратова, 1994; Ушаков, 2003; Тихомирова, 2002, 2008; Flavell, 2000; Plomin et al., 2001; Kovas et al., 2007; и др.).

В психологии накоплен значительный исследовательский материал отечественных и зарубежных специалистов, работающих в рамках средовой программы, заключающейся в изучении влияния естественной или специально смоделированной среды на различные психические функции, и генетической программы (Шадриков, 2007; Дружинин, 1995; Ушаков, 2003; Воронин, 2004; Хазратова, 1994; Гнатко, 1994; Малых и др., 1998; Flavell, 1977; Wilson, Linville, 1982; Wohlwill, Lowe, 1962; Bandura, 1977; Howe, 1990; Inhelder et al., 1974; Yee, Eccles, 1988; Kovas et al., 2007). Вместе с тем систематизация этих исследований и теоретический анализ проблемы затруднен ввиду разнообразия и неоднородности применявшихся подходов и эмпирических методов. В то же время спецификация различных путей влияния и их взаимоотношений оказывается центральной задачей для построения интегративной модели средовой детерминации способностей, которая позволяет синтезировать отдельные разрозненные знания (Ушаков, 2003).

Теоретические модели влияния социальной среды на интеллект и креативность

Для изучения механизмов средового влияния применяются две основные исследовательские стратегии. Первая стратегия состоит в оценке способностей детей, оказавшихся в различных социальных (в первую очередь семейных) условиях. Вторая исследовательская стратегия предполагает формирующий эксперимент, с помощью которого оценивается, какие внешние условия приводят к когнитивному прогрессу ребенка. При обеих схемах в качестве независимой переменной выступают особенности среды, а в качестве зависимой переменной – показатели тестов интеллекта и креативности или успехи в реальной творческой жизни.

Оба направления имеют свои плюсы и минусы и выявляют разные стороны когнитивного развития. Формирующий эксперимент позволяет очень точно контролировать воздействие на испытуемого, но заставляет ограничиться исследованием локального воздействия и коротким интервалом времени. Исследование людей, живущих в разных условиях, напротив, учитывает длительно действующие и глобальные факторы, влияющие на когнитивное развитие. Однако эти факторы контролируются лишь приблизительно. Например, при изучении влияния интеллекта родителей на интеллект их детей нет возможности зафиксировать и изучить весь процесс взаимодействия взрослого с ребенком с момента рождения.

В настоящей работе для анализа проблемы детерминации когнитивного развития предлагается выделение в социальной среде, детерминирующей изменения интеллекта и креативности, двух аспектов: 1) межличностного взаимодействия и 2) предметно-информационного взаимодействия. Под аспектом межличностного взаимодействия понимается характер, способы взаимодействия и эмоциональные отношения субъектов, проявляющиеся, в частности, в семейной микросреде. Предметно-информационный аспект включает в себя структуру образовательного процесса, формы обучения и содержание обучающих программ, направленных на развитие интеллекта и креативности. Предполагается, что указанные выше аспекты среды представляют собой два различных пути детерминации способностей, по-разному влияют на их развитие (Богомолова, Тихомирова, 2007).

В настоящей статье делается попытка обобщить полученные в рамках средового направления результаты исследований отечест-

венных и зарубежных психологов в виде теоретических моделей, описывающих механизмы влияния среды на способности, и провести их сравнительный анализ, соотнеся с результатами собственных эмпирических исследований. Перечисленные ниже модели являются результатом двух «средовых» исследовательских подходов – исследований способностей в естественной среде и в условиях формирующего эксперимента – и представлены в соответствии с концепцией двухаспектности социальной среды.

Модели, описывающие влияние предметно-информационного аспекта среды на способности

Модель развития через информационное обогащение

Наиболее естественная для здравого смысла модель заключается в том, что развитие осуществляется через информационное обогащение. Ввиду своей естественности эта модель вместе со следующей (тренировка в решении задач) составляет основу «имплицитных» теорий обучения, которые использует большинство родителей и учителей. Построенное на базе имплицитной теории поведение состоит в том, чтобы давать ребенку много информации и практики в решении мыслительных задач. К сожалению, эта простая модель оказывается недостаточно обоснованной. Исследования не выявляют связи между объемом информации, поступающей к ребенку (например, в результате просмотра телепередач), и уровнем когнитивного развития ребенка.

Модель развития через обучение

Идея заключается в том, что развитию способствуют те же аспекты ситуации, которые приводят к научению: повторение и подкрепление. Экспериментальные результаты, однако, ставят под сомнение эту идею. Например, Дж. Вулвилл и Р. Лоу провели исследование по формированию сохранения числа и показали, что развитие произошло за счет фоновых изменений, а все виды упражнений оказались неэффективными (Wohlwill, Lowe, 1962).

Имитационная модель

В основе этой модели лежит теория социального научения А. Бандуры (Bandura, 1977). Теория Бандуры в первую очередь направлена, конечно, не на мышление, а на более простые навыки, в основном – социальные. Однако она может быть применена и к мышлению. При этом предполагается, что средовое влияние на креативность

осуществляется через подражание творческому (или нетворческому) поведению других людей (Rosenthal, Jacobson, 1968; Тадж, 1991). В частности, влияние имитации на креативность прослежено в двух исследованиях, выполненных под руководством В. Н. Дружинина (Дружинин, 1995). В качестве возможного механизма креативности Н. М. Гнатко рассматривает явление подражания на материале созревания стиля игры у шахматистов (Гнатко, 1994). По мнению автора, на начальных этапах шахматисты подражают безличным, общим нормам игры, затем происходит имитация стиля какого-либо одного крупного шахматиста, после чего формируется собственная индивидуальность игрока (Гнатко, 1994). Н. В. Хазратовой проведено эмпирическое исследование, в котором автор изучает условия микросреды и их влияние на мотивационно-личностный и продуктивный аспекты креативности (Хазратова, 1994). Среди важнейших свойств микросреды автор выделяет следующие: 1) нерегламентированность поведения; 2) наличие в микросреде образцов креативного поведения; 3) предметно-информационную обогащенность.

Модель когнитивного конфликта

В рамках теории Ж. Пиаже сформулирована следующая идея (Пиаже, 1994): развитие мышления может трактоваться как возникновение уравновешенной структуры операций. Предполагается, что необходимым моментом начала процесса уравновешивания является возникновение неравновесного состояния, или когнитивного конфликта. Наиболее известная экспериментальная реализация идеи когнитивного конфликта была осуществлена в работе Б. Инельдер, Э. Синклер и М. Бове (Inhelder et al., 1974).

Модели, описывающие влияние аспекта межличностного взаимодействия на способности

Модель атмосферы

Модель атмосферы может сочетаться с имитационной моделью. Для этого нужно сформулировать дополнительный вопрос: если способности передаются путем имитации, то к каким следствиям это приведет в отношении влияния семьи на развитие детей? Р. Зайонц ввел понятие интеллектуального климата, определяемого средним интеллектом членов семьи (Zajonc, 1976). Если интеллект взрослого можно принять за максимальный, то у детей он ниже, и достигает минимума у новорожденного. Таким образом, максимальный ин-

теллектуальный климат характеризует семью, состоящую из одних взрослых. При рождении ребенка средний интеллект семьи падает. Чем больше в семье детей и меньше их возраст, тем ниже интеллектуальный климат. Это рассуждение Зайонц применил в отношении проблемы связи числа детей в семье с уровнем развития их способностей. Дружинин предполагал, что для развития креативности важнейшее значение имеет широта сферы общения, а не только общий уровень интеллектуального климата (Дружинин, 1995). Дети, имеющие братьев и сестер, лучше взаимодействуют друг с другом, менее эгоцентричны, более настойчивы в достижении своих целей, более открыты опыту (там же).

Идентификационная модель

Идентификационная модель выглядит естественно – логично предположить, что ребенок имитирует того родителя, с которым он идентифицируется. Однако факты не подтверждают этих соображений. Ребенок идентифицируется с родителем своего пола, поэтому в рамках анализируемой модели следовало бы ожидать, что интеллект мальчиков больше связан с интеллектом отца, а девочек – с интеллектом матери. В противоположность этому в большинстве эмпирических исследований (хотя и не во всех) получены результаты, связанные с так называемым «материнским эффектом»: интеллект ребенка, независимо от пола, больше коррелирует с интеллектом матери, чем отца.

Экспозиционная модель

Модель, предполагающая, что влияние родителя на способности ребенка пропорционально времени их общения, больше соответствует феномену «материнского эффекта». Поскольку в большинстве культур (если не во всех) матери проводят с детьми больше времени, чем отцы, материнский эффект кажется соответствующим предсказаниям экспозиционной модели. Все же, как следует из рассмотрения следующей модели, экспозиционная модель при более пристальном рассмотрении оказывается не вполне удовлетворительной.

Модель эмоциональной близости

Эта модель предложена В. Н. Дружининым на основе уточненного анализа материнского эффекта. Ученому удалось показать, что в действительности интеллект ребенка не обязательно наиболее тесно связан с интеллектом матери – он больше связан с интеллектом того родителя, который эмоционально ближе ребенку (Дружинин,

1995). Поскольку в российской и западноевропейской культурах наиболее близким родителем обычно является мать, то на статистически репрезентативных выборках зафиксирован материнский эффект.

Модель социокогнитивного конфликта

Идея социокогнитивного конфликта является продолжением рассмотренной выше идеи конфликта когнитивного. Предполагается, что взаимодействие между субъектами, обладающими разными точками зрения на вопрос и разными стратегиями решения задачи, приводит к возникновению внутреннего когнитивного конфликта и неравновесия, что дает импульс интеллектуальному развитию индивида (Перре-Клермон, 1991).

Модель внушающей оценки

Согласно этой модели, взрослые могут внушить ребенку веру или, напротив, недоверие к собственным способностям, что оказывает существенное влияние на умственную эффективность. Наиболее часто эта модель применяется для объяснения гендерных различий в способностях. Например, высказывается мнение, что меньшая успешность девушек в математических науках частично может быть объяснена тем, что родители и учителя формируют у них атрибуцию успеха за счет старательности и атрибуцию неудач – за счет недостаточных способностей (Yee, Eccles, 1988). На основе этой констатации разработан ряд методов, позволивших повысить эффективность неуверенных в себе обучающихся (Wilson, Linville, 1982; Хеллер, Зиглер, 1999).

Перечислив и указав методологические основы моделей среднего влияния на способности, следует подробнее остановиться на сравнительном анализе моделей. Осуществленная здесь классификация моделей не претендует на то, чтобы быть единственно возможной. Более того, следует признать, что перечисленные модели не являются вполне рядоположными, поскольку не охватывают полностью всего причинно-следственного ряда между средовым явлением и когнитивным результатом. Представляется, что полный причинно-следственный ряд должен включать следующие звенья. Во-первых, должны выделяться те психологические аспекты среды, которые оказывают воздействие. Во-вторых, необходимо указать способ воздействия средовых аспектов на внутреннюю когнитивную структуру. В-третьих, требуется специфицировать внутренние психологические образования и параметры поведения индивида, которые подвергаются воздействию. Наконец, в-четвертых, должна

быть указана связь внутренних образований с эмпирически фиксируемыми зависимыми переменными психометрического интеллекта или креативности (Тихомирова, 2002).

Сравнительный анализ моделей средовой детерминации способностей, рассмотренных сквозь призму причинно-следственного ряда между средовым явлением и когнитивным результатом, представлен в таблице 1.

Проанализированные выше модели описывают общий путь влияния социальной среды на способности, не уточняя, какая именно социальная структура выступает агентом этого влияния. Действительно, необходимо выделить закономерности функционирования различных институтов современного общества с точки зрения формирования ими условий, оказывающих непосредственное влияние на способности. В связи с такой формулировкой проблемы проведено два эмпирических исследования, в которых продемонстрировано влияние аспекта межличностного взаимодействия (семья) и предметно-информационного аспекта среды (обогащение образовательной среды в детском дошкольном учреждении) на развитие интеллекта и креативности.

Эмпирические исследования взаимосвязи социальной среды с развитием интеллекта и креативности

В первом исследовании, проведенном Д. В. Ушаковым и Т. Н. Тихомировой, изучалось влияние второго предшествующего поколения на интеллект и креативность детей младшего школьного возраста (Тихомирова, 2002; Ушаков, 2004). Результаты, в частности выделение факторов воспитательного воздействия, как устойчивых паттернов поведения человека в группе сходных ситуаций, позволили констатировать, что формированию креативности в наибольшей степени способствуют: разрешение эмоционального самовыражения ребенка, содействие повышению самооценки ребенка со стороны взрослых, уменьшение количества требований и запретов. Показано, что общим для всех тех факторов воспитательного воздействия, которые оказывают положительное влияние на креативность, является то, что они способствуют внутренней инициации деятельности, т. е. подчинению деятельности желаниям субъекта, а не внешним требованиям. Результаты исследования свидетельствуют о том, что интеллект в меньшей степени подвержен влиянию среды. Для его развития наиболее благоприятны воспитательные

Таблица 1
Сравнительный анализ моделей средового влияния
на способности

Модель	Признаваемое средовое влияние	Способ влияния	Зависимая переменная	Подверженные влиянию психические структуры
Модель развития через информационное обогащение	Информационное обогащение	Не уточняется	Положительных данных об эффекте нет	Не уточняется
Модель развития через обучение	Повторение и подкрепление	Не уточняется	Задачи «пиажеанского типа», эффект не подтверждается	Не уточняется
Имитационная модель	Развитость аналогичного свойства у окружающих	Имитация	Творческие достижения в жизни	Не уточняется
Модель когнитивного конфликта	Противоречия в предметной ситуации	Уравновешивание	Задачи «пиажеанского типа»	Равновесные когнитивные структуры
Модель атмосферы	Развитость аналогичного свойства у окружающих	Не уточняется, совмещено с моделью имитации	Психометрический интеллект	Не уточняется
Идентификационная модель	Идентификация объекта влияния с субъектом	Не уточняется	Психометрический интеллект, эффект не подтверждается	Не уточняется
Экспозиционная модель	Длительность общения объекта влияния с субъектом	Не уточняется	Психометрический интеллект	Не уточняется
Модель эмоциональной близости	Эмоциональная близость объекта влияния субъекту	Не уточняется	Психометрический интеллект	Не уточняется
Модель социокогнитивного конфликта	Противоречия между взаимодействующими субъектами	Уравновешивание	Задачи «пиажеанского типа»	Равновесные когнитивные структуры
Модель внушающей оценки	Атрибуция успехов и неудач, выражаемая значимыми окружающими	Суггестивное воздействие	Академическая успеваемость	Самоэффективность, атрибутивные стили

подходы, сочетающие контроль и умеренную эмоциональную поддержку с возможностью общения с интеллектуальными взрослыми.

Во втором исследовании, проведенном Т. Н. Тихомировой и М. В. Богомоловой, описаны средовые образовательные события положительной и отрицательной направленности на способности детей (Богомолова, Тихомирова, 2007). Причем компоненты среды рассматривались в соответствии с внутренними психологическими условиями, которые опосредуют психологический эффект внешних воздействий на субъекта (Рубинштейн, 1989). В основу этого исследования было положено представление о том, что обогащение образовательной среды с помощью дополнительных программ и отдельные параметры семейной среды оказывают специфическое воздействие на психологические образования и параметры внутренней когнитивной структуры. Эти параметры, согласно уровневой модели связи среды и способностей, связаны с эмпирически фиксируемыми показателями психометрического интеллекта и креативности.

Для проведения настоящего исследования был выбран экспериментальный план с неэквивалентной контрольной группой. Деление выборки на экспериментальную и контрольную группы было обусловлено обогащением образовательного пространства с использованием инновационных технологий по экологии и музейной педагогике. В качестве испытуемых экспериментальной группы выступили 79 детей старшего дошкольного возраста ($M = 5,9$ лет; 32 мальчика и 47 девочек), 24 отца и 60 матерей. Испытуемые контрольной группы были представлены 76 детьми старшего дошкольного возраста ($M = 6$ лет; 32 мальчика и 44 девочки), 14 отцами и 40 матерями.

На *предварительном* этапе было получено согласие сотрудников окружных методических центров и родителей испытуемых на участие в экспериментальной программе. В результате анализа обогащенной образовательной среды были выделены независимые переменные.

Параметры образовательной среды

- I. По направленности на внешние побуждения и степени включенности ребенка в ситуацию:
 1. Посещение спектаклей, театров – «Театры»;
 2. Посещение занятий, мероприятий с экологическим содержанием и события в рамках музейной педагогики – «Экология»;

3. Участие в выставках детского творчества – «Поделки»;
 4. Участие в массовых мероприятиях – спортивных и игровых досугах, праздниках – «Развлечения».
- II. По направленности на внутренние побуждения:
1. Участие в мероприятиях, в которых ожидается проявление собственной двигательной, творческой или познавательной инициативы – «Двигательная и умственная инициатива»;
 2. Участие в событиях, расширяющих представления об окружающем мире – «Познание»;
 3. Участие в мероприятиях, целью которых является воздействие на эмоции и чувства – «Эмоции».
- III. По характеристике опыта взаимодействия с окружающим миром:
1. Опыт предметных взаимодействий – «Практика»;
 2. Опыт социальных взаимодействий – «Социум».

Параметры семейной среды

(опросник «Факторы воспитательного воздействия»)

1. Наличие/отсутствие требований к ребенку;
2. Наличие/отсутствие запретов поведения, действий ребенка;
3. Наличие/отсутствие наказаний за проступки ребенка;
4. Поощрительное отношение к поступлению информации к ребенку;
5. Поощрительное отношение к исследовательской деятельности;
6. Степень участия ребенка в семейных делах;
7. Степень влияния взрослых на самооценку ребенка;
8. Удовлетворение/неудовлетворение потребностей и желаний ребенка;
9. Поощрительное/отрицательное отношение к общению ребенка с ровесниками;
10. Степень участия взрослого в занятиях и играх ребенка;
11. Наличие/отсутствие выбора у ребенка;
12. Степень самостоятельности ребенка;
13. Шкала лжи;
14. Степень эмоционального самовыражения ребенка.

На первом этапе был определен начальный уровень интеллектуального развития (цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена)

и креативного развития (тест творческого мышления Вильямса) в обеих группах.

На *втором* этапе в течение учебного года

- осуществлялось экспериментальное воздействие;
- фиксировалось количество посещений детьми различных мероприятий в экспериментальной группе;
- проводилось анкетирование родителей с помощью опросника «Факторы воспитательного воздействия» Т. Н. Тихомировой: были выделены независимые переменные семейной среды – 14 факторов воспитательного воздействия матерей и 14 факторов воспитательного воздействия отцов.

На *третьем* этапе в контрольной и экспериментальной группах проводилась повторная диагностика интеллектуального (цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена – параллельная форма) и креативного развития испытуемых.

Для обработки данных применялся стандартизированный пакет программ Statistica 7.0. Для оценки различий средних значений был использован параметрический t-критерий Стьюдента для несвязных и связанных выборок; для оценки достоверности различий по уровню выраженности признака для двух независимых выборок – непараметрический критерий U Манна–Уитни; для выявления предикторов развития когнитивных функций применялся метод множественного регрессионного анализа.

Согласно программе исследования, при повторном обследовании на 5%-уровне значимости обнаружены достоверные различия между суммарными показателями креативности (t-критерий Стьюдента; $t = -2,565$, $p = 0,011$); выявлены различия по показателям: «оригинальность» (U-критерий Манна–Уитни; $U = 2117$, $p = 001$); «разработанность» (U-критерий Манна–Уитни; $U = 2266,5$, $p = 008$). Результаты свидетельствуют о повышении уровня интеллекта детей, обучающихся в различных типах образовательных учреждений.

В процессе множественного регрессионного анализа были выявлены «образовательные» предикторы уровня и динамики развития когнитивных функций. Результаты регрессионного анализа компонентов обогащенной среды относительно динамики развития интеллекта испытуемых показывают, что значимость вычисленных коэффициентов недостаточно высока ($p > 0,05$). Результаты регрессионного анализа компонентов обогащенной образовательной среды

относительно уровня и динамики развития креативности испытуемых представлены в таблицах 2 и 3.

Таким образом, показатели динамики развития креативности связаны с более широким спектром средовых воздействий, чем показатели динамики развития интеллекта. В условиях обогащенной образовательной среды формируется высокий уровень креативности. Увеличение количества мероприятий экологической направленности вносит отрицательный вклад в динамику развития креативности. Опыт предметных взаимодействий положительно связан с величиной сдвига в показателях интеллекта, а опыт социальных взаимодействий – с величиной сдвига в показателях креативности. Участие испытуемых в мероприятиях, которые затрагивают эмоциональную сферу, способствуют росту креативности.

Множественный регрессионный анализ позволил определить вклад факторов средового воздействия отцов в показатели динамики развития интеллекта и креативности. Результаты представлены в таблицах 4 и 5.

Следует отметить, что влияние воспитательного воздействия матерей оказывается менее существенным.

Таблица 2
«Образовательные» предикторы уровня развития креативности

Компоненты среды	β	Стандартная ошибка	B	Стандартная ошибка	t (77)	p
Театр	0,303	0,109	0,69	0,247	2,79	0,007
Эмоции	0,312	0,108	0,65	0,224	2,88	0,005
Социум	0,346	0,107	0,77	0,239	3,24	0,002

Таблица 3
«Образовательные» предикторы динамики развития креативности

Компоненты среды	β	Стандартная ошибка	B	Стандартная ошибка	t (77)	p
Развлечение	0,437	0,184	1,700	0,717	2,380	0,020
Экология	-0,325	0,184	-1,670	0,944	-1,770	0,081
Эмоции	0,139	0,113	0,396	0,322	1,229	0,223
Социум	0,170	0,112	0,520	0,346	1,513	0,134

Таблица 4

«Семейные» предикторы динамики развития интеллекта

Факторы воспитательного воздействия	β	Стандартная ошибка	B	Стандартная ошибка	t (14)	p
Разрешение эмоционального самовыражения	0,440	0,204	1,16	0,539	2,16	049
Участие в семейных делах	0,549	0,171	1,29	0,401	3,22	006
Участие отца в играх и занятиях ребенка	0,576	0,203	1,29	0,454	2,84	013
Наличие запретов	0,449	0,202	0,90	0,402	2,23	043

Таблица 5

«Семейные» предикторы динамики развития креативности

Факторы воспитательного воздействия	β	Стандартная ошибка	B	Стандартная ошибка	t (16)	p
Участие отца в играх и занятиях ребенка	0,733	0,149	4,23	0,859	4,92	000
Участие ребенка в семейных делах	0,724	0,146	4,39	0,885	4,96	000

Проведение регрессионного анализа параметров среды, выделенных на основании признака «внутренняя инициация деятельности» ($R^2 = 0,028$), «содержание опыта» ($R^2 = 0,019$) позволило констатировать чрезвычайно низкую степень детерминации интеллектуального развития фактором образовательной среды. Регрессионный анализ параметров обогащенной образовательной среды, выделенных на основании признака «содержание опыта» ($R^2 = 0,120$), «внешняя инициация деятельности» ($R^2 = 0,092$), «внутренняя инициация деятельности» ($R^2 = 0,097$) позволил объяснить не более 12% уровня креативного развития детей. Результаты представлены в таблице 6.

Доказано, что наибольшую долю средовой дисперсии индивидуальных различий в развитии интеллекта и креативности определяет аспект межличностного взаимодействия. Этот аспект, в частности, проявляется в межличностном взаимодействии, складывающемся в семейной микросреде. При этом влияние средового аспекта межличностного взаимодействия не может характеризоваться как однородное: паттерны воспитательного поведения матерей и отцов в группе сходных ситуаций следует рассматривать как самостоя-

Таблица 6

Результаты регрессионного анализа параметров среды (R^2)

Агент влияния	Коэффициенты множественной детерминации интеллекта		Коэффициенты множественной детерминации креативности	
	уровень	динамика	уровень	динамика
Обогащенная образовательная среда. Внешняя инициация деятельности	Не обнаружено	Не обнаружено	0,09*	0,07*
Обогащенная образовательная среда. Внутренняя инициация деятельности	Не обнаружено	0,03	0,10*	0,02
Обогащенная образовательная среда. Опыт взаимодействия	Не обнаружено	0,02	0,12*	0,02
Семейная среда. Факторы воспитательного воздействия матерей	0,39*	0,45*	0,23*	0,28*
Семейная среда. Факторы воспитательного воздействия отцов	0,42*	0,74*	0,60*	0,79*

Примечание: * $p < 0,05$.

тельные в силу их влияния различной направленности и содержания на показатели развития когнитивных функций. Эти результаты хорошо согласуются с выводами психогенетических исследований, касающихся общей и неразделенной среды (Kovas et al., 2007). Предметно-информационный аспект среды (обогащение образовательной среды) в большей степени связан с показателями развития креативности.

Заключение: от выявления взаимосвязей к пониманию механизмов социальной детерминации интеллекта и креативности

Представляется необходимым оценить, насколько результаты эмпирических исследований взаимосвязей социальной среды с индивидуальными различиями в проявлении способностей у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста соответствуют выделенным теоретическим моделям влияния социальной среды на интеллект и креативность.

Наиболее адекватной из перечисленных в начале статьи оказывается модель внушающей оценки. Эта модель правильно предсказывает положительное влияние действий взрослых по повышению самооценки ребенка на его творческие способности. Все же и модель внушающей оценки не является вполне удовлетворительной. Во-первых, в рамках этой модели не кажется понятным позитивное влияние разрешения эмоционального самовыражения и негативное – требований и запретов. Во-вторых, эта модель недостаточно детализирует, каким именно образом положительная самооценка влияет на способности. В самом деле, самооценка не является фактором, непосредственно участвующим в решении задач. Можно предположить вслед за А. Бандурой, что происходит предвосхищение положительных результатов деятельности, приводящее к увеличению интенсивности этой деятельности (Bandura, 1977). Все же в отношении креативности такой подход выглядит не вполне уместным, поскольку отношения интенсивности и оригинальности не достаточно ясны. Из сказанного следует, что модель внушающей оценки объясняет лишь часть анализируемого явления, и требуется дополнительно прояснить, каким образом происходит влияние самооценки на оригинальность.

Полученные результаты свидетельствуют в пользу имитационной модели влияния среды на интеллект и подчеркивают влияние факторов контроля и в несколько меньшей степени – эмоциональной поддержки. Возможно, что справедлива и модель положительного влияния взаимодействия со сверстниками при условии наличия достаточного общения со взрослыми в семье, но этот тезис требует дополнительных исследований.

Если вернуться к четырехзвенному причинно-следственному ряду между средовым явлением и когнитивным результатом, то представляется необходимым обсудить содержание третьего уровня, т. е. психологических механизмов, которые, с одной стороны, подвергаются воздействию среды, а с другой, – сами проявляются в тестах на интеллект и креативность. Ориентация на внешние или внутренние стимулы, выступающая, согласно нашему анализу, основным посредствующим звеном между воспитательным воздействием и способностью, связана с такими управляющими процессами, как оценка проблемы, стоящей перед субъектом, и выбор стратегии ее решения. Это означает, что речь идет о формировании управляющих структур под воздействием средовых влияний.

Представляется, что теоретически психологические механизмы влияния социальной среды на способности можно разделить на когнитивные (в иной терминологии, исполнительные) и метакогнитивные (управляющие) процессы. К когнитивным механизмам относится собственно переработка информации. Метакогнитивные механизмы могут быть определены как когниции второго порядка, т. е. знание о собственной когнитивной системе и управление ею.

Отметим, что понятие «метакогниция» впервые в психологической науке эксплицитно вводится в исследованиях Дж. Флейвелла (Flavell, 1977) в контексте исследований когнитивного развития. Р. Стернберг выделяет восемь функций метакогнитивной системы:

- признание существования проблемы;
- принятие решения относительно сути проблемы, стоящей перед субъектом;
- отбор процессов более низкого уровня для ее решения;
- выбор стратегии;
- выбор ментальной репрезентации;
- распределение когнитивных ресурсов;
- контроль хода решения;
- оценка правильности решения после его завершения (Sternberg, Lubart, 1996).

В отечественной психологии М. А. Холодная оперирует понятием «метакогнитивный опыт» при интерпретации психологического статуса когнитивных стилей. В частности, она говорит об их тождественности метакогнитивным способностям, выделяя три слоя организации индивидуального ментального опыта (Холодная, 2002):

1. Когнитивный опыт – ментальные структуры, обеспечивающие оперативную обработку текущей информации и коррекцию хода интеллектуальной деятельности (архетипические, семантические, понятийные структуры; когнитивные схемы; способы кодирования информации).
2. Метакогнитивный опыт – ментальные структуры, осуществляющие произвольную и произвольную регуляцию процесса переработки информации (интеллектуальный контроль, открытая познавательная позиция).
3. Интенциональный опыт – ментальные структуры, обеспечивающие избирательность интеллектуальной активности (предпочтения, убеждения, умонастроения).

Д. В. Ушаков указывает на «крайнюю запутанность» в исследовании механизмов влияния социальной среды на способности и предлагает многомерный подход для объяснения известных эмпирических данных, представленных в начале статьи и полученных в собственных исследованиях, – модель множественных путей (Ушаков, 2003). Модель множественных путей сформулирована в рамках структурно-динамической теории интеллекта, суть которой в описании индивидуальных различий интеллекта с точки зрения их динамики. В рамках структурно-динамической теории предполагается, что формирование индивидуальных различий в проявлении интеллекта не только происходит под влиянием определенных факторов социальной среды, но и во многом зависит от индивидуально-личностного потенциала. Д. В. Ушаков определяет понятие интеллектуального потенциала как индивидуально выраженную способность к формированию функциональных систем, ответственных за интеллектуальное поведение, обеспечивающую конкурентоспособность личности в общественно значимых сферах жизнедеятельности. Интеллектуальный потенциал общества – способность общества к решению интеллектуальных проблем, обеспечивающая его конкурентоспособность в международном экономическом, политическом и культурном пространстве. Социальная детерминация представляет собой движение интеллектуального потенциала личности в течение всего жизненного пути по определенным механизмам (там же).

Представляется необходимым указать основные принципы модели множественных путей*.

1. Различение исполнительных и управляющих процессов. Под исполнительными процессами понимаются механизмы, осуществляющие построение или трансформацию репрезентаций. Управляющие процессы ответственны за планирование и контроль действий, осуществляемых исполнительными процессами.
2. Средовая детерминация исполнительных и управляющих процессов идет разными путями.
3. Способности, оцениваемые тестами интеллекта и креативности, зависят от функционирования как исполнительных процессов (проявляются в точности и скорости переработки информации),

* Д. В. Ушаков указывает 8 основных принципов модели множественных путей (Ушаков, 2003). Мы ограничиваемся описанием лишь некоторых из них, имеющих непосредственное отношение к анализу полученных результатов.

так и управляющих процессов (проявляются в выборе стратегии, настойчивости и т. п.).

4. Способности представляют собой результат взаимодействия личностных и когнитивных структур.
5. Влияние личностных структур на когнитивные структуры осуществляется разными путями: непосредственным – через регуляцию функционирования управляющих процессов в соответствии с личностными особенностями и опосредованным – через формирование среды, которая воздействует на когнитивные функции.
6. Пути средовой детерминации могут изменяться с возрастом. Следовательно, рассмотрение аспектов средового влияния должно корректироваться с учетом уровня развития интеллектуальных способностей и возрастных особенностей людей.

Основные принципы модели множественных путей отражены на рисунке 1.

Безусловно, общий уровень развития наших способностей зависит от обоих типов процессов – как исполнительных, так и управляющих. Однако представляется, что влиянию факторов воспитатель-

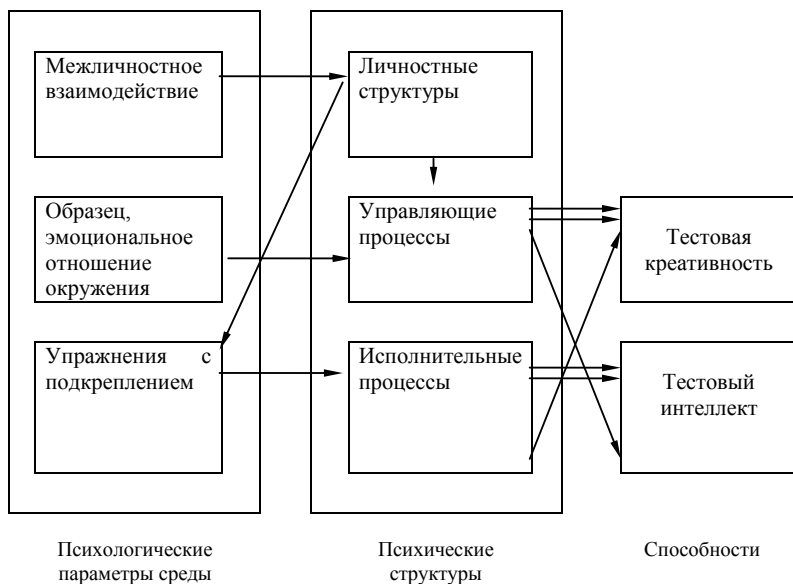


Рис. 1. Модель множественных путей (Ушаков, 2003)

ного воздействия, рассмотренных в представленных эмпирических исследованиях, подвержены в основном управляющие процессы. Действительно, когнитивные процессы могут развиваться в основном за счет тренировки, т. е. повторения и подкрепления. В случае различных воспитательных подходов, которые были подвергнуты исследованию, речь не шла о том, что увеличивался опыт предметных взаимодействий, тренировка. У испытуемых формировалось определенное отношение к умственной деятельности, например, большая или меньшая склонность к интеллектуальному риску или определенные критерии оценки проблемы. По нашему мнению, управляющая система выступает основным посредником между средовым влиянием и эффективностью функционирования когнитивной системы.

Следует отметить, что если принять точку зрения о том, что средовые влияния действуют на способности в основном через метакогнитивные процессы, станет понятно, почему существующие на сегодняшний день системы развивающего обучения оказываются менее действенными, чем, казалось бы, незначительные факторы семейной среды (Дружинин, 1995; Хазратова, 1994; Ушаков, 2003; Тихомирова, 2009; Plomin et al., 2001; Kovas, Plomin, 2008). В настоящее время в образовательных учреждениях функционирует большое количество программ когнитивного обучения, призванных развивать интеллектуальные и креативные способности учащихся. Авторы существующих развивающих систем (как получившие поддержку и одобрение в государственных органах управления образованием, так и использующие «свой личный положительный опыт») настаивают на несомненных успехах, достигнутых их учениками. Системы развивающего обучения включают определенный набор учебных текстов и заданий для тренировки, в которых однозначно задается получаемое учеником знание и объем тренировки когнитивной системы. Отношение же к интеллектуальной деятельности в самих этих системах не отражено, а передается учителем через его реакции во взаимодействии с учеником. В результате получается известный «эффект тиражирования»: в экспериментальных школах, где занятия ведет сам разработчик метода или его ученики – научные работники, дети достигают замечательных успехов. Когда же система распространяется на другие образовательные учреждения, где попадает в руки учителей, лишенных специальной методической подготовки, система опускается до уровня традиционной программы или даже ниже.

Таким образом, взаимосвязи социальной среды и способностей могут быть описаны моделью множественных путей, предполагающей, что интеллект и креативность зависят от сложного взаимодействия управляющих и исполнительных когнитивных процессов, которые формируются под воздействием различных аспектов социальной среды: 1) предметно-информационного аспекта и 2) аспекта межличностного взаимодействия. Полученные результаты могут являться концептуальной основой создания инновационных систем когнитивного развития – систем методов развития интеллекта у детей, направленных на приобретение опыта опосредованного обучения и не связанных с преподаванием какого-либо предметного содержания. Дальнейшее направление исследований в этой области психологии способностей, возможно, связано с оптимизацией социальных условий для развития интеллекта, креативности и успешности обучения в традиционной и инновационной системах образования.

Литература

- Богомолова М. В. Влияние обогащенной образовательной среды на развитие интеллекта и креативности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
- Богомолова М. В., Тихомирова Т. Н. Влияние обогащенной образовательной среды на интеллектуальное и креативное развитие детей старшего дошкольного возраста // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2007. Т. 4. №3. С. 121–127.
- Воронин А. Н. Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.
- Гнатко Н. М. Проблема креативности и явление подражания: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1994.
- Дружинин В. Н. Психология общих способностей. М.: Лантерна-Вита, 1995.
- Малых С. Б., Егорова М. С., Мешкова Т. А. Основы психогенетики. М.: Эпидавр, 1998.
- Перре-Клермон А. Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. М.: Педагогика, 1991.
- Пиаже Ж. Развитие мышления в детском возрасте. М.: Педагогика-Пресс, 1994.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2 т. М.: Педагогика, 1989.

- Тадж Д. Влияние коммуникации между сверстниками на их развитие // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 33–43.
- Тихомирова Т. Н. Влияние семейной микросреды на способности детей: роль поколений: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.
- Тихомирова Т. Н. Средовая программа исследований детерминации способностей // Психологические исследования. Вып. 4 / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 208–219.
- Ушаков Д. В. Интеллект: структурно-динамическая теория. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003.
- Ушаков Д. В. Структура и динамика интеллектуальных способностей: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М. РАН, 2004.
- Хазратова Н. В. Формирование креативности под влиянием микросреды: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1994.
- Хеллер К. А., Зиглер А. Различия между мальчиками и девочками в успеваемости по математике и естественным наукам: может ли переориентация улучшить результаты одаренных школьников? // Иностранная психология. 1999. № 11. С. 30–40.
- Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. Учебное пособие. М.: Пер Сэ, 2002.
- Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека. М.: Аспект-Пресс, 2007.
- Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behaviour change // Psychological Review. 1977. V. 84. № 2. P. 191–215.
- Feuerstein R. The theory of structural cognitive modifiability // Learning and thinking styles: Classroom interaction / B. Z. Presseisen (Ed.). Washington, D. C.: Nat. Educat. Association, 1990. P. 68–134.
- Flavell J. H. Cognitive development. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1977.
- Flavell J. H. Development of children's knowledge about the mental world // International Journal of Behavioral Development. 2000. V. 24 (1). P. 15–23.
- Greven C. U., Harlaar N., Kovas Y., Chamorro-Premuzi T., Plomin R. More than just IQ: School achievement is predicted by self-perceived abilities for genetic reasons // Psychological Science. 2009. V. 20 (6). P. 753–762.
- Howe M. J. A. The Origins of Exceptional Abilities. Oxford: Blackwell, 1990.

- Inhelder B., Sinclair H., Bovet M.* Apprentissage et structures de la connaissance. Paris: Presses Universitaires de France, 1974.
- Kovas Y., Plomin R.* Genetics of learning abilities and disabilities: Implications for cognitive neuroscience and translational research // *Child neuropsychology: Concepts, theory and practice* / J. Reed, J. Warner-Rogers (Eds). Oxford: Wiley-Blackwell, 2008. P. 46–57.
- Kovas Y., Haworth C. M. A., Dale P. S., Plomin R.* The genetic and environmental origins of learning abilities and disabilities in the early school years // *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 2007. V. 72 (3). № 188. P. 1–144.
- Plomin R., Asbury K., Dunn J.* Why Are Children in the Same Family So Different? Nonshared Environment a Decade Later // *The Canadian Journal of Psychiatry*. 2001. V. 46. P. 225–233.
- Rosenthal R., Jacobson L.* Pygmalion in the Classroom. N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- Sternberg R. J., Lubart T. I.* Investing in creativity // *American Psychologist*. 1996. V. 51. № 7. P. 677–687.
- Storfer M. D.* Intelligence and giftedness: the contribution of heredity and early environment. San Francisco, Oxford: Jossey-Bass Publishers, 1990.
- Wilson T. D., Linvill P. W.* Improving academic performance of college freshmen: Attribution therapy revisited // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1982. V. 42. P. 367–376.
- Wohlwill J. F., Lowe R. C.* An experimental analysis of the development of the conservation of number // *Child development*. 1962. V. 33. P. 153–167.
- Yee D. K., Eccles J. S.* Parent's perceptions and attributions for children's math achievement // *Sex Roles*. 1988. V. 19. P. 317–333.
- Zajonc R. B.* Family configuration and intelligence // *Science*. 1976. V. 192. № 16. P. 227–236.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

*С. С. Белова, Е. А. Валужева, Е. Ю. Коробкина,
Е. М. Лаптева, Д. В. Ушаков*

Современная высокотехнологичная экономика требует внедрения кардинально новых принципов и методов воспитания молодых людей, способных эффективно действовать и вносить свой вклад в обеспечение конкурентоспособности страны. Сегодняшнее общество характеризуется высоким динамизмом структурирования и переструктурирования социальных организаций, постоянным изменением технологий, выдвижением, реализацией, завершением проектов, переходом от предшествующих проектов к последующим. Проектное мышление включает понимание не только предметных отношений, но и социальных: людей с их потребностями, мотивами и эмоциями. Для успешного развития проектов люди должны иметь высокую социально-личностную компетентность. Все эти характеристики современного общества приводят к тому, что формирование социально-личностных компетентностей становится одной из главных целей образования.

Особо остро встает проблема развития социально-личностных компетентностей в контексте процесса перехода к новым образовательным стандартам. Принятый к настоящему моменту Федеральный образовательный стандарт общего (начального) образования определяет три типа результатов образования – личностные, метапредметные и предметные. Если с предметными результатами* обучающихся дело обстоит достаточно понятно для современной школы, то подходы к развитию и оценке метапредметных и особен-

* Под предметными результатами понимается «опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также система основополагающих элементов научного знания, лежащая в основе современной научной картины мира» (Федеральный..., 2009).

но личностных результатов выглядят более проблемными. Важный компонент личностных результатов, согласно Стандарту, составляют социальные компетенции. Фактически по тексту Стандарта оказывается, что социальные компетенции попадают и в раздел метапредметных результатов (представляется, что наиболее адекватным является термин «социально-личностные компетентности», поскольку в нем подчеркивается не только социальная направленность, но и способность к межличностному взаимодействию).

Здесь возникает ряд вопросов. В рамках каких дисциплин происходит формирование социально-личностных компетентностей? Какой вклад вносят эти дисциплины? Каким образом оценивается сформированность этого результата образования? Если результат недостаточно сформирован, то кто за это ответственен? Если преподаватели-предметники, то какие?

Анализ этих вопросов вскрывает непроработанность вопроса о формировании социально-личностных компетентностей в образовании. Хотя социально-личностный результат образования имеет первостепенную важность, в настоящее время его формирование происходит фактически стихийно, без ясного понимания, что именно следует формировать, в рамках каких учебных дисциплин, какими средствами, как оценивать достижения.

Необходимо отметить, что развитие социально-личностных компетентностей составляет в равной мере проблему среднего и высшего образования. Хотя при получении высшего образования в некоторых гуманитарных сферах, студенты порой эксплицитно овладевают социально-личностными компетентностями, все же это положение дел составляет, к сожалению, исключение, а отнюдь не правило.

Из сказанного следует, что реализация тех требований к результатам образования, которые выдвигаются реалиями современной жизни и закреплены в Стандарте, предполагает большую работу по конструированию фактически учебного *метапредмета*, т. е. компетентности, которая согласованно формируется на основе преподавания не одного, а нескольких учебных предметов. В рамках этого конструирования необходимо прояснить ответы на следующие основные вопросы.

1. *Что формируется?* В рамках ответа на этот вопрос необходимо затронуть проблему содержания, т. е. произвести описание социально-личностных компетентностей, формируемых на разных этапах образования. В соответствии с *ситуационным подходом* необходимо определить совокупность ситуаций, в рамках которых

у обучающихся формируется адекватная ориентация. Это могут быть ситуации приватные и деловые, ситуации равных и иерархических отношений, дружеские и конфликтные и т. д. Выделение ситуаций и акцент на некоторых их типах должен исходить из интересов общества и способствовать решению стоящих перед ним проблем, например, путем обучения разрешению типичных конфликтных ситуаций, повышения толерантности и т. д. Анализ ситуаций вскрывает стоящие за ними чувства и мотивы, способность оценки и прогнозирования которых также составляет важнейший момент социально-личностных компетентностей. Необходимо, следовательно, описать компетентности, которыми должны овладеть учащиеся в этой сфере. Все эти компетентности должны быть распределены по различным этапам образовательной системы с учетом специфики развития. На этапе высшего образования необходимо учитывать также существенно различающиеся требования, связанные со специализацией.

2. *В рамках каких учебных дисциплин происходит формирование социально-личностных компетентностей?* Этот вопрос допускает два возможных варианта ответа. Во-первых, в принципе, возможно обучение в рамках специально выделенного предмета, во-вторых, допустимо встраивание в предметы гуманитарного цикла. В пользу второго варианта говорит то, что предметы социо-гуманитарного цикла призваны давать обучающимся ориентировку в окружающем социальном мире. Однако при этом остается не вполне ясным, что именно должны сообщить гуманитарные дисциплины учащимся о социуме, пониманию каких человеческих чувств и мотивов научить и т. д. В результате гуманитарные дисциплины преподаются с упором на другие аспекты. Например, если традиционное преподавание школьной истории проводилось как описание случаев, из которых можно было выносить моральные заключения, то марксистский подход в варианте, реализовавшемся в нашей стране, подчеркивал общесоциологические закономерности. И в том, и в другом случае нет не только продуманного продвижения от низших форм компетентностей к высшим, но даже сколько-нибудь последовательного анализа поведения людей в различных ситуациях.

Также встает вопрос о взаимодействии различных гуманитарных дисциплин в формировании социально-личностных компетентностей. При том что все они направлены на достижение общей цели, возможна специфика каждой из них. Например, если школьная история в большей степени дает основания для анализа ситуаций

формального взаимодействия людей, то литература – взаимодействия неформального.

3. *Как обучать?* Вопрос технологий обучения крайне важен, поскольку Стандарт предлагает реализовывать системно-деятельностный подход, а компетентности в отличие от знаний предполагают практику в возможности их творческого применения. Технологии формирования компетентностей в дисциплинах гуманитарного цикла в связи с этим должны базироваться, с одной стороны, на «задачности» преподавания, а с другой стороны, на его многомерности, т. е. способности «объемно» сочетать различные планы преподавания (как, например, оценки социологических закономерностей и поведения людей в определенных ситуациях).

4. *Какими компетентностями должны обладать преподаватели?* Систематическое развитие социально-личностных компетентностей в гуманитарном образовании предъявляет совершенно новые требования к деятельности преподавателей этих дисциплин. В первую очередь это касается психологической подготовки преподавателей. Такой подход требует пересмотра в сторону увеличения количества часов, устанавливаемых в педагогических вузах на психологическую подготовку предметников-гуманитариев, а также пересмотра структуры преподавания для них психологии.

5. *Как измерять сформированность социально-личностных компетентностей?* Сегодня основным измерителем результатов школьного образования оказывается ЕГЭ, который оценивает предметные, но не социально-личностные результаты образования. Между тем с учетом важности социально-личностных компетентностей, а также того факта, что они отражены в Стандарте, возникает необходимость в создании, отработке и внедрении адекватных измерительных средств для этой стороны образования. В этой связи необходимо обратить внимание на различие способностей и компетентностей. В сфере социально-личностных компетентностей тесты социального интеллекта не являются адекватным измерительным инструментом, поскольку они направлены на оценку способностей, а не компетентностей. В то же время именно тесты социального (а также практического и эмоционального) интеллекта являются наиболее отработанным инструментом. Таким образом, диагностика социально-личностных компетентностей оказывается сложной и инновационной задачей.

Эти основные вопросы показывают, что развитие социально-личностных компетентностей представляет собой сложную зада-

чу, требующую совершенствования различных компонентов образовательной системы и неразрешимую без опоры на серьезную научную базу.

В настоящей статье предпринята попытка рассмотреть два из перечисленных вопросов: о возможности измерения (диагностики) социально-личностной компетентности и технологиях ее развития в образовании. Разработка данных направлений осуществлялась в рамках работы экспериментальной площадки в Северном административном округе Москвы. В работе площадки приняли участие школы №№ 201, 1211, 1244, 1287, 1288, 1291, 1338, 1583.

Научная база диагностики социально-личностных компетентностей в образовании

В самом общем виде социально-личностная компетентность – круг социально-поведенческих, эмоциональных и когнитивных навыков и знаний, позволяющих эффективно решать задачи, связанные с взаимодействием с людьми.

При этом в каждой научной области, предмет которой связан с социальными взаимодействиями, существует своя профессиональная логика и свои профессиональные акценты в подходе как к содержанию этого понятия, так и к методическим средствам измерения и развития социально-личностной компетентности. Так, например, в психологии развития под социально-личностной компетентностью понимается набор навыков, необходимых ребенку для решения социальных задач, релевантных определенной ступени развития, и в фокусе внимания оказываются соответствующие нормативные описания этого набора, времени возникновения, средств развития, психологических коррелятов. В психологии труда под социально-личностной компетентностью будет пониматься совокупность умений эффективно решать профессионально-специфичные задачи, предполагающие общение с людьми, прогнозирование их поведения, управление ими и т. д. Соответственно, содержательно социально-личностная компетентность может включать в себя разнородные компоненты, что превращает ее в весьма расплывчатый предмет исследования. В двух приводимых примерах средства оценки ее уровня также будут различны: социальная эффективность ребенка и взрослого профессионала не измеряются одним инструментом.

Такое положение дел ставит закономерный вопрос: можно ли очертить общие принципы подхода к диагностике социально-

личностной компетентности, следуя которым можно было бы осуществлять ее измерение в конкретных предметных областях, для конкретных категорий испытуемых? В данной статье предпринимается попытка обозначить такие принципы на основе положений современной психологии способностей, а именно – на основе теоретической модели, объясняющей пути формирования социально-личностной компетентности через функционирование интеллектуального и творческого потенциала человека и его специальных способностей.

Психология способностей как отрасль психологии обладает рядом важных особенностей, позволяющих полагать перспективным обращение к проблематике социально-личностной компетентности в ее рамках. К таким особенностям стоит отнести эмпирическую обоснованность теоретической модели, внимание к надежности измерений составляющих ее компонентов и их прогностической силе.

Для психологии способностей различение понятий «способности» и «компетентность» является традиционным. Способности определяют легкость, быстроту, глубину построения и расширения компетентностей человеком. И если для такой способности, как общий интеллект, удается успешно конструировать тесты, минимально нагруженные кристаллизованным знанием, то для способностей социального плана до сих пор это было проблематичным. В отношении социальных способностей мы выдвигаем предположение, что их существенной чертой является апеллирование к внутреннему опыту человека, основанное на холистической стратегии переработки информации, что также предполагает возможность экспериментального изучения и измерения.

Способности и компетентность: теоретическая модель

Опишем теоретическую модель способностей и компетентности, которая может быть положена в основу системы диагностики социально-личностной компетентности. Модель включает в себя три компонента: 1) потенциал, 2) специальные способности (задатки), 3) компетентность. Остановимся более подробно на каждом из них.

1. В основе формирования компетентности лежат две разновидности потенциала – *интеллектуальный и творческий*. В психологии способностей понятие потенциала (*интеллектуального потенциала*) было предложено Д. В. Ушаковым и определено как индивидуально выраженная способность к формированию функциональных сис-

тем, ответственных за интеллектуальное поведение (Ушаков, 2003). Иначе говоря, потенциал – это умственный ресурс, который может направляться в определенные виды деятельности и ответственен за успех в их осуществлении. Индивидуальные различия интеллектуального потенциала наиболее адекватно объясняют феномены генерального фактора интеллекта. В свете понятия потенциала любые фиксируемые в данный момент показатели интеллектуального функционирования человека могут быть поняты как проявления умственного опыта, в котором отразился как индивидуально-личностный потенциал, так и обстоятельства, направившие этот потенциал в соответствующую сферу. Поэтому при факторизации показателей тестирования следует ожидать возникновения генерального фактора как отражения индивидуальных различий потенциала. Важно заметить, что интеллект принадлежит к числу наиболее наследуемых психологических свойств. По оценкам психогенетиков коэффициент наследуемости интеллекта во взрослом возрасте составляет порядка 0,5–0,8 (Hunt, 2005; Ушаков, 2003).

Понятие *творческого потенциала* введено в дополнение к понятию интеллектуального потенциала и отражает способность человека к построению новых умственных моделей. Если интеллект предполагает логический вывод внутри уже существующей репрезентации проблемы, то креативность решает задачу смены неадекватной для решения репрезентации (вспомним задачу с книжным червем*, где необходим определенный скачок мысли, чтобы от числовой модели перейти к пространственной). Дивергентное мышление – один из главных претендентов на роль тестового коррелята творческого потенциала, однако, существуют и другие варианты (см. обзор в: Валужева, Белова, в печати).

2. *Специальные способности* – это предрасположенность к переработке определенного рода информации и к оперированию определенным родом знаковыми системами. Наиболее общим образом все специальные способности можно разделить на 4 сферы, в которых может проявляться одаренность: научно-техническая, художественная, спортивная, социальная. Внутри каждой из сфер существует более дробное деление на специфические способности. Так, например,

* Задача формулируется следующим образом: «На полке стоит двухтомник, каждый том которого состоит из 200 страниц. Между обложкой и первой страницей первого тома находится книжный червь. Сколько страниц необходимо прогрызть червю, чтобы оказаться между последней страницей последнего тома и обложкой?»

в области научно-технической одаренности можно диагностировать специальные предрасположенности к математической или филологической деятельности. Математические способности алгебраистов будут основаны на способности к оперированию числами, геометров – на пространственных способностях. Филологов отличает чувствительность к вербальному материалу. Художественная одаренность, в свою очередь, может реализовываться в музыкальной, изобразительной, поэтической сферах и т. д.

Диагностика специальных способностей (предрасположенности к определенному виду деятельности) – задача скорее не для психологов, а для специалистов в каждой предметной области. Понятно, что никто не может лучше выявить музыкальный слух, чем музыкант, специально этому обученный. Исключение, пожалуй, составляют лишь традиционно измеряемые психологами числовые, пространственные и вербальные способности и область социальной одаренности, где роль психолога становится первостепенной. Но об этом позже.

3. *Компетентность* – это (согласно словарному определению) «наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области» (Гарфинкель, 2007). В основе формирования компетентности лежит несколько факторов – наличие специальных способностей, направление потенциала в соответствующую область, доступность знаний и т. д. При достижении определенного уровня развития компетентности на ее основе формируется экспертное знание (см., например: *The psychology of abilities...*, 2003), характеризующееся возможностью не только легко и успешно применять полученные знания и использовать сформировавшиеся навыки, но и возможностью создания нового продукта.

Таким образом, предлагаемая теоретическая модель представляет собой иерархическую структуру, в основании которой лежит интеллектуальный и творческий потенциал человека, уникальное распределение которого находит отражение в развитии паттерна специальных способностей, а затем и компетентности в той или иной предметной области.

Сформулируем некоторые гипотезы относительно взаимосвязи компонентов модели:

1. Потенциал и специальные способности могут являться независимыми друг от друга компонентами. Другими словами, модель допускает такой индивидуальный вариант развития, когда

наличие определенных специальных способностей (например, вербальных), сочетается с невысоким интеллектуальным потенциалом, и, наоборот, высокий интеллектуальный потенциал необязательно предполагает высокий уровень специальных способностей.

2. Специальные способности различаются между собой степенью зависимости от потенциала. Это означает, что для некоторых специальных способностей существует корреляция с интеллектуальным и/или творческим потенциалом (к примеру, можно предположить, что невозможно сочетание типа «низкий интеллект – высокие математические способности»), другие же специальные способности относительно независимы от потенциала. Например, музыкальные задатки, скажем, абсолютный слух, могут существовать на фоне разных уровней потенциала.
3. Человек может обладать специальными способностями в одной или нескольких областях.
4. Развитие компетентности в той или иной предметной области зависит от двух факторов: во-первых, от наличия или отсутствия задатков (специальных способностей) в данной сфере, а во-вторых, от вложенного в эту область потенциала (интеллектуального и/или творческого).
5. Вложение потенциала в конкретную предметную область зависит от личностных (мотивационных) и ситуативных факторов. Некто может обладать блестящими числовыми способностями, однако совершенно не интересоваться математикой и отдавать предпочтение занятию музыкой. Таким образом, мотивация (в широком смысле слова) является механизмом распределения потенциала и формирования компетентности в определенной предметной области.
6. Вложение интеллектуального и творческого потенциала в предметную область происходит последовательно. Сначала требуются интеллектуальные усилия для освоения новых знаний, затем становится возможным применение творческих ресурсов для импровизации.

Социально-личностная компетентность: определение

Предложенная модель позволяет дать определение социально-личностной компетентности через обозначение пути ее формирования: это результат распределения интеллектуального и творческого по-

тенциала индивида в область социального познания и социальных взаимодействий, включающий формирование специальных способностей по переработке социального материала и приобретение необходимого для успешного функционирования в этой области объема знаний и навыков.

Социально-личностная компетентность: диагностика

В этом разделе нами будут сформулированы принципы диагностики социально-личностной компетентности, которые, однако, могут быть применены к диагностике одаренности вообще.

Прежде чем приступить к диагностике чего бы то ни было, необходимо ответить на вопрос «зачем она необходима?». На наш взгляд, с точки зрения задач можно выделить два вида диагностики: *констатирующую и прогностическую*. *Констатирующая диагностика* более проста и заключается в фиксации определенного уровня развития компетентности на текущий момент времени. Такая диагностика может применяться, например, в качестве контрольной для отслеживания эффектов (положительных и отрицательных), которые обнаруживаются при внедрении определенных стратегий и методов обучения. *Констатирующая диагностика* оказывается контекстно-специфичной – при конструировании методик такого уровня следует строго и исчерпывающе описать некоторую предметную область, релевантную решаемой проблеме. Опыт создания таких методик диагностики социально-личностной компетентности в рамках школы уже существует (Ушаков, Ивановская, 2004; Тихомирова, Ушаков, 2009). Проблема, однако, заключается в том, что в отличие от тестов, измеряющих потенциал, оказывается, что мы не можем применить одну и ту же методику для диагностики наличного уровня социально-личностной компетентности для школьников, студентов и работников металлургического предприятия. Соответственно, предсказательная сила таких методик в отношении не описанных в них ситуаций будет весьма ограничена. Также полезна констатирующая диагностика уровня социального знания (например, знание правил поведения в определенных социальных ситуациях), которое иногда называют кристаллизованным социальным интеллектом. Социальное знание обычно слабо коррелирует с академическим интеллектом и в конфирматорном факторном анализе успешно выделяется в отдельный фактор, отличный от традиционного кристаллизованного интеллекта (см.: Белова, 2009).

Прогностическая диагностика поставлена на службу другим задачам. Ее принципиальной особенностью является способность прогнозировать успешность обучения и профессиональной деятельности в определенных областях в будущем. Решение этой задачи важно как для личностного самоопределения человека, так и для образовательных учреждений и работодателей, оценивающих перспективность работы с ним. Весьма полезным, впрочем, может оказаться и сочетание этих двух типов диагностики.

В соответствии с предложенной моделью соотношения потенциала, способностей и компетентности, прогностическая диагностика должна осуществляться одновременно по трем направлениям: 1) оценка мотивации и направленности интересов, 2) диагностика общих способностей (потенциала) и 3) диагностика специальных способностей.

Диагностика мотивации. Как уже отмечалось выше, мотивация и направленность интересов являются одним из важных механизмов направления потенциала в определенную область. В связи с этим диагностика социально-личностной компетентности, ставящая перед собой прогностические задачи, должна включать в себя блок, направленный на выявление интереса к внутреннему миру и эмоциональной сфере жизни, к сфере взаимодействия между людьми. Диагностика этого уровня предполагает использование самоотчетных (что наименее трудоемко) или проективных (что наиболее затратно) методик.

Диагностика общих способностей. Диагностика общих способностей представляет собой оценку доступных человеку интеллектуального и творческого потенциалов. В отношении интеллекта накоплено огромное количество данных, свидетельствующих о его хорошей прогностической валидности в отношении успешности в обучении, работе и даже в отношении здоровья (Gottfredson, 1997, 2002, 2004; Hunt, 1995; Schmidt, Hunter, 1998). При этом также справедливо то, что роль интеллекта оказывается тем выше, чем более сложной является деятельность и чем менее в нее включено взаимодействие с людьми. В отношении творческого потенциала известно по крайней мере одно серьезное исследование, направленное на основательную и масштабную проверку прогностической валидности теста Торренса. Внешняя валидность этого теста исследовалась в ряде лонгитюдных исследований, длившихся от 9 месяцев до 40 лет,

в которых принимали участие учащиеся начальных и средних школ. Первичный сбор данных (диагностика креативности и интеллекта) производился в конце 1950–начале 1960-х годов, а последний срез, в котором из 400 учеников начальной школы, протестированных на первом этапе, принял участие 101 человек, был сделан в 1998 г. Фактор, в отношении которого оценивалась предсказательная сила батареи Торренса, – творческие успехи взрослых людей – оценивался по количеству общественно признанных творческих достижений (изобретений, опубликованных статей, премий и т. д.) и качеству трех наиболее выдающихся из них (испытуемые сами описывали три свои наивысшие достижения, а степень их креативности потом оценивалась экспертами). В целом результаты ряда анализов говорят о значимой связи между различными показателями по тесту Торренса (как общим индексом креативности, так и отдельными показателями) и дальнейшими творческими успехами (корреляции достигают 0,37–0,58) (Torrance, 1972, 1969, 1993; Cramond et al., 2005). Дж. Плакер (Plucker, 1999) провел дополнительный анализ данных, полученных П. Торренсом на выборке учеников начальной школы, используя методы линейно-структурного моделирования. На рисунке 1 представлена модель, характеризующая взаимоотношение творческих достижений во взрослом возрасте и показателей дивергентного мышления и интеллекта в школьные годы. Интеллект и креативность вместе объясняют около 40% дисперсии творческих достижений взрослых, причем связь показателей дивергентного мышления и творческих успехов оказывается существенно больше, чем тот же показатель для интеллекта (путевые коэффициенты равны 0,6 и 0,19 соответственно).

В отношении социально-личностной компетентности мы не можем однозначно утверждать, что чем выше интеллектуальный и творческий потенциалы, тем с большей вероятностью мы можем прогнозировать успех, связанный с социальными задачами. Имеющиеся на сегодняшний момент данные говорят о более сложной зависимости. Так, например, в кандидатской диссертации Т. И. Семеновой изучалась связь интеллекта с феноменами психологической защиты (Семенова, 2004). Испытуемые-студенты заполняли опросник Плутчека, а также проходили через тест интеллекта (CFT Кеттелла). Основным вывод, к которому пришла Семенова, – группы как с наиболее низким, так и с самым высоким интеллектом адаптированы хуже, чем средняя группа. Аргумент, который она приводит, – в крайних группах значимо большее число корреля-

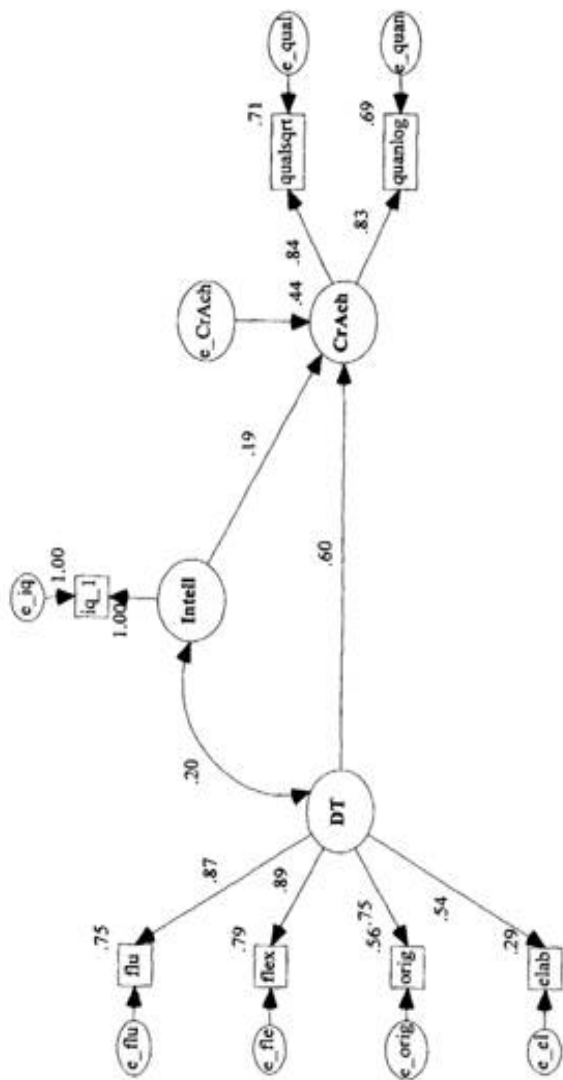


Рис. 1. Модель, характеризующая взаимоотношение дивергентного мышления (DT), интеллекта (Intellect) и творческих достижений (CrAch) (Plucker, 1999)

ций между психологическими защитами, а также между защитами и свойствами из «Большой пятерки». В этом случае соотношение между интеллектом и успешностью деятельности можно представить графиком, который изображен на рисунке 2. Зависимость этого рода может быть названа «ню-зависимостью» (Белова и др., 2006). Она зафиксирована не только в исследовании Семеновой, но и в ряде других случаев. Например, аналогичное соотношение наблюдается между интеллектом и успешностью политических лидеров в США (Simonton, 1985). При слишком низком интеллекте политик недостаточно ориентируется в ситуации, однако слишком высокий тоже вредит – лидер становится непонятным массам, «отрывается от народа». Оптимальным оказывается уровень выше среднего для той группы, с которой работает лидер. Еще один любопытный пример «ню-соотношения» мы находим в исследовании Д. Саймонта (Simonton, 1994). Американский ученый основывался на осуществленной К. Кокс оценке интеллекта великих людей прошлого, которые жили между 1450-м и 1850-м гг. (Сох, 1926). Саймонтон прокоррелировал оценку интеллекта выдающихся лидеров из этого списка (таких, как Наполеон Бонапарт, Авраам Линкольн и др.) и оценку их достижений, обнаружив значимую отрицательную кор-

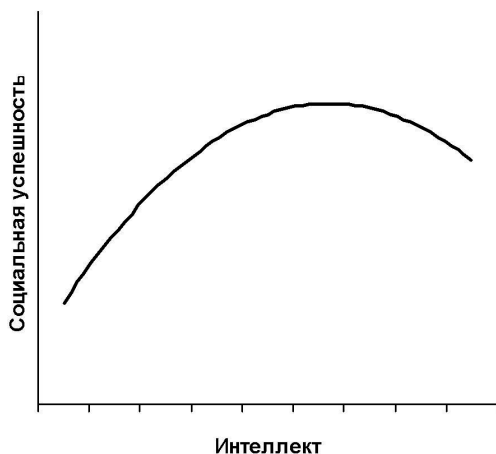


Рис. 2. Характер связи, часто наблюдаемый между интеллектом и социальной успешностью

реляцию на уровне $r = -0,29$. При этом следует учитывать, что средняя оценка интеллекта людей из списка Кокс была чрезвычайно высока (порядка 150 баллов КИ), что дает основание предположить, что полученная отрицательная корреляция характеризует правую ниспадающую часть «ню-соотношения».

В отношении творческих способностей нелинейность отношения творческого потенциала и социального успеха еще более очевидна: истинные творцы в силу оригинальности и неординарности своего мышления и производимых продуктов зачастую становятся изгоями, их произведения и талант не признаются современниками. В то же время креативность, проявляющаяся в эмоциональной сфере, играет скорее положительную роль. По данным Дж. Эверилла, который ввел понятие эмоциональной креативности и разработал ряд методов для ее измерения, эмоциональная креативность положительно связана с самооценкой ($r = 0,26$) и самоэффективностью ($r = 0,30$). Характерные для эмоциональных людей стратегии копинга – самоконтроль, поиск социальной поддержки, планирование способов решения проблемы (Averill, 1999; Gutbezahl, Averill, 1996; Валуева, 2009). Единственная проблема заключается в способе получения этих данных – для их получения Эверилл использовал самооценочную методику – опросник эмоциональной креативности.

Таким образом, мы можем не без оснований предполагать, что для успеха в социальной сфере необходим оптимум общих интеллектуальных и творческих способностей. По всей видимости, этот оптимум для разных социальных задач (управление заводом или научным институтом) должен быть разным. Систематическое изучение этого вопроса – задача будущих исследований.

Диагностика специальных способностей. Проблема, с которой неизбежно сталкивается психолог или любой другой специалист при необходимости измерить специальные способности, – это нагруженность любых тестов их измеряющих, с одной стороны, общим интеллектом, с другой стороны, конкретными знаниями, уже полученными к моменту тестирования.

Чтобы создать адекватный инструмент для измерения социальных способностей «в чистом виде», необходимо задаться вопросом: если «мышление о людях» является отдельной когнитивной способностью, не сводимой к «мышлению вообще, но на особом, социальном материале», то какова отличительная особенность умственных

операций, входящих в его состав? Ранее были выделены характерные особенности социального познания:

- 1) континуальный характер;
- 2) использование невербальной репрезентации;
- 3) потеря точности социального оценивания при вербализации;
- 4) формирование в процессе имплицитного научения;
- 5) использование «внутреннего» опыта (Ушаков, Ивановская, 2004).

Все пункты, кроме последнего, могут служить для описания некоторых разновидностей «традиционного» интеллекта. Наиболее важен последний пункт. Использование внутреннего опыта предполагает мысленную постановку себя на место другого человека, для того чтобы непосредственно испытать его переживания, представить, что он будет желать, от чего страдать и к чему стремиться. В основе такого способа познания должны лежать особые когнитивные процессы, отличающие его от процессов, лежащих в основе академического интеллекта. Можно предположить, что эти особые процессы связаны с глобальным (холистическим), в отличие от аналитического, способом переработки информации. При традиционном для интеллекта способе переработки информации ситуация разлагается на элементы, которые затем анализируются по отдельности и во взаимосвязи между собой. При холистическом способе обработки информации в ситуации выделяются ключевые характеристики, на основе которых достраивается полная картина, соотносимая потом с неким прототипом внутреннего опыта, хранящимся в памяти. На основе информации, хранящейся в прототипе, выносятся суждения о наличной ситуации. Именно таким механизмом можно объяснить характерные особенности социально-эмоционального познания – быстроту и применимость к чрезвычайно сложным проблемам, которыми и являются взаимоотношения людей.

Проблема всех тестов на социальный интеллект, существующих на сегодняшний момент, состоит в том, что в них имплицитно заложен аналитический способ поиска ответа. Именно такая ориентация на «холодные» когниции является причиной достаточно высоких корреляций (около 0,3–0,7) между фактором социального умозаключения (т. н. флюидного социального интеллекта) и фактором академического интеллекта (Wong et al., 1995, Lee et al., 2000, обзор см. в: Белова, 2009).

В этом плане интересны результаты, полученные В. В. Овсянниковой. В ее кандидатской диссертации были выделены (на основе структурированных самоотчетов испытуемых) две стратегии оценки эмоционального состояния персонажа видеосюжета – холистическая и аналитическая (Овсянникова, 2007). В первую вошли такие приемы как «ориентация на то, что вообще могут испытывать люди в данной ситуации», «подстановка себя на место персонажа» и т. д., а во вторую – «ориентация на выражение лица», «ориентация на движения и жесты», «ориентация на взгляд, выражение глаз». Характерно, что именно применение аналитической стратегии коррелировало с интеллектом испытуемых (на уровне 0,25). Что характерно, для холистической стратегии такой связи обнаружено не было.

Разработка точных, надежных, основанных на объективных показателях методов измерения способности к холистической стратегии переработки информации – задача ближайшего будущего.

Технологии формирования социально-личностной компетентности в рамках гуманитарных дисциплин в старшей школе

В рамках экспериментальной площадки были разработаны технологии для целенаправленного формирования социально-личностной компетентности (далее – СЛК) на материале школьной программы по предметам гуманитарного цикла. Специфика разработанных технологий состоит в том, что они органично включаются в школьную программу по литературе, истории, обществознанию, иностранному языку. Они не требуют больших временных затрат, изменения программы или дополнительных занятий, а предполагают лишь небольшие изменения способа изучения материала. Технологии подразумевают широкий диапазон применения – они не привязаны к определенным частям школьной программы, а могут быть адаптированы к конкретному предметному материалу. Таким образом, при использовании этих технологий развитие СЛК происходит с включением в традиционные школьные предметы, позволяя ученикам на новом уровне понимать то, что они изучают, и одновременно развиваться как личность.

Технологии направлены на развитие интегрального умения применять имеющиеся знания к ситуациям, требующим социально-личностной включенности через их восприятие, анализ и построение

действий в ситуации с учетом личностно значимой информации и собственной позиции. К настоящему моменту разработаны четыре технологии, каждая из которых направлена на развитие одной из составляющих процесса социально-личностного информационного обмена.

В данной статье технологии описываются в определенном порядке, предполагающем, что именно в такой последовательности их проще вводить в цикл гуманитарных дисциплин. Однако данная последовательность не является жесткой или обязательной и технологии могут применяться и в другом порядке.

Визуализация эмоций

Первая технология «Визуализация эмоций» направлена на развитие способности к восприятию, идентификации и обозначению социально-личностно насыщенной информации. Она позволяет развивать умение соотносить эмоциональное состояние человека с выражением его лица. Задача заключается в том, чтобы научить школьников дифференцированно воспринимать эмоции через лицевую экспрессию.

При проведении технологии используется электронная база фотографий эмоциональных лиц, состоящая из фотографий мужчин и женщин с лицевой экспрессией разной интенсивности и валентности.

Алгоритм проведения технологии состоит в следующем: учитель в рамках изучаемого материала выбирает ситуацию*, насыщенную социально-личностной информацией, и героя, который далее будет рассматриваться. Ученикам предлагается набор из 10 заранее отобранных фотографий, из которого требуется убрать те, которые не соответствуют эмоциональному состоянию героя. Учащиеся по очереди убирают «неподходящие» фотографии, аргументируя свой выбор. В результате остается несколько (1–3) фотографий, которые являются, на взгляд учащихся, наиболее точно отражающими эмоциональное состояние героя.

* В рамках истории, обществознания и литературы, как правило, используются фрагменты художественных произведений или определенных исторических событий. Также данная технология может проводиться в рамках изучения иностранного языка, когда отдельное внимание уделяется изучаемой лексике, позволяющей описывать эмоции человека на иностранном языке.

Существенным моментом для технологии является тот факт, что «правильного» ответа или выбора не существует. Это создает условия, в которых школьники могут научиться отличать тонкости проявлений эмоций на лице и производить осознанный выбор соответствия или несоответствия выражения лица эмоциональному состоянию человека. Работа по технологии предполагает активность и мыслительную работу со стороны учеников, а не «выучивание» того, как правильно понимать то или иное выражение лица. Отбор фотографий по принципу «от противного» позволяет максимально дифференцированно подойти к обсуждению эмоционального состояния героя и его возможной лицевой экспрессии.

Эмоциональный словарь

Вторая технология «Эмоциональный словарь» направлена на развитие понятийного аппарата, описывающего эмоционально и социально-личностно насыщенные ситуации, что в свою очередь позволяет сделать более эффективным анализ ситуации, а также создать условия для более точного восприятия и формирования личностной позиции. Она позволяет расширить репертуар средств вербальной обработки эмоциональных состояний, т. е. сделать процесс такой обработки и анализа эмоциональных состояний более произвольным и эффективным. Таким образом, задачи технологии заключаются в том, чтобы:

- расширить словарь обозначений эмоциональных состояний, т. е. пополнить словарный запас, позволяющий описывать эмоциональные феномены;
- научить школьников дифференцированно обозначать эмоциональные состояния;
- освоить применение «эмоционального словаря» на материале школьной программы.

В данном случае школьники под руководством учителя составляют словарь, позволяющий описать эмоционально насыщенную ситуацию. Ситуация подбирается в соответствии с изучаемым материалом аналогично первой технологии. Учащиеся составляют списки слов, описывающих эмоциональное состояние героя. Технология предполагает несколько вариантов проведения: может проводиться на одном уроке или на нескольких, включать домашние задания по составлению «словарей эмоций» и целостных описаний ситуа-

ций или/и специально организованные в классе обсуждения и т. д. Таким образом, учащиеся активируют уже имеющийся имплицитный словарь «эмоциональных» слов, расширяют смысловое поле его применения, а также узнают и осваивают новые слова, учатся детально описывать эмоциональные состояния.

Владение богатым эмоциональным словарем делает возможным описание нюансов состояний и, следовательно, способствует большему взаимопониманию в общении и нахождению конструктивных решений эмоциональных проблем.

Полиэмоциональность

Третья технология направлена на структурирование и анализ социально-личностной информации, что в свою очередь предполагает развитие способности к более эффективному поведению в социально-лично насыщенными ситуациями. Технология позволяет развивать умение анализировать и структурировать сложные эмоциональные состояния. Задача состоит в осуществлении знакомства с понятием «полиэмоциональность», освоении выделения уровней эмоционального состояния, его силы и значимости и других способов структурирования социально-личностной информации.

В рамках данной технологии учащиеся знакомятся с одной из психологических моделей эмоциональной жизни человека, предполагающей разноуровневое описание эмоциональных состояний. Выделяются следующие уровни эмоционального состояния:

- 1) *мировоззренческие чувства* (например, чувство справедливости, чувство долга, эстетические чувства, философское чувство юмора);
- 2) *чувства* (любовь, дружба, ревность, счастье и т. д.);
- 3) *эмоции* (интерес, удовлетворение, надежда, радость, страх, горе, гнев, пренебрежение); к ним же относятся аффекты (сильные, кратковременные эмоции) и страсти (любовная и т. д.);
- 4) *настроение* («плохое», «хорошее», «спокойное» и т. п.);
- 5) *эмоциональный тон ощущения* («приятно»/«неприятно», «удовлетворение»/«неудовлетворение»).

На материале из школьной программы учащимся предлагается описать эмоциональные состояния героя, используя различные шкалы и оси, основания для классификации эмоций, например, ось интенсивности эмоционального состояния и ось значимости

эмоционального состояния для последующей жизни героя, модальность эмоции и т. д.

На уроках иностранного языка основой структурирования выступают ассоциативные ряды, антонимичные и синонимичные ряды слов, описывающих эмоции. Это позволяет, с одной стороны, облегчить использование технологии при ограниченном владении языком, с другой стороны, решает задачу анализа социально-личностной информации.

Умение структурировать личностно значимую информацию позволяет глубже понимать причинно-следственные связи поведения людей и выстраивать свои действия с учетом всего многообразия социально-личностной информации и ее взаимосвязей.

Эмоциональное восприятие знания

Четвертая технология направлена на развитие способности формирования и осознания личностной позиции по отношению к получаемой информации и умения выражать эту позицию в социальных условиях, что создает основу для принятия адекватных решений и способности эффективно действовать в рамках социально-личностно значимых ситуаций. Технология позволяет решить следующие задачи:

- развитие интеграции интеллектуальной и эмоциональной сферы учеников;
- повышение мотивации к обучению через интенсификацию его эмоционального компонента;
- увеличение личностной включенности в процессе изучения материала.

В рамках использования технологии «Эмоциональное восприятие знания» школьники учатся рассматривать изучаемый материал с точки зрения его эмоциональной и социально-личностной значимости в их собственной жизни. Учащиеся выделяют материал, который среди изученного за определенный период вызвал у них наибольший эмоциональный отклик (т. е. оказался наиболее личностно значимым для них), описывают этот отклик. Возможны разные формы дальнейшей работы с этими списками: в классе под руководством учителя составляется общий список моментов программы, оказавшихся наиболее значимыми, возможно обсуждение в парах или в группах, написание сочинений и др.

Работа по данной технологии связана с рефлексией, вербализацией и анализом собственного эмоционального опыта в образовательном процессе, восприятием изучаемого материала на личностном уровне, с умением формулировать и обосновывать собственную позицию в отношении эмоционального материала. Такая форма работы позволяет не только выявить эмоционально яркое отношение к какому-либо материалу, но и направлена на формирование и осознание такого отношения. Последнее одновременно позволяет развивать СЛК и увеличивает личностную включенность учащегося в процесс получения знаний.

В настоящей статье анализируется проблема формирования социально-личностной компетентности в образовании. Предлагается теоретическая модель соотношения общих и специальных способностей и компетентности, которая, в частности, позволяет очертить основные принципы диагностики социально-личностной компетентности. Описывается опыт разработки технологий развития социально-личностной компетентности старших школьников в рамках изучения гуманитарных дисциплин.

Литература

- Белова С. С. В психометрических поисках социального интеллекта // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 187–215.
- Белова С. С., Валужева Е. А., Ушаков Д. В. Интеллект и адаптация // Журнал прикладной психологии. 2006. № 6–3. С. 49–53.
- Валужева Е. А. Диагностика эмоциональной креативности: адаптация опросника Дж. Эверилла // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 216–227.
- Валужева Е. А., Белова С. С. Диагностика творческих способностей: методы, проблемы, перспективы // Творчество: от биологических предпосылок к культурным феноменам / Под ред. Д. В. Ушакова (в печати).
- Гарфинкель Г. Исследования по этнометодологии. СПб.: Питер, 2007.
- Овсянникова В. В. Роль когнитивных факторов в субъективной оценке эмоционального состояния: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2007.

- Семенова Т. И. Взаимосвязь интеллекта и механизмов психологической защиты: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.
- Тихомирова Т. Н., Ушаков Д. В. Измерение социального интеллекта у школьников // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 332–348.
- Ушаков Д. В. Интеллект: структурно-динамическая теория. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003.
- Ушаков Д. В., Ивановская А. Е. Практический интеллект и адаптация к среде у школьников // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 161–175.
- Федеральный образовательный стандарт общего (начального) образования, МОН РФ. 2009.
- Averill J. R. Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates // *Journal of Personality*. 1999. V. 67. P. 331–371.
- Cox C. M. *Early Mental Traits of Three Hundred Geniuses (Genetic Studies of Genius Series)*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1926.
- Cramond B., Matthews-Morgan J., Bandalos D., Zuo L. A Report on the 40-Year Follow-Up of the Torrance Tests of Creative Thinking: Alive and Well in the New Millennium // *Gifted Child Quarterly*. 2005. V. 49. P. 283–291.
- Gottfredson L. S. Why g matters: The complexity of everyday life // *Intelligence*. 1997. V. 24. № 1. P. 79–132.
- Gottfredson L. S. Life, death, and intelligence // *Journal of Cognitive Education and Psychology* [online]. 2004. V. 4 (1). P. 23–46.
- Gottfredson L. S. Where and why g matters: Not a mystery // *Human Performance*. 2002. V. 15 (1/2). P. 25–46.
- Gutbezahl J., Averill J. R. Individual Differences in Emotional Creativity as Manifested in Words and Pictures // *Creativity Research Journal* 1996. V. 9 (4). P. 327–337.
- Hunt E. Information processing and intelligence: where we are and where we are going // *Cognition and Intelligence: Identifying the Mechanisms of the Mind* / R. Sternberg, J. Pretz (Eds). N. Y.: Cambridge University Press, 2005. p.1–25. p.1–25.
- Hunt E. The Role of Intelligence in Modern Society // *American Scientist*. 1995. V. 83 (4). P. 356–368.
- Lee J.-E., Wong C. T., Day J. D., Maxwell S. E., Thorpe P. Social and academic intelligences: a multitrait-multimethod study of their crystallized

- and fluid characteristics // *Personality and Individual Differences*. 2000. V. 29. P. 539–553.
- Plucker J.* Is the proof in the pudding? Reanalyses of Torrance's (1958 to present) longitudinal study data // *Creativity Research Journal*. 1999. V. 12. P. 103–114.
- Schmidt F., Hunter J.* The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implication of 85 years of research findings // *Psychological Bulletin*. 1998. V. 124. P. 262–274.
- Simonton D. K.* Intelligence and Personal Influence in Groups: Four Non-linear Models // *Psychological Review*. 1985. V. 92 (4). P. 532–547.
- Simonton D. K.* *Greatness: Who makes history and why?* N.Y.: Guilford, 1994.
- The psychology of abilities, competencies, and expertise / R. Sternberg, E. Grigorenko (Eds). N. Y.: Cambridge University Press, 2003.
- Torrance E. P.* Prediction of adult creative achievement among high school seniors // *Gifted Child Quarterly*. 1969. V. 13. P. 71–81.
- Torrance E. P.* Predictive validity of the Torrance Tests of Creative Thinking // *Journal of Creative Behavior*. 1972. V. 6 (4). P. 236–252.
- Torrance E. P.* The beyonders in a thirty year longitudinal study of creative achievement // *Roeper Review*. 1993. V. 15 (3). P. 131–135.
- Wong C.-M. T., Day J. D., Maxwell S. E., Meara N. M.* A multitrait-multimethod study of academic and social intelligence in college students // *Journal of Educational Psychology*. 1995. V. 87. P. 117–133.

РАЗДЕЛ 4

СОВРЕМЕННЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

СТРУКТУРА СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ О СОВЕСТИ

М. И. Воловикова, Л. Ш. Мустафина

Понятию «совесть» в российском менталитете принадлежит особое место. Этим понятием широко пользовались и пользуются в обыденной жизни, в деловых отношениях, что нашло свое отражение в разговорном языке, в характере пословиц и поговорок. У совести есть «голос», его можно «слышать» или ему «противиться». Но совесть может и «наказать» (известное выражение: «когда совесть спит днем, то она не дает спать ночью»).

Как объект научного исследования совесть представляет собою исключительно сложное явление, привлекающее к себе внимание специалистов многих гуманитарных дисциплин, прежде всего философов. Психологам здесь принадлежит одно из самых скромных мест, возможно, потому, что именно психологи ближе всего к пониманию затруднений и даже запретов, стоящих на пути исследователя. В. Франкл отмечал: «Инстанция, перед которой мы несем ответственность, – это совесть. Более того – это своеобразная сверхличность. Мы должны стать последними, кто не решался назвать эту инстанцию, эту сверхличность тем именем, которое ей дало человечество: Бог» (Франкл, 1990, с. 126). Об этом же писал К. Юнг: «Мнение о том, что глас совести есть глас Божий, истинно психологически» (Jung, 2011).

Психологическими наблюдениями наполнены и святоотеческие источники. Святитель Иоанн Златоуст говорит так: «Хотя бы однажды, или дважды, или трижды, или тысячу раз ты не послушал ее <совести> голоса, она снова будет говорить и не отстанет до последнего твоего издыхания; и в доме, и на распутиях, за трапезою, и на торжище, и на пути, а часто и в самых сновидениях она представляет нам образы и виды содеянных грехов» (Сокровищница духовной мудрости, 2008, с. 307). Совесть делает «строгое различие» между добром

и злом (там же, с. 308). Состояние совести человека проявляется в его внешнем виде: при беспокойной совести в нем царит уныние (там же, с. 311). Исидор Пелусиот и многие другие святоотеческие авторы говорят о врожденном характере совести (там же, с. 312). Авва Дорофей называет совесть «естественным законом», но отмечает, что мы можем временами сомневаться в существовании совести: «И как в воде, помутившейся от многого ила, никто не может узнать лица своего, так и мы, по преступлении, не разумеем, что говорит нам совесть наша, так что нам кажется, что ее вовсе нет у нас. Однако нет человека, не имеющего совести...» (там же, с. 314). Хотя, по наблюдению свт. Феофана Затворника, бывает и «сожженная совесть», которая «ничего не чувствует <...> грешит со сознанием – и горя мало» (там же, с. 322). Он же назвал совесть нашим «нравственным рычагом» (там же, с. 323). А прп. Марк Подвижник заметил: «Тайны каждого знает Бог и совесть» (там же, с. 313).

Как тайна личности совесть принципиально непознаваема. Здесь причина ограничений и запретов на ее исследование объективными методами. Но в то же время она открыта диалогу. Каждый человек имеет какой-то свой опыт беседы со своей совестью, опытно знает ее силу и «неподкупность», а потому в состоянии отозваться на мысли и наблюдения других людей об этой таинственной инстанции, образующей глубинный стержень личности. И. Ильин писал: «Так проявляется совесть в человеческой душе, – часто неожиданно, но захватывающе и властно. Не произносится никаких слов, никаких повелений. В сознании нет ни суждений, ни формул. В бессловесной тишине совесть овладевает нашим сердцем и нашей волею. Ее появление можно сравнить с подземным толчком, в котором выступает всегда присутствующая, но сокровенная сила. А слова и мысли просыпаются в нас лишь позже, при попытке описать и объяснить совершившийся поступок» (Ильин, 2005). Можно говорить о том, что Ильиным разработана наиболее полная «концепция совести», имеющая ярко выраженную позитивную направленность. Он пишет о том, что «совесть утверждает, созидает и укрепляет духовно-личное начало в человеке», говорит об условиях появления «совестной цельности человеческой души» (там же), вводит понятие «совестный акт» и детально анализирует этапы и условия его протекания, называя «счастьем» такое переживание, когда человек достигает «душевно-духовной цельности в своем собственном существе, и притом, что важнее всего, *цельности в добре*» (Ильин, 1993, с. 197). Завершенный совестный акт предполагает *поступок*.

Хотя бы раз пережитое, это событие душевно-духовной жизни способно изменить всю жизнь человека. «Этот акт уводит человека вглубь – к тому, что должно быть обозначено как *его собственная субстанция*, с которой он как бы воссоединяется» (там же). Задача каждого нового поколения в том, чтобы расчищать в себе «внутренние пути, ведущие к совести»: «Ибо бессовестное поколение, если оно придет когда-нибудь, погубит жизнь человека и его культуру на земле» (там же, с. 198).

Об угрызениях совести Ильин упоминает как о следствии нарушения постоянной созидательной работы. Когда человек перестает слышать и слушаться голоса совести, «тогда из самой глубины нашего духовного чувствилища, оттуда, где совесть по-прежнему взывает, шепчет, стонет, печалится и укоряет, – поднимается недовольство, особого рода печаль и тоска, мучительное неодобрение. Иногда удастся вытеснить из сознания это тягостное, но священное неодобрение: тогда человек отводит ему место в глубоком подzemелье своей души и пытается запереть этот подвал и завалить самый ход к нему; но это нисколько не обеспечивает его от вероятных и даже неизбежных укоров совести, от этих мучительных угрызений, которые будут пожизненно грозить ему, нарушать его душевное равновесие и лишать его духовного покоя...» (Ильин, 2005).

На помощи человеку в работе с совестью основан духовно ориентированный метод Т. А. Флоренской (Флоренская, 2001). Помощь психолога-консультанта состоит в том, чтобы поддерживать голос «духовного я» самого собеседника – голос его совести.

Отечественных психологов всегда привлекала тема совести, но обращаясь к ней, они всегда проявляли осторожность, вызванную двумя причинами. Первая состоит в понимании сложности этого уникального явления, которому не подходит определение «объект исследования», а скорее, «субъект». Отсюда – диалог и принцип «не навреди», о котором постоянно напоминает Т. А. Флоренская. Вторая причина касается советского периода и связана с безусловно «идеалистическим» характером самого понятия «совесть». Так, Л. И. Божович с соавторами осторожно говорят о «внутренних моральных инстанциях» (Божович, Конникова, 1975, с. 83), С. Л. Рубинштейн – о рефлексии своей нравственной жизни (Рубинштейн, 1973).

Современные исследователи говорят о «структуре совести», относя к этой структуре честь, долг, достоинство, справедливость (Комаров, 2004). Подробный анализ работ отечественных психологов о совести проделан С. А. Барсуковой (Барсукова, 2009). Автор

приходит к такому определению совести: «Трактуя совесть с точки зрения процесса самоосуществления, мы выходим на проблему объективации внутренней сущности человека в соотношении с такими явлениями как „свобода“ и „ответственность“. В результативном аспекте совесть как самоосуществление – это исполненность, реализованность человека в контексте бытия, в его движении к „добру“» (там же, с. 26). Отметим здесь связь понятия «совесть» с понятием «добро» – это будет важно для методической организации нашего эмпирического исследования.

Объектом нашего исследования является структура социальных представлений современной российской молодежи о совести.

Изучение социальных представлений (СП) является одним из ведущих направлений современной социальной психологии. По мысли основателя этого направления С. Московичи, те представления, которые разделяют члены той или иной социальной группы (СП), имеют определяющее значение и для построения прогнозов о поведении данной группы (Московичи, 1995).

Согласно Московичи, в СП выделяют три измерения: информацию – сумму знаний о представляемом объекте; поле представления, характеризующее организацию его содержания с качественной стороны; эмоциональную установку по отношению к объекту представления. Установка существует при нечеткости поля представлений, в ней проявляется позитивное или негативное отношение субъекта к объекту представления. Согласно Ж.-К. Абрику, в структуре СП различают «центральное ядро» и «периферию». Центральное ядро связано с коллективной памятью, оно определяет гомогенность группы и характеризуется устойчивостью. «Периферическая система» обеспечивает интеграцию индивидуального опыта каждого члена группы. Она подвижна, чувствительна к контексту, противоречива и адаптируется к конкретной реальности, предохраняет центральное ядро от внешних воздействий (см.: Емельянова, 2006).

Первые работы, посвященные изучению современных представлений о совести, стали появляться в последние несколько лет (Садретдинова, 2007; Мустафина, 2009; Чигарькова, 2009). Отмечается наличие духовной составляющей в представлениях о совести в группах учащихся с высокой степенью готовности к выбору профессии, а у тех учащихся, кто меньше готов к такому выбору, представления противоречивы – совесть для них и «мудрый советчик», и нечто деструктивное (Садретдинова, 2007). Противоречивые представления о совести современных старшеклассников и студентов отмечаются

и в исследовании Л. Ш. Мустафиной (Мустафина, 2009). Этнокультурная и региональная специфичность представлений о совести выявлена в исследовании Л. А. Чигарьковой: для уфимских старшеклассников важным оказывается следование нормам и правилам общества, в котором они живут, а их московские сверстники больше склонны к рефлексии. Исследователь предлагает рассматривать совесть как внутренний регулятор поведения, помогающий индивиду чувствовать свою принадлежность к группе через чувство вины или невинности (Чигарькова, 2009).

Хотя в целом современная российская учащаяся молодежь (старшеклассники и студенчество) не вполне однородна по своему статусному и экономическому составу (разные типы обучения, принадлежность к разным социально-экономическим слоям и т. п.), в некотором приближении ее пока можно рассматривать как большую социальную группу, имеющую специфические особенности в зависимости от социально-экономических, региональных и других показателей.

Для проведения исследования были разработаны авторские анкеты (Мустафина, 2009), направленные на выявление структуры СП. Всего в исследовании принял участие 521 респондент – старшеклассники и студенты из Москвы и Казани, 298 девушек и 223 юноши. Исследование проходило в период 2008–2010 гг. Оно включало в себя несколько этапов (3 подготовительных и 1 основной).

На первом подготовительном этапе были проанализированы пословицы и поговорки о совести, собранные Вл. Далем (Даль, 1998, 1999). В пословицах и поговорках каждого народа отражается многовековой опыт в познании тех или иных явлений, важных для повседневной жизни. Собранные Далем пословицы и поговорки позволяют говорить о следующих важных качествах совести в представлениях русского народа.

Совесть самым тесным образом связана со стыдом («*Есть совесть, есть и стыд, а стыда нет – и совести нет*»; «*В ком стыд, в том и совесть*» и др.). Совесть открывается только самому человеку («*Сам от себя не утаишь, сам себя и обличишь*»; «*Чужие люди – дремучий лес, чужая совесть – могила*»). Совесть может быть в разном состоянии: от «доброй» до почти полного ее отсутствия («*Добрая совесть – глас Божий*»; «*У него ни на полушку совести нет*»). Условие для доброй совести – критика плохих поступков человека со стороны других людей («*Добрая совесть любит обличение*»), а худой совести служат пьянство («*У него совесть еще в прошлом году в бутылке задохлась*»), непосильные испытания («*Брюхо вытрясло, да и совесть вынесло*»),

а также всяческое лицемерие («Бородка Минина, а совесть глиняна»). Бывают и коллективные отступления от совести («Приказная, судейская, служивая, драгунская, гусарская совесть»). Однако спрятаться от своей совести невозможно, она карает и во сне, и за пределами земной жизни («Злая совесть стоит палача»; «Совесть без зубов, а загрызет»; «Беззуба, а с костями сглохнет»; «Совесть спать не дает»; «С его совестью жить хорошо, да умирать плохо»). Страдания помогают совести проснуться («Напала совесть и на свинью, как отведала полена»). Хорошая совесть дороже жизни («За совесть да за честь – хоть голову снести»).

Таким образом, согласно представлениям русских людей, закрепленным в пословицах и поговорках, собранных Далем в позапрошлом веке, совесть является глубинной и независимой инстанцией, тесно связанной с личностью человека и способной регулировать его нравственное состояние. Карающие функции совести связаны с чувством стыда и страдания, обозначаемого в русском языке словом «угрызения». От угрызений совести избавиться невозможно, а можно лишь временно их приглушить (вином и др.). От состояния совести зависит сон человека и его отношение к смерти. Совесть связана с честью, и ценность ее выше самой жизни.

Для второго подготовительного этапа исследования современных представлений о совести нами были отобраны три русские пословицы: 1) «С совестью не разминуться. Душа не сосед, не обойдешь»; 2) «Напала совесть и на свинью, как отведала полена»; 3) «У него совесть в рукавичках ходит». Учащимся предлагалось в письменной форме объяснить значение каждой из пословиц. В первой пословице речь идет о неотвратимости действия совести. Вторая пословица более сложна для понимания, верное объяснение ее предполагает наличие собственного опыта пробуждения совести под влиянием жизненных испытаний. Третья пословица самая сложная, ее невозможно понять без наличия собственного опыта обжигающего действия укоров совести. Кроме пословиц, в анкету этого подготовительного этапа были включены: а) задание назвать три ассоциации со словом «совесть»; б) вопрос «Что такое совесть?», в) просьба привести пример проявления совести (из жизни, из кино или из литературы), г) задание нарисовать символ, с которым у респондента ассоциируется слово «совесть». Анкета предъявлялась для заполнения старшеклассникам (n = 96, средний возраст – 16,6 л.). К заполненным анкетам применялся, где это было возможно, микро-семантический анализ.

Применение *микросемантического анализа* незаменимо именно на начальных этапах исследования таких малоизученных и сложных явлений, как совесть и представления о ней – при отсутствии готовых методик и стандартизированных методов обработки результатов. Микросемантический анализ позволяет выявлять некоторые процессуальные характеристики, указывающие на направленность размышлений испытуемого, а также на возможную противоречивость его отношения к объекту исследования (Брушлинский, Воловикова, 1976; Воловикова, 2005). Цепочка заданий (вопросов анкеты) рассматривается как мыслительная задача, учитываются все переформулирования, зачеркивания и общая динамика рассуждений испытуемых. Включение в анкету задания на интерпретацию русских пословиц и поговорок о совести позволяет приблизить ситуацию анкетирования к ситуации решения задачи.

Сопоставление протоколов выполнения всех пяти заданий (ассоциации, определение, пример, интерпретация трех пословиц и рисунок) позволило прийти к следующим выводам. Молодые люди знают о совести и в состоянии дать ее адекватное рациональное определение. С пословицами, обращенными к метафорическому мышлению, справились не все. Большинство старшеклассников дали верное объяснение первой пословицы (*«совесть находится внутри человека, от нее не спрячешься и не убежишь»*), однозначное объяснение второй пословицы, не вполне раскрывающее ее смысл (*«бессовестный человек»*). Третью пословицу одни старшеклассники (62%) понимают как характеристику бессовестного человека, другие (35%) – как человека с чистой совестью (остальные – 3% школьников – не определились). Примеры неверного понимания пословицы про рукавички для совести: *«Это про людей, которые перед собой абсолютно чисты»* (дев., 16 л.); *«Человек, у которого срабатывает совесть все время»* (дев., 17 л.), а также честное признание: *«Не понимаю»* (дев., 17 л.).

Только у незначительной части школьников (всего несколько случаев) можно было отметить влияние собственного опыта работы с совестью. Так, приводя пример проявления совести (из жизни или из кино), 17-летняя девушка пишет: *«Я обидела маму и это осознала, после этого я попросила у нее прощения и поняла, что нужно иметь совесть»*.

В целом получилась довольно противоречивая картина отношения к совести. С одной стороны, хорошо логически построенные определения совести могли сочетаться с неудачными примерами

и неверным объяснением пословиц. С другой стороны, «юморные» определения, отказы выполнять задания могли завершиться рисунком, показывающим точное понимание молодым человеком, например, запретительной функции совести (*щит со словом stop* – здесь и *защита* /щит защищает/, и *запрет* /stop/, и в то же время – *смущение* /слово «стоп» написано не на родном языке/). Т. е. общее представление имеется, но оно либо очень рационально (как в учебнике), либо (что наблюдается чаще всего) старшекласники пугаются темы совести и стараются с помощью шуток уйти от выполнения заданий. Иногда это происходит в процессе заполнения анкеты. Проанализируем такой случай (анкета № 6, мал., 15 л.).

Ассоциации со словом «совесть» – точные и глубокие («честность, последствия, разум»). Определение – операциональное («Совесть – это когда надо сделать или поступить как положено, а не как получается»). Далее идет задание на пример. А вот пример оказывается, образно говоря, «неостывшим», т. е. существует какая-то актуальная ситуация, вызывающая переживания подростка и еще не разрешенная им. Речь идет о нарушении каких-то правил выполнения домашнего задания («пришел, замучила совесть, и пришлось доделывать д/з»), но в чем конкретно состояла ситуация, разобраться невозможно. Мальчик пытается начать описывать ситуацию, но сбивается, пишет непонятно. И в результате к четвертому заданию переходит на «юморной» язык («непонятно», «хрен его знает», «то же»), а в пятом задании рисует уже бессмысленную «абракадабру». Таким образом, тема совести может оказаться не только трудной, но и травмирующей, поскольку начавшаяся работа совести требует своего завершения (понимания, может быть, прощения), что невозможно обеспечить в условиях заполнения анкеты. Молодой человек буквально «на наших глазах» уходит в «глухую защиту» от обсуждаемой темы.

Связь позитивного опыта работы с совестью и полноты представления о ней можно продемонстрировать на другом примере. Когда «совесть в действии», 16-летний молодой человек пишет: «Иногда грублю родным, а потом внутри себя понимаю, что нагрубил, но абсолютно не умею извиняться и потому оставляю все, как есть». Его ассоциации: «нету, молчит, далеко», а определение совести: «Не-что, что заставляет человека останавливаться в той или иной ситуации и задумываться об этической корректности совершенного поступка». Проверкой полноты понимания служат объяснения пословиц: 1-й – «Можно обмануть окружающих, но нельзя уйти

от того, что внутри тебя»; 2-й – «Совість говорит только в людях, способных ее услышать, а в бесчувственных людях нет возможности исправиться»; и наконец, 3-й, самой сложной, – «Человек не слушает совесть, а переделывает /зачеркнуто – подделывает/ ее под себя. Его совесть идет на сделку с безнравственностью. Ее задобрили». В рисунке отражаются одновременно и стремление к запретному, и запрет (человек, привязанный за пояс веревкой, протягивает ручки к тренажеру с экраном).

В целом данный подготовительный этап исследования показал сензитивность подростков к теме совести и сложный характер их отношения к этой теме, а также поставил исследователей перед необходимостью разработки методических приемов, позволяющих избежать возможного негативного воздействия самой исследовательской процедуры на человека.

На *третьем подготовительном этапе* респондентам (старшеклассникам и студентам) предъявлялась следующая анкета (составленная Л. Ш. Мустафиной):

- 1 Какие ассоциации (т. е. слова, выражения) приходят вам на ум в связи со словом «совесть»?
- 2 Что такое совесть (с вашей точки зрения)?
- 3 Каково предназначение совести
 - а) для самого человека;
 - б) для близкого окружения;
 - в) для мира и природы в целом?
- 4 Опишите, пожалуйста, как вы себе представляете человека с совестью?
- 5 Перечислите, пожалуйста, требования, которые вы предъявляете самому себе.
- 6 Укажите ваш возраст, пол, город проживания.

Такая анкета позволила собрать достаточно подробные суждения молодых людей о разных аспектах совести. Из них было отобрано 39 наиболее часто встречающихся суждений, на основе которых была составлена анкета для проведения *основного этапа исследования*. Кроме того, на всех этапах собирались ассоциации респондентов со словом «совесть». Эти два типа заданий позволили начать исследование структуры СП молодежи о совести по двум классическим методикам, а также сравнить результаты, полученные по каждой из методик: 1) использовалась оценочная шкала, составленная

Абриком (и адаптированная Т. П. Емельяновой к исследованию СП о демократии), в которой предлагается при анализе структуры СП вычислять коэффициент позитивных ответов на предложенные суждения (см.: Емельянова, 2006, с. 243); 2) для обработки ассоциаций применялся метод, предложенный П. Вержесом и использованный Е. Пашенко-де Превиль в исследовании структуры СП об ответственности (Vergès, 1992; Pachtchenko-de Préville, 2006). И та и другая методика позволяет выделить ядро и периферию СП, но каждая обладает своей спецификой.

Некоторые предварительные результаты исследования структуры СП, полученные с помощью оценочной шкалы Абрика и Емельяновой

Утверждения, собранные в анкете Мустафиной, распределяются по нескольким смысловым блокам:

- 1 Понятия о характере развития совести, о ее природе (врожденный или приобретенный характер совести);
- 2 Влияние совести на жизнедеятельность человека и общества (отрицательное, положительное);
- 3 Отождествление понятий «совесть» и «стыд»;
- 4 Цинично-прагматичное отношение к совести;
- 5 Зависимость совести от внешних оценок;
- 6 Независимость совести от внешних оценок;
- 7 Утверждения, отражающие содержание феномена совести (предупреждающая функция совести, регулятивная функция совести, когнитивная функция совести).

Анкета состояла из 39 высказываний. Респондентам предлагалось оценить по 5-балльной шкале, в какой степени предложенные им высказывания о совести совпадают с их представлениями. Использовалась адаптированная Емельяновой к исследованию СП о демократии оценочная шкала Абрика, в которой предлагается вычислять при анализе структуры СП коэффициент позитивных ответов (ТСР).

$$ТСР = (n(4) + n(5)/N) \cdot 100,$$

где $n(4)$ – число ответов «согласен», $n(5)$ – число ответов «совершенно согласен», N – общее число ответов (Емельянова, 2006, с. 243). Вычисление коэффициента позитивных ответов дает возможность построить предположение об особенностях структуры СП и вы-

явить элементы, принадлежащие к ядру и периферии этих представлений.

Исходя из результатов подготовительного исследования, мы пришли к предположению о связи нравственной направленности личности с характером представлений о совести. С помощью методики Л. М. Попова «Добро–Зло» (Попов и др., 2008), предъявляемой одновременно с анкетой основного исследования, определялся уровень выраженности морально-нравственных качеств у респондентов (низкий, средний, выше среднего). В тесте «Добро–Зло» представлен набор разнообразных ситуаций, которые характеризуют определенные качества личности. Одни качества соотносятся со взглядами о добродетельном, другие – о злонамеренном поведении.

Обработка результатов эмпирического исследования показала, что ядро СП молодежи с разным уровнем выраженности морально-нравственных качеств (коэффициент ДЗ) имеет различия по количеству входящих в ядро элементов (полноте СП) и по содержанию. Результаты представлены ниже (см. таблицу 1).

В таблице 1 представлены все суждения, вошедшие в анкету, а также значения по каждому из суждений, полученные с помощью шкалы Абрика-Емельяновой и распределенные на три группы (столбца) в соответствии с результатами, полученными по методике Попова «ДЗ». Цифры, выделенные полужирным шрифтом, означают принадлежность к ядру СП (значения выше 60), сочетание полужирного шрифта с курсивом означает «центр ядра» СП. То, что вошло в периферию СП (значения от 30 до 60), в таблице не выделено. Остальное не учитывается.

И таблица, и включенные в нее суждения требуют своей интерпретации, поскольку за каждым из суждений стоит свой аспект понимания совести, а чаще – несколько аспектов. Постараемся объяснить это с помощью рисунка (который носит иллюстративный характер) (см. рисунок 1).

Суждения 2 и 9 входят в ядро СП во всех трех группах респондентов, однако, именно в группе с высоким ДЗ суждение 2 входит в «центр ядра» СП («центр ядра» – условно выделенное нами рабочее понятие, означающее максимально большие значения). Итак, в центре СП во всех группах оказывается суждение 9: *«У разных людей совесть развита в разной степени»*, но у лиц с самым высоким ДЗ самые высокие значения по суждению 2: *«Совесть связана с осознанием своих поступков, ответственностью и нравственным долгом перед другими»*. Суждение 9 связано с оценкой других людей,

Таблица 1

Значения ТСР (в %) в трех группах респондентов (с высоким, средним и низким уровнем ДЗ) в каждом из пунктов анкеты Л. Ш. Мустафиной по исследованию СП о совести

№ высказывания	Высказывание	Значение ТСР респондентов с высоким уровнем ДЗ	Значение ТСР респондентов со средним уровнем ДЗ	Значение ТСР респондентов с низким уровнем ДЗ
1	Понятия «совесть» и «стыд» для меня синонимы	9,7	16,3	29,8
2	Совесть связана с осознанием своих поступков, ответственностью и нравственным долгом перед другими	91,1	86,3	88,6
3	Совесть помогает не выходить за рамки приличия и чувствовать грань дозволенного	76,1	72,5	80,6
4	Совесть – это форма самосознания и самоконтроля человека	70,8	68,6	68,7
5	Совесть оберегает от неисправимых ошибок	41,6	29,4	23,9
6	Развитая совесть предотвращает возникновение чувства стыда и раскаяния	17,7	30,1	28,4
7	Совесть не нужна	0,9	1,9	13,4
8	Человек не делает плохих поступков, чтобы потом не стыдиться	21,2	20,3	17,9
9	У разных людей совесть развита в разной степени	92,9	94,8	91,4
10	Совесть – регулятор поведения и человеческих поступков	71,7	69,9	61,2
11	Совесть нужна для личной выгоды	7,96	5,9	7,5
12	Сейчас ни у кого совести нет	4,4	7,8	22,4
13	В человеке совесть закладывается воспитанием	79,6	75,8	76,1
14	Совесть позволяет людям доверять друг другу	51,3	39,9	41,8
15	Совесть тесно связана со страхом последующего наказания	22,1	28,1	37,3
16	Совесть помогает уважать других и самого себя	73,5	52,3	55,2

17	От совести многие люди хотят избавиться, это чувство мешает	22,1	25,5	29,8
18	Совесть предполагает наличие у человека ума и способности рассуждать	46,9	42,5	35,8
19	От совести зависит способность совершать обдуманные поступки	51,3	54,9	44,8
20	Совесть вызывает страдание и раскаяние при нарушении нравственных законов	82,3	76,5	73,1
21	Совесть – одно из чувств, которое человеку приходится демонстрировать другим для поддержания общественных связей	23,9	21,6	22,4
22	Совесть – врожденное качество человека	30,0	23,5	17,9
23	Совесть формирует личность человека	77,9	64,5	53,7
24	Совесть независима от мнения окружающих	66,4	57,5	53,7
25	Человек с совестью – слабый и боязливый	2,6	1,96	14,9
26	Совесть – это внутренний голос человека, который подсказывает, как правильно поступать	84,1	65,3	71,6
27	Совесть – это бред, от которого нужно отвыкать	0	3,3	
28	Совесть вызывает зависимость человека от моральных устоев и непрописанных правил общества, говорит об обязанности выполнять определенные условия	34,5	37,9	34,3
29	Совесть помогает добиться прощения за поступки	33,6	34,6	38,8
30	Совесть есть у всех людей, только не все ее слушают	77,9	67,97	67,2
31	Человек сам у себя воспитывает совесть	74,3	71,2	64,2
32	Совесть необходима для существования человека	53,1	46,4	29,8
33	Совесть помогает все делать лучше	53,98	36,6	29,8
34	Совесть мешает жить	4,4	7,2	16,4
35	Совесть либо есть у человека, либо ее нет	23,9	32,7	41,8
36	Человек с совестью – сильный и внутренне свободный	61,9	57,5	46,3
37	Совесть мало что способна изменить в мире	13,3	16,3	37,3
38	Совесть предполагает ограничение собственных потребностей, своего эгоизма	60,2	54,2	58,2
39	Совесть способствует нормальным отношениям между людьми	80,5	63,4	53,7

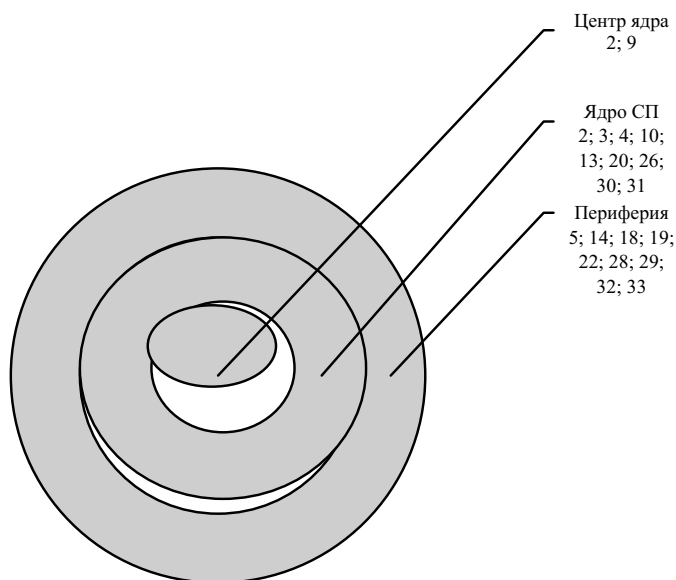


Рис. 1. Структура СП о совести с ДЗ выше среднего

Примечание: Центр ядра СП – значения 90 и больше: суждения 2 и 9; Ядро СП – значения от 60 до 90: суждения 2; 3; 4; 10; 13; 20; 26; 30; 31 Периферия СП – значения от 30 до 60: суждения 5; 14; 18; 19; 22; 28; 29; 32; 33.

а суждение 2 указывает на роль собственного сознания и ответственности перед другими.

Суждения, вошедшие в ядро СП только в группе с высоким ДЗ: «Совесть помогает уважать других и самого себя» (16); «Человек с совестью – сильный и внутренне свободный» (36); «Совесть предполагает ограничение собственных потребностей, своего эгоизма» (38) и отчасти (с большим отрывом в значении встречается также при среднем ДЗ) – «Совесть способствует нормальным отношениям между людьми» (39). В суждениях речь идет о позитивной роли совести в межличностных отношениях, о ее созидающей роли для самой личности и о тех ограничениях, которые совесть накладывает на человека.

В ядро СП во всех группах вошло суждение 26, означающее понимание совести как духовной интуиции («Совесть – это внутренний голос человека, который подсказывает, как правильно поступать»), а также родственное ему суждение 30: «Совесть есть у всех

людей, только не все ее слушают». В ядро СП по всем группам вошли суждения о воспитательном значении совести (13 и 31). Выделяемая исследователями связь представления о совести с чувством стыда отчасти сказалась в том, что в ядро СП вошло суждение 20: «Совесть вызывает страдание и раскаяние при нарушении нравственных законов», причем данное суждение имеет более глубокий смысл, чем просто роль чувства стыда (слово «раскаяние» происходит от библейского имени Каин и означает «перестать быть Каином, убившим своего брата»).

Информативным является и то, какие суждения не были приняты молодежной выборкой. Ни в ядро СП, ни в периферический слой СП не вошли суждения, резко отрицающие позитивное значение совести (такие как 27: «Совесть – это бред, от которого нужно отвыкать»). Впрочем, мы не можем полностью игнорировать фактор социальной желательности ответов и в случае заполнения анкеты основного исследования, и в случае выполнения методики ДЗ.

С помощью критерия Краскала-Уоллеса мы определяли статистически значимые различия в СП в группах, разделенных по признаку уровня выраженности морально-нравственных качеств*. Обнаружились значимые различия по 17 утверждениям анкеты, отражающие предупреждающую функцию совести, независимость и зависимость проявлений совести от внешних оценок, положительное либо отрицательное влияние совести на жизнедеятельность людей.

Чем выше показатель выраженности морально-нравственных качеств (коэффициент ДЗ), тем сильнее респонденты разделяют мнение, что совесть положительно влияет на взаимоотношения между людьми и жизнедеятельность человека и общества («Совесть позволяет людям доверять друг другу» ($p = 0,001$), «Совесть помогает уважать других и самого себя» ($p = 0,002$), «Совесть необходима для существования человека» ($p = 0,001$), «Совесть помогает все делать лучше» ($p = 0,001$) и «Совесть способствует нормальным отношениям между людьми» ($p = 0,001$)).

Люди с более высоким уровнем выраженности морально-нравственных качеств в большей степени согласны с независимым характером проявлений совести («Совесть независима от мнения окру-

* Здесь разделение осуществлялось в точном соответствии с методикой ДЗ – оно было более дробным, чем в предыдущей части исследования, что связано с ограничениями и возможностями статистической обработки результатов.

жающих» ($p = 0,008$), «Человек с совестью – сильный и внутренне свободный» ($p = 0,023$).

Респонденты с более низким коэффициентом ДЗ согласны с зависимостью совести от внешних оценок (с утверждениями «Совесть тесно связана со страхом последующего наказания» ($p = 0,010$) и «Человек с совестью – слабый и боязливый» ($p = 0,001$)).

Чем выше показатель выраженности морально-нравственных качеств, тем в большей степени респонденты согласны с утверждением, отражающим предупреждающую функцию совести («Совесть – это внутренний голос человека, который подсказывает, как правильно поступать» ($p = 0,007$)).

Чем ниже показатель нравственности у человека, тем больше он согласен с отрицательным влиянием совести на жизнедеятельность человека и общества («Совесть мешает жить» ($p = 0,004$), «Совесть мало что способна изменить в мире» ($p = 0,001$), «От совести многие люди хотят избавиться, это чувство мешает» ($p = 0,020$), «Совесть не нужна», «Сейчас ни у кого совести нет» ($p = 0,001$), «Совесть – это бред, от которого нужно отвыкать» ($p = 0,001$)).

Результаты исследования структуры СП, полученные на основе анализа ассоциаций

Для уточнения структуры СП молодых людей о совести нами также были проанализированы собранные ассоциации со словом «совесть». Результаты приведены в таблице 2. Метод Вержеса позволяет выявить ядро СП, но делается это на основе анализа частоты и ранга ассоциаций.

Все полученные ассоциации были обработаны по методике Вержеса, основанной на корреляции высокочастотных ассоциаций и среднего ранга (Verges, 1992; Pachtchenko-de Preville, 2006). Метод включает в себя два основных момента: 1) выбор самых частотных ассоциаций вне зависимости от ранга и 2) расчет среднего ранга. Рангом является порядок называния ассоциации, т.е. ее место в общем перечне ассоциаций (1-е, 2-е, 3-е и т.д.). Далее ассоциации в зависимости от их ранга и частотности в этом ранге располагаются в четырех «квадратах» (в таблице 2 – квадраты 1, 2, 3, 4). Большая частота появления и малый ранг определяют ассоциации, которые гипотетически образуют центральную область СП, их ядро («квадрат 1»). Меньшая частотность при малом ранге указывает на то, что эти ассоциации находятся в потенциальной зоне изменений СП

Таблица 2

Структура СП в соответствии с частотой и рангом ассоциаций со словом «совесть» (по Вержесу)

«квадрат» 1			«квадрат» 3		
Ассоциации	Частота	Ранг	Ассоциации	Частота	Ранг
Честность	89	1,662	Справедливость	21	2,857
Честь	39	1,871			
Ответственность	37	2,108			
Порядочность	30	1,9			
Доброта	24	2,29			
Искренность	24	2,417			
Стыд	21	2,238			
Правда	20	2,4			
Угрызания совести	18	2,389	Воспитание	10	3,1
Нравственность	15	2,4	Уважение	15	2,53
Мораль	14	2	Спокойствие	8	2,875
Долг	14	2,357	Внутренний голос	6	2,5
Чистая	12	2,17			
Разум	11	2,9			
Мучения	10	1,9			
Отсутствие совести	8	2			
«квадрат» 2			«квадрат» 4		

(«квадрат 2»). Большая частота появления ассоциаций с большим рангом может указывать на СП, активизированные под влиянием СМИ («квадрат 3»). Малая частота и большой ранг («квадрат 4») указывают на периферийность элемента.

Как видно из таблицы 2, в целом по всем молодежным выборкам в центре ядра представлений оказывается ассоциация «честность», лидирующая по частоте упоминания. Далее (с большим отрывом) идут ассоциации «честь», «порядочность», «ответственность», «доброта», «искренность», «стыд», «правда». В зону потенциальных изменений представлений попали ассоциации «долг», «нравственность», «угрызения», «мучения», «разум», «мораль», «чистая», «отсутствие». Ассоциация, активированная СМИ, – «справедливость». В периферийный слой СП попали «воспитанность», «уважение», «спокойствие», «внутренний голос».

Есть отличия в ассоциациях по разным выборкам, но одно в них является общим – с большим отрывом в ядре представлений лидирует «честность».

В целом проведенное исследование позволяет сделать следующие *предварительные выводы*.

Согласно представлениям, исторически закрепленным в российском менталитете, совесть является глубинной и независимой инстанцией, тесно связанной с личностью человека и способной регулировать его нравственное состояние. Карающие функции совести связаны с чувством стыда и страдания, обозначаемого в русском языке словом «угрызения». Избавиться от угрызений совести невозможно, можно лишь временно их приглушить. От состояния совести зависит качество сна человека и его отношение к смерти. Совесть связана с честью, и ценность ее выше самой жизни.

Подростков отличает противоречивое отношение к теме «совесть»: они «сензитивны» к ней и в то же время стесняются ее обсуждать. Старшеклассники успешно справляются с концептуализацией понятия «совесть», способны высказать суждение о состоянии совести другого человека, однако, как показывает исследование, опыта работы с собственной совестью у них явно недостает.

В центр ядра представлений старшеклассников и студентов о совести попали суждения, в которых говорится о связи совести с сознанием и нравственным законом и об оценке состояния совести другого человека.

Негативные суждения, связанные с отрицательным отношением к совести, либо лишь с внешней демонстрацией позитивного поведения, ни в одной из выборок не попали в ядро СП, однако некоторые из них (связанные с лицемерием) заняли место, близкое к периферическому слою.

Структура представлений, выявленная на основе анализа ассоциаций со словом «совесть», гипотетически такова: с большим отрывом в ядре представлений лидирует «честность», что говорит о том, что в совести не может быть ничего от лицемерия, лжи, обмана и самообмана. И таково глубинное основание совести в самом центре ядра социальных представлений современной российской учащейся молодежи в двух крупнейших университетских городах – Москве и Казани.

Данный этап исследования можно рассматривать как начальный в работе над такой объективно сложной и глубокой проблемой, какой является проблема совести, структуры социальных представлений о совести, и он предполагает развитие и продолжение.

Литература

- Барсукова С. А. Совесть как предмет психологического исследования // Психология человека в современном мире: Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна. Т. 6. Духовно-нравственное становление человека в современном российском обществе. Проблема индивидуальности в трудах отечественных психологов. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 21–27.
- Божович Л. И., Конникова Т. Е. О нравственном развитии и воспитании детей // Вопросы психологии. 1975. № 1. С. 80–89.
- Брушлинский А. В., Воловикова М. И. О мышлении как прогнозировании // Вопросы психологии. 1976. № 4. С. 31–40.
- Воловикова М. И. Представления русских о нравственном идеале. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.
- Даль В. И. Пословицы русского народа. М.: Олма-Пресс, 1999.
- Даль Вл. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. М.: Русский язык 1998.
- Емельянова Т. П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
- Ильин И. А. Путь к очевидности. М.: Республика, 1993.
- Ильин И. А. О совести // Православие.ru. 03.10.2005. URL: <http://www.pravoslavie.ru/jurnal/376.htm> (дата обращения: 03.02.2012.).
- Комаров В. В. Совесть как фактор нравственной саморегуляции личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тамбов, 2004.
- Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд // Психологический журнал. 1995. Т. 15. № 1. С. 3–18.
- Мустафина Л. Ш. Взаимосвязь социальных представлений российской молодежи о совести с их личностными характеристиками // Вестник ун-та (Гос. ун-т управления), 2009. № 34. С. 75–76.
- Попов Л. М., Голубева О. Ю., Устин П. Н. Добро и зло в этической психологии личности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
- Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973.
- Садретдинова З. В. Представления о совести у старшеклассников с разным уровнем готовности к выбору профессии // Диалог отечественных светской и церковной образовательных тради-

- ций. Духовно-нравственная культура как фактор безопасности российского государства. Материалы Покровских чтений 2006–2007 гг. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. URL: http://www.pokrov-forum.ru/action/scien_pract_conf/pokrov_reading/sbornik_2006-2007/txt/sadretdinova_Z.php (дата обращения: 11.12.2011).
- Сокровищница духовной мудрости: Антология святоотеческой мысли. Т. X. Козельск: Издание МДА и Введенской Оптиной пустыни, 2008.
- Флоренская Т. А. Диалоги о воспитании и здоровье: духовно-ориентированная психотерапия. М.: Школьная пресса, 2001.
- Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.
- Чигарькова Л. А. Влияние социокультурного контекста на формирование представлений о совести // Вестник МГЛУ. Психологические науки. 2009. Вып. 563. С. 100–114.
- Юнг К. Г. Совесть с психологической точки зрения // Jung Land. URL: <http://www.jungland.ru/node/1813> (дата обращения: 04.12.2011).
- Pachtchenko-de Prévile E. Penser la responsabilité en Russie et en France: études des représentations sociales chez les étudiants russes et français. Paris: Université Paris V – René Descartes. U. F. R. Institut de Psychologie, Centre Henri Pieron, 2006.
- Tapp J. Legal socialization across age, culture, and context: psychological and legal justice systems. N. Y., 1987.
- Tapp J. L., Kohlberg L. Developing senses of law and legal justice // J. L. Tapp, F. J. Levine (Eds). Law, justice and the individual in society. N. Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1977. P. 89–105.
- Vergès P. L'évocation de l'argent: Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation // Bulletin de Psychologie. 1992. V. XLV. N° 405. P. 203–209.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О БЕДНОМ И БОГАТОМ ЧЕЛОВЕКЕ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ В РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУППАХ

Т. В. Дробышева

Экономическое сознание и самосознание включают ряд феноменов, которые представляют интерес для специалистов разных научных дисциплин: социальной, экономической, возрастной, когнитивной, педагогической психологии, а также социологии, педагогики и др. и носят междисциплинарный характер (Вахитова, Доценко, 2001; Журавлев, Журавлева, 2002; Попов, 1981, 1986; Хашченко, 2005; Фофанов, 1979 и др.). Авторы, выделяя в содержании экономического сознания различные компоненты и уровни их организации, значимое место отводят *представлениям* об экономических явлениях и объектах. В отечественной социальной и экономической психологии исследования данных представлений (на индивидуальном и на групповом уровне) наибольшее распространение получили в период социальных трансформаций в обществе, связанный с появлением новых экономических явлений (предпринимательство, собственность, приватизация, реклама и т. п.), усилением роли материального достатка, денег в отношениях между людьми и т. п., а также экономической стратификации. Поскольку процесс формирования таких представлений в обществе, скорее всего, происходил не одновременно с самими преобразованиями, так как на осознание и принятие нового, перестройку отношения к нему необходимо время, то и большинство отечественных исследований бедности/богатства, бедного/богатого человека, а также социального и экономического неравенства, экономического благополучия и т. п. проводились не в начале или середине 1990-х годов, а на рубеже и в начале XXI в., когда группы, дифференцированные по экономическим признакам, не только сформировались объективно, но и стали для значительного числа людей основой для их самокатегоризации (Бурменко, 2003; Емельянова, 2006; Казыханова,

2003; Капустин, 2001; Хащенко, Шибанова, 2002, 2005; Фоломеева, 2005; и др.).

В зависимости от дисциплинарного подхода (психологический, социально-психологический, социологический и т. п.) изучаются: богатство и бедность в представлениях россиян из разных социальных групп, слоев населения с разным экономическим статусом; особенности дифференциации и самооценки экономического статуса в группах с очень низким и высоким уровнем материального благосостояния; материально-имущественные характеристики и качество жизни богатых и бедных; возрастные, половые, региональные различия в представлениях о бедном и богатом; образы бедного и богатого в русских народных сказках; особенности понимания явлений бедности и богатства, категоризации людей по экономическому признаку; семантическое пространство экономических понятий и т. п. (Бурменко, 2003; Вартанов, Креславская, 2000; Горшков, Тихонова, 2004; Давыдова, Седова, 2004; Дробышева, 2006; Дробышева, Журавлев, 2009; Журавлева, 1999; Клинецвич, 2001; Кузина, 2007; и др.).

Экономические представления детей, подростков и юношества наиболее активно изучаются в рамках «экономической социализации» как одного из разделов экономической психологии (Диттмар, 1997; Уэбли, 2005; и др.). Формирование таких представлений опирается на информацию из сказок и фольклора, традиций и обычаев, на общественное мнение, а передача и усвоение осуществляется не только в процессе общения с родителями, но и под влиянием средств массовой информации, в условиях взаимодействия со сверстниками.

Социально-психологический подход при этом определяется изучением роли факторов, агентов, механизмов формирования вышеуказанных феноменов. Рассмотрение агентов экономической социализации в данном контексте – не случайно, поскольку каждый из них определяет специфику передачи и восприятия информации, заложенной в представлениях, транслируемых обществом. Так, по мнению К. Ролан-Леви, конкретные понятия («деньги», «цена», «бартер») формируются в процессе непосредственного опыта, т. е. в процессе общения во время покупок в магазине, со сверстниками в школе, пользования автобусом, а абстрактные (банковское дело, инфляция, валютный обмен) – при непосредственном взаимодействии с банковским учреждением, в процессе трудового опыта, экономического обучения в школе (Roland-Levy, 1990).

Методологические основы исследования представлений о бедном и богатом человеке у школьников разного возраста

В зарубежной экономической психологии исследования представлений детей о бедном/богатом человеке, бедности и богатстве, социальном неравенстве имеют более длительную историю, чем в отечественной. Опираясь на ту или иную теорию, авторы описывают последовательность в развитии данных представлений; выявляют возрастные и др. различия; устанавливают соответствие детских представлений с доминирующими в обществе, оценивая при этом роль агентов и институтов социализации, принадлежность к социальному классу и т. д. Так, выделяя стадии в развитии представлений о бедном/богатом, авторы указывают на то, что 6–11-летние школьники опираются на внешние атрибуты и особенности поведения данных людей, 11–14-летние подростки – на их индивидуальные и психологические качества личности, при этом объясняя социальное неравенство различиями в работе, образовании, усилиях и интеллекте, и только к 17 годам школьники используют социоцентрический принцип в объяснении экономического неравенства, т. е. прослеживается связь между созреванием когнитивной сферы ребенка и переходом от стадии внешней атрибуции к стадии каузальной (Диттмар, 1997; Фернам, Аргайл, 2006; Brusdal, 1990; Leiser et al., 1990; и др.).

Для объяснения возрастных различий в описании бедных и богатых людей школьниками, а также отсутствия различий в данных представлениях у детей и подростков из разных социальных классов и рас, А. Фернам и М. Аргайл (Фернам, Аргайл, 2006) предлагают две теоретические модели. Первая из них в традициях Ж. Пиаже указывает на то, что по мере перехода от одной возрастной стадии к другой происходит усиление осознания детьми природы сложных социальных систем. Согласно второй модели «социализация приводит к единообразию реакций в рамках различных классов и рас в отношении существующей социально-классовой системы и тем самым сохраняет стабильность в социальных институтах» (там же, с. 119).

Опираясь на теории социальной идентичности и доминантных представлений, Х. Диттмар (Диттмар, 1997) делает вывод о том, что подросток «формирует свои представления о других, основываясь на их материальном положении и в соответствии с доминирующими в обществе представлениями. Собственное материальное положение (объективный фактор – Т. Д.) оказывается при этом

несущественным фактором» (там же, с. 31), т. е., как справедливо замечает А. В. Мудрик, «влияние социальной структуры общества в процессе социализации подрастающих поколений одной из тенденций имеет воспроизводство установок на имущественное и социальное неравенство» (Мудрик, 2004, с. 82).

Подобные результаты были получены и отечественными психологами (Егорова, Пьянкова, 2005; Дробышева, Иванова, 2004; Журавлев, Дробышева, 2009; Кузина, 2007; Фенько, 2000). Так, например, в исследовании, проведенном автором статьи, было выявлено, что в качестве одного из результатов экономической социализации детей можно рассматривать сформированность тех характеристик идентичности, которые основываются на представлениях о самом себе как бедном или богатом человеке (Дробышева, Иванова, 2004).

Итак, можно предположить, что в основе индивидуальных представлений детей и подростков о бедных и богатых людях лежит не только общественное мнение, но и мнение родителей, сверстников. Данные представления эмоционально заряжены и выступают основой для самокатегоризации личности в континууме «бедный–богатый». Моно- и полимодальность отношения личности и общества к бедным и богатым определяется возрастом, жизненным опытом, экономическим и социальным статусом человека, социокультурными и групповыми нормами и ценностями. Когнитивная простота или сложность изучаемых образов – результат влияния многосвязной и многоуровневой системы отношений личности и общества.

Программа эмпирического исследования представлений младших школьников и подростков о бедном/богатом человеке

Опираясь на вышеизложенное, мы предположили, что индивидуальные представления школьников о бедном/богатом человеке основываются на принятых в их возрастной группе оценках данных категорий людей. Представления о богатом человеке в разных возрастных группах имеют больше сходства, чем представления о бедном, что связано с социальной релевантностью феномена «бедность». Как основной источник формирования представлений подростков может быть рассмотрен личный опыт общения, в то время как представления младших школьников в большей степени опосредствованы представлениями родителей. Данные суждения, сформулированные в виде предположения, стали основанием для проведения

эмпирического исследования, целью которого явилось изучение представлений о бедном и богатом человеке у детей младшего и среднего школьного возраста.

В контексте изучения социально-психологических факторов экономической социализации необходимо было рассмотреть соотношение разных информационных каналов, опосредствующих формирование представлений о бедном/богатом как элементов экономического сознания.

Таким образом, предметом данного исследования стали различия в представлениях о бедном и богатом, а также в факторной структуре образов бедного/богатого человека как элементов экономического сознания младших школьников и подростков.

В качестве объекта исследования выступили представления о бедном/богатом человеке у школьников разного возраста.

Выборка: в исследовании участвовали 289 человек, из них: 118 – младшие школьники (9–10 лет) и 171 – подростки (13–15 лет).

Методы исследования включали метод семантического дифференциала (СД), который использовался с целью определения субъективной значимости исследуемых образов в индивидуальных представлениях. Оценивались значения понятий «бедный человек» и «богатый человек» по 20 шкалам СД, в качестве которых выступили наиболее значимые личностные характеристики данных категорий людей. Процедура измерения была классической. Испытуемые шкалировали понятия по семизначным шкалам СД. На основании сходства оценок была построена матрица расстояний шкал, которая затем подвергалась процедуре факторного анализа.

Групповые представления (т. е. характерные для возрастной группы) изучали с помощью авторской анкеты, в основу которой вошли открытые вопросы из программ исследования феноменов богатства и бедности Р. Брусдалл (Brusdal, 1990), Д. Лейзер и др. (Leiser et al., 1990), которые позволили выявить: признаки бедности и богатства, приписываемые школьниками соответствующим категориям людей; социальные и психологические последствия бедности и богатства; способы достижения статуса бедного/богатого человека, а также способы изменения своего экономического статуса; отношения бедных людей к богатым и наоборот; стратегии поведения человека в ситуации наличия «лишних» денег; возможность бедного/богатого человека быть счастливым; значимые источники информации о бедном и богатом человеке и т. д. Наряду с этим все респонденты писали мини-сочинения на тему «Богатый и бедный человек».

Кроме того, в исследовании применяли методику изучения ценностных ориентаций (ЦО) личности Н. А. Волковой (модификация Т. В. Дробышевой) (Дробышева, 2002). Социально-демографические характеристики респондентов, а также их оценки себя как бедного или богатого, рефлексивные оценки их экономического статуса, удовлетворенность школьников уровнем своего материального благосостояния и т. п. изучались с помощью анкетирования.

К сожалению, требования к ограниченности объема публикации не предоставили автору возможности подробно раскрыть ценностный механизм формирования индивидуальных представлений о бедном/богатом как элементах экономического сознания личности. Поэтому ниже будут представлены лишь некоторые из полученных результатов.

Представления школьников о бедном и богатом человеке в разных возрастных группах

Результаты исследования показали *отсутствие возрастных различий* у школьников по ряду представлений (см. таблицу 1) – например, о признаках богатства, его социальных и психологических последствиях, причинах изменения экономического статуса, а также о том, что можно делать с «лишними» деньгами и т. п.

Однако речь идет только о статистически значимых различиях. Содержательно представления школьников разного возраста имеют свои особенности. Так, если большинство младших школьников в определении «богатый человек» считают важным признаком наличие денег, недвижимости, власти, то подростки наряду с этим отмечают, что богатые люди – это люди, которые «хорошо работают», «акционеры», «хорошо относятся к другим», «люди, которые уверены в завтрашнем дне», «умные».

Младшие школьники так же, как и большинство подростков, указывают на причины низкого экономического статуса бедных людей: «ленятся работать», «у них заканчиваются деньги», «не работают», «разоряются», «теряют работу», «не имеют образования». Вместе с тем, часть подростков замечают, что люди «ведут неправильный образ жизни», «имеют вредные привычки (наркотики, алкоголь)», «проигрывают деньги», а также «принимают неправильное решение», «по глупости или по несчастливой случайности теряют заработанное». Т. е. респонденты подросткового возраста используют не только психологические и социальные, но и социально-психологические

Таблица 1

Отсутствие различий в представлениях младших школьников и подростков о бедном/богатом человеке

Критерии сравнения	Характеристики
Признаки богатства	<i>Имущественные атрибуты</i> – коттеджи, дорогие машины, яхты, большие квартиры, загородные дома и т. п. <i>Финансовый критерий</i> – обладание большими по размеру денежными средствами
Стратегии поведения человека в ситуации наличия «лишних» денег	Благотворительное и потребительское поведение; небольшая часть подростков – сберегательное и инвестиционное поведение
Социальные и психологические последствия богатства	<i>Позитивные социальные последствия</i> (помощь обществу, обогащение страны); небольшая часть подростков – <i>негативные и позитивные психологические последствия</i> (вызывают зависть и стремление у других совершенствоваться)
Способы приобретения статуса «бедный человек»	<i>Психологический критерий</i> : личные качества (лень); <i>социальные критерии</i> : потеря работы, разорение, отсутствие образования; только подростки: <i>социально-психологические критерии</i> : образ жизни, привычки; неверно принятое решение, которое приводит к потере денежных средств
Может ли бедный/богатый человек быть счастливым?	Отвергают связь между богатством и счастьем; выдвигают условие счастья бедного – наличие семьи, богатых родственников и т. п.
Отношения богатых и бедных людей друг к другу	Отношение богатых к бедным – пренебрежение, высокомерие, «плохое»; отношение бедных к богатым – зависть
Установки школьников на изменение своего экономического статуса	В сторону повышения – хотели бы стать богатыми; в сторону понижения – не хотели бы стать бедными

критерии в оценке способов приобретения человеком низкого экономического статуса, устанавливая при этом связь между низким уровнем материального благосостояния человека и его образом жизни, привычками, личностными особенностями.

«Лишние» деньги все школьники, не зависимо от возраста, готовы потратить на приобретение «нужных вещей», а также на благотворительность: «помочь бедным, пожилым, семье»; «поделиться с друзьями»; «отдать больным»; «пожертвовать деньги на церковь, на развитие школ, детских садов и больниц». Тем не менее для подростков, кроме мотивов благотворительного и потребительского поведения, характерно и сберегательное («положить в банк, деньги лишними не бывают» и т. п.), а также инвестиционное («вложить в дело», «вложить в ценные бумаги» и т. п.) поведение. Следует отметить, что еще 8 лет назад, в одном из наших исследований (работа проводилась весной 2002 г.) (Дробышева, Иванова, 2004), ни сберегательных, ни инвестиционных мотивов в суждениях подростков этого возраста не было обнаружено.

Большинство респондентов из двух возрастных групп выразили желание стать богатым человеком. Они считают, что быть богатым – хорошо для общества, так как это «обогащает страну», «не будет нищих, голодных», «они помогают обществу» (социальные последствия), поэтому, с их точки зрения, богатые люди «положительно» влияют на других людей. Подростки же наряду с суждениями относительно социальных последствий богатства – «богатые люди развивают экономику», «богатые могут открыть благотворительный фонд» и т. п. – указывают и на психологические последствия: «вызывают у других желание совершенствоваться», «богатые разрушают общество из-за своей избалованности», «вызывают зависть у окружающих». Таким образом, для некоторой части подростков характерно понимание как социальных, так и психологических последствий богатства, причем разной модальности.

Могут ли бедные быть счастливы? Может ли богатство сделать людей счастливыми? Представления школьников о связи высокого уровня материального благосостояния и ощущения счастья независимо от возраста разделились. Большинство из них отвечали, что «деньги не самое главное»; «главное – это любимая семья» или «у каждого свое счастье»; «все зависит от человека», и лишь немногие – «у богатых больше возможностей»; «богатые могут все себе позволить»; «бедные тоже могут быть счастливыми, если у них есть богатые родственники, друзья». При этом подростки делали акцент на значимости друзей: «за деньги нельзя купить весь мир и они не заменяют лучших друзей», «богатство избавляет от друзей», «чем богаче человек, тем больше людей хотят с ним дружить» и т. п. В данных представлениях, которые во многом опираются на сфор-

мированную систему ценностей, косвенно проецируются нравственные качества респондентов, а также их возрастные особенности.

Абсолютное сходство школьники проявили в том, что они не хотели бы в будущем стать бедными. Однако они не смогли аргументировать свои ответы.

Таким образом, общность взглядов всех исследуемых школьников в основном связана с феноменом «богатый человек», что обусловлено, с нашей точки зрения, формированием средствами массовой информации образа жизни богатых людей и ориентиром на него достаточно большой по размеру прослойки населения.

Позитивные социальные последствия богатства, которые выделяются детьми, во многом определяют их отношение к богатому человеку и желание школьников принадлежать к данной группе общества. В связи с этим представляет интерес то, что младшие школьники не указывают на психологические последствия богатства, тогда как небольшая часть подростков отмечает как позитивный, так и негативный аспекты психологических последствий. Школьники не считают богатых людей более счастливыми, с одной стороны, с другой – бедные могут быть счастливы, если у них есть богатые родственники. Противоречивость таких взглядов обусловлена полярностью образов бедного и богатого человека в сознании респондентов.

Статистически значимые различия у младших школьников и подростков были обнаружены в большей степени в отношении феномена «бедный человек» (причины, последствия, категории людей), а также способов достижения высокого экономического статуса (см. таблицу 2.).

Представления младших школьников о бедном/богатом человеке, в отличие от подростков, в первую очередь связаны с пониманием того, что бедные люди – это люди, у которых мало денег, они немного получают, поэтому вынуждены покупать все дешевое, экономить на всем, и у них нет квартиры. В этих представлениях отражается то, что дети видят на улице, узнают из телепередач, слышат от родителей. За детскими высказываниями вырисовывается образ пожилого человека, не только оказавшегося без средств к существованию, но и социально отвергнутого («живут в бедности, экономят, т. е. не берут в магазине то, что дороже»; «имеют мало денег, у них маленькая комната, это попрошайки»; «живут с маленькими деньгами, потому что больших денег нет»; «старые люди, у них нет денег, нет квартиры»).

Таблица 2

Различия в представлениях младших школьников и подростков о бедном/ богатом человеке

Критерии сравнения	Младшие школьники	Подростки
Признаки бедности	<i>Имущественные атрибуты</i> – нет квартиры, маленькая квартира; <i>финансовый критерий</i> – отсутствие денег; очень мало денег; <i>категория людей</i> – бомжи и пенсионеры пожилого возраста	<i>Финансовый критерий</i> – недостаточно денежных средств для поддержания своей жизнедеятельности и своей семьи; <i>психологический критерий</i> – личные качества бедного (бедны чувствами; необразованность и др.); <i>внешние признаки</i> (неопрятность)
Психологические последствия бедности	<i>Негативные</i> психологические последствия для самих бедных	<i>Негативные</i> психологические последствия для окружающих (эмоциональные); <i>позитивные</i> психологические последствия (стимулируют активность)
Социальные последствия бедности	Не выделяют	<i>Негативные</i> (обедняют страну)
Способы достижения статуса «богатый человек»	«Усердно работать» и «лучше учиться»	Позитивно направленная волевая и деловая активность; негативно направленная деловая активность; «родиться в семье богатых» (фатализм); «удачно жениться/выйти замуж за богатого» (прагматизм)
Источники информации о бедном и богатом человеке	Родители, бабушки и дедушки; сиблинги; телевидение	Родители; школа; Интернет, телевидение, метро; личный опыт

Оценивая последствия бедности, 9–10-летние школьники говорят, что плохо быть бедным, потому что «бедные люди просят деньги у других», «они не все могут купить», «не могут поделиться с другими», т. е. респонденты данной возрастной группы не осознают масштаб социальных последствий бедности для общества в целом, фиксируя внимание только на негативных последствиях для самого человека.

Если быть бедным плохо, то как стать богатым? Младшие школьники считают, что «нужно хорошо и старательно работать», и только незначительная часть из них связывает учебу с получением высокооплачиваемой работы. Это согласуется с их представлением о том, что бедные люди – это старики, которые не могут работать и, соответственно, быть богатыми. Поскольку многие люди работают хорошо и старательно, но небогаты, то одни дети рекомендуют: *«чтобы заработать больше, надо больше и усерднее работать или поменять работу на более высокооплачиваемую»*, другие – *«чтобы заработать больше, нужно лучше учиться»*.

Представления подростков в определении понятия «бедный человек», с одной стороны, так же, как и у младших школьников, опираются на факт отсутствия материальных благ и финансового достатка у человека. С другой стороны, в их сознании бедный человек наделен как негативными, так и позитивными личностными характеристиками: *«бедные люди бедны чувствами»*, *«бездушные, необразованные»*, *«не знают ценностей жизни»*, *«не сформировались как личность»*, *«обладают хорошими душевными качествами»*, *«обладают хорошими чертами характера»* и т. п. Кроме того, подростки отмечают и внешний вид бедного – его неопрятность, непривлекательность для окружающих. Таким образом, в сравнении с младшими, старшие школьники пытаются установить причинно-следственную связь между личными качествами бедного человека и уровнем его материального благосостояния.

Все школьники данной возрастной группы согласились с тем, что бедные влияют на других людей: *«бедные вызывают грусть и противность»*, *«иногда раздражают от внутренней бедноты»*, *«подначивают других стать бедным»*, *«заставляют других учиться, показывая, кем можно стать (бедным – Т. Д.)»*, *«некоторые благоприятно влияют на людей, если они добрые и мудрые»*, *«быть бедным хорошо – у тебя много друзей и они дружат с тобой не из-за денег»*. Т. е. позитивно оцениваемые подростками психологические последствия бедности определяются, с одной стороны, спецификой их возраста – значимостью общения со сверстниками, с другой стороны, особенностями самоопределения в данном возрасте. Негативные психологические последствия бедности в представлениях подростков обусловлены такими эмоциональными реакциями как грусть, раздражение, отвращение, но не жалость и сочувствие, как в младшем школьном возрасте. Данные различия связаны с тем, что образы бедного и богатого в сознании школьников разного возраста также

отличаются. Для младших школьников – это старые люди, к которым относятся не только бездомные и попрошайки, но и их бабушки и дедушки – пенсионеры. В представлениях подростков носитель признаков бедности не имеет возраста. Скорее всего, бедный – это человек, который в силу разных причин (социальных, экономических, психологических, социально-психологических) не может обеспечить необходимое существование себе и своей семье. Оценивая социальные последствия бедности, подростки отмечают лишь их негативный характер: *«бедные не могут платить налоги», «быть бедным плохо – страна будет беднее», «в зависимости от общества – они будут обеднять страну», «загрязняют окружающую среду»*. Их представления о способах достижения статуса богатого человека опираются на осознание роли активности человека в этом процессе. Например, *«много трудиться», «мудро поступать, учиться, работать, но придется что-то потерять», «стремиться к цели», «сила духа – будут деньги», «получить образование и организовать свой бизнес», «открыть свое дело»* – позитивно оцениваемая активность человека, и *«воровство», «выиграть в азартные игры», «украсть что-нибудь»* – негативно характеризующая деятельность. В то же время незначительная часть подростков отмечает другие способы достижения статуса богатого человека: *«надо родиться в богатой семье», «у кого есть богатые родители»* или *«выйти замуж/жениться на богатых»* (прагматизм). Следует отметить, что, в сравнении с данными респондентами, их сверстники 2002 г. не демонстрировали фаталистически или прагматически ориентированных суждений. Большинство из них указывало на высокую работоспособность человека, стремящегося к высокому экономическому статусу.

Выявлены различия и в оценках источников информации о бедном/богатом человеке у школьников разного возраста. Так, большинство респондентов младшего возраста указывают на родителей и близких родственников (сестры, бабушки/дедушки), а также телевидение. Поскольку информация, получаемая с помощью СМИ и в школе, структурирована, формализована и отражает общественные представления об изучаемых феноменах, а родители строят свои представления в зависимости от экономической идентичности, основанной на субъективном и объективном экономическом статусе взрослого (Хащенко, 2005), то и представления младших школьников в большей степени, чем собственные умозаключения, отражают общественное мнение о бедном/богатом человеке, преломляемое родителями. Источники информации в группе подрост-

ков более разнообразны. Наряду с родителями и школой («из понятий, даваемых родителями и в школе»), они отмечают «интернет», «новости по телевидению», «телевидение», «из газет», «в метро» (наружная реклама), «из жизни» («у нас в классе – все нормальные, но в старой школе было много крутых ребят», «по машине можно понять, кто богатый, а кто – нет», «блатные номера машин»). Причем указание на жизненный опыт в данной группе респондентов встречается чаще остальных. Они более критично, чем младшие школьники, относятся к информации в СМИ, указывая на то, что «по телевидению говорят только о богатых – как они живут, что едят, во что одеваются, куда ездят отдыхать...».

Итак, представления о богатом человеке (категориях людей, признаках богатства, социальных последствиях и т. п.) у респондентов двух возрастных групп имеют много общего. Обобщенный образ богатого – человек, владеющий огромными финансовыми и материальными ресурсами, который должен заниматься благотворительностью, развитием экономики в стране. Однако психологические последствия влияния богатых на общество младшими школьниками не оцениваются совсем, а у подростков носят амбивалентный характер. С одной стороны, богатые активизируют общество, указывая другим людям цель, к достижению которой они должны стремиться, с другой – провоцируют у окружающих негативные чувства, такие как зависть, раздражение распущенностью и образом жизни богатой прослойки общества. При этом достижение статуса богатого человека у респондентов двух возрастных групп отличается. Для младших школьников существует прямая связь между усердием в учебной или трудовой деятельности и богатством. Подростки демонстрируют понимание веера стратегий поведения, приводящих к обогащению человека.

Представления о бедном человеке в группах исследованных школьников демонстрируют существенные различия, так как основываются на разных образах бедного. Возможно, это связано с тем, что сам феномен бедности обладает большей социальной релевантностью, чем феномен богатства. Кроме того, данные результаты согласуются и с исследованиями других авторов (Диттмар, 1997; Фернам, Аргайл, 2006; и др.), отмечающими, что бедные и богатые люди воспринимаются подростками как разные типы людей, различающиеся не только по внешним признакам, но и по чертам личности, жизненным возможностям, классовому сознанию, – в то время как младшие дети, наоборот, в большей степени ориентируются

на периферийные (имущество, внешний вид, поведение) характеристики. В продолжение следует добавить, что не только когнитивные возможности, но и личностные особенности, сложившаяся система ценностных ориентаций, мировоззрение респондентов могут быть рассмотрены как разные типы детерминант возрастных особенностей представлений о бедном человеке.

Обнаружено, что представления о бедном/богатом человеке в младшем возрасте в большей степени формируются представлениями родителей данных школьников, в то время как представления подростков опираются на личный опыт, средства массовой информации. Значимость различных источников в формировании изучаемых представлений объясняется и тем, что за последние 8 лет (срезы 2002 и 2010 гг.) представления подростков претерпели большие изменения, чем аналогичные элементы экономического сознания младших школьников. Причем в первую очередь изменились представления подростков о способах достижения богатства и стратегиях экономического поведения в ситуации наличия «лишних» денег у респондентов.

Образы бедного и богатого в представлениях школьников разного возраста

Образы бедного/богатого человека в представлениях младших школьников определялись на основе анализа оценок личностных качеств изучаемых категорий людей, полученных с помощью шкал семантического дифференциала. Выявили, что образ бедного человека включает четыре фактора (суммарная информативность – 59,66%), а образ богатого – пять (суммарная информативность – 59,18%) (см. таблицу 3).

При формировании образа богатого человека младшие школьники в первую очередь ориентируются относительно данной категории людей на оценки других, для них также важно, как богатые относятся к другим людям, своей деятельности, и в последнюю очередь школьники обращают внимание на их эмоциональность и активность. Интересно, что и в ранее изложенном исследовании групповых представлений о бедном/богатом человеке была обнаружена подобная тенденция. Младшие школьники, характеризуя богатого человека, указывали на его имущественное положение и благотворительность как основную поведенческую стратегию. При этом способы достижения статуса богатого – старательно рабо-

тать и хорошо учиться – не включали указания на активность богатого по достижению своего статуса, в том числе деловую. Образ бедного в первую очередь характеризуется его эмоциональностью. Дети считают, что бедный – это человек «без чувства юмора, скучный, некрасивый, необщительный». В ранее упомянутом исследовании групповых представлений о бедном и богатом младшие школьники представляли в качестве бедных людей пенсионеров, социально не защищенных, лишенных работы и возможностей интересной жизни, которые, с одной стороны, вызывают в обществе жалость, а с другой – неприятие. Такая тенденция сохраняется и в исследовании индивидуальных представлений-образов, поскольку оценки другими бедного человека более значимы для младших школьников, чем отношение самих бедных к деятельности и другим людям. В исследованных представлениях сохраняется и выявленная ранее тенденция – образ богатого по всем факторам имеет больше отрицательных нагрузок, чем образ бедного. Так, богатый по всем пяти факторам рассматривается детьми как «плохой» человек: в отношениях с людьми он ведет себя как «неблагодарный», «лживый», «хвастливый», «жадный» человек, в деятельности проявляет такие качества, как «глупый», «тугодум» и «трусливый». В эмоциональной же сфере богатый – «невеселый человек, без чувства юмора». Другими людьми он также рассматривается как отрицательный – «некрасивый», «скучный», «злой». В отличие от образа богатого, образ бедного включает фактор с положительными качествами, характеризующими его отношение к другим. Здесь он – «честный», «отзывчивый» (нравственные качества), но «непредприимчивый» и «трусливый» (т. е. «слабый человек»).

Полученные различия в количестве факторов в образах бедного/богатого (четыре и пять факторов) подтверждают наше предположение о дифференциации отношения школьников к бедным и богатым, а также о социальной релевантности образа бедного, имеющего усеченную факторную структуру.

Наконец, отмечается принципиальное различие в эмоциональности данных людей, воспринимаемой младшими школьниками: бедный – подвижный, эмоциональный, а богатый – спокойный, уравновешенный, уверенный в себе человек.

Представления младших школьников о бедном человеке амбивалентны, поскольку на них оказывают влияние, с одной стороны, представления, распространенные в обществе, с другой – родители, сверстники и личный опыт. Личностные качества богатого челове-

Таблица 3
Факторная структура образов бедного и богатого человека
у младших школьников

Образ богатого	Образ бедного
1 фактор. «Отношение к другим» (неблагодарный, ненастойчивый, жадный, лживый, хвастливый)	1 фактор. «Эмоциональность» (без чувства юмора, скучный, замкнутый, некрасивый)
2 фактор. «Отношение к деятельности» (непредприимчивый, глупый, тугодум)	2 фактор. «Образ у других» (злой, хитрый, неумный, тугодум)
3 фактор. «Образ у других» (некрасивый, злой, скучный)	3 фактор. «Отношение к деятельности» (ненастойчивый, подвижный, ленивый)
4 фактор. «Эмоциональность» (без чувства юмора, грустный)	4 фактор. «Отношение к другим людям» (честный, отзывчивый, непредприимчивый, стройный)
5 фактор. «Активность» (спокойный, замкнутый)	–

Примечание: в таблице представлены характеристики с наибольшим весом в каждом факторе.

ка также опосредствованы групповыми представлениями о его отношениях с обществом и другими людьми, в том числе с бедными.

Образы бедного и богатого человека в представлениях подростков

Обнаружено, что образ бедного человека в представлениях подростков так же, как и в случае с младшими школьниками, включает четыре фактора (суммарная информативность – 53%), а богатого – пять факторов (суммарная информативность – 58,3%) (см. таблицу 4).

В сознании подростков первые два фактора образа богатого не содержат положительных оценок. Богатый предстает как неэмоциональный человек – замкнутый, скучный, грустный, без чувства юмора, а в деятельности своей, ориентированной на достижение экономического статуса, не проявляет предприимчивости, сообразительности, ума и настойчивости. Тем не менее, в отличие от образа бедного, богатый человек в сознании подростков характеризуется и положительными качествами, такими как доброта, щедрость, простодушность, отзывчивость, которые включены в третий фактор структуры. Два последних фактора, раскрывающих образ бо-

Таблица 4
Факторная структура образов бедного и богатого человека
у подростков

Образ богатого	Образ бедного
1 фактор. «Эмоциональность» (замкнутый, скучный, грустный, без чувства юмора)	1 фактор. «Отношение к деятельности» (ненастойчивый, тугодум, глупый, ленивый, непредприимчивый, злой)
2 фактор. «Отношение к деятельности» (непредприимчивый, тугодум, глупый, ненастойчивый)	2 фактор. «Эмоциональность» (скучный, грустный, замкнутый, без чувства юмора)
3 фактор. «Образ у других» (добрый, щедрый, простодушный, отзывчивый)	3 фактор. «Отношение к другим» (хвастливый, хитрый, неблагодарный, равнодушный, злой)
4 фактор. «Отношение к другим» (лживый, хвастливый, щедрый, неблагодарный)	4 фактор. «Образ у других» (подвижный, толстый)
5 фактор. «Внешний облик» (толстый; некрасивый)	—

гатого через его отношения с окружающими и его внешние характеристики, согласуются с качествами личности, включенными в первые два фактора. Если рассматривать богатого как человека со спортивным или военным прошлым, зарабатывающего капитал за счет контроля над криминальным бизнесом («теневая» экономика), который искусственно создает позитивный образ у других, занимаясь благотворительностью, то вся структура индивидуальных представлений подростков о богатом носит непротиворечивый характер.

Образ бедного человека в сознании респондентов в первую очередь характеризуется его отношением к деятельности, в которой он не проявляет настойчивости, ума или трудолюбия. В эмоциональном плане это грустный, скучный, замкнутый человек. И в отношениях с другими он также не демонстрирует позитивных качеств. Здесь он предстает как равнодушный и озлобленный человек. Даже в восприятии других людей, по мнению подростков, бедный рассматривается толстым (результат плохого питания), суетливым человеком. Данный образ во многом соответствует групповым представлениям о бедном человеке, который определяется подростками как «неудачник» и «лентяй».

Образы бедного и богатого в представлениях школьников разного возраста: сравнение с общественными представлениями

Сравнивая индивидуальные и групповые (возрастные) представления подростков о бедном человеке с общественным мнением о бедности и богатстве, которое изучалось коллегами (Горшков, Тихонова, 2004), можно отметить несовпадение образов бедного человека в общественном, групповом и индивидуальном сознании респондентов. Так, по данным исследователей, для большинства людей *«бедные – это люди в основном добрые, терпеливые, совестливые, законопослушные и трудолюбивые»* (там же, с. 17). Авторы указывают, что доминирующим отношением россиян к бедности является сочувствие и жалость к данной категории людей. Как можно видеть, такой портрет бедного в общественном сознании согласуется с групповыми представлениями младших школьников, но не подростков. Различие лишь в том, что критерием бедности для младших школьников (впрочем, как и для подростков) является «доход» человека (наличие/отсутствие денег, недвижимости и т. п.), в то время как взрослое население больше ориентировано на реальный уровень и образ жизни человека в определении его принадлежности к той или иной категории людей. В то же время индивидуальные представления о бедном человеке, раскрывающие его личностные характеристики, у школьников разного возраста носят негативный характер и не согласуются с общественным мнением. А вот понимание детьми и подростками причин достижения людьми уровня бедности совпадает с мнением взрослого населения. Напомним, что и младшие школьники, и большинство подростков, считают, что бедные *«ленятся работать»*, *«у них заканчиваются деньги»*, *«разоряются»*, *«теряют работу»*, *«не имеют образования»*, а подростки добавляют, что к бедности ведет и неправильный образ жизни – *«увлечение наркотиками, алкоголем, азартными играми»*. Взрослое население среди наиболее значимых причин бедности указывает на: *«невыплату зарплат»*, *«задержку пенсий»*; *«безработицу»*; *«инвалидность и болезни»*; *«алкоголизм и наркоманию»*; *«недостаточность государственных пособий по соцобеспечению»*; *«плохое образование и низкую квалификацию»* и т. п. (Горшков, Тихонова, 2004). Т. е. понимание исследованными школьниками способов достижения границ бедности опирается на общественные представления.

Богатые люди в массовом сознании россиян – это «*стремящиеся к власти, энергичные и инициативные люди, довольно жадные к деньгам, безразличные к судьбе своей страны и не слишком порядочные, но при этом образованные, отличающиеся профессионализмом и трудолюбием*» (там же, с. 17). Противоречивость образа богатого человека в общественном сознании соответствует противоречивости данного образа в индивидуальных и групповых представлениях подростков. Причем, если модальность оценок личностных качеств богатого совпадает с мнением взрослых, то оценки социальных последствий богатства у подростков, младших школьников и взрослых отличаются. Данный факт, с одной стороны, указывает на природу происхождения экономических представлений подростков, роль агентов экономической социализации в процессе присвоения детьми представлений, норм, ценностей общества, способствующих включению их в систему экономических отношений общества. С другой стороны, можно говорить о возрастных особенностях социального познания школьниками экономических явлений, которые определяют их веру в благотворительность богатых людей.

Интересно, что в оценках причин благополучия богатых людей исследователи указывают на зависимость оценок от экономического статуса респондентов. Так, если бедные люди делают акцент на социальных возможностях богатых в достижении высокого статуса (возможность брать взятки, связь с криминалом, nepядочность и т. п.), не указывая на их личностный потенциал (работоспособность, активность и т. п.), то богатые люди делают акцент именно на личностных качествах человека, способствующих росту благополучия (деловая хватка, умение использовать все шансы, готовность работать без оглядки на время и здоровье, наличие высокой квалификации) (Горшков, Тихонова, 2004). Интересно также, что младшие школьники, указывая на способы достижения статуса богатого человека, отмечают проявление работоспособности, трудолюбия, образованности. Подростки наряду с этим отмечают волевые усилия, предприимчивость, целеустремленность богатых, а также реализованную для некоторых из них возможность украсть или выиграть в азартные игры. Суждения школьников подросткового возраста о том, что можно стать богатым, если «выйти замуж/жениться на богатых» или «родиться в богатой семье» согласуются с суждениями взрослых, которые указывают на «наличие связей», «умение использовать шансы» как на значимые причины благополучия богатых слоев населения. Таким образом, если возрастные представления

младших школьников в большей степени совпадают с мнением состоятельной группы взрослых респондентов, то аналогичные представления подростков включают суждения представителей и бедных, и богатых категорий россиян. Возможно, это связано с тем, что самооценки экономического статуса большинства исследованных подростков определялись в суждениях «ни бедный, ни богатый».

Выводы

1. Выявлено, что представления о бедном/богатом человеке в группе школьников младшего возраста опираются на периферийные критерии категоризации данных людей (наличие/отсутствие финансовых средств и материального достатка), в то время как в группе подростков, наряду с периферийными, используются и центральные критерии оценивания (личностные черты).
2. Представления исследованных школьников о богатом человеке определяются двумя тенденциями. Во-первых, социально обусловленными нормами приписываемого богатому благотворительного поведения, которое отражается на позитивном восприятии школьниками социальных последствий богатства. Во-вторых, личным опытом взаимодействия с богатыми, суждениями родителей, проявляющимися в негативных оценках личностных качеств богатого человека и влияния богатых на окружающих, в том числе бедных людей.
3. Бедные люди, по мнению младших школьников, – конкретные категории людей: старые люди, бомжи, больные, вызывающие жалость и сочувствие у окружающих. Однако оценки этой группой респондентов социальных и психологических последствий влияния бедных на окружающих носят негативный характер. Способы приобретения статуса бедного человека определяются в большей степени ситуативной атрибуцией (потерял работу) и в меньшей – личностной атрибуцией (не проявляет усилий, старания в работе, нет образования).
4. Подростки в представлениях о бедном человеке указывают как на его позитивные, так и на негативные черты личности. Однако их оценки социальных и психологических последствий бедности имеют одну модальность. Бедный человек, по их мнению, не относится к какой-либо конкретной возрастной или социальной группе. Это – неудачник, человек, который не может содержать себя и свою семью.

5. Способы достижения статуса богатого человека в представлениях младших школьников ограничиваются трудолюбием в учебной и трудовой деятельности. Подростки же указывают на широкий спектр активности, нацеленной на достижение высокого статуса – от социально позитивной до криминальной.
6. Факторная структура образов бедного и богатого как у младших школьников, так и у подростков, различается по количеству выделенных факторов. Образ бедного включает меньшее число факторов, чем образ богатого, что объясняется социальной релевантностью феномена бедности.
7. В отличие от образа богатого, образ бедного человека в представлениях младших школьников включает не только негативные, но и позитивные характеристики, определяющие отношение бедного с окружающими людьми. В представлениях же подростков, наоборот, положительные черты личности приписываются образу богатого человека.
8. В группе младших школьников представления о бедном человеке в большей степени согласуются с представлениями взрослого населения (категории людей, оцениваемые качества личности, эмоциональное отношение респондентов), чем представления о богатом. В группе подростков, наоборот, представления о богатом (признаки богатства, способы достижения богатства, черты личности) имеют больше сходства с общественными, чем представления о бедном. Данный факт объясняется различиями в источниках и способах получения информации о бедном/богатом человеке, на которые указывают школьники.

Литература

- Бурменко Т. Д. Психология бедности и проблемы экономического развития России // Экономическая психология: актуальные теоретические и прикладные проблемы. Материалы четвертой международной научно-практической конференции. Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2003. С. 18–23.
- Вартанов А. В., Креславская Е. Е. Семантическое пространство экономических понятий // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 2000. № 2. С. 40–49.
- Вахитова З. З., Доценко Е. Л. Исследование структуры обыденного экономического сознания // Экономическая психология: актуальные теоретические и прикладные проблемы. Материалы вто-

- рой научно-практической конференции. Иркутск: Изд-во ИГЭА, 2001. С. 102–106.
- Давыдова Н. М., Седова Н. Н.* Материально-имущественные характеристики и качество жизни богатых и бедных // Социологические исследования. 2004. № 3 (239). С. 40–50.
- Горшков М. К., Тихонова Н. Е.* Богатство и бедность в представлениях россиян // Социологические исследования. 2004. № 3 (239). С. 16–22.
- Диттмар Х.* Экономические представления подростков // Иностранная психология. 1997. № 9. С. 25–36.
- Дробышева Т. В.* Динамика ценностных ориентаций личности в условиях раннего экономического образования: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.
- Дробышева Т. В.* Ценностные ориентации и социально-экономические представления младших школьников о бедном/богатом сказочном персонаже // Психология образования: культурно-исторические и социально-правовые аспекты. Материалы III Национальной научно-практической конференции. М., 2006. Т. 1. С. 172–173.
- Дробышева Т. В., Иванова И. А.* Социально-экономические представления о бедном и богатом человеке у детей младшего и среднего школьного возраста // Психология образования: проблемы и перспективы: Материалы 1-й международной научно-практической конференции. М.: Смысл, 2004. С. 125–126.
- Дробышева Т. В., Журавлев А. Л.* Методология исследования феноменов экономического сознания формирующейся личности (на примере представлений о бедном/богатом человеке) // Психология в экономике и управлении. 2009. № 2. С. 23–35.
- Журавлев А. Л., Дробышева Т. В.* Социальные представления о бедном и богатом сказочных персонажах // Вестник практической психологии образования. 2009. № 3 (20). С. 22–27.
- Журавлев А. Л., Журавлева Н. А.* Программа социально-психологического исследования экономического сознания личности // Современная психология: состояние и перспективы исследований. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2002. Ч. 5. С. 11–41.
- Журавлева Е. В.* Динамика экономических представлений работников в условиях приватизации их предприятий (по материалам прессы) // Социальная психология экономического поведения. М.: Наука, 1999. С. 83–97.

- Егорова М. С., Пьянкова С. Д. Деньги и богатство в восприятии современных подростков // Экономическая психология: актуальные теоретические и прикладные проблемы. Материалы шестой научно-практической конференции. Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2005. С. 96–99.
- Емельянова Т. П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
- Казыханова Л. Р. Изменение социальной роли денег и их влияние на социально-экономическое поведение населения в условиях трансформации российского общества: Дис. ... канд. социол. наук. Уфа, 2003.
- Капустин А. А. Отношение различных социальных групп к деньгам: на основе комплексного социально-психологического исследования: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2001.
- Клинцевич Ф. А. Личностно-психологические особенности россиян с низким и высоким уровнями дохода: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2001.
- Кузина Р. З. Сравнительная социально-психологическая характеристика представителей «бедные» и «богатые» как социальных групп в условиях трансформации общества: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2007.
- Мудрик А. В. Социализация человека. М.: Изд. центр «Академия», 2004.
- Попов В. Д. Экономика плюс педагогика: очерки об экономическом воспитании молодежи. М.: Молодая гвардия, 1986.
- Попов В. Д. Экономическое сознание: сущность, формирование и роль в социалистическом обществе. М.: Мысль, 1981.
- Хащенко В. А. Социально-психологические детерминанты экономической идентичности личности // Проблемы экономической психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. Т. 2. С. 513–556.
- Хащенко В. А., Шибанова Е. С. Представления о бедном и богатом в различных социально-экономических группах // Современная психология: состояние и перспективы исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. Ч. 2. С. 332–346.
- Хащенко В. А., Шибанова Е. С. Представления о богатстве и бедности в различных социально-экономических условиях жизни: региональный аспект // Проблемы экономической психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2005. Т. 2. С. 476–510.

- Уэбли П.* Понимание детьми экономических явлений // Проблемы экономической психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, А. Б. Купрейченко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. Т. 2. С. 146–180.
- Фенько А. Б.* Дети и деньги: особенности экономической социализации // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 94–101.
- Фернам А., Аргайл М.* Деньги. Секреты психологии денег и финансового поведения. СПб.: Прайм-Еврознак, 2006.
- Фоломеева Т. В.* Экономические ценности в структуре социальных представлений о благополучии разных возрастных групп // Проблемы экономической психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. Т. 2. С. 433–475.
- Фофанов В. П.* Экономические отношения и экономическое сознание. Новосибирск: Наука, 1979.
- Brusdal R.* Norwegian children's descriptions of the consequences of poverty and wealth // Journal of Economic Psychology. 1990. V.11 (4). P. 545–556.
- Leiser D., Sevon G., Levy D.* Children's economic socialization: Summarizing the cross-cultural comparison of ten countries // Journal of Economic Psychology. 1990. V. 11 (4). P. 591–614.
- Roland-Levy C.* Economic socialization: basis for international comparisons // Journal of Economic Psychology. 1990. V. 11 (4). P. 469–482.

АМБИВАЛЕНТНОСТЬ СОДЕРЖАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ДУШЕВНОБОЛЬНОМ В ОБЩЕСТВЕ

Т. П. Емельянова

Постановка проблемы

Нарастание тревожности в обществе у людей разных социальных слоев и групп по поводу собственной работоспособности, состояния здоровья своего и своих близких, от которого зависит благосостояние, возможность поддерживать приемлемое качество жизни семьи (Горшков, 2006), делает предметом обыденных размышлений вопросы причин и природы заболеваний различного рода, в числе которых и душевные болезни. Это становится тем более «когнитивно-выпуклой темой» (Moliner, 2001) в условиях, когда в нашей стране, по данным статистики, резко увеличилось число пограничных психических расстройств. Аналитики доказывают на материале статистики, что эти негативные изменения произошли в связи с постоянным психоэмоциональным перенапряжением населения (Шилова, 1999).

Таким образом, пополняется особая группа социального меньшинства, статус которой неоднозначен, и проблема их положения в обществе остается актуальной в течение столетий. Обыденное восприятие душевнобольных имеет два аспекта: с одной стороны, страх заболеть душевной болезнью, что повлечет за собой потерю трудоспособности, резкое падение качества жизни, маргинальный статус в обществе, а с другой, опасение перед возможным контактом с душевнобольным из-за его «особости», а, следовательно, непредсказуемости.

В русле теории социальных представлений (СП) сложилось направление изучения СП о психических заболеваниях и психически больных с использованием различных методов. Классическим исследованием СП о безумии является работа Д. Жодле, проведенная

в начале 1980-х годов (Jodelet, 1991). Рассматривая представления о безумии, Жодле стремится раскрыть, как представляется «инаковость», отличие от других, вскрыть фундаментальные аспекты отношения к отличию. Чтобы наблюдать за тем, как функционируют представления в том контексте, в котором они возникли, Жодле выбирает для своей работы уникальное место – так называемую семейную колонию, психиатрическую клинику открытого типа, созданную еще в 1900 г. Там за больными велось регулярное наблюдение со стороны медицинского персонала в лице посещающих их медицинских сестер. Но при этом больные пользовались некоторой свободой, поскольку проживали у местных жителей, которые за отдельную плату кормили их и ухаживали за ними. Таким образом, реализовывалась идея интеграции психически больных в общество, что тогда происходило впервые, в порядке эксперимента.

Важен тот факт, что, несмотря на объяснения медработников, «хозяева» относились к больным настороженно. Поведение местных жителей свидетельствовало о страхе заражения. Контакт с одеждой больного минимизировался за счет отдельной стирки белья больного и собственного, практиковалось также отдельное мытье посуды, они ели в другое время, чем «хозяева», у которых они проживают, их кормили другой пищей. Результаты наблюдения свидетельствуют о том, что проживание психически больных вне специализированных медицинских учреждений, безусловно, пугает, и людям, оказавшимся рядом с ними, требуется любыми способами защитить собственную идентичность, установить дистанцию, дабы не быть ассимилированными с больными. В данном случае наблюдались процессы символической защиты идентичности, основанные на образах, хранящихся в глубинах коллективной памяти.

Исторический анализ феномена представлений о душевнобольных был проведен А. С. Де Розой. Ею было доказано (De Rosa, 1988) параллельное существование нескольких СП сумасшествия: мистификация или демонизация сумасшествия (психически больной представляется в виде монстра, «нечистой силы»), криминализация сумасшествия (психически больной человек – преступник, девиант, наркоман), «медикализация» сумасшествия, опирающаяся на психиатрическое знание, наконец, психологизация сумасшествия. В последнем варианте психически больной представляется человеком, страдающим от депрессии, от каких-либо эмоциональных потрясений. Эти модели появлялись последовательно в истории, но при этом сохранялись в коллективной памяти.

Дж. Фостер выделяет по результатам исследования две категории психических заболеваний, бытующих в обыденном сознании. В первую категорию объединяются заболевания, которые возникают в результате социального давления и проявляются в насилии над собой. Таким больным требуется психотерапия, а не лекарства. Прогноз в данном случае благоприятен при условии, что отсутствует социальное давление, а больные прикладывают усилия. Эти больные вызывают симпатию и жалость со стороны общества. Респонденты допускают вероятность такого заболевания и в своей собственной жизни. Другая категория объединяет заболевания, причинами которых являются биологические или генетические факторы. Эти заболевания проявляются в насилии над другими. Тот факт, что человек болен, очевиден по внешним признакам. Для лечения больных в данном случае требуются лекарства, при этом прогноз не является благоприятным, а усилия больных не важны. Эти больные вызывают страх со стороны общества. Такие болезни касаются только других, но не нас самих (Foster, 2001).

Среди немногочисленных отечественных исследований, посвященных СП о душевнобольных, одной из первых стала работа И. Б. Бовиной и М. С. Панова (Бовина, Панов, 2005). Авторы описали и проанализировали содержание и структуру СП о психически больных среди студентов, а также сравнили социальную дистанцию в отношении больных в двух студенческих группах – студентов-психологов и не психологов. Были рассмотрены источники информации о психически больных в изучаемых группах и интенсивность обсуждения тем, касающихся психических болезней и психически больных.

По результатам исследования авторы выделяют следующие элементы, которые образуют центральное ядро и периферию СП о душевнобольных. СП в группе студентов-психологов образовано понятиями, имеющими преимущественно негативную нагрузку (неуравновешенный, неадекватный, нервный, несчастный, одинокий). Наряду с этим есть в нем и понятия, выражающие не только страх, но и сочувствие в отношении объекта представления (жалкий). При этом интересен элемент, относящийся к аффективной сфере больного – несчастный. Болезнь делает людей несчастными, и это верно не только для психических заболеваний.

Совокупность этих элементов демонстрирует отличие психически больных от здоровых, выражающееся в неадекватности, особенностях, отдаленности от окружающих. Среди элементов ядра

отсутствует указание на больного какой-либо определенной болезнью: даун, истерик, шизофреник. Психически больному человеку приписываются такие характеристики, как агрессивный, опасный, страшный. Стоит отметить, что именно эти черты устойчиво присутствуют в образе психически больного в СМИ.

Авторы приходят к мнению, что у студентов-психологов нет согласованного мнения в отношении какой-либо определенной болезни, носитель которой являлся бы прототипом психически больного. По сравнению со студентами непсихологических специальностей, у студентов-психологов элементы, составляющие ядро СП, в меньшей степени согласованны. Среди них присутствуют социальные характеристики, указания на аффективную сферу больного. Студенты непсихологических специальностей в большей степени ассоциируют психически больного с различными психиатрическими категориями, чем с социальными характеристиками (неуравновешенный, шизофреник, ненормальный, псих, нервный, странный, опасный). Однако для студентов непсихологических специальностей существует определенная болезнь – шизофрения, носитель которой оказывается прототипом психически больного. В случае студентов-психологов такой прототип отсутствует.

В том, что касается источников информации, студенты-психологи используют скорее психологическую модель, поскольку в большей степени апеллируют к знанию, которое получают в первую очередь из лекций и семинаров, а также из научной литературы; студенты непсихологических специальностей используют медицинскую (психиатрическую) модель, апеллируя к знанию психиатрическому, которое черпают в основном из СМИ и кинофильмов. При этом респонденты обеих групп имеют негативные аттитюды к психически больным, выражающиеся в высокой социальной дистанции по отношению к ним.

В рамках работы Л. Я. Серебрянской были выявлены наиболее распространенные стереотипы общественного сознания, касающиеся психических заболеваний, психически больных, психиатров и психиатрии (Серебрянская, 2005). Из эмоциональных характеристик душевнобольных в суждениях респондентов наиболее распространены «опасность» и «непредсказуемость». Относительно стереотипов в отношении психиатров на фоне достаточно позитивных оценок их как профессионалов, встречаются суждения о том, что, с одной стороны, они могут признать душевнобольным здорового человека, а с другой – эти люди находятся в зоне повышенного риска

«заразиться» психической болезнью, а значит потенциально также опасны, как и сами душевнобольные. Тем самым миф о заразности психической болезни, бытовавший в веках, оказался актуальным и в наше время.

По результатам анализа публикаций СМИ, в которых освещены проблемы психиатрии, работы психиатрических учреждений, вопросы психического здоровья, было выявлено, что противоправные действия, совершаемые психически больными, являются одной из наиболее популярных тем всех публикаций о психиатрии. Среди всех газетных публикаций, в которых есть упоминание о психически больных, доля статей со ссылками на преступления составляет 40%. При описании психиатрических больниц часто проводится аналогия с тюрьмой, при описании психически больных – с заключенными.

Обобщая результаты вышеперечисленных работ, посвященных изучению СП о психических болезнях и больных, можно отметить, что эти представления опираются на систему различных знаний и убеждений, ряд из которых отличаются символичностью и мифологизированностью. При этом большинство авторов подчеркивают, что содержание СП образовано в значительной мере элементами с негативной валентностью. Психическое заболевание ассоциируется с социальной девиацией, опасностью, непредсказуемостью, насилием, «инаковостью» и стигмой (клеймом, пятном). Согласно общепринятому определению, выявленный тип СП с негативной валентностью есть не что иное, как стигма. Неотвратимость и неизменность стигматизации больного в обществе на любой из ступеней его развития, вне зависимости от прогресса науки и нравственности, подтверждает необходимость дальнейшего исследования природы данного феномена.

Как показывает приведенный выше анализ литературы, стигматизирующий признак душевнобольных – душевная болезнь затрагивает все наиболее важные для социального взаимодействия особенности индивида, меняет саму его личность. Проблема отношения общества к разного рода меньшинствам – национальным, религиозным, сексуальным, нашла свое отражение в многочисленных работах. На их фоне количество работ, посвященных стигматизации душевнобольных значительно меньше. При этом в исследованиях не содержится определенного ответа на вопрос о психологических механизмах того, как, по какой логике сочетаются в обыденном сознании уже упомянутая стигматизация и социально желательная

толерантность, являющаяся нормой гуманистических отношений в цивилизованных обществах. Какова степень этой толерантности, в каких группах она сильнее проявляется через феномены репрезентаций, в каких меньше.

Программа эмпирического исследования

Эмпирическое исследование^{*} было посвящено изучению содержания и структуры СП о душевнобольном в различных социальных группах.

Объектом исследования стали жители г. Москвы в возрасте от 23 до 70 лет, имеющие высшее образование и разное семейное положение.

Предмет исследования – СП о душевнобольных.

Целью исследования является выявление структуры, основных характеристик и особенностей СП о душевнобольном в различных социальных группах.

В эмпирической части исследования были поставлены следующие задачи:

1. Определить психологическую природу стигматизации душевнобольного в обществе;
2. Выявить содержание и структуру СП о душевнобольном в группах респондентов, имеющих несовершеннолетних детей и внуков, и респондентов, не имеющих детей;
3. Выявить содержание и структуру СП о душевнобольном в группах мужчин и женщин.

Исследование проходило в два этапа – поисковое и основное. Исходя из результатов поискового исследования, на основном этапе работы были выдвинуты следующие гипотезы:

1. СП о душевнобольном содержат преимущественно негативный эмоциональный компонент.
2. Психологической основой стигматизации душевнобольных являются не реальные страхи, а категоризация их как маргинальной группы.
3. Компоненты СП о душевнобольном противоречивы:

* Эмпирические данные были собраны А. В. Кузнецовой под руководством автора.

- а) эмоциональный компонент СП имеет амбивалентный характер;
 - б) когнитивный компонент СП противоречив по содержанию;
 - в) установочный компонент СП также внутренне противоречив.
4. СП респондентов, имеющих несовершеннолетних детей либо внуков, и респондентов, не имеющих детей, различаются. Респонденты, не имеющие детей, более категоричны в своих оценках, чем респонденты с детьми, чьи представления содержат больше элементов сочувствия. В представлении первых будет присутствовать большее количество элементов, связанных с опасностью душевнобольного, чем во второй группе.
 5. СП мужчин и женщин также различаются: в представлениях женщин в большей степени, чем у мужчин, присутствуют элементы, означающие эмпатию по отношению к душевнобольному, позитивные эмоциональные категории в структуре СП.

Выборка: Всего в исследовании на разных его этапах приняли участие 144 человека – 52 мужчины и 92 женщины.

Для деления респондентов на группы был выбран такой социальный-психологический критерий, как наличие несовершеннолетних детей либо внуков. Предполагалось, что освоение новой социальной роли – роли родителя (бабушки или дедушки), определенным образом меняет систему ценностей и взглядов человека, вероятно, делает его более тревожным, более терпимым, что актуально в контексте изучения СП о душевнобольном.

В исследовании были использованы следующие *методы*. На предварительном этапе исследования с помощью метода *интервью* была собрана информация, на основе которой был составлен блок методик для основной части исследования. Блок методик состоял из пяти частей. В первой части испытуемого просили дать три ассоциации на слово «душевнобольной». Вторая часть блока методик состояла из трех подчастей, в которых предлагались, во-первых, перечни прилагательных, характеризующих персону душевнобольного, во-вторых, перечисление возможных причин психического заболевания и, в-третьих, набор вариантов поведения по отношению к душевнобольному. Содержание пунктов анкеты было составлено согласно данным интервью, проведенного на предварительном этапе. Испытуемый должен был оценить все вышеперечисленные пункты по пятибалльной шкале. Третья часть анкеты была посвящена письменному сочинению в свободной форме на тему «История о душевнобольном». Завершающая часть анкеты была направлена

на получение социально-демографической информации о респонденте.

Для обработки полученных данных применялись следующие методы.

1. Анализ ассоциаций проводился при помощи методики прототипического анализа П. Вержеса, позволяющей раскрыть структуру СП. Данная методика предполагает анализ полученных ассоциаций на основе пересечения двух показателей – частоты появления слов-ассоциаций в ответах респондентов и ранга появления слов. Стоит отметить, что при анализе рассматривались только слова, преодолевшие некоторый частотный порог. В нашем исследовании анализировались слова, которые называли не менее 5% респондентов. При этом объединялись различные словоформы одного слова и близкие синонимы.

Пересечение медианы частоты и среднего ранга слова образуют четыре области, характеризующие ядро, зону потенциального изменения СП и периферическую систему в зависимости от частоты и ранга слова-ассоциации. Данная методика адекватна целям данного исследования, поскольку позволяет выделить структуру СП и отчасти прогнозировать его возможную динамику, так как, с точки зрения автора, ассоциации из зоны изменений СП являются потенциальным источником его трансформации.

В качестве вспомогательной методики был использован анализ общего эмоционального фона полученных ассоциаций при помощи программы ВААЛ-мини. Данная программа позволяет производить фоносемантическую оценку слов и текстов, выявляя эмоциональное содержание изучаемых понятий, что является важным в контексте достижения целей настоящего исследования. Эмоциональная оценка слов или текстов в программе проводится по биполярным шкалам, представленным антонимичными словами русского языка.

2. Анализ данных, полученных во второй части анкеты, – шкал опросника – был проведен с помощью ряда методов математической статистики: описательная статистика, непараметрический критерий оценки межгрупповых различий Манна–Уитни и Крускала–Уоллиса, факторный анализ с вращением *varimax*.

Результаты по каждой из трех частей опросника анализировались отдельно. Первая и третья части анкеты (определения душевнобольного и варианты поведения по отношению к нему) анализировались с точки зрения достоверности различий между группами респондентов по каждому из утверждений. Также были вычислены средние

значения по каждому утверждению отдельно по группам испытуемых. Далее был проведен факторный анализ данных опроса с целью выявления отдельных факторов внутри перечня утверждений.

Часть опросника, касающаяся возможных причин психического заболевания, анализировалась с точки зрения достоверности различий между разными группами респондентов по каждой из предложенных причин, а также путем вычисления средних значений по каждому из пунктов и составления таким образом «рейтинга» причин психического заболевания с точки зрения респондентов.

3. Анализ письменных сочинений проводился с применением метода тематического контент-анализа.

4. Результаты рисуночного теста, использованного на ориентировочном этапе исследования, интерпретировались с помощью методики «Рисунок человека» и оценок экспертов, в роли которых выступили искусствоведы.

Процедура исследования: исследование включало в себя несколько этапов. На ориентировочном этапе при помощи качественных методов (психологический рисунок, письменное сочинение, незаконченные предложения) на выборке, состоящей из 30 респондентов, были получены данные, анализ и интерпретация которых позволили определить общее направление дальнейшего исследования и выдвинуть гипотезы для основного исследования. Основная часть исследования проходила в два этапа. Вначале был проведен предварительный опрос небольшой выборки респондентов в форме полуструктурированного интервью (в интервью принимали участие 20 респондентов), по результатам которого был составлен опросник, использованный на втором этапе исследования. Всего на втором этапе было получено 94 ответа респондентов. Опрос проводился индивидуально, участие в исследовании было анонимным.

Результаты исследования

Полученные данные представлены отдельно по каждому из применявшихся методов.

А Результаты анализа ассоциаций на слово «душевнобольной»

Согласно используемой методике Вержеса, представим полученные данные в виде таблиц 1–9.

Из полученных данных можно заключить, что в целом по выборке ядро СП о душевнобольных составляют такие элементы как: *жалость, больной, ненормальный, неадекватный*. В зону потенци-

Таблица 1
Результаты анализа ассоциаций по всей выборке

Частота ассоциации	Средний ранг ассоциации	
	<1,98	≥1,98
≥10,64	Жалость (18; 1,72)	Псих (17; 2)
	Больной (18; 1,67)	Глупый (16; 2)
	Ненормальный (14; 1,93)	
	Неадекватный (13; 2,31)	
<10,64	Неуравновешенный (8; 1,5)	Станный (9; 2,22)
	Помощь (7; 1,86)	Несчастный (7; 2,29)
	Непредсказуемый (5; 1,8)	Опасный (6; 2,17)
		Непонятный (6; 2,17)
		Агрессивный (5; 2,2)

Таблица 2
Результаты анализа ассоциаций респондентов без детей

Частота ассоциации	Средний ранг ассоциации	
	<2,1	≥2,1
≥6,2	Псих (11; 2)	Неадекватный (8; 2,5)
	Больной (10; 1,7)	
	Дебил (10; 2)	
	Ненормальный (10; 2)	
<6,2	Неуравновешенный (6; 1,3)	Опасный (6; 2,17)
	Сумасшедший (3; 1,3)	Станный (4; 2,25)
		Неизученный (3; 2,3)
		Жалость (3; 2,3)
		Непонятный (3; 2,33)

ального изменения представлений вошли элементы *псих*, *глупый*, *неуравновешенный*, *помощь* и *непредсказуемый*. Во второй периферической системе, или собственно периферии находятся элементы *странный*, *несчастный*, *опасный*, *непонятный*, *агрессивный*.

Как следует из таблицы, в ядро СП о душевнобольном у респондентов, не имеющих несовершеннолетних детей или внуков, попали такие элементы, как *псих*, *больной*, *дебил*, *ненормальный*. Зона потенциального изменения образована элементами *неуравновешенный*, *сумасшедший*, *неадекватный*. Зона собственно периферии содержит элементы *опасный*, *странный*, *неизученный*, *жалость*, *непонятный*.

Таблица 3
 Результаты анализа ассоциаций респондентов,
 имеющих несовершеннолетних детей или внуков

Частота ассоциации	Средний ранг ассоциации	
	<1,95	≥1,95
≥5,5	Жалость (15; 1,6)	Дебил (6; 2)
	Больной (8; 1,6)	Псих (6; 2)
<5,5	Неадекватный (5; 2)	Странный (5; 2,2)
	Несчастный (5; 2)	Помощь (5; 2,2)
	Ненормальный (4; 1,8)	Непредсказуемый (3; 2,3)
	Агрессивный (4; 2)	
	Лечить (3; 1,67)	
	Непонятный (3; 2)	

Таблица 4
 Результаты анализа ассоциаций женской части выборки

Частота ассоциации	Средний ранг ассоциации	
	<1,98	≥1,98
≥8,33	Жалость (14; 1,64)	Неадекватный (9; 2,22)
	Больной (12; 1,5)	
	Псих (12; 1,83)	
	Ненормальный (12; 1,92)	
	Дебил (11; 1,9)	
<8,33		Помощь (6; 2)
		Странный (6; 2,12)
		Непонятный (5; 2)
		Несчастный (5; 2,6)
		Агрессивный (4; 2)
		Непредсказуемый (4; 2)

Ядро СП о душевнобольном у респондентов, имеющих несовершеннолетних детей или внуков, образовано элементами *жалость* и *больной*. Зона потенциального изменения СП содержит элементы *неадекватный*, *несчастный*, *ненормальный*, *агрессивный*, *лечить*, *непонятный*, *дебил*, *псих*. Зона собственно периферии содержит элементы *странный*, *помощь*, *непредсказуемый*.

Таблица 5

Результаты анализа ассоциаций мужской части выборки

Частота ассоциации	Средний ранг ассоциации	
	<1,9	≥1,9
≥3,29	Неуравновешенный (4; 1,5)	Больной (6; 2)
		Жалость (4; 2)
		Дебил (5; 2,2)
		Псих (5; 2,4)
		Неадекватный (4; 2,5)
<3,29	Несчастный (2; 1,5)	Опасный (3; 2)
	Шизофрения (2; 1,5)	Странный (3; 2,3)
		Ненормальный (2; 2)
		Неизученный (2; 2)
		Лечить (2; 2)

Таблица 6

Результаты анализа ассоциаций женщин без детей

Частота ассоциации	Средний ранг ассоциации	
	<1,85	≥1,85
≥4,14	Больной (18; 1,75)	Неадекватный (5; 2,6)
		Ненормальный (8; 2)
		Дебил (8; 1,88)
		Псих (8; 1,88)
<4,14	Неуравновешенный (3; 1,33)	Несчастный (2; 3)
	Сумасшедший (2; 1,5)	Опасный (3; 2,33)
	Больница (2; 1)	Замкнутый (2; 2,5)
		Жалость (2; 2)
		Странный (3; 3,3)
		Бабушка (2; 2)
	Непонятный (3; 2,33)	

Из таблицы следует, что ядро СП о душевнобольных у женщин сформировано элементами *жалость, больной, псих, ненормальный, дебил*. Зона потенциального изменения содержит элемент *неадекватный*. Собственно периферия представлена элементами *помощь, странный, непонятный, несчастный, агрессивный, непредсказуемый*.

Структура СП мужчин о душевнобольном такова: ядро представлений содержит элемент *неуравновешенный*, зона потенциального

Таблица 7
Результаты анализа ассоциаций женщин с детьми

Частота ассоциации	Средний ранг ассоциации	
	<2,03	≥2,03
≥4	Жалость (15; 1,58)	Агрессивный (4; 2)
	Неадекватный (4; 1,75)	Помощь (5; 2,2)
	Ненормальный (4; 1,75)	
	Больной (4; 1)	
	Псих (4; 1,75)	
<4	Непонятный (2; 1,5)	Несчастный (3; 3)
		Дебил (3; 2)
		Странный (3; 2)
		Чудной (2; 2,5)
		Непредсказуемый (3; 2,33)
		Убогий (2; 2,5)

Таблица 8
Результаты анализа ассоциаций мужчин без детей

Частота ассоциации	Средний ранг ассоциации	
	<2,28	≥2,28
≥2,5	Неуравновешенный (3; 1,33)	Неадекватный (3; 2,33)
	Опасный (3; 2)	Псих (3; 2,33)
<2,5	Ненормальный (2; 2)	Дебил (2; 2,5)
	Неизученный (2; 2)	
	Больной (2; 1,5)	

изменения – несчастный, шизофрения, больной, жалость, дебил, псих, неадекватный. Собственно периферия содержит элементы опасный, странный, ненормальный, неизученный, лечить.

Ядро СП женщин без детей содержит элементы больной. Зона потенциального изменения сформирована элементами неуравновешенный, сумасшедший, больница, неадекватный, ненормальный, дебил, псих. Собственно периферия содержит элементы несчастный, опасный, замкнутый, жалость, странный, бабушка.

В ядре представлений о людях с психическими заболеваниями у этой группы респондентов находятся такие элементы, как жалость, неадекватный, ненормальный, больной, псих. Зона потенциального

изменения сформирована элементами *непонятный, агрессивный, помощь*. Собственно периферия образована элементами *несчастный, дебил, странный, чудной, непредсказуемый, убогий*.

Ядро представлений мужчин без детей сформировано элементами *неуравновешенный, опасный*. Зона потенциального изменения содержит элементы *ненормальный, неизученный, больной, неадекватный, псих*. Собственно периферия сформирована элементом *дебил*.

В ядре представлений мужчин, имеющих несовершеннолетних детей или внуков, находится элемент *жалость*. Зона потенциального изменения СП представлена элементами *больной, дебил, несчастный*. Собственно периферия сформирована элементами *псих, странный, лечить*.

В качестве дополнительного метода для определения особенностей общего эмоционального фона полученных ассоциаций была применена обработка при помощи программы ВААЛ. Полученные характеристики текстов см. в таблице 10.

Как видно из таблицы, полученные от респондентов ассоциации на слово «душевнобольной» характеризуются преимущественно негативным эмоциональным фоном.

Б Результаты обработки оценок утверждений опросника

Опросник содержал в себе три группы утверждений, которые респондентам предстояло оценить: определения душевнобольного, возможные причины психического заболевания, возможные способы поведения в отношении душевнобольного. Полученные данные оценивались по нескольким параметрам. Во-первых, был вычислены средние значения по отдельным утверждениям для каждой группы респондентов. Для выявления содержания СП оценки утверждений первой и третьей части опросника были подвергнуты процедуре факторного анализа, что позволило выделить смысловые узлы СП. Далее результаты по каждой из трех частей опросника анализировались отдельно.

В результате факторного анализа оценок различных определений душевнобольного было получено два основных фактора, описывающих соответственно 18% и 13% общей дисперсии.

В первый фактор, названный нами «*Опасный другой*», попали определения, в которых выражается неприятие, непонимание, ожидание агрессии и неприятностей от душевнобольного, его «инаковость» по отношению к респонденту. В этот фактор попали определения: *обременяющий, агрессивный, опасный, ненормальный,*

Таблица 9
Результаты анализа ассоциаций мужчин с детьми

Частота ассоциации	Средний ранг ассоциации	
	<1,98	≥1,98
≥ 2,5	Жалость (3; 1,67)	Больной (4; 2,5)
		Дебил (3; 2)
< 2,5	Несчастный (2; 1,5)	Псих (2; 2,5)
		Странный (2; 2,5)
		Лечить (2; 2)

Таблица 10
Фоносемантическая оценка ассоциаций
различных групп респондентов

Группа	Производимое ассоциациями эмоциональное впечатление
Респонденты, не имеющие детей	Плохой, сложный, угловатый, злой, грубый, мужественный, холодный, громкий
Респонденты, имеющие детей	Сложный, злой, грубый, мужественный, сильный, громкий
Женщины	Плохой, сложный, угловатый, злой, грубый, мужественный, громкий
Мужчины	Злой, грубый, мужественный, сильный, громкий, могучий, большой

непонятный. Во втором факторе, обозначенном как «Счастливый гений», значим вес суждений, отражающих позитивное представление о душевнобольном как о творческом и счастливом человеке. К этому фактору относятся определения: *гениальный, интересный, талантливый, счастливый*.

Значимые различия в оценке респондентами соответствия предложенных определений персоне душевнобольного удалось обнаружить по нескольким отдельным пунктам опросника. Так, респонденты, имеющие несовершеннолетних детей или внуков, склонны определять душевнобольного как *неизученного* ($p = 0,03$), *непредсказуемого* ($p = 0,03$), *неадекватного* ($p = 0,026$) и *наказанного* ($p = 0,003$) в значимо большей степени, чем респонденты, не имеющие несовершеннолетних детей либо внуков. Кроме того, в целом по выборке женщины склонны определять душевнобольного как *непредсказуемого* в большей степени, чем мужчины.

Анализ ответов респондентов на утверждения, касающиеся возможных вариантов поведения в отношении душевнобольного, дал следующие результаты. По результатам процедуры факторного анализа было получено три основных фактора, описывающих соответственно 19%, 14% и 13% общей дисперсии. Первый фактор, который можно обозначить как «*Помощь и приятие*» составлен характеристиками, отражающими готовность респондентов участвовать в судьбе душевнобольного, всячески поддерживать его на пути к выздоровлению (*помогать, поддерживать, уделять внимание, заботиться*). Второй фактор, названный «*Отвержение*», отражает нежелание респондентов как-либо контактировать с психически больными, настороженное отношение к ним (*изолировать, избегать, быть осторожным с ним, держать в специальных условиях, поместить его с себе подобными*). Третий фактор, обозначенный нами как «*Эмпатия на расстоянии*», характеризует поведенческую предрасположенность тех испытуемых, которые готовы искренне сочувствовать и жалеть душевнобольных, предпочитая при этом, чтобы непосредственную помощь больным оказывали медицинские работники (*лечить, жалеть, сочувствовать*).

Стоит отметить некоторые статистически значимые различия в подсчитанных баллах по каждому из факторов для испытуемых разных групп. Так, по первому фактору – «*Помощь и приятие*», более высокие баллы у респондентов, имеющих детей ($p = 0,03$). Эти же респонденты давали более высокие баллы по третьему фактору – «*Эмпатия на расстоянии*». По второму фактору баллы испытуемых серьезно не отличаются.

Согласно данным, полученным по блоку шкал, описывающих возможные *причины психического заболевания*, были вычислены средние значения для каждой из групп испытуемых.

Статистический анализ данных показал наличие значимых различий между группами респондентов по согласию относительно причин душевного расстройства. Респонденты, не имеющие детей, придают большее значение воспитанию как возможной причине заболевания, чем респонденты, имеющие детей ($p = 0,001$). Эта группа, в свою очередь, отметила большую роль стресса в развитии психического заболевания, чем респонденты без детей ($p = 0,002$). Кроме того, респонденты, имеющие детей, придают большее значение, чем респонденты без детей, такой причине как «*Божья кара*» ($p = 0,001$).

В Анализ письменных сочинений «История о душевнобольном»

При помощи контент-анализа для каждой группы испытуемых были выделены основные темы и понятия, раскрытые в сочинениях. Наиболее часто упоминаемые сюжеты – это тяжелые жизненные обстоятельства как причина заболевания; лечение в специализированном медицинском учреждении; странность поведения душевнобольного; агрессия душевнобольного; добрые поступки душевнобольного; жалость и поддержка. Данные контент-анализа в целом согласуются с описанными выше результатами по другим методикам.

Истории респондентов с детьми чаще окрашены *позитивным* эмоциональным отношением, в то время как респонденты без детей чаще писали негативно окрашенные истории. Во всех группах респонденты описывают поведение душевнобольного как *ненормальное* и *агрессивное*, между тем в группе респондентов с детьми встречается описание *нравственных поступков* душевнобольного. Респонденты с детьми чаще, чем респонденты без детей, описывают душевнобольного как *блаженного*.

Сравнивая истории, написанные мужчинами и женщинами, прежде всего стоит отметить, что женщины гораздо чаще писали о необходимости *поддержки и помощи* душевнобольному, а также отмечали *семью* как причину заболевания чаще, чем мужчины. Мужчины чаще, чем женщины, упоминали о *разнообразии* душевнобольных, описывали сюжет излечения, через *активность* самого больного. Только мужчины включили тему употребления *алкоголя* в истории о душевнобольном. Во всех группах респондентов *лечение в больнице* является наиболее популярным сценарием излечения душевнобольного, а *тяжелые жизненные обстоятельства* – самой частой причиной психического расстройства.

Интерпретация полученных данных

Методологической базой данной работы выступили два направления эмпирических исследований СП, принадлежащих С. Московичи и Ж.-К. Абрику. Рассмотрим результаты в контексте указанных направлений, а также в свете выдвинутых в программе исследования гипотез. Согласно идее Московичи, в СП выделяется три компонента: информация, поле СП (содержательный компонент) и эмоционально-установочный. Рассмотреть содержание СП с этой точки зрения можно на основе материала, полученного с помощью факторизации

шкал опросника. Соответственно, опираясь на данные факторного анализа, можно выделить следующие особенности компонентов представления о душевнобольном. Выделенные смысловые узлы представления – «*Опасный друг*» и «*Счастливый гений*» демонстрируют амбивалентный характер содержания СП, его явную противоречивость. Как и предполагалось, в структуре СП о душевнобольном присутствует значительное количество отрицательных эмоциональных категорий. Большой вес фактора «*Опасный друг*», преобладающая негативная эмоциональная окраска сочинений о душевнобольном и данные фоносемантического анализа ассоциаций позволяют сделать вывод о преимущественно негативном характере эмоционального компонента СП о душевнобольном. Полученные результаты еще раз подтверждает тенденцию стигматизации душевнобольных, описанную как авторами социально-психологических, так и культурно-исторических исследований.

При этом показательно, что, несмотря на преобладание негативных эмоций, выявлены и противоположные по характеру эмоциональные категории: жалость, счастье, радость. Присутствует, хоть и в меньшей степени, позитивный образ душевнобольного (выраженный в факторе «*Счастливый гений*», в образе блаженного и творца добрых дел в сочинениях о душевнобольном). Таким образом, можно сделать вывод об амбивалентном характере эмоционального компонента СП.

Интересно то, что при достаточно негативном образе душевнобольного самые низкие оценки респонденты всех групп дали вариантам поведения из фактора «*Отвержение*». Наоборот, респонденты готовы помогать душевнобольным и поддерживать их (первый фактор) и в чуть меньшей степени – сочувствовать на расстоянии. В этом проявляется противоречивость структурных компонентов представлений – когнитивной составляющей и установочной. Причин может быть несколько. Вероятно, с одной стороны, респонденты давали социально желательные ответы, находясь при опросе на «безопасном расстоянии» от душевнобольных, с другой стороны, респонденты в соответствии с нормами толерантности, возможно, готовы на контакт с душевнобольным, помощь и поддержку, предполагая, однако, при этом ощущение дискомфорта. Для части респондентов такое противоречие разрешилось компромиссом, выраженном в факторе «*Эмпатия на расстоянии*»: «Да, душевнобольной заслуживает участия, но пусть его проявит кто-то другой, а не я».

Обратимся к анализу структуры СП – данных полученных с использованием концепции Абрика. Ядро и периферическая составляющая СП описаны нами при помощи методики прототипического анализа ассоциаций Вержеса. Характеризуя ядро СП, отметим, что для разных групп респондентов человек с психическим заболеванием – это, прежде всего, больной человек. Можно заключить, что, вероятно, для нашей выборки все же свойственно использование традиционной медицинской модели для описания душевной болезни. Это подтверждают и результаты контент-анализа сочинений: наиболее часто встречающийся сценарий излечения связан с пребыванием в больнице. Объяснительные модели, связанные с нетрадиционными, мистическими взглядами на душевную болезнь, также присутствуют в ответах респондентов, но в меньшей степени.

Показательно, что в ядре СП о душевнобольном в большинстве групп респондентов отсутствуют понятия, связанные с его агрессией или опасностью. Это доказывает тот факт, что стигматизация психически больных происходит не из-за их объективной опасности для общества, а как результат социальной категоризации. Можно предположить, что причина стигматизации кроется не в реальной опасности душевнобольного, а именно в причислении его к маргинальной категории «ненормальных» и «неадекватных».

Отметим, что наличие таких элементов СП характерно не для респондентов с детьми, а, наоборот, для респондентов без детей, у которых элемент «опасный» встречается лишь в зоне крайней периферии. Этот элемент СП в наибольшей степени свойственен группе мужчин, не имеющих детей. Только у них он оказался в ядре СП. Вероятно, такие результаты объясняются более богатым жизненным опытом респондентов, имеющих детей (в этой группе и средний возраст выше). Эти респонденты знают, что душевнобольной редко бывает по-настоящему опасен (что согласуется с данными статистики – доля преступников среди душевнобольных не больше, чем среди здоровых людей). Более молодые респонденты еще не имеют достаточного опыта безопасного общения с душевнобольным, а потому пользуются в его оценке лишь «премудростью» здравого смысла, который в отношении больных однозначен и негативен. Разумеется, предложенное объяснение гипотетично и требует дополнительной проверки.

Подтвердилось предположение о более «милосердном» СП о душевнобольных в группе респондентов с детьми. В их ядре СП со значительным преобладанием частоты присутствует понятие «жа-

лость». И, напротив, ядро СП респондентов без детей составлено уничижительными эпитетами в отношении душевнобольных (*псих, дебил, идиот, тупой, отсталый*). Можно предположить, что у людей, прошедших через воспитание собственных детей, формируются терпимость к чужой слабости, житейская мудрость и милосердие. Кроме того, стоит отметить, что именно респонденты, имеющие детей, продемонстрировали наибольшую готовность к активной помощи и поддержке душевнобольного как по фактору «*Помощь и приятие*», так и по фактору «*Эмпатия на расстоянии*».

Отметим различия в структуре СП между мужской и женской частями выборки. Действительно, в ядре СП женщин, прежде всего, присутствует элемент «*жалость*», отражающий сочувственное отношение к больному. В то же время ядро СП мужской части выборки содержит элемент «*неуравновешенный*», что может быть истолковано как оценка душевнобольного с точки зрения особенностей его поведения. В этом отражается рассмотрение его как потенциального партнера по деятельности или возможной помехи, что характеризует скорее деловой, чем личностный подход к оценке душевнобольного. В том, что касается выбора причин психических заболеваний, респонденты, не имеющие детей, придают большее значение *воспитанию* как возможной причине заболевания, чем респонденты, имеющие детей ($p = 0,02$). Эта группа, в свою очередь, отметила большую роль *стресса* в развитии психического заболевания, чем респонденты без детей ($p = 0,02$). Кроме того, респонденты, имеющие детей, придают большее значение, чем респонденты без детей, такой причине как «*Божья кара*» ($p = 0,01$). Вероятно, здесь срабатывает эффект «*веры в справедливый мир*», где заболевание становится справедливым наказанием за грехи. Таким образом, выдвинутые нами гипотезы подтвердились.

Наши респонденты, репрезентируя особую социальную группу душевнобольных, испытывали состояние, которое мы определили как феномен «*ментального диссонанса*» (Емельянова, 2006). Этот тип диссонанса не выходит на уровень поведения, он ощущается субъективно как несоответствие одних компонентов СП другим. В данном исследовании наблюдалось несоответствие между отдельными элементами в поле СП (присутствие образов «*Счастливого гения*» и «*Опасного другого*»), а также между когнитивными и эмоциональными компонентами (готовность поддерживать, помогать, сочувствовать душевнобольным, присутствующая в большинстве типов СП сочетается с негативным их восприятием). Общая карти-

на несоответствий, противоречий в СП дополняется особенностями установочного компонента, тесно связанного в концепции СП с оценочным. Установочный компонент СП о душевнобольных также характеризуется внутренней противоречивостью – он присутствует и как готовность проявлять внимание, заботу, и как полный отказ взаимодействовать с человеком, страдающим психическим заболеванием.

В случае психически больных ментальный диссонанс порождает чувство опасения, небольшого дискомфорта, которые наблюдались у наших испытуемых. Можно предположить, что существуют различные психические механизмы и средства уменьшения ментального диссонанса. В частности, в исследовании подтвердилась (Емельянова, Кузнецова, 2009) тенденция использования защитных механизмов, снижающих субъективное восприятие угрозы, исходящей от душевнобольного, через атрибуцию болезни «иным», «чужим», непохожим на всех. Поиск и раскрытие других механизмов уменьшения ментального диссонанса является, на наш взгляд, отдельной проблемой, требующей специальных исследований.

Заключение

Амбивалентность и противоречивость содержания СП о душевнобольном, может свидетельствовать о толерантности как норме общественной жизни и одновременно – о смутных опасениях, природа которых коренится в коллективной памяти (например, глубинный страх заражения психической болезнью). Так же как в СП, касающихся заражения ВИЧ-инфекцией (Емельянова, 2010), в данном случае опасливость и неприятие сочетаются с социально желательной внешне сочувственной позицией в отношении душевнобольного. Обыденные страхи «заразности» любых пациентов, страдающих какими бы то ни было заболеваниями, по-видимому, имеют более глубинную природу, чем осознаваемые психические конструкции. Ментальный диссонанс в отношении больных может иметь сложную многоуровневую природу, включающую причудливое сочетание современных знаний с образами коллективной памяти.

Литература

Бовина И. Б. Социальная психология здоровья и болезни. Москва: Аспект-Пресс, 2007.

- Бовина И. Б., Панов М. С. Обыденные представления о психически больных // Социологический журнал. 2005. № 3. С. 103–117.
- Горшков М. К. Социальная ситуация в России в фокусе общественного мнения // Социологические исследования. 2006. № 12 (272). С. 3–8.
- Емельянова Т. П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации российского общества. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
- Емельянова Т. П. Репрезентация угрозы здоровью: типы социальных представлений о ВИЧ-инфицировании и СПИДе // Знание. Понимание. Умение: Педагогика. Психология. 2010. № 2. URL: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2010/2/Emelianova>.
- Емельянова Т. П., Кузнецова А. В. Содержание, структура, основные характеристики и особенности социальных представлений о душевнобольном в различных группах общества // Психология человека в современном мире. Т. 5. Личность и группа в условиях социальных изменений (Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г.) / Под ред. А. Л. Журавлева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 241–244.
- Серебряйская Л. Я. Социальные представления о психически больных и психиатрии в контексте проблемы стигматизации // Журнал неврологии и психиатрии имени С. С. Корсакова. 2005. № 3. С. 47–54.
- Шилова Л. С. Трансформация самосохранительного поведения // Социологические исследования. 1999. № 5. С. 102–112.
- Ясавеев И. Г. Конструирование «не-проблем»: стратегии депроблематизации ситуаций // Социальные проблемы: конструкционистское прочтение. Хрестоматия / Сост. И. Г. Ясавеев. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2007. С. 255–275.
- Abric J.-C. La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales // J.-C. Abric (Ed.). Méthodes d'étude des représentations sociales. Ramonville Saint-Agne: Érès. 2003. P. 59–80.
- De Rosa A. S. Sur l'usage des associations libres dans l'étude des représentations sociales de la maladie mentale // Connections. 1988. V. 51. № 1. P. 25–50.
- Foster J. Unification and differentiation: a study of the social representation of mental illness // Papers on social representations. 2001. V. 10. P. 1–18.

Jodelet D. Madness and social representations. Berkley: University of California Press, 1991.

Moliner P. Une approche chronologique des représentations sociales // P. Moliner (Ed.). La dynamique des représentations sociales. Grenoble: PUG, 2001. P. 245–268.

Moscovici S. The phenomenon of social representations // Social representations: explorations in social psychology. N. Y.: New York University Press, 2000. P. 18–77.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СОМАТИЧЕСКОМ ЗДОРОВЬЕ, ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВАХ И ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ ПРИ ВОСПРИЯТИИ ЛИЦ

Е. А. Никитина

Восприятие лиц довольно активно изучалось и продолжает изучаться разными направлениями психологии, в то время как привлекательность лиц долгое время оставалась предметом искусства, а не науки.

Несмотря на это, проблема связи внешней физической привлекательности и внутренней красоты человека относится к числу «вечных проблем» и остается актуальной уже не одно тысячелетие.

Древние греки верили, что существует тесная взаимосвязь между внешней привлекательностью и положительными качествами. Более двух с половиной тысяч лет назад Сапфо писала: «Тот, кто красив – также хорош, и кто хорош – скоро станет прекрасным».

Жизненность стереотипа «красивое – хорошо» была убедительно экспериментально подтверждена в исследовании К. Дион, Э. Бершайд и Э. Уолстер (Dion et al., 1972). Исследователи продемонстрировали, что люди склонны приписывать положительные качества привлекательным людям и отрицательные качества – непривлекательным. Многократно повторялись исследования, в которых на основании фотографий красивых или некрасивых лиц испытуемым следовало сделать какие-то выводы о гипотетических индивидах. Подобных работ к сегодняшнему дню появилось немало, их основные итоги подведены в статьях Э. Игли и др. (Eagly et al., 1991; Feingold, 1992), подтвердивших связь между привлекательностью человека и приписыванием ему целого ряда положительных характеристик. Физически привлекательные люди воспринимаются как более сообразительные, успешные, общительные. Им приписывается большая доминантность и сексуальность, более высокая

Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант №09-05-00197а.

самооценка и лучшее психическое здоровье. В то же время оценки привлекательности оказываются весьма чувствительными и к фактору любви/нелюбви к изображенному объекту.

Большой интерес представляют также работы, демонстрирующие связь представлений человека о его собственной привлекательности и характеристик, отражающих его психическое здоровье.

Таким образом, к настоящему времени изучен ряд интересных фактов, говорящих о роли привлекательности в социальном взаимодействии. Однако речь идет именно о конкретных фактах, касающихся разнообразных ограниченных выборок испытуемых.

Цель работы: изучение связи оценок привлекательности стимульных лиц и приписываемых этим лицам здоровья и личностных качеств у испытуемых разного возраста.

Теоретическая гипотеза: При восприятии лиц привлекательность выступает в качестве интегральной характеристики. Она связана с оценкой основных личностных качеств наблюдаемого человека, а также его здоровья.

Задачи исследования:

1. Выяснить, существует ли связь между оценками привлекательности и оценками здоровья, «выставляемыми» испытуемыми по стимульным изображениям лиц.
2. Проверить существование связи этих оценок с объективно измеренными параметрами здоровья людей, фотографии которых были использованы в эксперименте.
3. Определить, будут ли различаться по привлекательности фотографии, выбранные испытуемыми для иллюстрации историй про положительных и отрицательных героев.
4. Выяснить, существуют ли связи между оценками привлекательности и оценками силы, открытости, честности, смелости, альтруизма и интеллекта для студентов и школьников.
5. Исследовать различия в оценках привлекательности, здоровья и личностных качеств, выставляемых испытуемыми разного возраста по лицам их ровесников и по лицам людей других возрастов.

Объект исследования: восприятие индивидуально-психологических характеристик по лицам.

Предмет исследования: оценки физического здоровья и личностных качеств привлекательных и непривлекательных людей.

Современные исследования привлекательности

В русле работ, посвященных исследованию привлекательности лиц, можно выделить два основных течения. Прежде всего, это большая группа экспериментов, целью которых является установление связи между внешней привлекательностью человека, присущими ему личностными качествами, а также объективно измеренным на основании медицинских данных уровнем его здоровья. Предметом исследований второй группы являются представления окружающих о тех или иных характеристиках привлекательных и непривлекательных людей. Как будет показано далее, в некоторых случаях эти представления соответствуют реальности, а в некоторых – нет.

Привлекательность и здоровье

С точки зрения эволюционного подхода, красота является своего рода сертификатом здоровья, подтверждающим высокое качество своего обладателя как представителя биосферы. В большинстве работ показано, что испытуемые склонны называть более привлекательных людей и более здоровыми. Б. Финк с коллегами (Fink et al., 2006) полагают, что опосредующим фактором в этом случае может выступать симметричность лица. В их исследовании более симметричные лица получили более высокие баллы по параметрам «привлекательность», «здоровье», «общительность», «интеллект», «уверенность в себе» и «уравновешенность».

Однако существуют и другие данные. Например, в работе Д. Зайдел с коллегами (Zaidel et al., 2005) испытуемым предъявляли фронтальные изображения женских и мужских лиц и предлагали оценить по 5-балльной шкале симметричность, привлекательность и здоровье. Результаты не выявили связи между оценками привлекательности и здоровья ни для женских, ни для мужских лиц.

Возможно, причина такого расхождения лежит в особенностях организации экспериментов – существенно различались и группы испытуемых, и стимульная база: в первом случае в качестве стимулов были использованы 20 цветных фотографий женских лиц, а во втором – 128 черно-белых фотографий и женщин, и мужчин.

Таким образом, однозначный вывод о том, связаны ли представления о здоровье и привлекательности, пока не сделан. А сложившаяся ситуация лишь подчеркивает важность аккуратного построения эксперимента с учетом всех возможных переменных.

Интерес представляет также вопрос, действительно ли красота человеческого лица напрямую сигнализирует о здоровье ее обладателя? Большое число авторов, относящих себя к направлению эволюционной психологии, постулируют связь привлекательности с тремя характеристиками, отражающими высокое (в биологическом смысле) «качество» ее обладателя.

Речь идет о симметрии, усредненности и оптимальном уровне выраженности половых черт. Симметрия отражает стабильность развития организма. Отклонения от симметрии возникают обычно в результате неспособности организма справиться со средовыми и генетическими проблемами. Усредненность лиц является индикатором гетерозиготности их владельцев, а значит, их защищенности от более широкого спектра внешних воздействий. Усиление полового диморфизма человеческих лиц должно было бы повышать их привлекательность из-за увеличения значения связанных с половыми гормонами видимых признаков женской молодости и фертильности и мужской доминантности и иммунокомпетентности. Однако, как было показано Д. Перреттом, эта связь носит нелинейный характер. Например, избыточно маскулинные лица всеми испытуемыми называются менее привлекательными и при этом оцениваются гораздо ниже по таким параметрам, как теплота, искренность, эмоциональность, способность к сотрудничеству и родительские способности.

Попытка найти связь между внешней привлекательностью человека и его соматическим здоровьем была предпринята С. Кэликом, Л. Зебровицем, Дж. Ланглуа и Р. Джонсоном (Kalick et al., 1998), использовавшими юношеские фотографии 164 мужчин и 169 женщин, а также объективные данные об их здоровье в периоды юности, среднего возраста и поздней зрелости. Ученые обнаружили, что привлекательность человека в молодости никак не может служить предиктором хорошего состояния его здоровья в последующей жизни.

Однако, когда испытуемых попросили оценить здоровье каждого из людей, изображенных на фотографиях, оказалось, что более привлекательные объекты были ошибочно оценены и как более здоровые, т. е. привлекательность подавляет точность оценок здоровья.

Существуют серьезные подтверждения и того факта, что внешняя красота необязательно является свидетельством превосходного репродуктивного потенциала. Например, известно генетически обусловленное заболевание – синдром нечувствительности к андрогенам (AIS), при котором плод с мужским набором хромосом лишен

возможности реагировать на мужские гормоны, которые производят его эмбриональные тестикулы. В результате тело плода развивается по женскому типу и девочка вырастает в необыкновенно красивую женщину с длинными ногами, чистой кожей, полной грудью и густыми волосами (предполагается, что этот синдром имеет ряд фотомоделей и актрис – см. рисунок 1). Однако эти женщины лишены нормальных репродуктивных органов и являются бесплодными. С точки зрения дарвинизма их красота обманчива (Angier, 1998).

Таким образом, говоря о возможной связи привлекательности и здоровья в представлениях респондентов, данных для того, чтобы сделать вывод об их действительной связи, мы пока не имеем.

Ситуация осложняется также проблемой с определением понятия «здоровье». Дж. Виден и Дж. Сабини (Weeden, Sabini, 2005) указывают, что здоровье можно рассматривать как:

1. Высокую эффективность иммунной системы и, как следствие, низкий уровень заболеваний, в том числе и связанных с патогенными организмами;
2. Эффективность метаболизма, позволяющую некоторым индивидуумам достигать лучшего физического состояния наиболее энерго-эффективным способом;
3. Здоровье в репродуктивном аспекте как условие более высокой фертильности;
4. Здоровье на протяжении всего жизненного срока и высокая продолжительность жизни.



Рис. 1. И. Этвуд (слева) – американская джазовая певица, С. Гронерт (справа) – немецкая теннисистка – те немногие, кто публично признают наличие у себя синдрома нечувствительности к андрогенам.

При учреждении ВОЗ в ее уставе было записано: «Здоровье является состоянием полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствием болезней и физических дефектов». Исходя из такого определения, весьма трудно предложить количественные параметры, с помощью которых можно объективно описать состояние здоровья человека.

В России, например, дети в возрасте от 3 до 17 лет по состоянию здоровья делятся на 5 групп, различия внутри которых достаточно велики. Так, в пятую группу может входить ребенок как с пороком сердца при недостаточности кровообращения в степени более I или хроническим гепатитом при тяжелом обострении, так и с потерей слуха.

Единственный возраст, в котором действительно существует относительно формализованное описание здоровья – это период новорожденности. О каждом младенце имеется стандартная, выраженная в цифрах информация – баллы шкалы Апгар, рост, вес, окружности головы и груди, описание текущего состояния младенца, включающее возникающие осложнения, данные о состоянии здоровья матери в пренатальный период.

Поэтому для сопоставления оценок здоровья, приписываемого испытуемыми стимульным лицам, в нашем исследовании были выбраны именно фотографии новорожденных.

Привлекательность и интеллект

Обзор исследований, демонстрирующих связь оценок привлекательности и интеллекта, приводится в работе Л. Зебровиц с коллегами (Zebrowitz et al., 2002). Прежде всего исследователей интересовало, существует ли связь между реальным и воспринимаемым окружающими интеллектом человека. Данная проблема имеет долгую историю. Авторы статьи проанализировали результаты огромного количества исследований, опубликованных с 1918 г., в которых приняли участие испытуемые разного пола и возраста и были использованы стимульные фото- и видеоизображения детей и взрослых. Схема большинства исследований достаточно стереотипна – наблюдателей просят оценить интеллект людей, изображенных на стимульных фотографиях, а затем соотносят полученные оценки с результатами измерения интеллекта этих людей с помощью тех или иных стандартных тестов. Несмотря на сходство экспериментов, часто они демонстрируют противоположные результаты:

в ряде работ корреляции между интеллектом, измеренным с помощью теста, и оцененным наблюдателями не обнаруживается, в то время как другие исследования показывают сильную значимую связь.

Зебровиц отмечает, что, в соответствии с экологической теорией Дж. Гибсона, «восприятие предназначено для деятельности», а значит, восприятие важных для адаптации качеств должно соответствовать реальности при условии достаточного количества информации о стимуле. Точная оценка интеллекта партнера по взаимодействию оказывается адаптивной как для репродуктивного успеха (например, для исключения выбора партнера с ментальным заболеванием), так и для достижения индивидуальных целей (например, для получения информации и советов от наиболее интеллектуально одаренных окружающих).

В то же время в ряде работ показано, что привлекательные люди не отличаются по интеллекту от непривлекательных (Sparacino, Hansell, 1979; Jackson et al., 1995).

Возможность оценки интеллекта по изображениям лиц поднимает вопрос о том, какие же характеристики лица связаны с информацией об интеллекте. Имеющиеся в литературе данные позволили предположить, что такого рода медиатором может служить привлекательность лица. Мета-анализ продемонстрировал положительную корреляцию между привлекательностью и интеллектом, оцениваемым по внешним признакам. Более того, в полном соответствии с эволюционной теорией и теорией социальных ожиданий, обнаружена и связь между привлекательностью и реальным интеллектом (а также рядом контрольных характеристик, таких как компетентность, статус и профессиональный успех (Zebrowitz et al., 2002).

Представления об интеллектуальном подростке на российской выборке педагогов и школьников 14–17 лет изучались в работе Н.Л. Александровой (Александров, Александрова, 2009). Ею было показано, что в систему представлений учеников об интеллектуальном подростке, наряду с когнитивными характеристиками, включена и внешняя привлекательность. В описаниях, данных педагогами, привлекательность не фигурировала.

Привлекательность и личностные качества

Привлекательным людям обычно приписывается и большее психическое здоровье. Особенности внешности, характерные для ряда

психических заболеваний, типично считаются крайне непривлекательными.

В экспериментах Финка менее привлекательные люди получили большие баллы по шкале тревожности и меньшие по шкалам уверенности в себе и уравновешенности.

В ряде работ исследуется связь привлекательности и гендерной идентичности. В исследовании К. Цукер, Дж. Уайлд и др. (Zucker et al., 1993) студентам канадского университета было предложено оценить привлекательность незнакомых им 8-летних мальчиков по фотографиям лица и верхней части торса. Оказалось, что лица мальчиков с проявлениями расстройства гендерной идентичности были названы более привлекательными, чем фотографии мальчиков из контрольной группы. Подобные результаты были показаны Р. Грином. Девочки с нарушениями гендерной идентичности оцениваются, наоборот, как менее привлекательные. С. Фрайделл с коллегами (Fridell, 1996) использовали как фотографии 11 шестилетних девочек с диагнозом «детское нарушение гендерной идентичности», так и фотографии девочек двух контрольных групп: «клинической» – подвергавшихся физическому насилию или эмоциональному пренебрежению и состоящих на учете в агентстве по защите детей – и «нормальной» – девочек без психологических проблем в анамнезе. В этих трех группах не было значимых возрастных, национальных и интеллектуальных различий. Оказалось, что девочки с нарушениями гендерной идентификации оцениваются как значимо менее привлекательные. Авторы предлагают ряд объяснений этому феномену. Например, говорят о влиянии на впечатление, производимое детьми, таких социальных ключей, как одежда и прическа. Тот факт, что эти девочки с проблемами идентификации часто отказываются от традиционных для своего пола одежды и прически и выглядят как мальчики, а не как девочки, подтверждает это мнение. Однако, что первично – маскулинизированный вид или маскулинная ориентация – не вполне понятно.

В целом можно сказать, что привлекательная внешность ассоциируется и с привлекательными личностными качествами. Обзор исследований на эту тему приводится в книге В. Свами и А. Фурнэма (Swami, Furnham, 2008). Авторы показывают, что красивых людей считают более честными, успешными, счастливыми.

Вероятно, именно имплицитное представление о высоком моральном облике внешне привлекательного человека лежит и в основе неоднократно продемонстрированных предпочтений избира-

телями привлекательных политиков. Впервые такое исследование был выполнено М. Дж. Эфраном и И. Паттерсоном в 1974 г. (Efrain, Patterson, 1974) Регулярно проводимые с тех пор эксперименты систематически повторяют полученный ранее результат.

В то же время в ряде работ сделан акцент и на «обратную сторону» красоты. Т. Кэш и Л. Янда (Cash, Janda, 1984 – цит. по: Swami, Furnham, 2008) показали, что иногда привлекательным людям приписывается и большая эгоистичность. Эксперименты М. Хельман и Л. Саруватари (Heilman, Saruwatari, 1979 – цит. по: Swami & Furnham, 2008) показали, что при приеме женщин на работу красота играет весьма неоднозначную роль. Она мешает занять руководящую должность и помогает получить работу, не связанную с руководством.

Исследование

Методика, стимульный материал

В качестве стимульных изображений для наших предыдущих экспериментов были отпечатаны снятые в стандартном ракурсе (поворот головы вправо на 3/4) и стандартном формате 10×15 см цветные фотографии лиц людей мужского и женского пола четырех возрастов: I комплект изображений «Новорожденные» – 2–9 дней (28 изображений), II комплект «Школьники» – 7 лет (30 изображений), III комплект «Студенты» – 20 лет (32 изображения), IV комплект «Пожилые люди» – 65 лет (20 изображений). Родители младенцев и детей, школьники, студенты и пожилые люди были проинформированы о целях фотосъемки и дали свое согласие на использование фотографий.

Стимулы I комплекта (новорожденные) представлены в альбомном формате, а стимулы II–IV комплектов – в книжном. Все фотографии (кроме изображений новорожденных) обработаны при помощи программы Photoshop с целью маскировки одежды и прически, так как эти же изображения были использованы и в эксперименте по определению пола по лицам. Примеры стимульных изображений представлены на рисунке 2.

Также по итогам проведенных ранее исследований привлекательности лиц из каждого комплекта фотографий было выбрано по 8 изображений: 2 фотографии наиболее привлекательных и 2 фотографии наименее привлекательных лиц женского пола, 2 фотографии наиболее привлекательных и 2 фотографии наименее привлекательных лиц мужского пола, всего 32 фотографии.

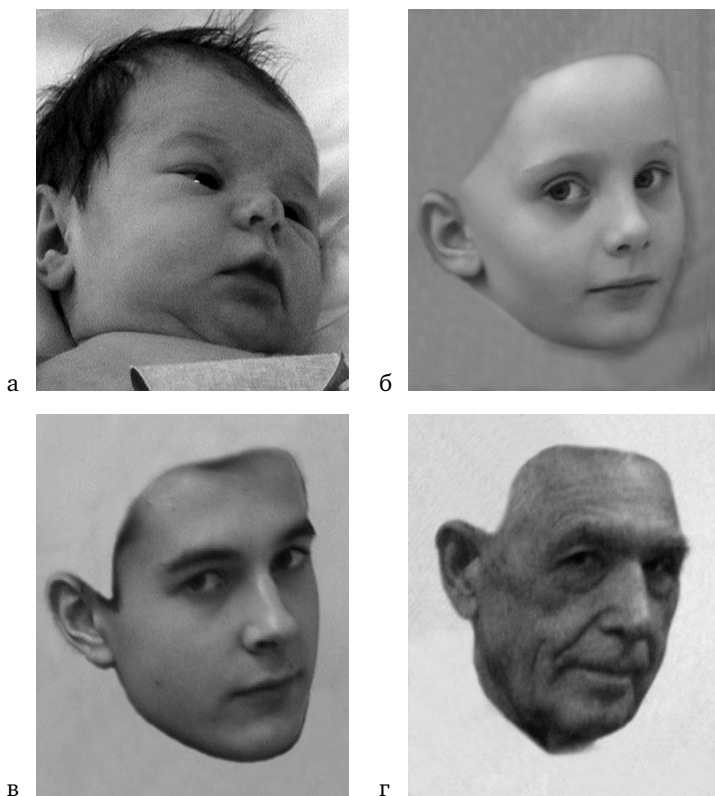


Рис. 2. Образцы фотографий, использовавшихся в эксперименте: (а) новорожденная девочка, (б) 7-летняя девочка, (в) 20-летний юноша, (г) пожилой мужчина.

Эксперимент 1

В первом эксперименте мы исследовали связь оценок привлекательности, оценок здоровья и реального состояния здоровья новорожденных младенцев, изображения лиц которых представлялись испытуемым разного возраста. Также сопоставлялись оценки привлекательности и здоровья, приписываемого лицам людей других возрастов.

Стимульный материал: 28 фотографий новорожденных в возрасте от 2 до 9 дней, средний возраст 4,7 дня; по 8 изображений 7-летних, 20-летних и пожилых людей: по 2 фотографии наиболее и наименее привлекательных лиц женского и мужского пола.

Испытуемые: 15 школьников 7–10 лет (9 мальчиков и 6 девочек); 40 студентов Института психологии ГАУГН (20 юношей и 20 девушек); 27 взрослых людей разных профессий (16 женщин и 11 мужчин) в возрасте от 26 до 51 года.

Процедура: в первой части работы испытуемым следовало по фотографиям оценить привлекательность и здоровье каждого младенца по 5-балльной шкале; затем проводилось сопоставление полученных оценок с объективными показателями физического здоровья новорожденных: ростом, весом, баллами по шкале Апгар, а также параметром, характеризующим здоровье матери во время беременности; далее испытуемые оценивали привлекательность и здоровье по фотографиям лиц остальных возрастов.

Эксперимент 2

В этой части работы нас интересовало, существует ли связь между оценками привлекательности и оценками личностных характеристик, выставляемыми испытуемыми разных возрастных групп по фотографиям неизвестных им лиц.

Эксперимент состоял из двух серий, в первой из которых респонденты выбирали из полной стимульной базы фотографии лиц, наилучшим образом соответствующие положительным и отрицательным героям придуманных нами коротких рассказов. Во второй серии требовалось оценить предполагаемый уровень выраженности ряда личностных черт по фотографиям привлекательных и непривлекательных лиц.

В *первой серии* мы хотели установить, будут ли отличаться по привлекательности изображения, выбранные испытуемыми для иллюстрации коротких рассказов, герои которых проявляют различные личностные качества.

Стимульный материал: 30 фотографий 7-летних школьников, 32 фотографии студентов 20-летнего возраста.

Участники эксперимента: «эксперты» – 13 человек (9 женщин и 4 мужчины от 20 до 45 лет); испытуемые – 30 человек (15 девушек и 15 юношей от 18 до 21 года, студенты Института психологии ГАУГН).

Процедура. Вначале 6 человек из группы «экспертов» (4 женщины и 2 мужчины в возрасте от 21 года до 43 лет) должны были указать несколько самых важных положительных и отрицательных черт у девочек, мальчиков, женщин и мужчин. Наиболее часто встречаю-

щиеся качества легли в основу придуманных нами восьми историй. Половина историй демонстрировала положительные качества, половина – отрицательные. Например: «Обычно, если Ане что-то не нравится, то она тут же начинает плакать. Как вы думаете, на какой фотографии изображена Аня?»

Составленные истории были предложены семи другим экспертам в возрасте от 20 до 45 лет (5 женщин, 2 мужчины), с тем чтобы проверить, будут ли понятны заложенные в них качества испытуемым. Ошибки в определении качеств оказались незначимы. Следует обратить внимание на то, что выделенные качества для детей и для взрослых не совпадают.

Затем каждому участнику эксперимента предъявлялся набор фотографий (например, изображения семилетних девочек). Изображения были разложены так, чтобы испытуемый мог видеть их все одновременно.

Далее давалась инструкция: «Вам будут зачитываться короткие истории. После прочтения каждой истории Вам будет нужно из предложенных фотографий выбрать ту, на которой, по вашему мнению, изображен описанный в ней человек. Одну и ту же фотографию можно выбирать несколько раз».

После этого зачитывалось восемь текстов, в которых фигурировали девочки. Время выбора изображений лиц, соответствующих описанному сюжету, не ограничивалось. Затем та же процедура проделывалось с наборами фотографий мальчиков, девушек и юношей. Результаты заносились в подготовленные бланки, и далее сравнивались оценки привлекательности, выставленные «положительным» и «отрицательным» героям.

Во второй серии перед испытуемыми ставилась противоположная задача – оценить личностные качества по лицам людей, различающихся по внешней привлекательности.

Стимульный материал: 32 изображения – по 2 фотографии наиболее привлекательных и 2 фотографии наименее привлекательных лиц женского пола, 2 фотографии наиболее привлекательных и 2 фотографии наименее привлекательных лиц мужского пола, всего 32 фотографии четырех возрастных групп.

Испытуемые: 40 студентов (20 юношей и 20 девушек в возрасте 18–24 лет), 15 школьников (9 мальчиков и 6 девочек в возрасте 7–10 лет).

Процедура: испытуемым в случайном порядке по очереди предъявлялись фотографии каждого из комплектов. Инструкция звучала

следующим образом: «Вам будут предложены фотографии. Пожалуйста, определите пол лица, изображенного на каждой из них. Затем оцените по 5-балльной шкале его привлекательность, здоровье, силу, открытость, честность, смелость, альтруизм, и ум». Мы предполагали, что предложение об оценке интеллекта или альтруизма по лицам новорожденных может вызвать недоумение испытуемых, поэтому фрагмент бланка ответов о личностных качествах новорожденных был выделен серым цветом. Однако, к нашему удивлению, только трое из 40 испытуемых студентов обратили на это внимание и не заполнили выделенный фрагмент. Среди семилетних испытуемых таких оказалось четверо.

В ситуации эксперимента со школьниками содержание каждой характеристики дополнительно проговаривалось с каждым ребенком.

Результаты, а также пол и возраст испытуемых заносились в таблицу и обрабатывались далее в программе SPSS 15.0.

В качестве контроля троих детей, не принимавших участия в основном эксперименте, просили описать как можно подробнее детей, изображенных на четырех фотографиях: привлекательную девочку, привлекательного мальчика, непривлекательную девочку и непривлекательного мальчика.

Результаты

Эксперимент 1

Прежде всего, обнаружена стабильная значимая связь привлекательности и представлений о здоровье для изображений людей любого возраста ($p < 0001$) для всех групп испытуемых (см. таблицу 1).

Связь оценок внешней привлекательности и здоровья демонстрируется уже школьниками и сохраняется у испытуемых старшего возраста.

Показано, что лица, которые, по мнению испытуемых, получают более высокие баллы по шкале привлекательности, оцениваются как более здоровые, и наоборот.

Однако корреляций между оценками привлекательности и здоровья и объективными показателями здоровья не выявлено, за исключением связи между привлекательностью и весом новорожденных мальчиков, обнаруженной в группе испытуемых школьников ($p = 05$).

Таблица 1
Значимость корреляций оценок привлекательности
и физического здоровья для всех стимулов и групп испытуемых

Стимулы		Испытуемые			
		Студенты		Школьники	Взрослые
		девушки	юноши		
Новорожденные	девочки	<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001
	мальчики	<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001
Школьники	девочки	<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001
	мальчики	<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001
Студенты	девушки	<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001
	юноши	<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001
Пожилые люди	женщины	<0,0001	<0,0001	Мало данных	Мало данных
	мужчины	<0,0001	<0,0001		

Эксперимент 2

В первой экспериментальной серии были получены значимые различия между оценками привлекательности лиц, выбранных для демонстрации следующих положительных и отрицательных качеств (см. таблицу 2).

Во всех указанных случаях оценки привлекательности лиц, выбранных для иллюстрации историй, демонстрирующих положительные качества, были выше оценок лиц отрицательных героев.

Таблица 2
Личностные качества, связанные со значимыми различиями
в привлекательности лиц

Предъявляемые фотографии	Качества
7-летние девочки	отзывчивость и безразличие, доброта и зависть
7-летние мальчики	смелость и трусливость, упорство и упрямство, дружелюбие и хамство
20-летние девушки	хозяйственность и неаккуратность, ум и глупость, отзывчивость и безразличие
20-летние юноши	надежность и ненадежность

Во второй серии приняли участие студенты и школьники, в задачу которых входило дать оценку привлекательности и личностных качеств по фотографиям новорожденных, школьников, студентов и пожилых людей.

С учетом результатов первой экспериментальной серии, а также имеющихся в литературе данных нами были выбраны для изучения следующие характеристики, описывающие личность человека, изображенного на фотографии:

- сила
- открытость
- честность
- смелость
- альтруизм
- интеллект/ум.

Корреляционный анализ подтвердил наличие значимых связей между привлекательностью и большинством этих характеристик (см. рисунки 3а–г). Все связи имеют положительный знак.

Можно было бы предположить, что недифференцированность представлений об объекте связана с недостатком информации о нем. Так, например, для 20-летних студентов младенец является загадочным существом, опыт взаимодействия с которым в большинстве случаев отсутствует, а потому новорожденный предстает как недифференцированный образ с жесткими внутренними взаимосвязями всех характеристик. Образы пожилого человека и особенно школьника несколько более реалистичны. Однако при анализе представлений студентов о людях своего возраста снова обнаруживается их полная слитность, что противоречит гипотезе об информационном дефиците.

Таким образом, мы видим, что для выбранной нами группы испытуемых (юноши и девушки 18–21 года, получающие психологическое образование) при предъявлении стимульных изображений лиц людей разного возраста различий в уровне обобщенности образа не выявляется. Студенты демонстрируют представление о привлекательном человеке как максимально целостном, положительном во всех смыслах.

Более соответствующими нашим ожиданиям оказались полученные данные о различии между результатами юношей и девушек. В литературе неоднократно показано, что образ партнера по взаимодействию оказывается менее дифференцированным в слу-

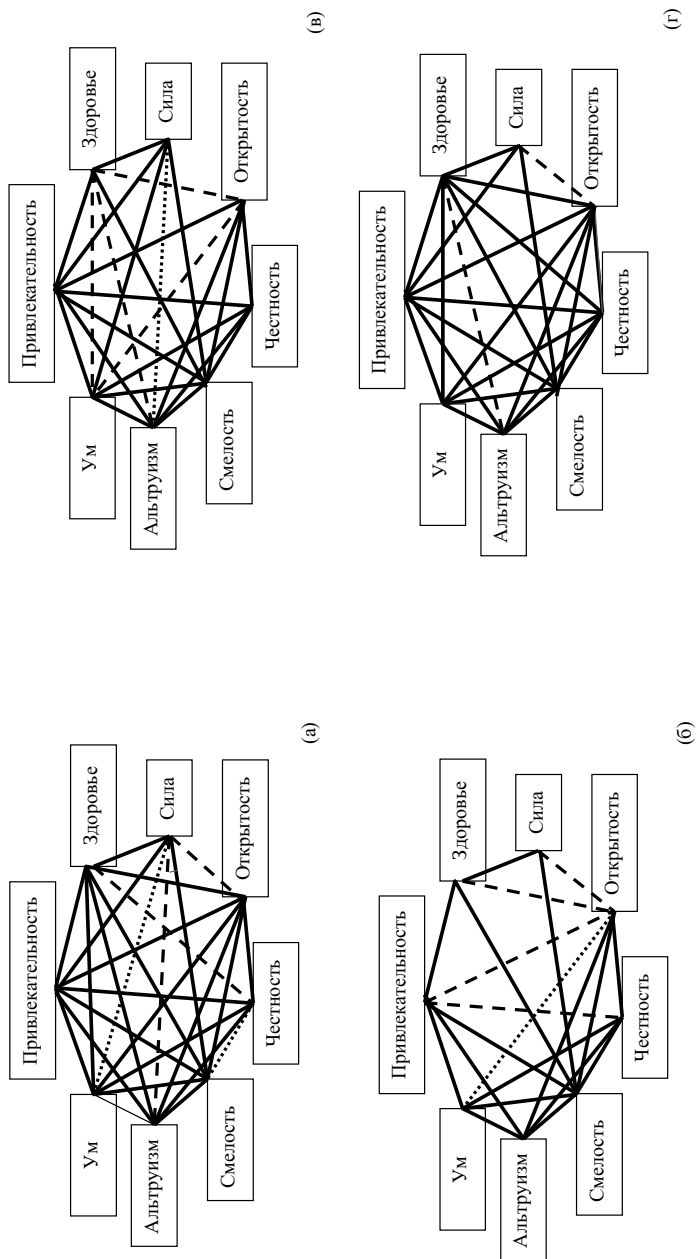


Рис. 3. Корреляционные связи между представлениями студентов о привлекательности, физическом здоровье и личностных качествах (а) новорожденных младенцев, (б) школьников, (в) пожилых людей и (г) ровесников ($p < 10^{-5}$ – сплошные линии, $p < 10^{-4}$ – штриховые линии, $p < 10^{-3}$ – точечные линии).

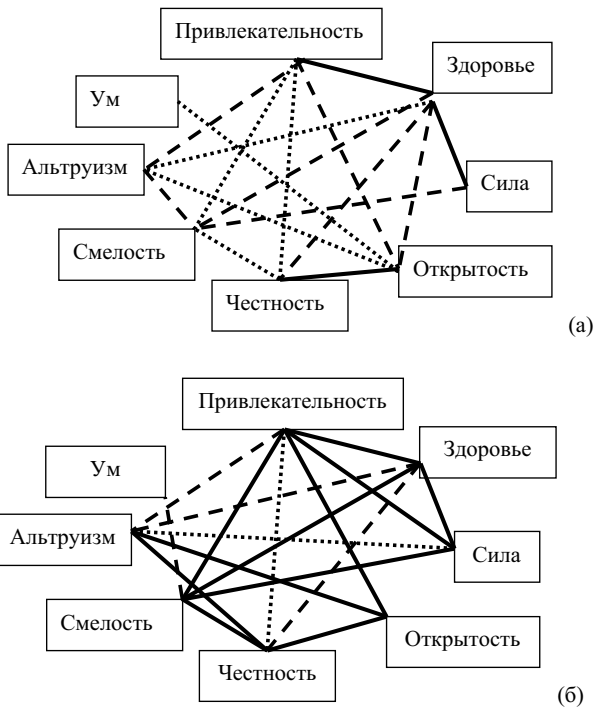


Рис. 4. Корреляционные связи между (а) представлениями юношей о привлекательности, физическом здоровье и личностных качествах девушек и (б) представлениями девушек о привлекательности, физическом здоровье и личностных качествах юношей ($p < 10^{-5}$ – сплошные линии, $p < 10^{-4}$ – штриховые линии, $p < 10^{-3}$ – точечные линии)

чае, когда женщины оценивают мужчин, нежели в обратной ситуации.

На рисунках 4а–б, построенных на основании наших данных, видно, что несмотря на одинаковое количество корреляций для испытуемых мужского и женского пола, значимость их в случае оценки девушками юношей существенно выше. Более того, в нашем эксперименте представления девушек-испытуемых оказались более связанными для всех стимульных изображений, в том числе и для лиц людей своего пола.

Интересно также, что при оценке представителей противоположного пола интеллект оказался не связанным с привлекательностью.

тью, а при оценке лиц ровесников своего пола эти характеристики коррелируют ($p < 10^{-6}$).

Полученные данные согласуются с результатами исследований социальных представлений школьников об умном человеке, выполненных Н.Л. Александровой (Александров, Александрова, 2009), в эксперименте которой учащимся 6-х, 8-х и 11-х классов, а также взрослым людям (средний возраст 33 года) требовалось вспомнить умного человека, которого они знали лично. Учащиеся средних и старших классов, а также девочки младшей возрастной группы чаще выбирали ровесника своего пола (там же, с. 112).

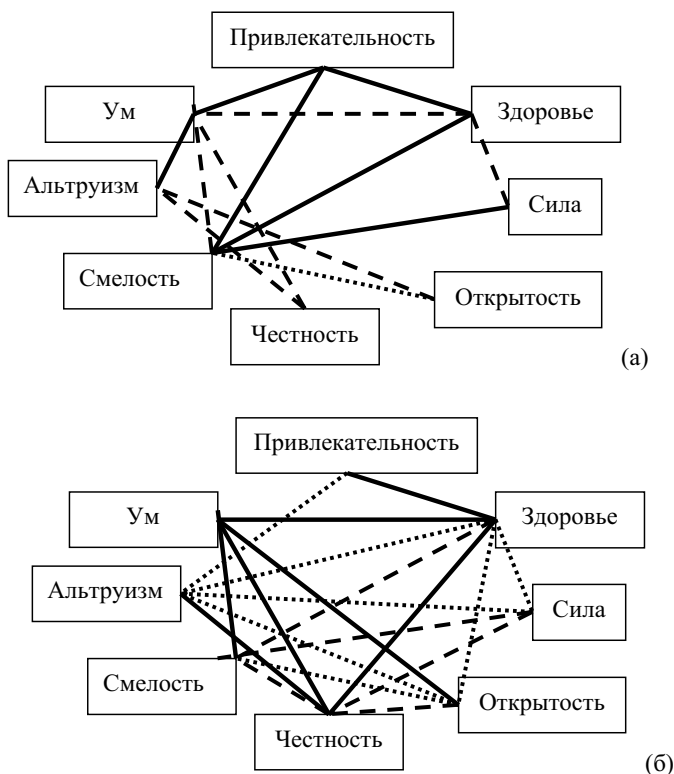


Рис. 5. Корреляционные связи между представлениями школьников о привлекательности, физическом здоровье и личностных качествах (а) их ровесников и (б) 20-летних студентов ($p < 10^{-5}$ – сплошные линии, $p < 10^{-4}$ – штриховые линии, $p < 10^{-3}$ – точечные линии)

Для решения вопроса о том, является ли целостность образа «Другого» одинаковой на протяжении онтогенеза, мы сравнили описанные выше данные с результатами школьников (см. рисунки 5а–б).

В связи с небольшим объемом выборки испытуемых 7-летнего возраста разбивки данных по полу не производилось. В целом по всей группе школьников можно видеть меньшее количество значимых взаимосвязей личностных характеристик, здоровья и привлекательности.

Данных по оцениванию 7-летними детьми изображений новорожденных младенцев и пожилых людей для надежных статистических расчетов пока недостаточно.

Обсуждение результатов

Полученные нами результаты позволяют говорить о связи оценок привлекательности, здоровья, а также личностных характеристик при восприятии лиц респондентами разного возраста.

В ходе наших предыдущих исследований, особенно с лицами новорожденных, мы неоднократно фиксировали высказывания взрослых испытуемых типа: «Ой, какой страшенький. А он что, больной какой-то?» или «Здоровяк! До чего хорош!», демонстрирующие связь представлений о внешней привлекательности и соматическом здоровье, характерную для людей разного возраста.

Интересно, однако, что в дополнительном блоке эксперимента, в котором дети составляли словесные портреты своих ровесников, изображенных на стимульных фотографиях, характеристика «здоровье» или какой-либо ее синоним не были названы ни разу.

Гипотеза о связи реального здоровья и внешней привлекательности младенцев не подтвердилась. Хотя в разнообразных экспериментах неоднократно продемонстрирована связь красоты лиц и таких параметров, как симметричность, усредненность и уровень выраженности пола, являющихся отражением «биологического качества» человека, величина вклада этих характеристик не определена. Вполне вероятно, что добрая улыбка и умный взгляд на асимметричном и далеком от среднего по популяции лице могут поднять его привлекательность до величин, превышающих привлекательность лица совершенной формы.

По-видимому, остается также вопрос и относительно адекватности выбора критериев, описывающих здоровье. Таким образом, проблема связи внешней красоты и физического здоровья требует дальнейшей разработки.

Однако привлекательный человек – это не только здоровый человек. Положительно окрашенный целостный образ включает в себя целый комплекс взаимосвязанных элементов. Красота лица в представлениях испытуемых является отражением честности, открытости, доброты, силы и интеллекта.

Полученные в исследовании результаты демонстрируют также различия представлений о другом человеке у испытуемых 7 и 20 лет.

Связь внешней привлекательности, представлений о здоровье и личностных качествах оказалась меньшей для испытуемых младшего возраста. Стабильно лишь представление о том, что красота и здоровье неотделимы друг от друга. Для школьника его привлекательный сверстник одновременно умен, смел и здоров, хотя ничто не мешает ему быть в то же самое время лживым или замкнутым.

Прежде всего следует обратить внимание на тот факт, что во всех словесных портретах, описывающих как привлекательных, так и непривлекательных детей, в основном фигурировали характеристики, связанные с интеллектом («умный», «много знает», «любит читать», «хорошо учится») и поведением («хорошо себя ведет», «иногда дерется»). По-видимому, на сознательном уровне ровесник для младшего школьника – это пока не целостный человек, обладающий теми или иными личностными качествами, а лишь ученик, оцениваемый по школьным критериям успеваемости и поведения. Отсутствие целостности восприятия незнакомого человека младшими школьниками, ситуативность отражения другого показана и Н. И. Бабич (1989). Автор связывает наблюдаемую низкую полноту словесных портретов, узкое, формальное восприятие с предметно-практическим содержанием деятельности младших школьников.

Результаты показывают, что в возрасте 7–10 лет целостность образа незнакомого человека при его восприятии невысока. Изучение динамики представлений детей об их ровесниках и людях другого возраста представляет одну из ближайших задач данного исследования.

Для испытуемых старшей группы период интеграции образа Другого уже закончен, человек оказывается более однозначным: если он хорош, то хорош во всем. Стереотипизация представлений находится на максимуме. И это понятно. В основе представлений о социальном мире лежит как опыт реального взаимодействия, так и информация, полученная из культурных источников. Массовая культура, оказывающая серьезное влияние на большинство молодых людей, не способствует развитию представлений о сложности

окружающего мира. В ряде исследований, выполненных европейскими и американскими психологами, было показано, что, начиная с раннего детства, мультфильмы (Meagher, 2005), а позже фильмы и музыкальные клипы предлагают весьма однозначный образ положительного героя – красивого, сильного, умного и решительного. И в нашем эксперименте привлекательность лиц как наиболее очевидная для восприятия характеристика, связана с целым комплексом положительно окрашенных характеристик, не относящихся к внешности, но объединенных общим представлением о «хорошем» человеке.

Лишь индивидуальное личностное развитие и накопление опыта способны уменьшить жесткость стереотипов, что позволит допустить возможность существования неоднородной действительности. Исследование представлений людей более старшего возраста позволит нам увидеть, происходит ли это на самом деле.

Выводы

- 1 Несмотря на значимую корреляцию оценок здоровья по лицам и привлекательности этих лиц, связи привлекательности с реальными показателями здоровья изображенных на фотографиях людей не выявлено.
- 2 «Гало-эффект» внешности проявляется в ответах респондентов и младшего школьного, и юношеского возраста. Для иллюстрации положительных качеств респонденты выбирают фотографии более привлекательных людей, чем для иллюстрации отрицательных качеств. Испытуемые склонны приписывать более высокие значения здоровья и положительных качеств изображениям более привлекательных людей. Этот эффект сильнее выражен у испытуемых 20-летнего возраста.
- 3 При оценке представителей противоположного пола студентами интеллект оказался не связанным с привлекательностью, а при оценке лиц ровесников своего пола эти характеристики коррелируют.

Литература

Александров Ю. И., Александрова Н. Л. Субъективный опыт, культура и социальные представления. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.

- Бабич Н. И. Особенности первого впечатления о другом человеке у младших школьников // Вопросы психологии. 1990. № 2. С. 57–62.
- История красоты / Под ред. У. Эко. М.: Слово, 2005.
- Angier N. Nothing becomes a man more than a woman's face // New York Times. 1998. August 31.
- Dion K., Berscheid E., Walster E. H. What is beautiful is good // Journal of Personality and Social Psychology. 1972. V. 24. P. 285–290.
- Eagly A. H., Ashmore R. D., Makhijani M. G., Longo L. C. What is beautiful is good, but...: A meta-analytic review of research on the physical attractiveness stereotype // Psychological Bulletin. 1991. V. 110. P. 109–128.
- Efrain M. G., Patterson E. W. J. Voters vote beautiful: The effect of physical appearance on a national debate // Canadian Journal of Behavioral Science. 1974. V. 6. P. 352–356.
- Feingold A. Good-looking people are not what we think // Psychological Bulletin. 1992. V. 111 (2). P. 304–341.
- Fink B., Neave N., Manning J. T., Grammer K. Facial symmetry and judgments of attractiveness, health and personality // Personality and Individual Differences. 2006. V. 41. Is. 3. P. 491–499.
- Fridell S. R., Zucker K. J., Bradley S. J., Maing D. M. Physical Attractiveness of Girls with Gender Identity Disorder // Archives of Sexual Behavior. 1996. V. 25. P. 17–31.
- Jackson L. A., Hunter J. E., Hodge C. N. Physical attractiveness and intellectual competence: A meta-analytic review // Social Psychology Quarterly. 1995. V. 58. P. 108–122.
- Kalick S. M., Zebrowitz L. A., Langlois J. H., Johnson R. M. Does human facial attractiveness honestly advertise health? Longitudinal data on an evolutionary question // Psychological Science. 1998. V. 9. № 1. P. 8–13.
- Meagher K., Neal M. The Influence of Disney: The Effects of Animated Facial Features on Children's Perceptions // Hanover College Psychology Department. URL: <http://psych.hanover.edu/research/Thesis05/MeagherNeal.pdf> (дата обращения: 14.01.2012).
- Sparacino J., Hansell St. Physical attractiveness and academic performance: Beauty is not always talent // Journal of personality. 1979. V. 47. P. 449–469.
- Swami V., Furnham A. The Psychology of Physical Attraction. London–N. Y.: Routledge, 2008.
- Weeden J., Sabini J. Physical attractiveness and health in western societies: a review // Psychological Bulletin. 2005. V. 131. P. 635–653.

- Zaidel D. W., Aarde Sh. M., Baig K.* Appearance of symmetry, beauty, and health in human faces // *Brain and Cognition*. 2005. V. 57. P. 261–263.
- Zebrowitz L. A., Hall J. A., Murphy N. A., Rhodes G.* Looking smart and looking good: facial cues to intelligence and their origins // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2002. V. 28. P. 238–249.
- Zucker K. J., Wild J., Bradley S. J., Lowry C. B.* Physical attractiveness of boys with gender identity disorder // *Archives of Sexual Behavior*. 1993. V. 22. P. 23–36.

РАЗДЕЛ 5

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ СЕМЬИ

КОМПОНЕНТЫ И ПРИЗНАКИ НОВОЙ СОЦИОНОМИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ «ПРИЕМНЫЙ РОДИТЕЛЬ»

А. В. Махнач, А. А. Алдашева

Актуальность проблемы

Актуальность проблемы психологического изучения новой социономиической профессии «приемный родитель» определяется, с одной стороны, процессами, связанными с особенностями субъект-субъектных отношений между приемным ребенком как субъектом воспитательного воздействия и приемными родителями, с другой – процессами взаимодействия и взаимной адаптации приемного родителя и ребенка.

Говоря о признаках профессии «приемный родитель» и о прогнозировании успешного размещения ребенка в приемной семье, следует учитывать особенности субъект-субъектных взаимоотношений в диаде «профессиональные приемные родители – приемный ребенок». Эти отношения определяют жизненный путь ребенка в освоении социума как процесса «сотворчества (освоение и созидание) духовных ценностей в ходе совместной деятельности субъектов – воспитателей и воспитуемых» (Брушлинский, 2003, с. 59).

Профессиональная деятельность успешного приемного родителя основывается на компетентностном подходе, который задает вектор социализации, приобщая человека к основным требованиям профессии, ценностям, этике и морали, что и лежит в основе профессионального обучения и развития.

В настоящее время существует множество рекомендаций по отбору, подбору профессиональных приемных родителей, однако большинство предлагаемых психологических критериев не учитывает закономерностей развития личности и мотивации родителей, их способности адаптироваться к новой социальной роли и требо-

ваниям профессии. В данном исследовании актуальным является определение профессионально важных качеств приемных родителей, способствующих интеграции ребенка в приемную семью и социум.

Признаки профессии «приемный родитель»

По данным Минобрнауки России на 2008 г. наиболее распространены формами семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, являются опека и попечительство (67%), приемная семья (18%). Если опека и попечительство как форма заботы о ребенке-сироте преимущественно основывается на родственных связях, то приемная семья строится на оформленных в соответствии с законом трудовых отношениях между уполномоченными органами и кандидатами в приемные родители. Это отношения регулируются Гражданским кодексом РФ, Федеральным законом «Об опеке и попечительстве» и принимаемыми в соответствии с ними иными нормативными правовыми актами России. Органы опеки и попечительства в соответствии со ст. 8 п. 10 названного закона обязаны осуществлять подбор, учет и подготовку граждан, выразивших желание стать опекунами или попечителями и принять детей, оставшихся без попечения родителей, в семью на воспитание (Федеральный закон..., 2008). В настоящее время профессиональные приемные родители являются штатными сотрудниками детских учреждений со всеми атрибутами профессии (вознаграждение за труд, обучение, пенсия, отпуск). Все это позволяет говорить о формировании новой социономической профессии «приемный родитель», относящейся к профессиям типа «человек–человек» (Климов, 1988), некоторые признаки ее как профессии уже определены, часть требует методического обоснования и научного исследования.

Согласно Е. А. Климову (1988), основными составляющими объекта труда являются: цели, результаты, предмет труда, профессиональные задачи, методы работы, профессиональная среда, предметные и социальные условия труда и др. К базовым характеристикам субъекта труда, по определению Е. М. Ивановой, относятся: объективные характеристики (общее и специальное образование, стаж работы и др.), индивидуальные признаки (возраст, пол, здоровье и др.), личностные характеристики (эмоциональность, ценностные ориентации и идеалы и др.) (Иванова, 2003). Целью деятельности

приемных родителей* является осуществление на профессиональной основе заботы о детях-сиротах или детях, оставшихся без попечения родителей, что является объектом их деятельности.

Практически во всех случаях (законодательные акты, ведомственные инструкции, документы, методические материалы и публикации) ребенок-сирота либо ребенок, оставшийся без попечения родителей, рассматривается как *объект* труда приемных родителей, что в конечном итоге не способствует социальной адаптации этого ребенка. Находясь в позиции объекта воздействия, ребенок не может стать активным, в определенном смысле самостоятельным человеком, развить в себе качества социальной и психологической компетентности, другие субъектные качества. В подтверждение сказанному можно привести данные дискурсного анализа М. С. Астоянц, в котором было выявлено, что в настоящее время дети-сироты рассматриваются как *объекты* социальных взаимодействий, являющиеся также и объектами современной культуры, социальной общности, свойственными конкретному историческому периоду развития общества. В современном дискурсе сиротства выделяются три типа: *дискурс социальной опасности, социального самооправдания и социальной интеграции*. В дискурсе *социальной опасности* сирота выступает как объект, которого общество исключает из своих рядов, он чаще всего воспринимается как угроза криминализации общества. Дискурс *социального самооправдания* предполагает поиск виноватых, с обвинением неблагополучных семей. Дискурс *социального партнерства* (интеграция общества в решении проблем детей-сирот) признает существование проблемы семейного неблагополучия, «ребенок предстает как активная развивающаяся личность, а решение проблемы социального сиротства видится в интеграции всего общества, в сотрудничестве государственных структур, общественных организаций, профессиональных объединений, СМИ (Астоянц, 2007). В этом дискурсе не выделена активная роль самого ребенка-сироты. Если он и является развивающейся, активной личностью, что несомненно, то это не подразумевает его «партнерства» с заинтересованными сторонами в направлении развития у него субъектных качеств. Простого объединения усилий государства, общества явно недостаточно. В социальном партнерстве ребенок

* В данной статье замещающий, патронатный и приемный родитель рассматриваются нами как представители одной профессиональной группы.

должен выступать полноправным партнером, и только в этом случае его отношения с другими сторонами процесса и можно назвать партнерскими, т. е. субъект-субъектными. Из этого очевидно следующее: только в дискурсе социального партнерства ребенок вступает в субъект-субъектные отношения, в которых у него не формируется пассивного отношения к жизни в целом и он не становится потребителем услуг, на развитие и предложение которых направлена практически вся деятельность органов опеки и попечительства.

Важно отметить, что если при субъект-объектном типе отношения основной целью субъекта является воздействие на другого человека, «ассимиляция» и «подгонка» его поступков и взглядов под собственные намерения и картины мира, то при субъект-субъектном типе отношений признается индивидуальность другого, его автономность и право на собственный голос (Сарджвеладзе, 1989). При этом объектом воздействия на приемного ребенка является реализация целей, задач, функций приемного родителя как субъекта труда. Межличностные субъект-субъектные отношения, как выразился М. М. Бахтин, многоголосы. Участник субъект-субъектного типа общения стремится понять партнера, проникнуть в его внутренний мир и быть понятым (Бахтин, 1979). Поэтому именно субъект-субъектные отношения могут являться предикторами успешной профессиональной деятельности приемного родителя. Соответственно одной из профессиональных задач приемных родителей является формирование у ребенка в этих отношениях субъектных качеств. Но, как известно, дети-сироты, которые имеют широкий спектр психологических, педагогических и нередко медицинских проблем и выступают объектами государственной заботы, не способны выстраивать субъект-субъектные отношения.

В последнее десятилетие в нашей стране, как и в большинстве стран мира, появилась убежденность, что ребенок-сирота должен воспитываться в семье, а не в казенном учреждении. Профессиональная приемная семья, не так давно появившаяся в России, заключает с государством контракт, на основании которого она обязуется воспитывать ребенка в течение определенного времени, приемные родители при этом получают за эту работу деньги. Сторонники развития разных видов приемной семьи, в которой воспитывается ребенок-сирота, считают важным сопровождение приемных семей и подготовку к осуществлению такого типа заботы как кандидатов в приемные родители, так и самих детей. Реализация идеи приемной семьи показала необходимость специальной профессиональной

подготовки семей к осуществлению замещающей семейной заботы. Как профессия она должна определяться рядом формальных признаков, таких как: профессиональный отбор и подбор, оплата труда, профессиональная подготовка и обучение, постоянная занятость, профессиональная поддержка, включенность представителей этой профессии в профессиональное сообщество и др.

В зарубежной психологии с 1970-х годов идет дискуссия о профессии «приемный родитель» и ее отличиях от приемных родителей, выполняющих свои обязанности на безвозмездной основе. Известно, что определение «профессиональный» в названии «приемный родитель» связывают: с типом детей, которые нуждаются в заботе (серьезность заболевания, инвалидность, девиантное поведение ребенка); с типом организации размещения детей (детский дом семейного типа, краткосрочный и среднесрочный патронат) – при этом как семья, так и детский дом семейного типа рассматриваются как ресурс для детей-сирот. Так, В. Шеплер считает, что говорить о профессиональном родительстве можно в том случае, когда речь идет о детях, которые имеют некоторые специальные потребности, удовлетворение которых предусматривает специализированное обучение приемных родителей, развитие профессионального сообщества и систему поддержки (Scheppler, 2009). Поэтому мы считаем необходимым обсудить в данной статье некоторые из признаков, относящихся к определению приемного родительства как профессиональной деятельности.

Обучение профессиональных приемных родителей

В настоящее время в России организованы и успешно работают школы приемных родителей, часть из которых после окончания обучения и ряда необходимых действий, связанных с оформлением документов, становятся, по сути, профессиональными приемными родителями. Программы школ разрабатываются для помощи максимально широкой аудитории кандидатов в приемные родители без дифференциации форм устройства ребенка в семью. Некоторые регионы страны, помимо установленных Законом требований, вводят в практику отбора кандидатов в замещающие родители психологическую экспертизу. Соответственно возникает вопрос о научной обоснованности критериев психологического отбора и подбора кандидатов, выделения области знаний и умений необходимых для осуществления профессиональной заботы. Психологи, рабо-

тающие с кандидатами в профессиональные приемные родители, осуществляют их профессиональный отбор и подбор, выделяя те индивидуальные качества, которые впоследствии могут быть названы профессионально важными качествами (ПВК), востребованными в их ежедневной работе.

Сегодня мы становимся свидетелями формирования нового общества – приемных родителей, у которых существуют достаточно отчетливые потребности и нужды в развитии себя как профессионалов. В настоящее время они удовлетворяются путем организации семинаров, конференций, мастер-классов.

В мировой практике профессиональных приемных родителей чаще всего называют патронатными родителями (*foster parents*). По общему мнению, принимая решение стать патронатным родителем, человек должен пройти профессиональный отбор и соответствующее обучение: от краткосрочных курсов (несколько занятий, иногда часть из них – дистанционные) до получения степени магистра по социальной работе. Также человек должен иметь как минимум пять лет опыта работы в качестве лицензированного приемного родителя, три из которых должен специализироваться уже как профессиональный приемный родитель и пройти стажировку у опытных приемных родителей. В начале и в конце обучения происходит оценка качеств кандидата в приемные родители (*Foster Care*, 2010). Важен также тот факт, что приемные родители являются членами профессиональной команды, которая помогает им в повседневном уходе и оказывает услуги детям, временно размещенным в семье. Профессиональные родители работают в тесном контакте с командой специалистов местного детского дома, разрабатывают и реализуют индивидуальный план воспитания каждого ребенка, получают супервизию у психологов-консультантов, работающих в детском доме. Интересная практика работы с патронатными родителями отмечается в Открытом университете Лондона, ведущем университете Великобритании в области дистанционного образования. В нем открыт курс обучения профессиональному родительству – как результат сотрудничества университета и программы *Fostering Network* (*Could You Foster*, 2010). В университете в ходе обучения наблюдается формирование профессиональной команды специалистов, в которую на равных правах с психологами, социальными работниками входят и патронатные родители (*Open University partners...*, 2010). Программа обучения – это уникальный набор курсов, созданный с целью профессионального обучения патронатных родителей

и оказания помощи в их личностном и профессиональном развитии. В недавнем исследовании, проведенном Fostering Network, показано, что 83% патронатных родителей хотели бы улучшить свои профессиональные навыки в области воспитания, 70% попросили содействия в предоставлении им дополнительной профессиональной подготовки. По нашему мнению, сильной стороной такого обучения приемных родителей является процедура профессионального отбора кандидатов и возможность их дистанционного обучения, которое устраняет многие барьеры на пути профессионального развития и обеспечивает им доступ к профессиональной подготовке без отрыва от семьи. В университете для приемных родителей, не имеющих высшего образования, преподаются вводные курсы по таким предметам, как «Ведение в здравоохранение и социальную защиту», «Понимание детей», «Основы воспитания», «Основы психологии». С. и Дж. Баволек отмечают, что приемные родители, рассматривая свой профессиональный рост, говорят о необходимости обучения навыкам воспитания и работы с детьми. Патронатные родители, желающие специализироваться в областях, связанных с воспитанием сирот с особенностями развития, и для карьерного роста могут получить степень бакалавра в социальной работе (Bavolek, Bavolek, 2001). Вместе с тем отмечается, что некоторые приемные родители концентрируются на выполнении только родительских функций и не заинтересованы во включении их в профессиональную группу для получения соответствующего обучения (Rowe, 1980).

Таким образом, становясь приемным родителем, человек должен пройти профессиональный отбор, который, в частности, заключается в оценке его профессиональных качеств, а также пройти соответствующее обучение, постепенно включаясь в систему профессиональной поддержки.

Профессия приемных родителей как основной вид деятельности

Рассматривая работу приемных родителей как профессиональную деятельность, многие исследователи считают, что ее следует определять как постоянную работу. Например, большинство служб устройства детей как в России, так и за рубежом нанимают одного из приемных родителей на постоянную работу, выполняемую на дому. В профессиональные обязанности приемного родителя включают обязательное посещение встреч, конференций и лек-

ционных занятий, а также взаимодействие с сотрудниками органов опеки и попечительства или детского дома. К. Лоу, А. Питхауз, говоря о «профессионализации» приемных родителей, отмечают, что более половины из них не имеют другой работы, а 82% не имеют формальной квалификации по профессии, связанной с заботой о других. По-видимому, отсутствие другой работы может подталкивать таких родителей к тому, чтобы рассматривать работу по профессии «приемный родитель» как основную. Некоторые приемные родители отмечают, что дополнительные деньги, которые они получают как оплату труда, являются важным признаком профессии приемного родителя (Lowe, Pithouse, 2004). Другой опрос приемных родителей указал на причины текучести кадров профессиональных приемных родителей, среди которых можно назвать отсутствие преемственности в отношениях с социальными работниками, доверия во взаимодействиях с ними, уважения и поддержки со стороны системы защиты детей. Профессиональных приемных родителей часто просят воспитывать детей с серьезными проблемами (физическими, эмоциональными и поведенческими), но не готовят их для этой работы профессионально, не дают им адекватной информации о детях и оставляют их один на один с нерегулярной и недостаточно организованной системой помощи со стороны социальных служб. Обычно они также не получают профессиональных консультаций для принятия решений, важных для ребенка (Christian, 2002).

Факторы профессиональной успешности и неуспешности приемных родителей

В настоящее время отбор кандидатов в приемные родители производится уполномоченными службами в соответствии с требованиями законодательства и основывается на принципе: родитель подбирает себе ребенка. По мнению большинства специалистов, отбор и подбор должен осуществляться по обратному принципу: не семья подбирает себе ребенка, а под конкретного ребенка выбирают семью, как это делают в детском доме № 19 г. Москвы (Нестерова, 2010). По нашему мнению, условием создания безопасной среды в приемной семье во многом определяется умением приемного родителя формировать субъект-субъектные отношения в диаде «приемный родитель – приемный ребенок». Оценка умений кандидатов в приемные родители взаимодействовать на этих принципах должны определять основные подходы к подбору этой диады. В этом случае следует говорить

не только о признаках успешных профессиональных приемных родителей, но и об успешном размещении ребенка в приемной семье, т. е. о субъект-субъектных отношениях в диаде «профессиональные приемные родители – приемный ребенок».

Исследования показали, что среди факторов, оказывающих влияние на успешность помещения детей в профессиональные приемные семьи и учитываемых при отборе кандидатов в приемные родители, выделены следующие: ожидания приемных родителей и реальность потребностей детей-сирот; стиль воспитания, опыт родительства; система социальной поддержки приемной семьи; наличие в истории членов семьи любого из видов насилия (Barth, Miller, 2000; Berry, 1997; Groze, 1996; McRoy, 1999; и др.). Среди качеств, определяющих успешного родителя, выделяют следующие: эмоциональность, терпимость, гибкость, лидерство, уверенность в себе. А к нежелательным качествам приемного родителя отнесены: эмоциональная холодность, авторитарность, ригидность, приверженность жестким правилам, невыраженность лидерства, высокая тревожность, зависимость от внешних оценок (Школа..., 2008). Названные качества успешности являются ядром профессиональных компетенций приемного родителя, на развитие которых должны быть направлены усилия всех сторон: государства в лице органов опеки и попечительства, школ подготовки приемных родителей, профессиональной среды.

Профессиональная поддержка приемных родителей

Существуют различные источники поддержки приемных родителей. Самая важная часть поддержки состоит в том, что профессиональный приемный родитель, являясь членом команды, получает от каждого ее члена соответствующую помощь посредством бесед с социальным работником, психологом, другими приемными родителями; регулярных встреч и супервизий для обсуждения любых проблем. Родителям может быть предложено необходимое обучение в самых разных формах. Членство в подобных профессиональных сообществах обеспечивает приемных родителей бесплатной правовой защитой, доступом к более обширной сети приемных родителей, работающих в тех же условиях, необходимой информацией и консультациями (Could You Foster, 2010).

Распространение специализированных программ поддержки профессиональных приемных семей в целях удовлетворения потребностей детей с отклонениями в развитии, с поведенческими,

эмоциональными или медицинскими потребностями, скорее всего, продолжится (Barbell, Wright, 1999). Известно, что некоторые приемные родители прерывают договор о патронатном воспитании потому, что условия их жизни меняются, они находят другую работу или у них рождается ребенок. Вместе с тем также известно, что многие из них приостанавливают или даже прекращают работать приемными родителями часто из-за отсутствия поддержки со стороны органов опеки и попечительства, агентств по размещению детей-сирот и из-за ощущения недооценки их труда. О роли системы поддержки в представлении себя профессиональным приемным родителем свидетельствуют названные ими причины прерывания договора о патронатном воспитании. На первом месте среди этих причин, в значительной степени определяющих высокую текучесть среди профессиональных приемных родителей (см. таблицу 1), стоят: «недостаточная поддержка служб сопровождения» (40,5%) и «плохая связь с социальным работником» (38,1%) (U. S. Department of Health and Human Services, The National Survey of Current and Former Foster Parents. Washington, D. C.: DHHS, 1993. Цит. по: Christian, 2002).

Таким образом, возникновение новой профессии «приемный родитель» как социономической профессии требует создания научно обоснованных подходов к критериям отбора приемных родителей, а на их основе – выделения характеристик и требований к кандидатам, их квалификации, знаниям и опыту и предусматривает наличие системы сопровождения и поддержки приемных родителей, оказание им помощи в воспитании детей.

Основные подходы к изучению профессиональной деятельности приемного родителя

Полнота творческого самораскрытия человека на жизненном пути во многом определяется сформированностью концептуальной модели профессиональной деятельности, включающей: знания социально-психологических требований профессии, эталон профессионала, вектор профессиональной направленности, мотивы, установки, ценности и интересы человека. Понятие концептуальной модели наиболее часто используется в инженерной психологии и эргономике и описывается как совокупность представлений оператора о целях и задачах трудовой деятельности, состоянии предмета труда – технических средств и внешней среды, о соответствующих

Таблица 1

Частота наиболее важных причин прерывания договора
о патронатном воспитании в %

	Работающие патронатные родители, которые планируют прервать договор о патронатном воспитании ребенка-сироты	Патронатные родители в прошлом
1	Невозможность обсуждать (планировать) будущее ребенка (46,3)	Недостаточная поддержка служб сопровождения (40,5)
2	Тяжело наблюдать ребенка, покидающего семью, в которую он пришел на время (46)	Плохая связь с социальным работником (38,1)
3	Недостаточная поддержка служб сопровождения (36,3)	Поведение ребенка (36)
4	Возвращение к полной занятости на работе (31,5)	Ожидание факта усыновления (27,7)
5	Недостаточность повседневной заботы (29,9)	Не говорить о будущем ребенка (25,1)

способах управляющих воздействий (Большой психологический словарь, 2007).

В основе концептуальной модели лежит личный опыт, полученный через действия и решения, опыт человечества, знания, полученные в процессе обучения в виде обобщенных образов, в которых всегда присутствует критерий отношения. Модель как картина личного отношения к природе явлений (Гейзенберг, 1987) базируется на прошлом, учитывает настоящее и всегда направлена в будущее (Бергсон, 1992; Медведев, 2003). Вершиной иерархии концептуальных моделей, согласно В. И. Медведеву, являются образ «Я» как отражение самосознания и самореализации и модель «смысла жизни», совместно формирующие согласованную модель «жизненного пути» человека (Медведев, 2003). Образ «Я» как устойчивая функциональная система сознания, процессуальность которой тесно связана с проектированием жизненной перспективы (Абульханова, 2009), обладает свойствами дифференцированности, обобщенности и транзиторности (Ядов, 1995).

На основе субъектно-деятельностной концепции профессионального труда (Климов, 2004) возможно познание скрытых, «незримых» процессуальностей, обладающих объективными закономерностями состояния сознания: обдумыванием, построением образа будущего

«проекта», продукта, результата, эффекта и т. п. Как только «проект» приобретает целеполагание и ценностно-смысловую организацию, сознание обращается к знаниям и опыту, репрезентируя из памяти результаты (различной степени абстракции когнитивного анализа) частичного или успешного достижения подобных целей, либо принимает решение об ориентации на новые знания как условие получения нового опыта, наполняя их новыми смыслами. С этих позиций концептуальная модель профессии выступает в виде ценностно-семантического конструкта, который извлекает опыт, интерпретирует и корректирует его, соотносит с новыми знаниями, отношением и переживаниями, обеспечивающими адекватную реализацию субъекта труда в выбранной профессии. Профессиональный «Я-образ» в концептуальной модели деятельности представляет собой осознание человеком себя, заложенного в нем природного и духовного потенциала в построении и реализации жизненных (профессиональных) смыслов и планов (Бодров, 2007), понимание своей роли в профессиональном сообществе и в обществе в целом.

Исполнение той или иной деятельности в заданных требованиях как внешнего, так и внутреннего порядка выступает в концептуальной модели профессии в образе эталонов профессионала: внешнего (объективного, научно обоснованного или эмпирического образа) и внутреннего (субъективного). Эти образы могут слабо дифференцироваться, быть полярными, находится в конфликтных отношениях и т. п. Внешний эталон задается социальной реальностью (социумом, государством, СМИ, профессиональным сообществом и др.) и оказывает существенное влияние на процесс идентификации профессионала, при этом соблюдение требований эталона контролируется названными социальными институтами. Субъективный (внутренний) эталон, с одной стороны, влияет на формирование концептуальной модели профессии, а с другой – в нем она представляется в виде понятий: о должном, личном опыте, знаниях – как практических, так и теоретических. В субъективном эталоне актуализируются заложенные в человеке природный и духовный потенциалы, потребность человека в самореализации, которая выступает «пусковым механизмом», инициативой (активностью), поиском способов и критериев достижения цели.

В то же время в сознании профессионала могут происходить расхождения внутри образа эталона, например, между желаемым

и возможным; между опытом и знаниями; как конфликт мотивов и др. Иногда эти противоречия приводят к отказу от старого эталона и созданию другого. Существенное влияние на формирование эталона профессии оказывает система профессиональных понятий, отражающая практические и теоретические знания, накопленный опыт в данном виде деятельности.

Известно, что в основе идеи самореализации человека лежит мотивация развития потенциальных возможностей и способностей (Маслоу, 1997). Надо полагать, что одним из вероятных путей достижения конгруэнтности профессионального эталона и профессионального образа «Я» является развитие компонентов профессиональной компетентности не только сообразно внешним требованиям, а преимущественно в соответствии с субъективным представлением о себе как профессионале.

В целом труд приемного родителя можно охарактеризовать как процесс поддержки жизненного пути ребенка в освоении социума и «сотворчества (освоение и созидание) духовных ценностей в ходе совместной деятельности субъектов – воспитателей и воспитуемых» (Брушлинский, 2003, с. 59). Поэтому важным для приемного родителя является совместное встраивание образа будущего в «жизненный путь» ребенка посредством воспитательного воздействия с достижением результатов в совместных действиях. Одним из главных требований данного вида деятельности является умение взрослого формировать субъект-субъектное взаимодействие, основанное на индивидуальном подходе и определяемое особенностями ребенка-сироты, его личной истории.

Таким образом, на основании анализа предикторов успешности или неуспешности профессиональной деятельности приемных родителей и собственного опыта работы мы определяем цель деятельности как направленную на раскрытие потенциала ребенка, его активности во всех видах взаимодействия с миром (практическим, духовным и т. п.), содействие в освоении социальных норм и духовных ценностей, знаний, умений и навыков. Рассмотрение профессиональной деятельности приемных родителей с позиции концептуальной модели позволяет нам описать компоненты новой социоэкономической профессии, ее *особых способов воспитательного воздействия при обязательной совместной деятельности субъектов*, определить основные направления профессионального развития человека.

Компетентность приемных родителей как основа их профессиональной успешности

Известно, что в качестве одного из путей в психологическом отборе приемных родителей рассматривается развитие их *профессионально важных качеств* с позиции компетентностного подхода, направленного на формирование отношений в диаде «приемные родители – приемный ребенок». Общим для европейской и американской моделей оценки и подбора приемных родителей является отбор кандидатов по формальным требованиям и представленным документам, обучение и развитие компетентности с целью эффективного функционирования приемных родителей в этом виде деятельности.

Понятие «компетентность» еще не получило в отечественной литературе четкого определения (Бодров, 2007), оно применяется при описании частных характеристик человека в решении профессиональных вопросов (Маркова, 1996), в исследованиях развития личности профессионала (Деркач, Зазыкин, 1997 и др.). Согласно Дж. Равену, формирование компетентности рассматривается как агрегация когнитивных, эмоционально-волевых свойств и ценностей личности, готовность выполнять ряд независимых задач, решение которых приводит к успешному достижению цели. Компоненты компетентности определяются индивидуальными особенностями человека, его личностными характеристиками, которые выступают детерминантами эффективности деятельности (Равен, 2002). Так, Н. В. Кузьмина, рассматривая профессионально-педагогическую деятельность, относит к компетентности «осведомленность и авторитетность педагога как свойства личности, позволяющие продуктивно решать учебно-воспитательные задачи, рассчитанные, в свою очередь, на формирование личности другого» (Кузьмина, 1990, с. 88). Н. А. Хрусталькова говорит о необходимости формирования у приемных родителей двух основных компетентностей: профессиональной и педагогической. При наличии этих компетентностей, необходимых для воспитания детей-сирот, приемный родитель получает право заниматься этой деятельностью профессионально (Хрусталькова, 2009).

Наш подход к профессии «приемный родитель» основывается на понимании компетенций этой профессии как социального представления о деятельности, которая задает вектор профессиональной социализации, приобщая человека к основным требованиям, ценностям, профессиональной этике и морали. Поскольку компетент-

ность связана с конкретными социальными представлениями о результатах деятельности человека, постольку мы рассматриваем ее как интегральную характеристику профессиональной деятельности субъекта, соответствующую целям, задачам, полномочиям и ожидаемым результатам, включая этику, ценности и нормы поведения субъекта, закрепленные в представлениях социума, что и определяет эталон профессии.

Существует несколько известных путей формирования эталона профессии (образа идеального приемного родителя), который состоит из совокупностей профессиональных компетентностей. На основе компетентностного подхода представляется возможным описать профессиональные знания (предметные, требования к профессии, ценностно-этические ориентации), умения, профессионально-важные качества (ПВК) личности и тем самым создать эталон профессии. Компетентностный подход определяет направление социализации, а также формирует мотивационно-ценностные представления профессионального сообщества, его идентификационные модели, которые работник должен принять, являясь частью профессионального сообщества приемных родителей (профессиональная идентичность) (Поваренков, 2002). Универсальность компетентностного подхода состоит в интеграции теоретических и практических знаний профессиональной сферы, которая определяет направление профессиональной подготовки и формирует мировоззренческую позицию, целостную структуру умений и навыков и профессионально важных качеств.

Таким образом, компетентностный подход к профессии «приемный родитель» определяет профессиональную деятельность успешного приемного родителя, которая задает вектор профессиональной социализации, приобщая человека к основным требованиям, ценностям, профессиональной этике и морали.

Исследование ПВК кандидатов в приемные родители

Компетентностный подход позволяет описать профессиональные знания, умения, ПВК, которые лежат в основе создания идеального образа профессии «приемный родитель». Известно, что большинство критериев профессионального отбора и подбора строятся на определении тех свойств человека, которые способствуют профессиональной адаптации. И при этом почти не говорится о роли отрицательных качеств, препятствующих успешному достижению целей профессиональной деятельности. Исходя из этого, кандида-

там в приемные родители было предложено выделить как необходимые, так и нежелательные качества личности, которыми должны обладать приемные родители.

Нами было проведено исследование представлений об идеальном приемном родителе. С этой целью респонденты выделяли ПВК и нежелательные профессиональные качества (НПК) приемных родителей. Исследование проводилось в Школе приемных родителей Московской службы психологической помощи населению. В нем приняли участие 90 кандидатов в приемные родители. Для достижения поставленной цели нами была модифицирована методика «Характеристики психотерапевта» (Горобец, 2008). Было установлено, что «идеальный образ» приемного родителя описывается 26 качествами личности, характеризующими: нравственные свойства (добросовестность, надежность, порядочность, обязательность, ответственность и др.), способность к саморегуляции (выдержанность, терпимость), способность к эмпатии (отзывчивость, сердечность, заботливость, чуткость и др.), способность к рефлексии, адекватную самооценку и авторитетность.

Полученный образ «идеального приемного родителя» можно трактовать как социально-психологическую зрелость приемного родителя, поскольку ее основными критериями являются такие свойства зрелости, как обращенность личности к другим людям, ближайшему социальному окружению, процессам соотнесения себя с другими и т. п. (Журавлев, 2007). Согласно А. Л. Журавлеву, проблема континуума зрелости/незрелости личности до сих пор не имеет однозначного понимания, так как критерии социально-психологической незрелости не могут решаться простым отрицанием у человека выделенного феномена «зрелости», что находит свое подтверждение в результатах анализа нежелательных качеств (см. рисунок 1). К основным характеристикам незрелости личности респонденты отнесли следующие качества: агрессивность, безразличие, проблемы с коммуникативными свойствами личности (замкнутость) и бесцеремонность.

Комплекс выделенных нежелательных личностных характеристик у кандидатов в приемные родители свидетельствует об их эмоциональной холодности, нечувствительности к границам дозволенного, отсутствии эмпатии. Безразличие, характеризующее безучастное отношение к кому-либо, проявляется в таком свойстве человека, как равнодушие. В исследовании Л. А. Базалевой показано, что женщины, отказывающиеся от материнской заботы, характери-

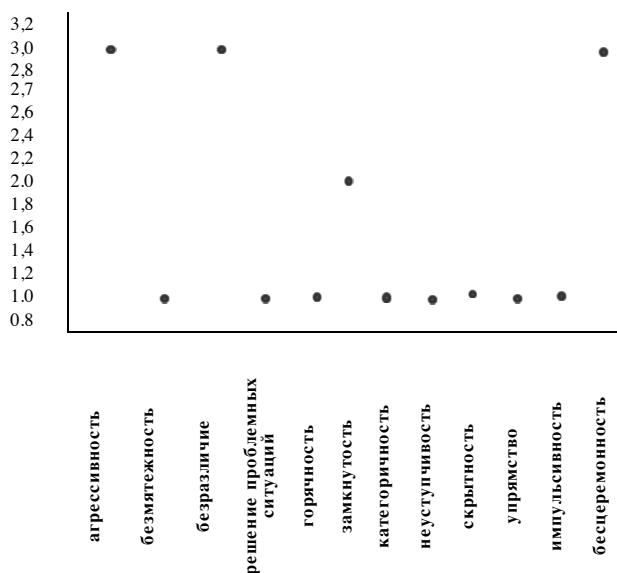


Рис. 1. Показатели нежелательных личностных характеристик приемного родителя

зуются равнодушием (Базалева, 2010). Особое положение среди выделенных качеств занимает такое свойство как замкнутость, которое представлено как нежелательное и несет непосредственную угрозу формированию взаимоотношений с ребенком. Если рассматривать воспитательное воздействие как сложный процесс общения в диаде «приемный родитель–ребенок», как движущую силу развития ребенка, то, соответственно, отсутствие навыков общения, приобретаемых человеком в ходе социализации, обучения и воспитания, несет непосредственную угрозу формированию эффективного взаимодействия с ребенком.

Таким образом, выделенные качества с большой долей вероятности будут вызывать затруднения во взаимоотношениях с ребенком и, как следствие, сделают невозможным формирование субъект-субъектных отношений в диаде «взрослый–ребенок», что подтверждает высказанное предположение о социально-психологической незрелости обладающих подобными качествами кандидатов в приемные родители. Перечисленные качества могут выступать основанием для принятия решения о пригодности или непригодности кандидатов в приемные родители.

Заключение

Естественный путь развития профессии происходит следующим образом: в становлении профессии можно наблюдать процесс выделения, формулирования и переформулирования основных понятий, описывающих признаки профессии, связи и отношения между этими признаками. На начальных стадиях, например, может наблюдаться использование нескольких понятий для одного и того же признака, описывающих один и тот же феномен или, наоборот, описание множества признаков одним понятием. Развитие системы понятий, как и развитие профессии, смена ее форм, парадигм, приоритетов определяются исторически. Однако в психологии труда вопрос становления профессиональных понятий остается без внимания, в то время как система понятий выступает системообразующим фактором профессионального менталитета, который передается из поколения в поколение, поддерживается в профессиональном сообществе, сохраняя профессиональную этику, ценности, нормы поведения, мировоззрение. Под профессиональными понятиями мы подразумеваем существенные признаки профессии, их свойства и отношения, сформулированные как в процессе ее становления, так и на основе теоретического и эмпирического анализов.

Объем тезауруса профессиональных понятий свидетельствует о стадии сформированности профессии, что позволяет как объединять профессии по общим критериальным признакам, так и выделять профессии на основе дифференцирующих признаков. Так, в социо-экономических профессиях, к которым мы относим профессию «приемный родитель», общим признаком является «деятельность, направленная на оказание профессиональной помощи и сопровождение других людей», а дифференцирующим признаком труда приемного родителя, с нашей точки зрения, выступают действия по социальной адаптации и помощи ребенку в построении жизненного пути.

Наряду с другими признаками профессии система профессиональных понятий транслирует образ результата деятельности и образ профессионала в общественное сознание. Так, образ искомого результата деятельности приемных родителей напрямую связан с их знанием индивидуально-психологических особенностей приемных детей, умением сформировать личность ребенка, его способность к саморазвитию, овладению навыками самоорганизации, самоконтроля, проявления творчества. Образ результата деятельности определяет поиск путей достижения этого результата, способствует

развитию ПВК приемного родителя, структурирует компоненты компетентности и тем самым формирует образ профессионала.

Поскольку профессия «приемный родитель» находится на стадии становления, законодательная база, существующая для status quo профессии, развивается при целенаправленной поддержке государственных социальных программ, в то время как профессиональное сообщество слабо структурировано, образ профессии и образ результата достаточно аморфны. Эти образы во многом формируются направленной социальной рекламой, которая использует стратегии эмоционального воздействия и играет на символике, глубинных мотивах, затрагивающих чувства человека (Абанкина, 2001).

Все вышесказанное обосновывает изучение данной профессии через описание образа идеального приемного родителя, с выделением его ПВК и НПК.

В развитие исследования профессии «приемный родитель» мы предполагаем описать компоненты компетентности приемных родителей. Анализ результатов пилотажного исследования и теоретическое обоснование новой профессии позволяют нам предварительно выделить некоторые компоненты компетентности, развитие которых необходимо учитывать при составлении программ подготовки замещающих родителей.

Ведущим компонентом компетентности следует назвать социально-психологическую компетентность, которая включает умение ориентироваться в социальном окружении, чутко распознавать личностные особенности и эмоциональное состояние других людей, выбирать адекватные способы обращения и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия (Кох, 1930). Наличие данной компетентности предполагает умение приемного родителя устанавливать субъект-субъектные отношения и способность к межличностному взаимодействию.

Процесс воспитания реализуется главным образом в общении родителя и ребенка, это позволяет рассматривать деятельность приемного родителя как процесс общения. Успешность воспитательного воздействия во многом определяется коммуникативной компетентностью приемного родителя. Е. С. Кузьмин и Ю. Н. Емельянов под коммуникативной компетентностью понимают языковые и неязыковые умения и навыки общения, приобретенные человеком в процессе социализации (Емельянов, Кузьмин, 1985).

Важным для приемного родителя является наличие у него дифференциально-психологической компетентности. Н. В. Кузьмина

под дифференциально-психологической компетентностью понимает осведомленность учителя об индивидуальных особенностях ученика, его способностях (Кузьмина 1990). Мы считаем необходимым включить в перечень компонентов дифференциально-психологической компетентности наряду с особенностями эмоционально-волевой регуляции, знания об особенностях раннего социально-эмоционального опыта детей-сирот с учетом их личной истории. Наличие у приемного родителя дифференциально-психологической компетентности, на наш взгляд, способствует принятию продуктивной стратегии индивидуального подхода во взаимодействии с ребенком.

Выводы

1. Новая социономическая профессия «приемный родитель» предполагает разработку психологических критериев и определение научно обоснованных подходов к ее изучению. В изучении профессии эти критерии должны базироваться на выделении основных характеристик и требований к кандидатам, их квалификации, знаниям и опыту и учитывать возможность обучения, развития профессионального сообщества и системы поддержки. Концептуальная модель профессии «приемный родитель» позволяет описать компоненты этой профессии, ее особые способы воспитательного воздействия и определить основные направления профессионального развития.
2. Одним из главных требований к профессии является умение взрослого формировать субъект-субъектное взаимодействие, основанное на индивидуальном подходе и определяемое особенностями ребенка-сироты, его личной истории. Субъект-субъектные отношения выступают предикторами успешной профессиональной деятельности приемного родителя.
3. Компетентностный подход к профессии «приемный родитель» определяет профессиональную деятельность в целом, а также вектор социализации профессионала, основные требования к ценностям, профессиональной этике и морали профессионала.
4. Выделены следующие нежелательные профессиональные качества: агрессивность, безразличие, отрицательные коммуникативные свойства личности (замкнутость), бесцеремонность, которые могут являться основанием для отказа при отборе кандидатов в приемные родители.

Литература

- Абанкина Т. В. PR некоммерческой организации: теоретические основы современных PR-технологий и моделей коммуникаций // Музей будущего: информационный менеджмент / Сост. А. В. Лебедев. М.: Прогресс-Традиция. 2001. С. 168–191.
- Абульханова К. А. Сознание как жизненная способность личности // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 1. С. 32–43.
- Астоянц М. С. Социальное сиротство: условия, механизмы и динамика эксклюзии (социокультурная интерпретация): Автореф. ... дис. докт. социол. наук. Ростов-на-Дону, 2007.
- Базалева Л. А. Личностные факторы эмоционального «выгорания» матерей в отношениях с детьми: Автореф. ... канд. психол. наук. М., 2010.
- Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Советская Россия, 1979.
- Бергсон А. Опыт о непосредственных данных сознания. Т. 1. М.: Московский клуб. 1992.
- Бодров В. А. Профессиональная зрелость человека (психологические аспекты) // Феномен и категория зрелости в психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 174–197.
- Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. СПб.: Прайм-Еврознак, 2007.
- Брушлинский А. В. Психология субъекта. СПб.: Алетейя. 2003.
- Гейзенберг В. Шаги за горизонт. М.: Прогресс, 1987.
- Горобец Н. Л. Специфика профессиограммы деятельности психотерапевта в контексте интегративного подхода к психотерапии: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
- Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Профессионализм деятельности в особых и экстремальных условиях (психолого-акмеологические основы). М.: Изд-во МААН, 1998.
- Емельянов Ю. Н., Кузьмин Е. С. Теоретические и методологические основы социально-психологического тренинга. Л.: ЛГУ, 1985.
- Журавлев А. Л. «Социально-психологическая зрелость»: попытка обосновать понятие // Феномен и категория зрелости в психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 198–222.
- Иванова Е. М. Психологическая системная профессиография. М.: Пер Сэ, 2003.
- Климов Е. А. Введение в психологию труда. М.: Изд-во МГУ, 1988.

- Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М.: Изд. центр «Академия», 2004.
- Кох А. Об изучении психологического профиля педагога // Педагогическая квалификация. 1930. № 3. С. 41–46.
- Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990.
- Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: МГФ «Знание», 1996.
- Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб: Евразия, 1997.
- Медведев В. И. Адаптация человека. СПб.: Изд-во Ин-та мозга человека РАН, 2003.
- Нестерова О. Мама хоть на год. Москва узаконила патронатные семьи // Российская газета (Центральный выпуск). № 5274. 01.09.2010. URL: <http://www.rg.ru/2010/09/01/patronat.html> (дата обращения: 10.12.2012).
- Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: Изд-во УРАО, 2002.
- Равен Дж. Компетентность в современном обществе. М.: Когито-Центр, 2002.
- Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси: Мецниереба, 1989.
- Федеральный закон № 48 от 24. 04. 2008 г. «Об опеке и попечительстве» // Российская газета. № 4651. 30.04.2008. URL: <http://www.rg.ru/2008/04/30/opeka-dok.html> (дата обращения: 04.02.2012).
- Хрусталькова Н. А. Формирование педагогической компетентности родителей профессионально-замещающей семьи: Автореф. ... дис. докт. пед. наук. Саранск, 2009.
- Школа приемного родителя: методические материалы для специалистов служб сопровождения приемной семьи / Сост. Е. В. Куфтяк, М. В. Логинова. Кострома: Авантитул, 2008.
- Ядов В. А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. Самара: Изд-во Самарского ун-та, 1995.
- Barbell K., Wright L. Special Issue: Family foster care in the next century. Introduction // Child Welfare Journal of Policy, Practice, and Program. 1999, January/February. URL: <http://www.cwla.org/programs/fostercare/jf99intr.htm> (дата обращения: 20.12.2011).
- Barth R. P., Miller J. M. Building effective post-adoption services: What is the empirical foundation? // Family Relations. 2000. V. 49. № 4.

- Р. 447–455.
- Bavolek S., Bavolek J.D.* Parent handbook (Nurturing Program for Parents and Their Infants, Toddlers and Preschoolers). Chicago: Family Development Resources, Inc., 2001.
- Berry M.* Adoption Disruption // Adoption Policy and Special Needs Children / R. J. Avery (Ed.). Westport, CT: Auburn House. 1997. P. 77–106.
- Christian S.* Supporting and retaining foster parents // NCSL State Legislative Report. 2002. V. 27. № 11. P. 1–11.
- Groze V.* Successful adoptive families. A longitudinal study of special needs adoption. Westport, CT: Praeger, 1996.
- Lowe K., Pithouse A.* Key characteristics of children in foster care with challenging behaviour // Research Policy and Planning. 2004. V. 22. № 1. P. 17–30.
- McRoy R. G.* Special Needs Adoptions: Practice Issues. New York: Garland Publishing, Inc., 1999.
- Rowe J.* Fostering in the 1970th and beyond // New developments in foster care and adoption / J. P. Triseliotis (Ed.). London: Rutledge and Kegan Paul Ltd., 1980. P. 54–68.
- Scheppler V.* Professional parenthood – a guide for foster care. Arlington: Arvin Publications, 2009.
- Could You Foster // The Fostering Network. URL: <http://www.couldyou-foster.org.uk/what/pay-and-support> (дата обращения: 08.09.2010).
- Foster Care // The Baby Fold. URL: <http://www.thebabyfold.org/prog-serv/fostercare.html> (дата обращения: 08.09.2010).
- Open University partners with leading charity to offer professional training for foster carers // The Open University. URL: <http://www3.open.ac.uk/media/fullstory.aspx?id=17677> (дата обращения: 08.09.2010).

СЕМЕЙНЫЕ СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ И СТАНОВЛЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ РЕБЕНКА

Г. А. Виленская

Одной из ключевых проблем психологии на протяжении всей ее истории было стремление понять, почему люди ведут себя по-разному в одной и той же ситуации, почему в одной и той же семье вырастают совершенно разные по психологическим характеристикам дети, почему, наконец, люди отличаются друг от друга, – иными словами, проблема индивидуальности.

Понятие «индивидуальность» давно и широко используется в психологии, однако содержание его существенно различается в зависимости от теоретических подходов и областей психологии, в которых оно употребляется. В наиболее общем случае индивидуальность – это совокупность характерных особенностей и свойств, отличающих один индивидуум от другого; своеобразие психики и личности индивида, ее неповторимость, уникальность. Индивидуальность проявляется в чертах темперамента, характера, интеллекта и т. д. и характеризуется не только неповторимыми свойствами, но и своеобразием взаимосвязей между ними.

Изучение индивидуальности в отечественной психологии имеет глубокие традиции. Основы для ее понимания были заложены С. Л. Рубинштейном, который выдвинул и обосновал принцип «внешнее через внутреннее», подчеркивающий индивидуальное самовыражение и признающий определяющую роль «совокупности внутренних условий» в эффекте внешнего воздействия. В трудах Б. Г. Ананьева индивидуальность рассматривается как система, интегрирующая индивидуальные, личностные и субъектно-деятельностные свойства человека, а также взаимосвязи человека с окружающим миром. Основой индивидуальности является гармония свойств индивида, личности и субъекта деятельности. Интегрирующая роль индивидуальности, системная взаимосвязь разноуровневых качеств

человека подчеркивается в теории интегральной индивидуальности В. С. Мерлина. Системно-субъектный подход продолжает эти традиции, рассматривая свою центральную категорию – субъекта – как единство уникального и всеобщего в человеке (Сергиенко, 2008).

Однако столь сложная, иерархически организованная система должна иметь свою историю становления. А. В. Брушлинский подчеркивал, с одной стороны, недизъюнктивность психики и ее развития, а с другой – обосновывал возникновение психики еще в пренатальном периоде (Брушлинский, 2002). Процесс развития индивидуальности и соотношение в этом процессе «внутренних условий и внешних предпосылок» в психологии субъекта в рамках разных подходов до сих пор изучен еще недостаточно, хотя онтогенез субъекта и периодизация его развития является предметом внимания отечественных ученых (Л. И. Божович, А. Ш. Тхостов, В. С. Слободчиков, В. И. Селиванов, Е. А. Сергиенко). Как нам кажется, изучение эволюции субъекта в онтогенезе, детерминант его развития позволит найти более целостный, интегративный подход к анализу психики человека. В непрерывном процессе становления субъекта сохраняется его целостность, избирательность, активность, наконец, уникальная индивидуальность.

В задачу данной работы входит рассмотрение начальных этапов становления контроля поведения как регулятивной функции субъекта (Сергиенко и др., 2010). С одной стороны, ее ранние проявления наиболее явно прослеживаются в поведении, с другой стороны – она во многом определяет характер и уровень функционирования субъекта. Именно дисбаланс или недостаточное развитие регуляции чаще всего лежит в основе социальной дезадаптации, в том числе, ранних ее проявлений. Контроль поведения характеризует способ организации ресурсов, т. е. эмоциональных, когнитивных и волевых возможностей человека для достижения цели, причем композиция этих ресурсов отличается уникальностью для каждого человека (восприятие ситуации как проблемной и требующей актуализации контроля поведения так же индивидуально). В нашей работе свойства индивидуальности были представлены темпераментом ребенка.

В задачи работы входило:

- 1) показать, как внешние предпосылки действуют через внутренние условия, для чего показать, что у детей с разным темпераментом семейные влияния действуют по-разному; рассмотреть детей с разным темпераментом в семьях с одинаковым типом воспитания;

- 2) показать, как внутренние условия модифицируются внешними воздействиями (сравнить детей с одним и тем же темпераментом в разных семьях разного типа).

Взаимодействие индивидуального развития ребенка и воздействий на него семьи рассматривалось в психологии с самых разных позиций. Крайние варианты взаимодействия индивидуальности и среды предполагали либо полную подчиненность индивидуальности средовым воздействиям (бихевиоризм), либо непрекращающуюся конфронтацию биологического и средового факторов (психоанализ). Культурно-историческая теория предполагает всеобъемлющее и определяющее влияние взрослого на развитие психики ребенка, когда содержание психического развития практически целиком сводится к интериоризации культурного содержания (в широком смысле), носителем которого и является взрослый, в первую очередь, родитель.

Не отрицая важнейшую роль близких взрослых в развитии ребенка, с позиций системно-субъектного подхода мы утверждаем, что прежде всего субъект является активным началом, он не впитывает воздействия пассивно, но активно выбирает и перерабатывает их, формируя в результате уникальную индивидуальность.

В последние десятилетия становится все более понятно, что взаимодействие взрослого и ребенка именно взаимно и вкладом обеих сторон ни в коем случае нельзя пренебречь. Уже в 1980-е годы в изучении раннего развития (Cohn, Tronick, 1987; Field, 1990; Stern, 1985) на первый план в раннем взаимодействии между матерью и ребенком была выдвинута активность самого ребенка. В работах этих исследователей учитывается не только сензитивность матери к ребенку, но и подчеркивается очень рано возникающая способность ребенка участвовать во взаимодействии. При этом взаимодействие рассматривается как система, регулируемая обоими партнерами, которые постоянно вносят изменения в свое поведение на основе обратной связи друг от друга.

Развитие регуляции поведения в последние десятилетия является одной из центральных тем психологии развития. Роль взрослого в этом процессе также неоднократно подвергалась анализу. Обычно изучались отдельные характеристики регуляции (эмоциональная регуляция, контроль импульсов или исполнительные функции). Полученные результаты свидетельствуют о том, что социальное взаимодействие между ребенком и близкими взрослыми, прежде

всего матерью, выступает одним из важнейших регуляторов, формирующих поведение ребенка.

Внешняя поддержка играет решающую роль в регуляции эмоций ребенка, поскольку при этом ребенок начинает различать и распознавать свои эмоциональные состояния и эмоции других и связывать между собой собственные действия, действия воспитателя и изменения своих эмоциональных состояний. Качество диадической эмоциональной регуляции в младенчестве предсказывает самоконтроль в раннем детстве. Согласно многочисленным исследованиям, качество привязанности в младенчестве является одним из предикторов последующей успешной эмоциональной регуляции и даже когнитивной эффективности ребенка (Vondra et al., 2001; Diener et al., 2002). Основная тенденция в развитии регуляции состоит в переходе самоконтроля от взрослого к ребенку, постепенной передаче взрослыми ребенку ведущей роли в управлении эмоциями, состояниями. По мере взросления ребенка матери поощряют его быть более активным социальным партнером, и сами дети становятся более активными, что позволяет матерям уменьшать свою активность (Grolnick et al., 1996). Дети сверхконтролирующих матерей используют, как правило, неадаптивные стратегии саморегуляции и совладания. Такие дети зависят от внешней поддержки и не развивают внутренний самоконтроль. Они не имеют опыта страха и его преодоления, что ведет в дальнейшем к развитию тревожных расстройств (From Neurons..., 2000). Позитивное и/или сензитивное родительство ускоряет развитие саморегуляции у детей (дети используют более конструктивные стратегии регуляции поведения, демонстрируют менее проблемное поведение в более старшем возрасте). Однако, если родители слишком активно руководят детьми, формирование самостоятельной регуляции у детей затруднено. Отсутствие руководства со стороны родителей также может вести к трудностям регуляции (агрессии, непослушанию, асоциальному поведению) (McCabe et al., 2004, Gilliom et al., 2002). Отвергающее, вмешивающееся или враждебно-контролирующее родительское поведение также связано с агрессивным и негативным поведением у детей, особенно у тех, которые имели высокий уровень негативных эмоций (Calkins, Johnson, 1998).

Безусловно, роль матери и взрослого вообще является одной из определяющих в ранние периоды психического развития ребенка. Однако ребенку часто (особенно в отечественной психологической традиции) отводится пассивная роль в этих отношениях,

тогда как очевидно, что взрослый адаптирует свои воздействия к индивидуальности ребенка, строя свои взаимодействия с ним не как с объектом, а как с субъектом взаимодействий, варьируя стратегии и стиль воспитания.

Важную роль в понимании сущности внутренних условий, преломляющих внешние влияния, сыграло понятие детского темперамента как первой ступени развития индивидуальности человека. Темперамент рассматривался при этом как стиль поведения, предпочитаемые способы действия, привычный уровень активности, паттерны эмоционального реагирования (Rothbart et al., 2004; Bates, 1987; Thomas, Chess, 1977; Strelau, Plomin, 1992 и др.).

Получено немало данных о том, что индивидуальность детей, в частности темперамент, также вносят существенный вклад в формирование регуляции. Способности к саморегуляции отражают, по крайней мере частично, темпераментальные или врожденные характеристики (McCabe et al., 2004). Очень боязливые дети демонстрируют внутренний самоконтроль чаще тогда, когда матери используют мягкую дисциплину, нежели когда жесткую (Kochanska, 1995). В модели Л. Пулккинен (Pulkkinen et al., 2009) подавление агрессивного поведения успешнее осуществляется при взаимодействии низкой поведенческой реактивности ребенка со стилем родительской социализации, тренирующим у ребенка высокий самоконтроль поведения. Усиление агрессивного поведения, напротив, наблюдается при сочетании низкого порога реактивности, небольшого латентного времени и высокой интенсивности реакций ребенка с «попустительским» стилем родительской социализации. Влияние стилевых особенностей взаимодействия родителей с ребенком на успешность его эмоциональной регуляции отмечается в работе К. Корп (Korpp, 1989).

На предыдущем этапе нашего исследования были обнаружены различия в стилях воспитания одиночно рожденных (ОР) детей, монозиготных (МЗ) и дизиготных (ДЗ) близнецов с различными типами темперамента. В стиле воспитания ОР детей со стеничным и трудным типом темперамента выявлены лишь единичные различия, касающиеся дистанции между матерью и ребенком и эмоциональной связи между ними. В семьях трудных и пассивных МЗ близнецов реализуются компенсаторные стратегии воспитания (гиперпротекция и гиперсоциализация соответственно). Воспитание в семьях ДЗ близнецов оказалось наиболее дифференцированным по отношению к разным типам детей.

Целью работы является изучение взаимосвязи родительского отношения, с одной стороны, и детского темперамента (эмоционального контроля) и стратегий контроля поведения, с другой стороны.

Мы предполагаем, что такая взаимосвязь существует, что она различается в семьях разного типа. Первая гипотеза исследования состоит в том, что проявление некоторых черт темперамента детей (внутри одного типа темперамента) будут различаться в семьях с разным типом воспитания. Вторая гипотеза предполагает, что типы темперамента все же будут различаться по определенным ключевым характеристикам вне зависимости от типа семьи.

Методы исследования

Для оценки темперамента и стиля родительского отношения, а также оценки эмоционального компонента контроля поведения использовался тест-опросник Ж. Баллеги «День ребенка» (Balleyguier, 1981; Виленская, Сергиенко, 2003). Он позволяет оценить темперамент ребенка, особенности его отношений с окружающими (родителями, сиблингами, незнакомыми), а также тип семейного воспитания. Автор теста определяет темперамент как эмоциональный стиль, который представляет собой индивидуальный способ регуляции процессов эраузола и предпочитаемые каналы разрядки внутреннего напряжения. Опросник позволяет оценить 28 параметров темперамента ребенка и 14 параметров стиля семейного воспитания.

В тесте «День ребенка» выделено 4 типа темперамента: трудный, стеничный, легкий, пассивный. Выделено также 4 типа семейного воспитания: чрезмерно стимулирующая семья, любящая семья, строгая семья, пассивная семья.

Еще один метод – это непосредственное взаимодействие психолога с ребенком и экспертная оценка характера этого взаимодействия. Такие данные были получены путем применения теста «Шкалы развития младенцев Бейли-2» (Bayley, 1993; Сергиенко и др., 1996) и использования, в частности, шкалы оценки поведения из этого теста.

Для оценки контроля действий и когнитивного контроля использовался тест «Шкалы развития младенцев Бейли». Рассматривались показатели когнитивного развития ребенка, выраженные в индексах ментального и психомоторного развития (MDI и PDI соответственно).

Таблица 1

Общее количество детей, участвовавших в исследовании

Возраст в месяцах	4	8	12	18	24	30	36	42
Монозиготные близнецы	22	30	34	36	42	34	38	36
Дизиготные близнецы близнецы	22	20	24	22	32	36	36	30
Одиночно рожденные дети	36	41	46	33	30	23	19	18

Испытуемые

В таблице 1 представлены данные о количестве детей, участвовавших в исследовании. МЗ и ДЗ близнецы рассматриваются в данной работе как группы биологического и психологического риска (Сергиенко и др., 2002), что дает возможность сравнить пути развития детей, имеющих пре- и перинатально различные условия.

Результаты

Итак, чтобы оценить, как стиль родительского воспитания взаимодействует с индивидуальностью ребенка, рассмотрим сначала различия детей в семьях разных типов, затем – различия между детьми с разными типами темперамента, затем сопоставим их с воспитанием в семьях разных типов.

Мы обнаружили зависимость темперамента от возраста (см. таблицу 2). Среди ОР детей легкие и пассивные дети значимо старше стеничных детей (средний возраст 17 мес. у легких и 18 мес. у пассивных детей против 12 мес. у стеничных), среди МЗ близнецов пассивные дети значимо старше трудных и легких (средний возраст 24 мес. против 19 и 18 мес. соответственно), среди ДЗ близнецов значимо старше легкие дети, чем стеничные (средний возраст 22 мес. против 15 мес.).

Однако у детей различия по тем же шкалам, что и между указанными типами темперамента, наблюдаются среди других типов, не различающихся по возрасту, поэтому различия в этих типах не могут быть отнесены только за счет возрастных изменений. Та же картина наблюдается и в отношении типов семьи, которые почти все значимо различаются между собой по возрасту. Результаты представлены в таблице 3.

Однако среди ОР дети в любящих семьях не отличаются по возрасту от детей из чрезмерно стимулирующих и строгих семей, сре-

Таблица 2
Средний возраст детей с разным типом темперамента

	трудные		стеничные		легкие		пассивные	
	Сред.	Ст. откл.	Сред.	Ст. откл.	Сред.	Ст. откл.	Сред.	Ст. откл.
ОР	16,65	11,23	12,68**	7,68	17,69**	10,29	18,04*	10,28
МЗ	19,03*	9,92	22,55	10,31	18,94**	10,55	24,17**	8,87
ДЗ	21,66	9,73	15,66*	8,54	22,02*	11,97	21,38	9,15

Таблица 3
Средний возраст детей в семьях разного типа

	Чрезмерно стимулирующая семья		Любящая семья		Строгая семья		Недостаточно стимулирующая семья	
	Сред.	Ст. откл.	Сред.	Ст. откл.	Сред.	Ст. откл.	Сред.	Ст. откл.
ОР	20,76	11,98	17,55	8,91	21,24	11,86	140	101
МЗ	28,40	9,36	22,86	98	15,80	10,11	13,59	9,27
ДЗ	32,42	5,82	21,75	11,44	20,92	9,33	12,77	7,37

ди МЗ близнецов не различаются по возрасту дети из строгих и недостаточно стимулирующих семей, а среди ДЗ близнецов – дети из любящих и строгих семей. Следовательно, различия между детьми и родительским воспитанием в этих семьях мы можем отнести не за счет возраста, а за счет других факторов.

К таким различиям относятся следующие (таблица 4). Среди семей с ОР детьми в чрезмерно стимулирующих семьях дети имеют более высокий MDI, чем в любящих. В любящих семьях дети меньше ориентированы на задание и имеют худший общий балл по шкале оценки поведения теста BSID-2, чем в строгих семьях. Они также менее пассивны, больше ориентированы на человека, больше зависимы от матери и больше боятся незнакомого, чем в строгих семьях. Различия в особенностях родительского воспитания совпадают с теми, которые должны дифференцировать указанные типы семьи. Матери ОР детей в любящих семьях более любящие и снисходительные, чем в строгих. Ментальное развитие демонстрирует некоторую связь с возрастом (MDI с возрастом повышается), однако в случае ОР детей, растущих в чрезмерно стимулирующих семьях, вмешивается и тип семейного воспитания, поскольку в этих типах семей дети

Таблица 4
Различия по типу семей

	ОР дети		ОР дети		МЗ близнецы		ДЗ близнецы	
	Чрезмерно стимулирующая-любящая		Любящая-строгая		Строгая-недостаточно стимулирующая		Любящая-строгая	
	U	Z	U	Z	U	Z	U	Z
MDI	252,50	29					1027,50*	2,94
Ориентация на задание			533,50*	-2,57				
Качество моторики							1036,50*	2,92
Эмоциональная регуляция	3090	-1,99					892,50	2,39
Общая оценка поведения			6630	-2,54	171,50	-2,46	953,50**	3,28
Пассивность			772,50	-26	3090**	-36		
Ориентация на человека			7820	20			1654,50	23
Слабое напряжение					378,50*	-2,19		
Высокое напряжение							1575,50	-2,40
Неориентированные разрядки							1653,50	-24
Защитные реакции					3200*	2,92		
Реакция на мать					351,50*	2,53	1482,50*	-2,88
Реакция на отца					2320**	3,84	1436,50	-2,17
Зависимость от матери			790,50	20				
Боязнь незнакомого			7970	1,96			1484,50*	30
Тревожность матери	3410	2,25						
Снисходительность матери			6580*	2,94	3510	2,53	1283,50**	3,83
Любовь матери			680,50*	2,78				
Привитие социальных навыков					3280*	2,82	12330**	-47
Ригидность					3390*	2,68	1050,50**	-4,95
Воспитание чистоплотности					2490**	3,81	1500,50*	-2,79
Строгость матери							9640**	-5,28
Любовь отца					2850*	2,78		
Строгость отца					208,50	3,83	1311,50	-2,50

Примечание: здесь и далее представлены только значимые различия * – $p < 0,01$, ** – $p < 0,001$.

не различаются по возрасту. Однако различие между этими типами семей всего одно – матери ОР детей в чрезмерно стимулирующих семьях более тревожные, чем в любящих.

МЗ близнецы в строгих семьях имеют худшую общую оценку поведения, они также менее пассивны и испытывают меньше состояний слабого напряжения, проявляют больше защитных реакций и реакций на отца и мать, чем в недостаточно стимулирующих семьях. Различия в воспитании соответствуют тем, которые дифференцируют рассматриваемые типы семьи. Матери МЗ близнецов в строгих семьях больше занимаются воспитанием чистоплотности, воспитанием хороших манер, более ригидны и снисходительны, отцы более любящи и строги, чем в недостаточно стимулирующих семьях.

ДЗ близнецы в любящих семьях имеют лучшее качество моторики, эмоциональную регуляцию и общую оценку поведения, чем в строгих семьях; ментальное развитие у них выше, чем в строгих семьях. ДЗ в любящих семьях имеют меньше неориентированных разрядок, высокого напряжения, реакций на мать и отца, они больше ориентированы на человека и больше боятся незнакомого, чем в строгих семьях. Матери ДЗ детей в любящих семьях меньше занимаются воспитанием чистоплотности и хороших манер, менее ригидны и строги, более снисходительны, отцы менее строги, чем в строгих семьях.

Рассмотрим далее сочетания темперамента и типа семьи, чтобы увидеть, как индивидуальные особенности детей взаимодействуют с особенностями семейного воспитания. Если такое взаимодействие отсутствует, то характеристики детей с одним и тем же темпераментом в семьях разных типов не будут различаться.

Приведем данные о количестве различий между детьми с одним и тем же темпераментом в разных типах семей. По сравнению с ОР, у близнецов различий больше (см. таблицу 5), особенно у МЗ, т. е. можно предположить, что родительское воспитание более сильно дифференцирует близнецов с разным типом темперамента, чем ОР детей.

У близнецов чаще встречаются различия по шкалам теста Бейли (шкала оценки поведения, MDI, PDI), т. е. различия в воспитании связаны с различиями во всех компонентах контроля поведения и на всех уровнях, в отличие от ОР детей (т. е. у ОР менее жесткая связь со средовыми условиями). Более подробно различия между детьми с разным темпераментом в семьях одного и того же типа представлены в таблицах 6–14.

Таблица 5

Количество значимых различий между детьми с разным типом темперамента и в семьях разных типов

	Чрезмерно стимулирующая	Любящая	Строгая	Недостаточно стимулирующая	Трудные	Стеничные	Легкие	Пассивные
ОР	1	13	10	5	2	9	16	7
МЗ	10	14	20	15	34	8	21	10
ДЗ	13	11	12	2	4	0	14	17

Среди ОР детей в любящей семье по наибольшему числу характеристик различаются трудные и пассивные дети. Трудные дети отличаются от всех остальных типов большим количеством неориентированных разрядок, пассивные дети отличаются от всех других большей пассивностью, более частыми состояниями слабого напряжения и меньшей ориентацией на человека, меньшим количеством реакций на мать и меньшей зависимостью от нее. Все эти различия соответствуют тем, которые дифференцируют типы темперамента между собой согласно тесту «День ребенка». У легких и стеничных детей, однако, не наблюдается систематических отличий от детей с другими типами темперамента. Между детьми с разными типами темперамента не наблюдается различий по шкале оценки поведения, а также по уровню ментального развития, однако стеничные и легкие дети различаются по уровню психомоторного развития.

В любящих семьях трудные МЗ близнецы также отличаются от всех остальных типов большей частотой неориентированных разрядок, однако по сравнению с ОР детьми, отличаются от легких и стеничных детей также меньшей частотой среднего напряжения, меньшей ориентацией на человека и большей частотой самостимуляции. Пассивные дети отличаются от всех других большей частотой слабого напряжения и большей пассивностью. Стеничные дети отличаются от легких и пассивных более высоким уровнем психомоторного развития, а от трудных и пассивных – более высоким уровнем ментального развития. Между МЗ близнецами разных типов темперамента в любящих семьях наблюдаются также различия по таким субшкалам шкалы оценки поведения, как ориентация на задание и моторное качество. Можно видеть, что у МЗ близнецов

Таблица 6
Различия между детьми в любящей семье (ОР дети)

	Трудные-стенячные		Трудный-легкий		Трудный-пассивный		Стеничный-легкий		Стеничный-пассивный		Легкий-пассивный	
	U	Z	U	Z	U	Z	U	Z	U	Z	U	Z
PDI							370,5*	-2,55				
Слабое напряжение			19,5	-2,27					55,5*	-2,71	136,0*	-2,55
Среднее напряжение									65,5*	2,36	131,5*	2,63
Высокое напряжение					124,5	2,06						
Контроль					130,	-1,94						
Неприятные ощущения	45,5*	2,52					431,5	-1,94			67,0**	3,9
Неориентированные разрядки	51,5	2,28	109,0*	2,39								
Пассивность									44,0**	-3,12	112,5**	-2,99
Ориентация на человека			13,0	2,77					33,0**	3,51	107,5**	3,09
Ориентация на предметы							337,0**	2,94				
Защитные реакции							343,5*	-2,87				
Реакция на мать			15,0	2,62							104,0**	3,2
Зависимость от матери			16,0	2,54							137,0*	2,58

Таблица 7
Различия между детьми в любящей семье (МЗ близнецы)

	Трудные-стеничные		Трудный-легкий		Трудный-пассивный		Стеничный-легкий		Стеничный-пассивный		Легкий-пассивный	
	U	Z	U	Z	U	Z	U	Z	U	Z	U	Z
MDI	12,50	-2,48							13,50	2,18		
PDI							33,00	2,27	12,50	2,27		
Ориентация на задание											121,50*	-2,64
Качество моторики			137,00*	-2,55					11,00	-2,22	0,00*	-2,64
Слабое напряжение					34,50**	-3,89					1,00*	-3,22
Среднее напряжение	16,00	-2,23	172,00**	-3,37					14,00	2,14	163,00*	2,84
Высокое напряжение			117,50**	4,25	43,50**	3,59					206,50	2,05
Контроль			165,00**	-3,48								
Неориентированные разрядки	16,50	2,20	164,00**	3,50	63,50*	2,93						
Пассивность					58,50*	-3,09			9,00	-2,55	123,50*	-3,56
Ориентация на человека	13,00	-2,45	172,00**	-3,37					12,00	2,31	171,00*	2,70
Ориентация на предметы			257,00	1,99			42,00	2,09				
Самостимуляция	10,00*	2,66	207,50*	2,79								
Реакция на мать			253,50	2,05	62,50*	-2,98					141,50*	3,23

темпераментальные различия в любящей семье выражены не столь резко, как у ОР детей, зато наблюдается больше различий в когнитивном и психомоторном развитии.

Среди ДЗ близнецов в любящих семьях различий меньше, чем среди МЗ близнецов и ОР детей. Интересно, что трудные дети отличаются от других типов не частотой неориентированных разрядок, а большим количеством негативных реакций на отца. Пассивные ДЗ близнецы, отличаясь, как и МЗ близнецы и ОР дети, от всех других типов большей пассивностью, также характеризуются и меньшей зависимостью от матери. Трудные и стеничные дети отличаются от легких и пассивных большей частотой самостимуляции, чего не наблюдается у МЗ близнецов и ОР детей. Так же как у ОР детей, в этой группе не наблюдается различий по шкале оценки поведения между детьми с разными типами темперамента, не различаются дети и по оценкам ментального и психомоторного развития.

В строгих семьях между ОР детьми с разными типами темперамента различий меньше, чем в любящих, и они менее систематические, хотя отличие трудных детей по количеству неориентированных разрядок сохраняется, а стеничные дети отличаются более высоким психомоторным развитием, но уже не от легких детей, а от пассивных. Пассивные дети ничем специфически не отличаются.

У МЗ близнецов, в отличие от ОР детей, строгие семьи значительно больше дифференцируют детей по уровню компонентов контроля поведения, чем любящие. Так, трудные дети отличаются от детей всех других типов большей частотой неориентированных разрядок, высокого напряжения, а также меньшей частотой состояний среднего напряжения и более низкими индексами ментального развития. Пассивные дети отличаются от детей других типов меньшим количеством состояний высокого напряжения и неориентированных разрядок и меньшей зависимостью от матери. Трудные дети отличаются от других типов детей (хотя и не так отчетливо, как по вышеописанным шкалам) по субшкалам шкалы оценки поведения BSID-II и по уровню психомоторного развития. В целом различий между трудными МЗ близнецами и детьми других типов в строгих семьях несколько больше, чем между легкими, стеничными и пассивными.

В строгих семьях ДЗ близнецов, как и в строгих семьях ОР детей, различий между детьми с разными темпераментами немного, более того, не наблюдается различий между трудными и стеничными детьми и между стеничными и пассивными. Это объясняется тем,

Таблица 9
Различия между детьми в строгой семье (ОР дети)

	Трудные-стенчные		Трудный-легкий		Трудный-пассивный		Стенчный-легкий		Стенчный-пассивный		Легкий-пассивный	
	U	Z	U	Z	U	Z	U	Z	U	Z	U	Z
PDI									13,00	2,14		
Слабое напряжение									11,50*	-2,29		
Высокое напряжение			8,00*	2,80	3,50**	2,87						
Контроль	7,00	-2,00										
Неприятные ощущения									15,00	1,95	31,00	2,28
Неориентированные разрядки	6,508	2,07	15,50	2,18	8,50*	2,33						
Пассивность									15,00	-1,95		
Ориентация на предметы	4,50*	-2,35					14,50*	2,57				
Защитные реакции	7,00	-2,00										
Боязнь незнакомого					12,50	1,89						

Таблица 10
Различия между детьми в строгой семье (МЗ близнецы)

	Трудные-стеничные		Трудный-легкий		Трудный-пассивный		Стеничный-легкий		Стеничный-пассивный		Легкий-пассивный	
	U	Z	U	Z	U	Z	U	Z	U	Z	U	Z
MDI	28*	-2,64	119,5*	-3,17	56,5*	-2,68						
PDI			145,5	-2,22	50,5*	-2,89			12,5	-26		
Ориентация на задание	4*	-31			13**	-3,78						
Эмоциональная регуляция	10	-2,54	98	-21								
Качество моторики					34,5*	-3,11						
Общая оценка поведения	15	-2,37			45,5*	-2,66						
Среднее напряжение	24*	-2,83	128*	-2,99	37**	-3,37						
Высокое напряжение	42	1,98	56,5*	4,56	8,5**	4,38			12	2,4	45,5*	2,88
Контроль			88,5**	-3,85	38,5**	-3,32						
Неориентированные разрядки	36,5	2,24	84**	3,95	11,5**	4,28			10*	2,58	55,5	2,
Неприятные ощущения					51*	2,87					47*	2,82
Пассивность					59*	-2,59						
Ориентация на человека	36,5	-2,24										
Ориентация на предметы			113**	-3,32	22**	-3,90			16	-23		
Самостимуляция					70	2,20						
Реакция на мать			116,5*	3,24	30**	3,62			13,5	2,26		
Реакция на отца	12*	3,11			29,5*	3,17						
Зависимость от матери					57,5*	2,64			14	2,21	66	2,1
Страх незнакомого					61	2,52	33,5	-2,21			35,5*	3,26

Таблица 11
 Различия между детьми в строгой семье (ДЗ близнецы)

	Трудный-легкий		Трудный-пассивный		Стеничный-легкий		Легкий-пассивный	
	U	Z	U	Z	U	Z	U	Z
Эмоциональная регуляция	82,50*	-2,76	41,00	-2,05				
Общая оценка поведения	100,50	-2,23						
Слабое напряжение			60,00	-2,32			82,50	-2,33
Среднее напряжение	160,50*	-3,02					91,0*	2,07
Высокое напряжение	127,00*	3,65	51,50*	2,65				
Контроль	198,00	-2,30			12,00	-2,03	82,50	2,33
Ориентация на человека							62,50*	2,93
Пассивность			61,00	-2,29			71,00*	-2,69
Реакция на отца			49,00	2,17				
Зависимость от матери							65,00*	2,86

Таблица 12
 Различия между детьми в недостаточно стимулирующей семье
 (ОР дети)

	Трудные-стеничные		Трудный-легкий		Трудный-пассивный		Стеничный-легкий		Стеничный-пассивный		Легкий-пассивный	
	U	Z	U	Z	U	Z	U	Z	U	Z	U	Z
Высокое напряжение	20,50**	3,42	74,00**	3,27	50,00*	2,68						
Контроль	42,00*	-2,37										
Неориентированные рядки					54,50*	2,50					157,00*	2,53
Ориентация на предметы			108,50*	2,39			126,50	2,21			100,00**	-3,71
Зависимость от матери									60,00*	2,50	98,50**	3,74

что среди ДЗ близнецов стеничных детей меньше, чем в других группах (см. таблицу 2), и при разделении детей по типам семей их количество не позволило получить достоверные значимые различия. Трудные дети испытывают больше состояний высокого напряжения и имеют худшую эмоциональную регуляцию, чем легкие и пассивные. Легкие дети имеют лучший контроль, чем трудные и пассивные; пассивные дети испытывают больше состояний слабого напряжения и пассивности, чем трудные и легкие дети.

В недостаточно стимулирующих семьях среди ОР детей наблюдается меньше всего различий между детьми с разными типами темперамента. В семьях этого типа сохраняется отличие трудных детей от детей всех других типов по частоте состояний высокого напряжения. Легкие дети отличаются от других типов детей по степени ориентации на предметы: у них она ниже, чем у детей всех других типов. По сравнению с пассивными детьми, легкие дети демонстрируют больше неориентированных разрядок и больше зависят от матери. Можно отметить отличие по количеству неориентированных разрядок пассивных детей от трудных и легких, а также более высокий контроль стеничных детей по сравнению с трудными.

В недостаточно стимулирующих семьях МЗ близнецы имеют наибольшее количество различий между детьми с разными типами темперамента, по сравнению с ОР детьми и ДЗ близнецами. Трудные дети отличаются от детей всех других типов по количеству неориентированных разрядок, как наблюдается у МЗ близнецов во всех других типах семей. Удивительно, однако, что трудные и легкие дети различаются между собой только по этому единственному параметру. Стеничные дети имеют более высокий контроль, чем другие типы детей. У них имеются различия по общей оценке поведения, уровню психомоторного развития и по уровню ментального развития. Таким образом, МЗ близнецы в недостаточно стимулирующих семьях демонстрируют довольно широкий спектр различий по темпераменту и компонентам контроля поведения (как и в других типах семей).

Удивительно, но ДЗ близнецы разных типов темперамента в этих семьях практически не отличаются друг от друга, недостаточная стимуляция полностью нивелирует темпераментальные различия.

Чрезмерно стимулирующих семей оказалось недостаточно, чтобы при делении детей в них по типу темперамента получить значимые различия, и в дальнейший анализ они не вошли.

Таблица 13
Различия между детьми в недостаточно стимулирующей семье (МЗ близнецы)

	Трудные-стеничные		Трудный-легкий		Трудный-пассивный		Стеничный-легкий		Стеничный-пассивный		Легкий-пассивный	
	U	Z	U	Z	U	Z	U	Z	U	Z	U	Z
MDI							230*	2,65	7,5*	2,66		
PDI	180	-21										
Общая оценка поведения	50	-27										
Слабое напряжение							43,50	-2,31	110*	-2,61		
Среднее напряжение	130*	-32					350*	2,65	7,50	2,91		
Высокое напряжение	150*	2,90			460*	2,62						
Контроль	130*	-32			49,50	-2,47	50,5	23	160	2,19		
Неориентированные разрядки	0,00**	3,81	104**	3,43	30**	4,44	370*	-2,57			750*	2,83
Неприятные ощущения					360*	34					75,50*	2,82
Ориентация на людей	0,5**	-3,78					190**	3,29	00**	3,54		
Ориентация на предметы	29,5	-22					520	1,97				
Защитные реакции					340*	-3,13					1040	-20
Пассивность							450	-2,25	120*	-2,53		
Реакция на отца									140	-2,36		
Зависимость от матери	28,5	28			490	2,49						

Таблица 14

Различия между детьми в недостаточно стимулирующей семье
(ДЗ близнецы)

	Трудный-пассивный		Легкий-пассивный	
	U	Z	U	Z
Самостимуляция	6,00	1,85		
Зависимость от матери	4,50	2,08		
Реакция на отца			28,50	2,00

Обсуждение результатов

Сравнивая детей, растущих в семьях с разным типом воспитания, можно отметить, что поведение ОР детей в любящих семьях можно описать как легкий тип темперамента. И действительно – в любящих семьях чаще встречаются легкие дети (Виленская, Сергиенко, 2001). Рассматривая ОР детей с разными типами темперамента в недостаточно стимулирующих семьях, можно наблюдать различные способы адаптации детей к условиям недостаточной стимуляции: стеничные дети ориентируются на предметы, трудные – также на предметы и разряжают свое повышенное внутреннее напряжение в неориентированных разрядках, легкие – пытаются более активно контактировать с матерью. Такой контакт, однако, может восприниматься отстраненными, малоактивными матерями из недостаточно стимулирующих семей как негативное настроение, немотивированные капризы, что и проявляется в их ответах на тест в виде высоких оценок детей по шкалам неориентированных разрядок и зависимости от матери.

В случае семей МЗ близнецов повышенная строгость в воспитании приводит к повышению активности детей, актуализации защитного поведения и ухудшению настроения. В строгих семьях можно наблюдать более активное взаимодействие с детьми, чем в недостаточно стимулирующих, как в плане непосредственно регулирования поведения ребенка, так и в плане эмоционального контакта. Это приводит, с одной стороны, к более частому появлению в поведении детей защитных реакций, требующих высокого контроля поведения, с другой стороны – к более негативному поведению, возможно, как реакции на попытки родителей управлять поведением детей. Для ДЗ близнецов можно уверенно сказать, что любящий тип семьи более благоприятно сказывается на развитии детей, чем стро-

гий тип. У детей из любящих семей выше развитие всех компонентов контроля поведения, темперамент менее трудный (и более легкий). Таким образом, можно констатировать, что строгое воспитание у близнецов приводит к более низкому уровню развития всех компонентов контроля поведения.

Описанные тенденции отмечаются и в литературе. Матери с более контролирующим и директивным стилем взаимодействия имеют детей, использующих менее адаптивные регуляторные стратегии (Calkins, Johnson, 1998). Низкая сензитивность матери и недостаточность поддержки ею автономии ребенка связана с более низким уровнем исполнительного контроля у детей (Kochanska, Knaack, 2003). В то же время и матери детей, исходно имеющих проблемы регуляции, оказываются менее сензитивными, более вмешивающимися и обеспечивающими меньше физической стимуляции (Calkins et al., 2004).

Далее рассмотрим различия между детьми с одинаковым темпераментом в семьях разного типа. Среди ОР детей наименее всего различаются между собой в разных типах семей трудные и пассивные дети, т. е. имеющие проблемные типы темперамента. Их большая устойчивость к средовым влияниям может быть связана как с ранней стабилизацией темперамента при неврологическом отягощении, более вероятном в случае развития проблемного темперамента, так и с большей свободой, предоставляемой родителями ребенку в соответствии с современными педагогическими тенденциями.

Между стеничными ОР детьми различий тоже относительно немного, они касаются в основном уровня напряжения и его проявлений – разрядок, неприятных ощущений, пассивности.

Легкие ОР дети в семьях разных типов наиболее чувствительны к влиянию среды, различия касаются уровня напряжения, ориентации на вещи и индекса ментального развития. Сочетание эмоциональной поддержки и большей строгости и регламентации поведения со стороны родителей приводит к повышению активности детей, ухудшению настроения, но одновременно улучшается когнитивный контроль и больше используется ориентация на предметы, возможно, как механизм, позволяющий детям справиться с негативными состояниями.

МЗ близнецы с трудным темпераментом в семьях разных типов различаются по наибольшему числу характеристик, включая субшкалы шкалы оценки поведения теста Бейли, т. е. различия затрагивают все компоненты контроля поведения. В большинстве типов семей дети различаются по ориентации на человека, защитным ре-

акциям и контролю. Эти характеристики непосредственно связаны с регуляцией либо являются механизмом, ее обеспечивающим, как ориентация на человека (Виленская, Сергиенко, 2001). Выше всего они в чрезмерно стимулирующей семье, самые низкие – в недостаточно стимулирующей, т. е. стимуляция со стороны родителей улучшает регуляцию МЗ близнецов. Особенности строгой семьи действуют на эти характеристики разнонаправленно. По сравнению, например, с недостаточно стимулирующей семьей, в строгой семье у детей больше защитных реакций, но чаще встречаются состояния высокого напряжения и негативные реакции на родителей. Как можно видеть, регуляторная функция у трудных МЗ близнецов весьма чувствительна к особенностям семейного воспитания, в отличие от ОР детей. Причины этого пока не ясны. Можно отметить, что для трудных детей важна как регуляция их поведения родителями (воспитание чистоплотности, ригидность матери), так и положительное эмоциональное отношение с их стороны (снисходительность матери, любовь отца).

Стеничные дети почти не различаются, за исключением воспитывающихся в строгих и недостаточно стимулирующих семьях. В строгих семьях у детей больше неориентированных разрядок и состояний высокого напряжения, а в недостаточно стимулирующих – выше контроль и больше ориентация на человека. Если у трудных детей в строгой семье формировалось защитное поведение, то стеничные дети реагируют на повышенную строгость усилением напряжения, учащением неориентированных разрядок и ослаблением эмоционального контроля без каких-либо положительных эффектов.

Легкие дети также различаются в семьях разного типа, хотя и меньше, чем трудные. Почти во всех типах семей дети различаются по количеству защитных реакций, в любящих семьях у детей выше контроль, в строгих – ориентация на предметы.

Пассивные МЗ близнецы между собой различаются мало, за исключением противопоставления чрезмерно и недостаточно стимулирующих семей (дети в них различаются по шкале оценки поведения и показателям общего ментального развития (MDI), причем эмоциональная регуляция и общая оценка поведения лучше в недостаточно стимулирующих семьях, а MDI и самостимуляция выше в чрезмерно стимулирующих). Возможно, стимуляция в чрезмерно стимулирующих семьях для пассивных детей действительно является чрезмерной, что приводит к ухудшению эмоционального компонента контроля поведения (хотя и к лучшему выполнению

заданий теста, т. е. когнитивному контролю, в чем проявляются компенсаторные отношения между компонентами контроля поведения), и способом нормализовать свое состояние является самостимуляция.

У ДЗ близнецов дети с трудным темпераментом практически не различаются между собой. В строгих семьях такие дети реже прибегают к самостимуляции, чем в любящих и недостаточно стимулирующих. В любящих семьях более частое использование самостимуляции сочетается с лучшими оценками по шкале оценки поведения, что позволяет считать ее способом совладания с трудной ситуацией.

Пассивные ДЗ близнецы также мало различаются между собой. В этом отношении они похожи на ОР детей. Больше всего различны между собой дети из любящих и недостаточно стимулирующих семей. В любящих семьях дети имеют более высокий уровень когнитивного контроля и контроля действий, а также эмоционального контроля, оцененного по наблюдениям. Хотя недостаточно стимулирующие семьи отличаются от других типов семей сходным образом, однако наибольшее количество различий у детей наблюдается именно между недостаточно стимулирующими и любящими семьями. Можно предположить, что в любящих семьях родители более снисходительны, чем в строгих семьях, менее ригидны, чем в чрезмерно стимулирующих, и это оказывается важным для более успешного развития контроля поведения (причем всех его компонентов) у пассивных ДЗ. Легкие ДЗ близнецы в любящих семьях различаются по ориентации поведения, а в строгих – по уровню напряжения и контролю. Более строгое, вмешивающееся, регулирующее поведение может менять баланс внутреннего напряжения детей, а предпочитаемые ориентации поведения могут изменяться как следствие этого. Более свободное воспитание в любящих семьях позволяет детям самим регулировать баланс слабого, среднего и высокого напряжения и способствует выбору более адаптивных ориентаций (на человека и на предметы).

В результате анализа различий в темпераменте детей при сопоставлении его с типом семьи обнаружилось следующие, наиболее заметные особенности.

Во-первых, количество различий между типами темперамента варьируется в зависимости от типа семьи и группы детей. У ДЗ близнецов во всех типах семей различий между детьми с разными типами темперамента меньше, чем среди МЗ близнецов и ОР детей. Это может говорить о том, что семейное воспитание унифицирует индивидуальные различия ДЗ близнецов (как группы) в большей

степени, чем ОР детей и особенно МЗ близнецов. Возможно, это связано с тем, что у МЗ характеристики темперамента как стиля регуляции выражены сильнее в связи с их большей проблемностью как группы биологического и психологического риска (Сергиенко и др., 2002), а родители ОР детей более чувствительны к индивидуальным особенностям своих детей (Сергиенко и др., 2010).

Во-вторых, в зависимости от типа семьи разные типы темперамента дифференцируются в большей или меньшей степени. Так, недостаточная стимуляция приводит к почти полному отсутствию различий не только в темпераменте, но и в других компонентах контроля поведения у ДЗ близнецов. Подобная тенденция наблюдается у ОР детей и практически незаметна у МЗ близнецов. Общую тенденцию можно объяснить депривационным влиянием такого воспитания, однако вопрос о том, почему она не проявляется у МЗ близнецов – казалось бы, наиболее уязвимых – остается. Возможно, однако, депривация проявляется по-разному. У ДЗ близнецов и ОР детей сглаживается индивидуальный профиль контроля поведения. Это означает, что дети с разным уровнем развития отдельных компонентов контроля поведения не различаются между собой как по «негативным» характеристикам регуляции, так и по «позитивным», адаптивным характеристикам. Иными словами, не только, например, легкие дети не отличаются от трудных по количеству неориентированных разрядок, но и трудные дети не отличаются от легких по ориентации на человека. Следовательно, можно говорить о формировании неких компенсаторных механизмов (они, скорее всего, имеют групповую и индивидуальную специфику) для совладания с депривацией у ОР детей и ДЗ близнецов. У МЗ детей это происходит в меньшей степени, так как в силу их большей уязвимости возможности компенсации у них не так велики. Легкие МЗ близнецы мало отличаются от трудных и пассивных, однако трудные и пассивные различаются между собой. Возможно, в ответ на недостаточную стимуляцию заостряются характерные черты соответствующих типов темперамента. Стеничные дети также заметно отличаются от трудных и пассивных и, судя по направленности различий, им удается компенсировать недостаток стимуляции и развить удовлетворительный контроль поведения. Тем не менее, негативное воздействие депривации проявляется и у них: МЗ близнецы в недостаточно стимулирующих семьях независимо от типа темперамента более пассивны, проявляют меньше защитных реакций, чаще негативно реагируют на обоих родителей и имеют худший контроль.

В-третьих, можно отметить некоторые характеристики, которые различают детей определенного темперамента независимо от типа семьи. Трудные дети (МЗ близнецы и ОР дети) в большинстве типов семей различаются по количеству неориентированных разрядок или реже, по количеству состояний высокого напряжения; пассивные дети в любящих семьях различаются по количеству состояний слабого напряжения и пассивности; трудные МЗ близнецы независимо от типа семьи имеют более низкий PDI, чем легкие или стеничные дети (что говорит о трудностях компенсации у них).

Таким образом, обе выдвинутые гипотезы подтвердились.

Общие выводы, которые можно сделать: хотя дети с одинаковым темпераментом в разных типах семей достаточно похожи, различия между ними существуют и каждый раз образуют уникальную конфигурацию. Близнецы, в особенности МЗ, в большей степени различаются по всем компонентам контроля поведения в зависимости от типа семьи, чем ОР дети.

Дети с разным типом темперамента особым образом реагируют на одни и те же особенности семейного воспитания, и, наоборот, дети с одинаковым темпераментом проявляют единообразные особенности независимо от типа семьи. Чувствительность детей к средовым воздействиям различается в зависимости от типа темперамента и биологических характеристик, таких как близнецовость/единичность и зиготность.

Результаты работы позволяют сделать обоснованный вывод о своеобразном и уникальном преломлении внешних воздействий индивидуальностью детей, хотя конкретные механизмы взаимодействия среды и индивидуальных особенностей нуждаются в дальнейшем исследовании.

Литература

- Брушлинский А. В. О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского. М.: Пер Сэ, 2002. С. 9–34.
- Виленская Г. А., Сергиенко Е. А. Роль темперамента в развитии регуляции поведения в раннем возрасте // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 3. С. 68–85.
- Виленская Г. А., Сергиенко Е. А. Тест-опросник «День ребенка»: цели, возможности, структура, применение // Психолог в детском саду. 2003. № 1–2. С. 3–25.

- Сергиенко Е. А. Проблема субъекта: поиски и решения // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 2. С. 16–28.
- Сергиенко Е. А., Рязанова Т. Б., Виленская Г. А., Дозорцева А. В. Возможности использования теста Бэйли для оценки раннего развития (на примере близнецового исследования) // Психологическое обозрение. 1996. № 1 (2). С. 34–41.
- Сергиенко Е. А., Рязанова Т. Б., Виленская Г. А., Дозорцева А. В. Развитие близнецов от рождения до 3-х лет. М.: Когито-Центр, 2002.
- Сергиенко Е. А., Виленская Г. А., Ковалева Ю. В. Контроль поведения как субъектная регуляция. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.
- Balleyguier G. Le caractère de l'enfant en fonction de son mode de garde pendant les premières années (Monographies françaises de psychologie). Editions du Centre national de la recherche scientifique. 1981.
- Bates J. E. Temperament in Infancy // Handbook of Infant Development / J. F. Osofsky (Ed.). N. Y.: Wiley, 1987. P. 1101–1149.
- Bayley N. Bayley scales of infant development. Manual. N. Y.: The Psychological Corporation, 1993.
- Calkins D., Johnson M. C. Toddler Regulation of Distress to frustrating Events: Temperamental and Maternal Correlates // Infant behavior & Development. 1998. V. 21. № 3. P. 379–395.
- Calkins S. D., Hungerford A., Dedmon S. E. Mothers' interactions with temperamentally frustrated infants // Infant Mental Health Journal. 2004. V. 25. Is. 3. P. 219–239.
- Cohn J. F., Tronick E. Z. Mother–infant face-to-face interaction: The sequence of dyadic states at 3, 6, and 9 months // Developmental Psychology. 1987. V. 23. P. 68–77.
- Diener M. L., Mangelsdorf S. S., McHale J. L., Shaftsberry V. T., Frosch S. A. Infants' Behavioral Strategies for Emotion Regulation with Fathers and Mothers: Associations With Emotional Expressions and Attachment Quality // Infancy. 2002. V. 3. № 2. P. 153–174.
- Field T. Infancy. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press, 1990.
- From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development / J. Shonkoff, D. Phillips (Eds). Washington, D. C.: National Academy Press, 2000.
- Gilliom M., Shaw D. S., Schonberg M. A., Lukon J. L. Anger Regulation in Disadvantaged Preschool Boys: Strategies, Antecedents, and the Development of Self-Control // Developmental psychology. 2002 V. 38. P. 222–235.

- Grolnick W. S., Cosgrove T., Bridges L. J.* Age-graded change in the initiation of positive affect // *Infant Behavior and Development*. 1996. V. 19, P. 153–157.
- Kochanska G.* Children's temperament, mothers' discipline and security of attachment: Multiple pathways to emerging internalization // *Child Development*. 1995. V. 66. P. 597–615.
- Kochanska G., Knaack A.* Effortful control as a personality characteristic of young children: Antecedents, correlates and consequences // *Journal of personality*. 2003. V. 71. P. 1087–1112.
- Kopp C. B.* Regulation of distress and negative emotions: a developmental view // *Developmental Psychology*. 1989. V. 25. № 3. P. 343–354.
- McCabe L. A., Cunnington M., Brooks-Gunn J.* The Development of Self-Regulation in Young Children. Individual Characteristics and Environmental Contexts // *Handbook of Self-Regulation. Research, Theory, and Application* / R. F. Baumeister, K. D. Vohs (Eds). N. Y.–London: The Guilford Press, 2004. P. 340–356.
- Pulkkinen L., Feldt T., Kokko K.* Personality in Young Adulthood and Functioning in Middle Age // S. Willis, M. Martin (Eds). *Middle Adulthood: A lifespan perspective*. Thousand Oaks, Ca: Sage, 2009. P. 99–141.
- Rothbart M. K., Ellis L. K., Posner M. I.* Temperament and Self-regulation // *Handbook of Self-Regulation. Research, Theory, and Application* / R. F. Baumeister, K. D. Vohs (Eds). N. Y.–London: The Guilford Press, 2004. P. 357–370.
- Stern D. N.* The interpersonal world of the infant. A view from psychoanalysis and developmental psychology. USA: Basic Books, 1985.
- Strelau J., Plomin R.* A Tale of Two Theories of Temperament // *Modern Personality Psychology: Critical Reviews and New Directions* / G.-V. Caprara, G. L. Van Heck (Eds). N. Y.: Harvester Wheatsheaf, 1992. P. 327–351.
- Thomas A., Chess S.* Temperament and Development. N. Y.: Brunner/Mazel, 1977.
- Vondra J. I., Shaw D. S., Chrisman J., Cohen L., Swearingen E., Owens E. B.* Attachment stability and emotional and behavioral regulation from infancy to preschool age // *Development and Psychopathology*. 2001. V. 13. № 1. P. 13–33.

РОЛЬ СЕМЕЙНОЙ СРЕДЫ В СТАНОВЛЕНИИ РЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ

Ю. В. Ковалева

Предметом наших исследований последних лет является интегративная характеристика субъекта – контроль поведения. Контроль поведения – это конструкт, объединяющий три подсистемы регуляции поведения, – когнитивный контроль, волевой контроль и эмоциональную регуляцию. Представленные вместе, они демонстрируют качество, уровень и способ согласования когнитивных, волевых и эмоциональных возможностей, ресурсов субъекта, которые он использует при взаимодействии с условиями актуальной ситуации (развития, жизни). Обоснование этого конструкта дано в нашей работе (Сергиенко, 2009; Сергиенко и др., 2010).

В ходе исследований нами были проанализированы различные современные подходы к саморегуляции поведения человека (Анцыферова, 1994; Конопкин, 1995; Шапкин, 1997; Иванников, 1998; Прохоров, 1998; Никольская, 2000; Лазарус, 2001; Дикая, 2003; Никольская, Грановская, 2001; и др.). В большинстве этих работ обсуждаются отдельные аспекты регуляции поведения – когнитивные, аффективные, волевые. Исключение составляют концепции Л. Пуллкинен и С. Стефано (Rieder, Cicchetti, 1989; Pulkkinen, 1994), где представлены целостные модели, учитывающие темпераментальные, когнитивные и волевые характеристики человека и особенности его социализации в детстве. Помимо этих работ, то или иное решение проблемы саморегуляции чаще всего предлагается в «зрелом варианте», т. е. так, как это организовано у взрослого человека. За скобками остается процесс становления регуляторных процессов, и, конкретно, анализ средовых детерминант или внешних условий развития регуляции поведения.

Работа выполнена при поддержке РФНФ, грант № 10-06-00260а.

В лаборатории психологии развития в рамках темы «Развитие субъекта на различных этапах онтогенеза» разрабатывается системно-субъектный подход, акцентирующий внимание на анализе собственных внутренних механизмах поведения человека в их связи с внешними условиями, отношениями и опытом. В своей работе мы опираемся на положения субъектного подхода, в частности, на континуально-генетический принцип, разработанный А. В. Брушлинским, который позволяет поставить фундаментальный вопрос о критериях становления субъекта (Брушлинский, 2006). Анализируя эту проблему, Е. А. Сергиенко последовательно показывает, что на всех этапах развития, начиная с самых ранних, человек, опираясь на доступный ресурс, активно и целенаправленно организует взаимодействие с условиями собственной жизни – упорядочивает и дифференцирует информацию, выделяет значимые и моделирует неочевидные обстоятельства ситуации, строит планы, представляет временную перспективу и свое место в ней и т. д. (Сергиенко, 2006, 2009). Эти возможности и есть субъектность человека, которая понимается нами как способность проявлять активность по отношению к собственной жизни. Они в разной мере доступны человеку, начиная не только с младенчества, но уже и в пренатальном периоде (Баттерворт, Харрис, 2000; Александров, 2001; Батуев, 2000; Сергиенко, 2002).

Развитие и реализация субъектности осуществляется в соответствии как с возможностями самого человека, так и с внешними условиями его жизни. В своей работе «О природных предпосылках психического развития» Брушлинский, анализируя взаимную необходимость внутренних и внешних факторов развития, отмечает, что требуется не просто взаимодействие внешнего и внутреннего, а специфическое взаимодействие (Брушлинский, 2006). Это уточнение, на наш взгляд, важно для выделения параметров исследования, в нашем случае – параметров семейной среды, существенных и принципиальных для развития субъектного качества – контроля поведения. Наш анализ различных психологических подходов к психическому развитию (Мухамедрахимов, 1999; Захаров, 1998; Варга, 2001) позволяет предположить, что это могут быть следующие параметры: во-первых, уровень зрелости поведения родителей – ответственность, эмоциональная устойчивость, способность к самоорганизации в соответствии с различными обстоятельствами, т. е. уровень развития контроля поведения; во-вторых, отношение к ребенку – степень интеграции интересов ребенка в актуальную

ситуацию семьи, активный и максимальный учет условий развития ребенка, создание и поддержание этих условий, начиная с пренатального периода, ценностное отношение к интересам ребенка, признание и поддержка его возможностей.

Именно эти параметры определяют ракурс наших исследований, обращенный к анализу семейной среды – первичных, базовых условий развития субъектности. Семейная среда – это широкое понятие, охватывающее различные стороны семейной жизни, начиная с самых общих – экономических, образовательных – и заканчивая более частными. Термин «среда» подчеркивает, что речь идет о непосредственном окружении человека, с которым он находится в постоянном взаимодействии. Качество этого окружения выступает ресурсом, т. е. задает рамки и возможности для самореализации.

В наших исследованиях, говоря о семейной среде, мы обращаемся к тем психологическим характеристикам членов семьи и особенностям их отношений, которые могут быть связаны с регуляцией поведения. Мы изучаем личностные и субъектные характеристики членов семьи (интернальность и показатели составляющих контроля поведения), а также родительское отношение и представления о нем. В наших планах дополнить анализ взаимного соответствия регуляторных показателей членов семьи и показателей, связанных с родительским отношением, изучением параметров семейной системы, в которых отражены типичные взаимодействия и способы организации семейных отношений.

Наши задачи согласуются с работами, посвященными проблеме развития темперамента в раннем онтогенезе. Темперамент признается большинством исследователей в качестве фильтра, который в результате взаимодействия со средовыми, семейными условиями модерирует их и определяет различные способы и уровень адаптации (Стреляу, 1982; Томас, Чесс, 1994; и др.). Показано, что положительное аффективное отношение и упорядоченная система требований к ребенку способствуют формированию эффективных стратегий регуляции поведения, основанных на его ориентации на людей (Виленская, Сергиенко, 2001; Сергиенко, 2002).

Первоначально наше внимание было обращено к пренатальной ситуации как модели сразу двух особых событий на жизненном пути – беременности как сложной жизненной ситуации в жизни женщины и ситуации формирования системы «мать–дитя», в которой ребенок получает первый опыт реализации собственной активности в условиях материнской среды. Были исследованы и проанализиро-

ваны показатели контроля поведения беременных с благополучным и осложненным вынашиванием. Показано, что благополучному вынашиванию соответствует более высокий уровень развития и степени согласования составляющих контроля поведения – когнитивного, эмоционального и волевого контроля, более высокий уровень интернальности в области достижений и вопросах здоровья, а также позитивный ранний детский опыт. Темпераментальные, когнитивные и поведенческие показатели детей, рожденных у женщин с благополучным вынашиванием, также отличались более высоким уровнем – дети были активны, ориентированы на контакт с человеком и предметной средой, оптимистичны, легко обучаемы, а их физиологические реакции более регулярны. Таким образом, эмоционально устойчивое состояние, большой репертуар когнитивных, волевых, личностных и семейных возможностей для преодоления трудностей периода беременности составляет основу для формирования более адаптивного индивидуального опыта плода, потенциал которого используется после рождения (Ковалева, 2004).

В ходе этой работы нами также было сделано предположение, что ранний детский опыт человека способен отражать внутренние условия, при которых осуществляется активность, и выступать дополнительным ресурсом при достижении цели. Мы выдвинули гипотезу, что позитивный опыт, существующий во взрослом возрасте в виде представлений о себе как о способной, компетентной, самостоятельной и принимаемой личности, представляет собой ресурс для более уверенного, организованного и зрелого поведения. Напротив, существование у взрослой личности представлений о себе как о неумелом, несамостоятельном, неудачливом человеке, ограниченном в своих проявлениях большим количеством различных норм и правил, сохранившихся с детства, представляет собой угрозу при организации поведения появлением неуверенности, тревожности, зависимости.

Для изучения представлений о раннем детском опыте нами использовалась Методика диагностики родительского отношения А. Я. Варги и В. В. Столина (Практическая психодиагностика, 1998). В оригинальном варианте Методики под родительским отношением понимается система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка и его поступков. Для оценки родительского отношения предлагается пять шкал: Принятие/Отвержение, Кооперация, Сим-

биоз, Авторитарная гиперсоциализация, Маленький неудачник. Мы использовали эту методику как структурированное интервью с измененной инструкцией. Испытуемым предлагалось ответить на вопросы оригинальной методики так, как на них могла бы ответить их мама или другой близкий взрослый, воспитывавший их в детстве.

Нами были получены данные, отражающие различия по уровню показателя *Маленький неудачник*. В группе с благополучным течением беременности (вынашивание без акушерских и соматических осложнений) значительно преобладали женщины с низким уровнем этого показателя, в то время как в группе с неблагоприятным течением беременности (вынашивание с акушерскими и соматическими осложнениями) значительно преобладали женщины с высоким уровнем этого показателя.

В первой группе женщины представляли своих родителей как принимающих, менее контролирующих, а родительское отношение в детстве как поддерживающее и доверительное к их детским возможностям. Подобные представления формируются под влиянием образа родителя, уверенного в себе и своих материнских или отцовских качествах, что может создавать основу для развития зрелой и эмоционально устойчивой личности. Родитель, относящийся к своему ребенку как к самостоятельному человеку, допускает, что тот в состоянии контролировать свое поведение в соответствии со своим возрастом. Саморегуляция и самоорганизация таких детей развивается последовательно, на каждом возрастном этапе сталкиваясь с ситуациями, которые необходимо научиться разрешать. Во время такого ответственного жизненного события как беременность представления женщин о себе как о компетентном ребенке могут стать основой для лучшей адаптации к проблемам этого периода. Позитивные представления о родительских фигурах также должны способствовать более легкому и бесконфликтному принятию материнской роли и проекции на себя родительских качеств (Варга, 2001; Леус, 2001).

По мнению участниц эксперимента из второй группы, в детстве их родители вели себя достаточно строго и воспринимали их как неприспособленных и неуспешных детей. Система саморегуляции этих детей могла строиться в условиях недостатка реальных трудностей. Чрезмерный родительский контроль и инфантилизация детских возможностей, скорее всего, отражала неуверенную жизненную позицию самих родителей. Подобное неосознаваемое восприятие личностей родителей во взрослой жизни, и в том числе во время

беременности создало основу для тревожного поведения, недооценки себя и депрессивности (Брутман и др., 2000, Леус, 2001).

Нами также была проанализирована роль отца в период беременности. Было показано, что ранний детский опыт будущих отцов, в частности, поддерживающее и заинтересованное поведение родителей по отношению к мальчику, во взрослой жизни, во время ожидания собственного ребенка связано с более активным поведением мужчин – такие будущие отцы планировали присутствовать на родах (Матвиенко, Ковалева, 2005). Также было установлено, что в супружеской паре на этапе беременности происходит специфическое для этой ситуации взаимное согласование поведения супругов, которое имеет компенсаторный характер и одновременно отражает тенденцию воспроизводить в собственном поведении стиль отношений в прародительских семьях (Ковалева, 2006).

Таким образом, нами показано, что личностные и субъектные характеристики будущих родителей и их представления о раннем детском опыте, во-первых, представляют собой ресурс развития будущего ребенка; родительское поведение, соответствующее задачам актуальной ситуации вынашивания, связано с более высоким уровнем развития постнатальных возможностей младенца. Во-вторых, связи между различными показателями будущих родителей, полученные в наших исследованиях, отражают процесс взаимной подстройки их индивидуальных возможностей во время вынашивания ребенка. Это дает более полное понимание выбора, распределения и использования индивидуального ресурса человека, однако ставит и новые вопросы о связанных с неосознаваемыми тенденциями более глубоких семейных процессах, описанных в понятиях семейной системы (Ковалева, 2008).

В настоящей статье представлены результаты пилотажного исследования связей стилей родительского отношения, представлений об этих стилях и составляющих контроля поведения юношей и девушек. Интерес к этапу юности обусловлен потребностью продолжить линию исследований более ранних периодов онтогенеза и выделить тенденции в связях между детско-родительскими показателями, сходные с полученными ранее. Этап юности или ранней взрослости характеризуется особыми обстоятельствами. Перед юношами и девушками стоит задача сепарации, формирования собственного жизненного стиля, реальной самостоятельности, профессионализации. Однако можно говорить о том, что эти процессы

в это время уже начались, но еще не закончились – влияние семьи, ее правил и установок, особенностей родительского поведения остается еще достаточно сильным. Важно то, что это влияние можно назвать состоявшимся. К возрасту ранней взрослости детей родители должны были продемонстрировать собственный стиль регуляции поведения и родительского отношения в полной мере.

Гипотезой нашего исследования являлось предположение, что существует прямое или компенсаторное согласование между показателями контроля поведения юношей и девушек и показателями родительского отношения и представлениями о родительском отношении.

В пилотажном исследовании были поставлены и реализованы следующие задачи.

1. Выявить связи между показателями составляющих контроля поведения родителей и их стилями родительского отношения.
2. Выявить связи между показателями составляющих контроля поведения юношей и девушек и двумя группами показателей:
 - показателями стилей родительского отношения матери и отца;
 - показателями представлений о стилях родительского отношения матери и отца (показателями раннего детского опыта).

Методы исследования

Мы считаем возможным для изучения составляющих контроля поведения – когнитивного, эмоционального и волевого контроля – использовать методики, которые позволяют изучить различные стороны регуляции. Составляющие контроля поведения изучались с помощью следующих методик: для изучения показателей когнитивного контроля использовался опросник «Стиль саморегуляции поведения-98, ССП-98» В. И. Моросановой (показатели – *Планирование (Пл)*, *Программирование (Пр)*, *Гибкость (Г)*, *Моделирование (Мод)*, *Оценка результата (Ор)*, *Самостоятельность (С)*, *Общий уровень (Оу)*), для изучения показателей эмоциональной регуляции – Методика диагностики самооценки Ч. Д. Спилбергера (показатели – *Реактивная и Личностная тревожность (Рт и Лт)*) и для изучения показателей волевого контроля – Шкала контроля за действием Ю. Куля (показатели – *Контроль за действием при неудаче, планировании, реализации (Кдн, Кдр и Кдп)*) (Моросанова, Коноз, 2001; Шапкин, 1997; Практическая психодиагностика, 1998).

Для изучения стилей родительского отношения и представлений о раннем детском опыте нами использовалась Методика диагностики родительского отношения Варги и Столина (Практическая психодиагностика, 1998). Для оценки родительского отношения предлагается пять шкал: *Принятие/Отвержение (По)*, *Кооперация (Кооп)*, *Симбиоз (Симб)*, *Авторитарная гиперсоциализация (Авгс)*, *Маленький неудачник (Мн)*. Родители отвечали на вопросы оригинальной методики. Юноши и девушки отвечали на вопросы структурированного интервью с измененной инструкцией для изучения представлений о раннем детском опыте, респонденты заполняли бланк теста дважды – о каждом из родителей. Подсчет результатов опроса по каждой шкале осуществлялся в сырых баллах.

Результаты и их обсуждение

В исследовании приняли участие 19 юношей и девушек из полных семей (14 девушек, 5 юношей; средний возраст 22 года) и их родители (38 человек) – всего 57 участников пилотажного исследования.

В таблице 1 приводятся результаты корреляционного анализа показателей контроля поведения родителей и показателей стилей родительского отношения.

Нами получены данные о связях показателей составляющих контроля поведения матерей и отцов с показателями их стилей родительского отношения. В связи с небольшой численностью выборки существует вероятность динамики связей в более представительной группе испытуемых. Однако полученные на данном этапе работы корреляции уже могут подтвердить наши представления о роли контроля поведения как ресурса саморегуляции в выборе различных стратегий поведения, в том числе и родительского. Об этом, например, свидетельствует отрицательная корреляция такого стиля родительского отношения как *Авторитарная гиперсоциализация* с показателем *Личностной тревожности*, полученная и в группе отцов, и в группе матерей. Стиль родительского отношения *Авторитарная гиперсоциализация* означает высокую требовательность родителей, их ориентацию на социальные нормы и достижения. Такой стиль родительского отношения зачастую не соответствует возможностям ребенка. Согласно полученному нами результату такой воспитательный стиль свойственен испытуемым с низким уровнем тревожности – низкая личностная тревожность свидетельствует о твердой личностной позиции в различных обстоятельствах, в том

Таблица 1

Коэффициенты корреляции показателей составляющих контроля поведения родителей и показателей их стилей родительского отношений

<i>Показатели стилей родительского отношения отцов (N = 19)</i>	<i>Показатели контроля поведения</i>	<i>Коэффициент корреляции Спирмена</i>
Авторитарная гиперсоциализация	Личностная тревожность (Эмоциональная регуляция)	-0,45*
<i>Показатели стилей родительского отношения матерей (N = 19)</i>	<i>Показатели контроля поведения</i>	<i>Коэффициент корреляции Спирмена</i>
Авторитарная гиперсоциализация	Личностная тревожность (Эмоциональная регуляция) Оценка результата (Когнитивный контроль)	-0,45* 0,51*
Маленький неудачник	Реактивная тревожность (Эмоциональная регуляция) Планирование (Когнитивный контроль)	0,51* 0,51*
Симбиоз	Контроль за действием при планировании (Волевой контроль)	0,46*

числе и в вопросах воспитания, социализации, контроля ребенка. Высокий уровень *Личностной тревожности* родителей не дает им возможности действовать таким образом. Их неуверенность в широком круге ситуаций не позволяет им излишне стимулировать и контролировать социальную активность их детей, для этого им не хватает собственной уверенности. С этим результатом согласуется и положительная связь *Авторитарной гиперсоциализации* с показателем когнитивного контроля матерей *Оценка результата*, который показывает, насколько у человека развита и адекватна оценка себя и результатов своей деятельности. Высокие оценки этого показателя свидетельствуют о развитости и адекватности самооценки, сформированности субъективных критериев оценивания, низкие баллы связаны с некритичностью и неустойчивостью оценок. Таким образом, социально активное родительское отношение в нашей выборке согласовано с соответствующим эмоциональным и когнитивным ресурсом. Следовательно, стимуляция и контроль ребенка не являются в данном конкретном случае компенсаторным процессом, зачастую в обыденных представлениях определяемым как «чего

не добился я, то пусть сделает ребенок», а в клинической практике называемым «нарциссическим расширением» (Мак-Вильямс, 1998). В нашем случае мы имеем дело с прямым согласованием возможностей и тактики поведения, воспитанием по собственному образцу. Хотя представляется, что в других специфических выборах можно получить и другие типы согласования.

Интересны также связи, полученные в отношении стиля родительского отношения *Маленький неудачник* в материнской группе. Этот стиль отражает особенности восприятия ребенка своими родителями. Высокий уровень проявления этого стиля связан со стремлением инфантилизировать ребенка, приписать ему личную и социальную несостоятельность. Ребенок представляется младше своего возраста, неприспособленным, открытым для дурных влияний, ребенку не доверяют, стараются оградить его от трудностей. С этим стилем оказались связаны показатели эмоциональной регуляции *Реактивная тревожность* и показатель когнитивного контроля *Планирование*. Показатель *Планирование* характеризует индивидуальные особенности целеполагания. Высокий уровень показателя свидетельствует о сформированной потребности в осознанном планировании и реалистичности планов, низкий уровень говорит о недостаточно развитой потребности в планировании, поставленные цели редко бывают достигнуты, планирование нереалистично. По нашему мнению, сфера приложения этих двух показателей контроля поведения – *Реактивной тревожности* и *Планирования* близки. Человек с высоким уровнем этих показателей активно относится к актуальным обстоятельствам – он высокочувствителен к нюансам ситуации, старается распознать и предугадать возможные варианты ее развития. Человек с низкой тревожностью и отсутствием потребности оценивать перспективу, скорее всего, мыслит нереалистично, инфантильно. Согласно нашим данным, матери первого типа, чувствительные и с активным целеполаганием, остаются недовольны своим ребенком, их не удовлетворяет его уровень осмысления различных ситуаций, они не могут принять его детское, ведомое поведение. Матери второго типа, сами довольно инфантильные и пассивные по отношению к обстоятельствам, наоборот, понимают или просто считают естественным не только для детей, но и для всех остальных поведение, свойственное детскому возрасту.

Довольно характерная связь получена между показателем стиля родительского отношения *Симбиоз* в группе матерей и показателем их волевого контроля *Контроль за действием при планирова-*

нии. Этот показатель волевого контроля говорит о решительности, уверенности при принятии решений. Объяснение полученной корреляции довольно очевидно – мать, уверенная в своих решениях и действиях, скорее всего, будет склонна расширять сферу своей активности – действовать за ребенка, отвечать за него, зачастую буквально.

В таблицах 2 и 3 приводятся результаты корреляционного анализа показателей составляющих контроля поведения детей, показателей их представлений о своем раннем детском опыте и показателей родительского отношения, а на рисунке 1 эти данные представлены наглядно.

Таблица 2

Коэффициенты корреляции между показателями составляющих контроля поведения молодых людей и показателями стилей родительского отношения (N = 19)

Показатели стилей отношения отца	Показатели КП молодых людей	Показатели стилей отношения матери
Принятие/Отвержение 0,56** <i>Маленький неудачник 0,35</i> (тенденция, $p \leq 0,051$)	Планирование	–
–	Программирование	Симбиоз 0,49*
–	Гибкость	–
–	Моделирование	Авторитарная гиперсоциализация –0,49*
–	Оценка результата	–
–	Самостоятельность	–
–	Общий уровень регуляции	–
–	Контроль за действием при неудаче	Маленький неудачник 0,46*
–	Контроль за действием при планировании	Кооперация –0,47* Симбиоз –0,50*
–	Контроль за действием при реализации	Кооперация –0,40 (тенденция, $p \leq 0,08$)
–	Реактивная тревожность	–
–	Личностная тревожность	–

Примечание: в таблицах 2–3 курсивом выделены связи на уровне тенденции.

Таблица 3

Коэффициенты корреляции показателей составляющих контроля поведения девушек и юношей и показателей их представлений о своем раннем детском опыте (N = 20)

Показатели представлений об отношении отца	Показатели КП молодых людей	Показатели представлений об отношении матери
–	Планирование	Принятие/Отвержение –0,44*
–	Программирование	Принятие/Отвержение –0,45*
–	Гибкость	–
–	Моделирование	–
Симбиоз –0,68*** Принятие/Отвержение –0,50*	Оценка результата	Принятие/Отвержение –0,56**
–	Самостоятельность	–
Симбиоз –0,38 (тенденция, $p \leq 0,09$)	Общий уровень регуляции	Принятие/Отвержение –0,46* <i>Маленький неудачник –0,40 (тенденция, $p \leq 0,07$)</i>
–	Контроль за действием при неудаче	–
–	Контроль за действием при планировании	–
Авторитарная гиперсоциализация 0,45*	Контроль за действием при реализации	<i>Маленький неудачник 0,42 (тенденция, $p \leq 0,06$)</i>
Авторитарная гиперсоциализация –0,45*	Реактивная тревожность	
Авторитарная гиперсоциализация –0,50*	Личностная тревожность	Принятие/Отвержение 0,45*

Показатели контроля поведения молодых людей анализировались в связи с двумя группами показателей – показателями их собственных представлений о родительском отношении и показателями стилей родительского отношения, что, по сути, также является представлениями, но уже самих родителей о том, как они относились к своим детям. Представления о родительском отношении, раннем детском опыте – это некий остаток, кристаллизация впечатлений о родительском отношении в детстве. Их реалистичность не имеет принципиального значения – важно то, что представления о родите-

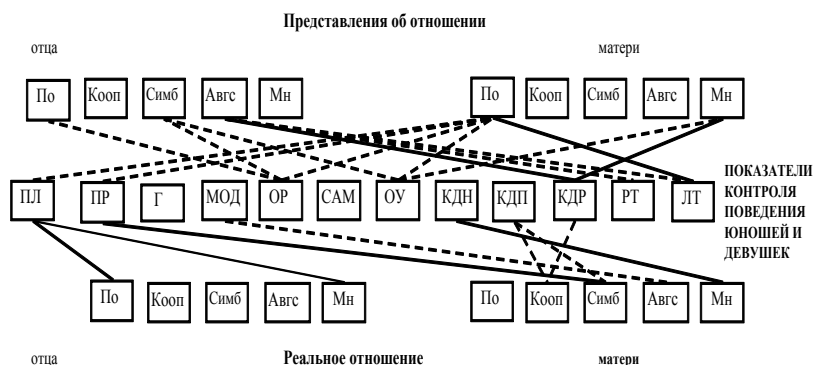


Рис. 1. Связи между показателями составляющих контроля поведения молодых людей, показателями их представлений о раннем детском опыте и показателями родительского отношения (толстая сплошная линия соответствует значимой положительной связи, толстый пунктир – значимой отрицательной связи, тонкая сплошная – положительной связи на уровне тенденции, тонкий пунктир – отрицательной связи на уровне тенденции)

лях актуализируются определенным образом. Представления родителей, как нам кажется, могут быть подвержены влиянию различных защит, и, соответственно, ответы родителей на вопросы теста могут являться социально-желательными. Принимая это во внимание, мы тем не менее будем делать допущение, что имеем дело с реальным отношением родителей.

Назовем основные тенденции, которые можно увидеть в этой части работы. Первое, что становится заметным при анализе корреляционных связей, – это разное количество и качество связей между показателями контроля поведения и представлениями о раннем детском опыте, с одной стороны, и показателями контроля поведения и показателями реального родительского отношения, с другой. Первых связей значительно больше. Несмотря на то что есть высокая вероятность изменения числа связей при изменении численности выборки, можно предположить, что в таком положении есть определенный смысл. Возможно, опыт, полученный в раннем детстве и играющий большую роль в становлении и реализации регуляции поведения, не всегда сохраняется в чистом виде, а проходит определенную переработку в сознании ребенка, оставляя в остатке переработанные переживания. Это предположение согласуется и с классическим теоретическим принципом «внешнее через вну-

треннее», сформулированным Рубинштейном, и с принципом «хорошего и плохого соответствия», высказанным в работах А. Томаса и С. Чесса (Томас, Чесс, 1994). В соответствии с этими положениями, внешнее воздействие, например, родительское отношение преломляется внутренними условиями ребенка – врожденным темпераментом, состоянием здоровья, способностями и др.

Таким образом, в количестве и качестве связей между показателями представлений о родительском отношении может отражаться результат преломления, суммирования, дифференцировки или искажения в психике ребенка опыта, полученного им в детстве.

Обратимся к самим связям. Можно видеть, что наибольший вес имеют следующие показатели представлений о родительском отношении – со стороны материнского отношения это показатель *Принятие/Отвержение*, со стороны отцовского – *Авторитарная гиперсоциализация*.

Показатель *Принятие/Отвержение* является дихотомическим, он отражает общее, интегральное отношение к ребенку. Позитивный полюс шкалы (низкие значения показателя) свидетельствует о том, что родителю нравится ребенок таким, какой он есть, родитель уважает индивидуальность ребенка, симпатизирует ему, старается проводить с ребенком много времени, одобряет его интересы. Негативный полюс (высокие значения показателя) свидетельствует о том, что родитель воспринимает ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым и испытывает по отношению к нему злость, досаду, раздражение, обиду. В нашем исследовании показатель *Принятие/Отвержение* отрицательно коррелирует с основными показателями когнитивного контроля детей – *Планированием, Программированием, Оценкой результата, Общим уровнем регуляции*. Эти связи свидетельствуют в пользу того предположения, что позитивное отношение к ребенку, симпатия к нему со стороны матери, сохранившаяся в его представлениях, является ресурсом для зрелого и активного отношения к актуальной ситуации, ее осмыслению, продумыванию своего поведения в ней и т. д. Показатель *Принятие/Отвержение* также связан, но уже отрицательно, с показателем эмоциональной регуляции – *Личностной тревожностью*, что дополняет общую картину связей – молодой человек, который представляет отношение своей матери как поддерживающее и принимающее, уверен в себе, и, наоборот, отсутствие в представлениях материнской симпатии не дает человеку формировать и реализовывать уверенную жизненную позицию. Эти результаты согласуются с большинством

классических и современных представлений – как научных, так и обыденных – о роли матери в развитии ребенка и жизни человека вообще. Согласуются они и с нашими данными, полученными относительно представлений о раннем детском опыте беременных с благополучным и осложненным вынашиванием, приведенными выше и в наших работах (Ковалева, 2004).

Представление об авторитарно-гиперсоциализирующем стиле отношения отца отрицательно соотносится с показателями эмоциональной регуляции юношей и девушек – *Реактивной* и *Личностной тревожностью* и положительно с показателем волевого контроля *Контроль за действием при реализации*, который показывает, на что ориентируется человек при возникновении препятствий в его деятельности. Низкий уровень показателя свидетельствует об ориентации на собственные состояния и переживания по поводу задержек или трудностей в исполнении, высокий уровень говорит о настойчивом выполнении задуманного, продолжении деятельности. Таким образом, строгость, контроль и активная социализация ребенка со стороны отца, сохранившиеся в представлениях юношей и девушек, согласованы с их ситуативной и общей уверенностью в себе и готовностью действовать, невзирая на препятствия. Эти связи выглядят вполне логично – активная воспитательная позиция отца дает свои плоды во взрослом возрасте. Они также согласуются и с подробно обсужденными выше связями этого стиля родительского отношения с ресурсом самих родителей. Очевидно, что воспитательная тактика отцов оправдалась. Согласно концепции опросника стиль *Авторитарная гиперсоциализация* имеет отрицательное значение. Однако, согласно нашим данным, представления об этом стиле вносят скорее положительный вклад в развитие и реализацию регуляции поведения. Возможно, это представление сформировалось под влиянием более сложного отцовского отношения, в котором кроме авторитарности и ориентации на социальные нормы было много другого, позитивного отношения – помощи, поддержки и т. п., что было невозможно уловить вопросами конкретного тестового инструмента.

Можно коротко добавить, что две других связи с показателями представлений об отцовском отношении вписываются в общую тенденцию. *Принятие/Отвержение* и *Симбиоз* отца отрицательно коррелируют с показателем когнитивного контроля юношей и девушек *Оценка результата*. Согласно этим связям, более адекватная оценка себя и результатов своей деятельности присуща молодым

людям, чьи отцы относились к ним с симпатией и принятием и поддерживали оптимальную личностную дистанцию – позволяли ребенку самому принимать решения и действовать в рамках границ собственной компетентности.

Связи между показателями родительского опросника и показателями составляющих контроля поведения представляют более сложную и неоднозначную картину.

Некоторые полученные корреляционные связи можно объяснить компенсаторными отношениями между тем или иным стилем родительского отношения и регуляторным качеством. Так, высокому уровню показателя отцовского отношения *Принятие/Отвержение* соответствует высокий уровень показателя *Планирование*, высокому уровню материнского отношения *Симбиоз* – высокий уровень показателя *Программирование*, высокому уровню показателя материнского отношения *Маленький неудачник* – высокий уровень показателя *Контроль за действием при неудаче*. В ответ на неприятие, нарушение границ и инфантилизацию ребенок компенсаторно развивает те или иные способности. Нельзя исключить, что полученные связи отражают не компенсаторные процессы, а просто отсутствие связи – родитель относился определенным, может быть, даже и негативным образом, а ребенок развивался независимо.

Также получены связи, которые отражают негативный вклад материнского отношения в развитие регуляции поведения детей. Так, высокому уровню показателей материнского отношения *Симбиоз* и *Кооперация* соответствует низкий уровень показателя *Контроль за действием при планировании*, а высокому уровню показателя *Авторитарная гиперсоциализация* – низкий уровень показателя когнитивного контроля *Моделирование*. Чрезмерная помощь с сопутствующими симбиотическими отношениями и активной, не соответствующей возможностям ребенка социализацией не позволяют развивать самостоятельный взгляд на вещи, не дают автономно выработать собственные критерии достижения цели и уверенно принимать решения. К тому же можно добавить, что, видимо, авторитарная гиперсоциализация со стороны матери не столь эффективна, как со стороны отца. Это вполне понятно – социализация является скорее отцовской функцией, по видимому, отцу «прощаются» и чрезмерные проявления этого воспитательного стиля, чего не происходит, когда такое отношение исходит от матери, по отношению к которой ребенок имеет совсем другие ожидания.

Выводы

Полученные в настоящем исследовании результаты и проведенный анализ является только началом работы в выбранном направлении. В дальнейшем мы считаем необходимым как расширение выборки, так и поиск новых способов обработки данных и объяснений. Тем не менее уже на этом этапе можно сказать, что сделанная работа позволяет говорить о семейной среде как об основе для развития и реализации регуляции поведения. Нашими выводами являются следующие положения:

1. В целом можно сказать, что более высокий уровень развития когнитивного, эмоционального и волевого ресурса родителей соответствует их более активной воспитательной позиции. Если не говорить о крайних формах проявления того или иного стиля родительского отношения, то можно заключить, что нами обнаружена следующая тенденция – более уверенный и адекватно оценивающий себя и ситуацию родитель ведет себя более уверенно в реализации своих воспитательных функций. Это сопровождается, с одной стороны, тем, что у ребенка развивают такую же активную жизненную позицию, но при этом, с другой стороны, не всегда доверяют его возможностям и нарушают границы его ответственности. В целом такой стиль родительского отношения можно назвать противоречивым, и он является довольно распространенным для современной российской семьи.
2. Одним из важных результатов проведенного корреляционного анализа, по нашему мнению, является то, что полученные связи между показателями составляющих контроля поведения юношей и девушек и показателями представлений о родительском отношении, с одной стороны, и показателями родительского отношения, с другой, не совпадают. Мы считаем, что таким образом иллюстрируется, с одной стороны, процесс переработки ребенком родительских воздействий, а с другой – интегративный характер различных аспектов опыта, полученного в семье, который на протяжении жизненного пути находит свою «нишу», область приложения.
3. Одинаковые стили материнского и отцовского отношения вносят различный вклад в развитие и реализацию контроля поведения их детей в связи с различными отцовскими и материнскими функциями, изначально отличающимися диспозициями отношений и ожиданий ребенка и матери и ребенка и отца.

Хотелось бы подчеркнуть социальную актуальность нашей работы. Полученные результаты подчеркивают значение повседневного взаимодействия между родителями и детьми – обращают внимание на родительскую ответственность за собственное поведение, самоорганизацию, саморегуляцию, которые могут являться основой для адаптации и жизненной уверенности их детей.

Литература

- Александров Ю. И.* Психофизиология. Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2001.
- Анцыферова Л. И.* Личность в трудных жизненных ситуациях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 3–19.
- Баттерворт Д., Харрис М.* Принципы психологии развития. М.: Когито-Центр, 2000.
- Батуев А. С.* Возникновение психики в дородовой период: краткий обзор современных исследований // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 6. С. 51–56.
- Брутман В. И., Варга А. Я., Хамитова И. Ю.* Влияние семейных факторов на формирование девиантного поведения матери // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 2. С. 79–87.
- Брушлинский А. В.* Избранные психологические труды. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
- Варга А. Я.* Системная семейная терапия. СПб.: Речь, 2001.
- Виленская Г. А., Сергиенко Е. А.* Роль темперамента в развитии регуляции поведения в раннем возрасте // Психологический журнал. Т. 22. № 3. 2001. С. 68–85.
- Дикая Л. Г.* Психическая саморегуляция функционального состояния человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003.
- Захаров А. И.* Ребенок до рождения. СПб.: Речь, 1998.
- Иванников В. А.* Психологические механизмы волевой регуляции. М.: Изд-во УРАО, 1998.
- Ковалева Ю. В.* Контроль поведения при различном течении беременности: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.
- Ковалева Ю. В.* Регуляция поведения в семье в период ожидания ребенка // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2006. Т. 3. № 1. С. 135–142.
- Ковалева Ю. В.* Семья как коллективный субъект: психологическая специфика и перспективы исследования // Личность и бытие:

- субъектный подход. Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения А. В. Брушлинского. 15–16 октября 2008 г. / Под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. С. 360–363.
- Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5–12.
- Лазарус А. Краткосрочная мультимодальная психотерапия. СПб.: Речь, 2001.
- Леус Т. В. Представление о себе как о матери до и после родов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М. 2001.
- Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика. М.: Независимая фирма «Класс», 1998.
- Матвиенко С. В., Ковалева Ю. В. Психологические основы решения будущих отцов присутствовать при рождении своего ребенка // Научный поиск: Сб. научных работ студентов, аспирантов и преподавателей. Ярославский гос. ун-т. Вып. 6 / Под ред. А. В. Карпова. Ярославль: Аверс-Пресс, 2005. С. 190–193.
- Моросанова В. И., Коноз Е. М. Диагностика и психологическая характеристика саморегуляции при экстраверсии и нейротизме. Набережные Челны: Изд-во Ин-та управления, 2001.
- Мухамедрахимов Р. Ж. Мать и младенец. Психология взаимодействия. СПб.: Речь, 1999.
- Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. СПб.: Речь, 2001.
- Никольская О. С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма. М.: Изд-во Центра лечебной педагогики, 2000.
- Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Сост. Д. Я. Райгородский. Самара: ИД «Бахрах», 1998.
- Прохоров А. О. Психология неравновесных состояний. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998.
- Сергиенко Е. А. Ранние этапы развития субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиной. М.: Пер Сэ, 2002. С. 270–310.
- Сергиенко Е. А. Контроль поведения как развитие представлений об индивидуальности с позиций субъектно-системного подхода // XX Мерлинские чтения. «В. С. Мерлин и системные исследования индивидуальности человека». Материалы межрегиональной юбилейной научно-практической конференции. 19–21 мая 2005 г., Пермь: Пермский гос. пед. ун-т, 2005. Ч. 1. С. 34–48.

- Сергиенко Е. А.* Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции // Психологические исследования. 2009. № 5–7. URL: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2009n5-7/223-sergienko7.html> (дата обращения: 04.02.2012).
- Сергиенко Е. А.* Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
- Сергиенко Е. А., Виленская Г. А., Ковалева Ю. В.* Контроль поведения как субъектная регуляция. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.
- Стреляу Я.* Роль темперамента в психическом развитии. М.: Прогресс, 1982.
- Томас А., Чесс С.* Значение темперамента для психиатрической практики // Детство идеальное и настоящее. Новосибирск: Сибирский хронограф, 1994. С. 131–144.
- Шапкин Е. А.* Экспериментальное изучение волевых процессов. М.: Смысл, 1997.
- Pulkkinen L.* Self-control in Childhood and Adult Personality Styles // XXIX Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Hamburg, 1994.
- Rieder C., Cicchetti D.* Organizational Perspective on Cognitive Control Functioning and Cognitive-Affective Balance in Maltreated Children // *Developmental Psychology*. 1989. V. 25. № 3. P. 382–393.

ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ СЕМЬИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ КАК ЗАЩИТНЫЙ ФАКТОР СЕМЬИ

А. В. Махнач, Ю. В. Постылякова

Актуальность исследования

Проблемы, вызываемые нестабильностью и неблагополучием семей, являются для нашего общества актуальными и насущными как никогда. В последние десятилетия произошло глубокое обострение социальных проблем, которые, в свою очередь, негативно сказались на положении большинства семей. Известно, что Россия находится в демографическом кризисе, поэтому семья как основа общества и его важнейшая социальная ценность с недавнего времени стала объектом активной демографической политики государства. В проекте Федерального закона «Об основах государственной поддержки семьи в Российской Федерации» не только закреплены на законодательном уровне цели, принципы и основные направления государственной поддержки семьи, но, что особенно важно для психологов, в нем впервые предпринята попытка дать правовые определения таким понятиям психологии как «насилие в семье», «безопасность семьи», «социальное развитие семьи». Последствия негативных тенденций и явлений в российских семьях представляют собой потенциальную угрозу обществу как социально-демографического и экономического, так и этико-психологического плана (Дымнова, 1998). В настоящее время исследования семьи сосредоточены главным образом на вопросах обеспечения ее сохранности как важнейшего базового элемента социума и трансляции семей культурных традиций от одного поколения людей к другому. Акцентирование именно этих двух социальных запросов в исследованиях и практике говорит о том, что современная семья, испытывающая нарастающий стресс, перестает справляться с выполнением этих двух своих важнейших функций (Крюкова, Петрова, 2006; Орлов, 1995). В связи с неоднозначностью данных в исследованиях семьи,

изучение семейного стресса, семейных ресурсов, стратегий совладания со стрессом и жизнеспособности семьи в целом крайне важны.

Жизнеспособность как основа исследования семьи

Понятие «жизнеспособность» (resilience) не является новым термином, хотя его научное определение в психологии до сих пор остается дискуссионным. В российскую психологию понятие «жизнеспособность» было введено Б. Г. Ананьевым, который рассматривал ее в числе основных потенциалов развития индивида (Ананьев, 1968). Исследования жизнеспособности последних двух десятилетий были направлены на ее теоретическое осмысление. Большую роль в этом сыграли многочисленные эмпирические данные. Появление нового понятия в психологии всегда приводит к возникновению разных его определений. Жизнеспособность определяют как способность к самостоятельному существованию, развитию и выживанию. «Жизнеспособность – это способность человека или социальной системы строить нормальную, полноценную жизнь в трудных условиях» (Ваништендаль, 1998). По нашему мнению, жизнеспособность – «индивидуальная способность человека управлять собственными ресурсами: здоровьем, эмоциональной, мотивационно-волевой, когнитивной сферами в контексте социальных, культурных норм и средовых условий» (Махнач, Лактионова, 2007, с. 294). В данной статье мы ставим своей целью исследовать жизнеспособность семьи, так как концепция ее жизнеспособности расширяет понимание характеристик здоровой семьи, функционирующей в неблагоприятных условиях жизни. Ф. Уолш заметила, что хотя некоторые семьи распадаются в кризисных условиях, удивительно то, что многие проявляют все признаки силы и ресурсности. Концепция жизнеспособности семьи рассматривает каждого ее члена как потенциальный ресурс для семьи в целом, который увеличивает жизнеспособность семьи как функциональной единицы (Walsh, 2003). Известно что, семья относится к защитному фактору (фактору жизнеспособности), если она устойчива к фактору риска, и семья дисфункциональна, если она к нему неустойчива. Поэтому мы можем говорить о том, что семья может являться ресурсом жизнеспособности только в том случае, если становится защитным фактором. Функционирование семьи оценивается всегда в контексте ее существования: рассматриваются связанные с семьей ценности, ресурсы. Процессы оптимального функционирования в семье и благополучие каждого из ее членов

видится всякий раз по-разному в зависимости от этих ориентиров и вовлеченности всей семьи в жизненный цикл каждого из ее членов (Boss, 1987; Walsh, 2003). В отечественных исследованиях, посвященных проблемам семьи и брака, также говорят о семейной функциональности и дисфункциональности этих социальных институтов. Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис считают, что «нормально функционирующая семья – это семья, которая ответственно и дифференцированно выполняет свои функции, вследствие чего удовлетворяется потребность в росте и изменениях как семьи в целом, так и каждого ее члена» (Эйдемиллер, Юстицкис, 1999, с. 23). Существуют разработанные алгоритмы анализа семьи, позволяющие рассматривать ее как жизнеспособную или нежизнеспособную, опираясь на анализ факторов риска и защитных факторов.

Для того чтобы исследовать жизнеспособность семьи необходимо выделить как факторы, делающие ее более уязвимой (факторы риска), так и факторы, которые защищают семью (факторы жизнеспособности). В тех случаях, когда факторы риска и уязвимости перевешивают защитные факторы, встает вопрос: каким образом первые два фактора наносят вред, вызывая то или иное нарушение.

Факторы риска и защитные факторы семьи

Определимся с понятиями факторов риска и защитных факторов семьи. В качестве фактора риска мы будем рассматривать семейный стресс, а в качестве защитного фактора (фактора жизнеспособности) – семейные ресурсы. Традиционно большинство исследователей нацелено на идентификацию факторов жизнеспособности индивида, и в связи с этим выделяют факторы риска и защитные факторы, формирующие эту жизнеспособность. К защитным факторам относят такие факторы, как доверительные отношения, эмоциональная поддержка вне семьи, чувство собственного достоинства, надежды, ответственности за риск, самоощущения успешности, привлекательности, уверенности в себе. К факторам риска относят любое условие или обстоятельство, которое повышает вероятность нарушения адаптации индивида (Kazdin et al., 1997). Вместе с тем появляется все больше исследований, посвященных вкладу жизнеспособности индивида в жизнеспособность семьи.

В исследовании влияния хронического стресса на матерей-одиночек, отнесенных к группе социально и экономически незащищенных, были выделены психологические ресурсы личности и жизнеспособ-

ность неполной семьи в целом. «Посредническая» роль жизнеспособности семьи по отношению к ресурсам (т. е. защитному фактору) личности позволяет, по мнению авторов, снижать влияние хронического стресса, возникающего после таких событий, как смерть близкого, развод, серьезное заболевание, насилие, злоупотребление алкоголем и др. (Reding, Wijnberg, 2001). Предикторами поведенческих или функциональных нарушений в семье могут выступать следующие факторы риска: физическое или психологическое насилие (Gaudin et al., 1993; Polansky et al., 1985), инцест и насилие (Yegidis, 1997), опыт раннего ухода из семьи или потеря кого-то из близких в раннем возрасте (Brown et al., 1986), злоупотребление алкоголем или наркотиками (Parker, Hartford, 1988), семейная история неблагополучия матери (Hall et al., 1991), которые никак не способствуют развитию жизнеспособности семьи. Все эти факторы могут «изнашивать» жизнеспособность как индивида, так и семьи и предрасполагать человека к хроническому стрессу, к снижению способности совладания со стрессом, а семью лишать устойчивости (Rodgers, 1998), жизнеспособности.

В некоторых исследованиях отмечается, что защитные факторы часто связаны с жизнеспособностью семьи. Они увеличивают ее способность обеспечивать себя защитой и/или адаптивностью в случае неудачи, угрозы жизни или стресса (Fraser et al., 1999). Защитные факторы семьи проявляются в: возможности получения социальной поддержки (Cohen, Symes, 1985); физическом или психологическом благополучии ее членов, приверженности религии (Moos, 1995); невыраженном уровне бедности; отсутствии домашнего насилия, безработицы, злоупотреблений алкоголем, наркотиками (Fraser et al., 1999). Согласно К. Тьет с коллегами компенсаторные факторы (здоровое функционирование семьи, ценность получения образования в семье как факторы жизнеспособности семьи и т. д.) всегда имеют благоприятное влияние на жизнеспособность индивида вне зависимости от уровня риска. Факторы риска (бедность, злоупотребление алкоголем, заключение в тюрьму и т. д.), напротив, всегда имеют потенциал негативного воздействия на человека и не способствуют формированию жизнеспособности семьи (Tiet et al., 1998). На большой выборке работающих и неработающих матерей было подтверждено, что духовность, включающая смысл жизни, является самым главным предиктором жизнеспособности индивида и позитивной адаптации в зрелом возрасте и в старости (Dunn, 1994). Позже роль этого качества личности была показана и для жизнеспособности

семьи. Используя тот же набор тестов Дж. Уокер и Р. Ли, выявили подобные закономерности в исследовании семейных пар, где супруги росли в семьях алкоголиков (Walker, Lee, 1998).

Таким образом, можно сделать вывод, что жизнеспособность связана с непрерывными интеракциями между защитными факторами и факторами риска, связанными с самим индивидом, а также возникающими между ним и его окружением внутри семьи, что и определяет жизнеспособность семьи в целом.

Семейный стресс как фактор риска. Одним из показателей жизнеспособности семьи является ее способность совладания с семейным стрессом. Семейный стресс, несомненно, относится к факторам риска, и изучению стресса было посвящено множество исследований.

С. Хобфолл, Ч. Спилбергер определяют семейный стресс как продолжение индивидуального стресса применительно к семейной области, когда «члены семьи и семья как целое изменяются под влиянием окружающей среды, которая перегружает их индивидуальные и коллективные ресурсы и угрожает семейному благополучию» (Hobfoll, Spilberger, 1992, с. 1). Также семейный стресс определяется как нарушение в обычном заведенном распорядке семьи (Balswick, Balswick, 1993), как нарушение в устойчивом положении семьи (Boss, 1987).

Р. Хилл в своей работе «Семьи под стрессом» исследовал семьи и их способность к адаптации в кризисе. Он предложил *модель семейного кризиса*, согласно которой после наступления стрессового события семья может оказаться в кризисе, войти в *период дезорганизации*, когда предыдущие интеракции и совладающие стратегии становятся неадекватными, недействующими или блокируются. После этого наступает *период восстановления*, когда семья начинает процесс реорганизации, в результате которого она может достичь нового уровня функционирования: выше, ниже или равного тому, который она имела до наступления стрессового события (Hill, 1949). Предполагается, что жизнеспособная семья не должна быть выведена из строя кризисом.

Однако, главным вкладом Хилла в исследование семьи явилась его *АВС-Х модель семейного стресса* (там же). Данной моделью он заложил надежную базу для всех дальнейших научных исследований семейного стресса и представил каркас для теории семейного стресса, который включал в себя три переменные: А – стрессор, или жизненное событие, которое является достаточной величиной для создания изменений в семейной системе и является фактором

риска; В – ресурсы, имеющиеся в распоряжении семьи и каждого ее члена во время данного события и являющиеся защитным фактором (фактор жизнеспособности); С – восприятие семьей события и то значение, которое семья (индивидуально и коллективно) придает ему. Восприятие события может выступать и как фактор риска и как фактор жизнеспособности, в зависимости от того, к чему приводит это осмысление – к совладанию или к кризису семьи. X-фактор – результат стресса, или кризис, который возникает как реакция на стрессовое событие и процесс совладания; соответственно, X-фактор зависит от баланса между факторами риска и защитными факторами. Другими словами, X-фактор определяет, насколько конкретная семья может называться жизнеспособной, насколько семья умеет видеть и использовать защитные факторы в сложных жизненных ситуациях, т. е. жить полной жизнью, что сопоставимо с определением жизнеспособности: «жить хорошо, любить хорошо, работать хорошо» (Garmezy, 1976).

Зарубежные исследователи сходятся во мнении, что переменные А, В, С, X, принятые в модели Хилла, остаются базовыми для теории семейного стресса. Хобфолл и Спилбергер выделяют их в качестве центральных, стержневых конструктов в моделях семейного стресса (Hobfoll, Spilberger, 1992).

Существующие модели семейного стресса, как правило, включают в себя все вышеперечисленные конструкты. Однако основной фокус исследования часто приходится на какой-то один из них. Ниже мы рассмотрим основные модели семейного стресса, опираясь на А-, В-, С-, X-элементы.

Стресс-факторы (фактор А, фактор риска). Акцент на стрессоры является центральным для всех теорий и моделей семейного стресса, где ключевыми являются семейные события. Хилл (Hill, 1949) рассматривал в качестве стрессоров события, которые заключали в себе принуждение к изменению в семейной системе. Полагалось, что изменение само по себе является стрессором. Данная концепция изменения как основного элемента семейного стресса предлагалась многими исследователями (McCubbin, Patterson, 1983; Boss, 1987) и получила дальнейшее развитие в исследованиях, показавших, что само по себе событие не является стрессором (Hobfoll, Spilberger, 1992; Boss, 1987).

Семейные и индивидуальные ресурсы (фактор В, фактор жизнеспособности). Семейные ресурсы – это ценные социальные, экономические, психологические, эмоциональные и физические качества,

которые члены семьи могут использовать при совладании со стрессом. К таким ресурсам мы относим: гибкость семейных границ, ролевую гибкость, возможность пересмотра семейных правил, ясную коммуникацию, умеренную сплоченность семьи, открытость в восприятии окружающего мира.

В целом семейные ресурсы складываются из индивидуальных психологических ресурсов каждого члена семьи и ресурсов, которые присущи семье как системе. Под индивидуальными психологическими ресурсами мы понимаем физиологические, когнитивные, личностные, социально-психологические (например, принятие себя и других, уверенность в себе, умение распознавать потенциально стрессовые ситуации и контролировать уровень стресса и др.) качества и свойства субъекта (в основном им осознаваемые), сформированные навыки использования имеющихся ресурсов, которые обладают возможностью накопления/расходования, развития и видоизменения и к которым субъект обращается в моменты стресса и сложных жизненных ситуаций с целью совладания с ними (Постылякова, 2010).

Однако большинство важных ресурсов, необходимых для совладания с семейным стрессом, содержатся главным образом в самой семейной системе. Некоторые семьи, обладая многими ресурсами, используют их так неумело, что они становятся малоценными во время кризиса. Способность обращаться с ресурсами – неопределимый инструмент в периоды стресса (Balswick, Balswick, 1993). Хобфолл и Спилбергер предложили интегративную теорию семейного стресса, фокусирующуюся на ресурсах. Она известна как *теория сохранения ресурса*. Роль ресурсов является ключевым конструктом в данной теории, основное положение которой заключается в том, что индивиды (поодиночке или в системе) стараются увеличивать приток ресурсов и минимизировать их потерю. Главными источниками стресса являются: а) угроза потери ресурсов; б) актуальная потеря ресурсов; в) недостаточное восстановление ресурсов после значительного их расходования. События являются стрессовыми в той мере, в какой они угрожают или приводят в итоге к потере семейных ресурсов. В рамках данной теории утверждаются четыре основных категории ресурсов: а) объективные, предметные ресурсы (например, транспортные средства и дом); б) условные ресурсы (например, хороший брак и занимаемая должность); в) личностные ресурсы (например, самооценка и социальное положение); г) потенциальные ресурсы (например, деньги и хорошая репутация). Данная теория

утверждает, что стресс происходит при потере ресурса, даже если потеря не превышает размер всех имеющихся ресурсов. При этом семьи становятся более уязвимыми к стрессу (Hobfoll, Spilberger, 1992).

Неизвестно, как семья будет использовать имеющиеся ресурсы. Если семья имеет в своем распоряжении мало и семейных, и индивидуальных ресурсов, то процесс совладания может никогда не начаться или в конечном итоге привести к кризису (Boss, 1987).

Ряд исследователей полагают, что некоторые семейные ресурсы являются особенно важными при совладании со стрессовыми событиями. К таким ресурсам относят: а) гибкость/адаптивность–ригидность; б) сплоченность–разделенность; в) коммуникация–уединенность; г) определенные, ясные границы – неопределенные, неясные границы; д) порядок, мастерство – хаос, беспомощность (Boss, 1987; McCubbin, Patterson, 1983; и др.).

П. Босс (Boss) говорит о диалектической природе некоторых ресурсов (Boss, 1987). В этой связи стоит упомянуть циркулярную модель Д. Олсона, которая имеет три измерения, выступающие в качестве ресурсов: а) сплоченность; б) адаптивность; в) коммуникация. Основное положение этой модели заключается в том, что сбалансированные системы в целом будут функционировать более адекватно, чем несбалансированные (Olson, 1996). В ситуации стресса семьи будут модифицировать сплоченность, адаптивность и гибкость, приспосабливаясь к обстоятельствам. Также и коммуникативные навыки помогают сбалансированным семьям при необходимости легче изменять свои уровни близости и гибкости, чем несбалансированным. Кроме того, коммуникация должна быть эмпатической и поддерживающей, а не дисквалифицирующей или содержащей двойные послания. Босс отмечала особую важность для семьи определенности границ, понимания членами семьи того, кто включен в семью, а кто нет (Boss, 1987).

Т. Валдрен с коллегами использовали в исследовании семьи теорию соответствия, в которой акцент делается на соответствие ресурсов требованиям текущей задачи (Waldren et al., 1990). С. Хобфол и А. Во говоря о соответствии, отмечали, что не ресурсы согласуются с требованиями, а скорее люди адаптируют (или подготавливают) свои ресурсы для встречи с требованиями (Hobfoll, Vaux, 1993). Это означает, что более адаптивные семьи формируют свои ресурсы для ответа на меняющиеся требования, используя уже сформированный навык применения того или иного защитного фактора (фактора жизнеспособности).

Другой существенный ресурс – *сеть социальной поддержки* или поддерживающая система: друзья, соседи, сотрудники и т. п., к помощи которых семьи могут обращаться при необходимости. Отмечается так же важность *географической стабильности для семейной системы*, так как, если семья не имеет такого ресурса, то она высоко уязвима для всех стрессов, с которыми может столкнуться (Balswick, Balswick, 1993).

Исследователи роли социальной поддержки для жизнеспособности семьи выявили три основных фактора: а) сеть поддержки как ресурс; б) поддерживающее поведение; в) субъективная оценка поддержки. Все эти три аспекта социальной поддержки являются важными и имеют различные основания и влияния (Greeff, van der Merwe, 2004; Hobfoll, Spilberger, 1992). Исследования показали, что более сильная семейная поддержка связана с наиболее низким риском сердечно-коронарных заболеваний у детей, с лучшей психологической адаптацией у подростков, с лучшей семейной адаптацией в семьях с хронически или тяжело больными детьми и лучшей адаптивностью в период после развода (Kazak, 1989; и др.). Однако Хобфолл и Спилбергер указывают на трудность в разделении концепции социальной поддержки и других семейных ресурсов (Hobfoll, Spilberger, 1992).

Восприятие события (фактор С, может относиться как к фактору риска, так и к фактору жизнеспособности в зависимости от того, к чему приводит это осмысление – к совладанию или к кризису семьи). Уже в своей ранней работе Хилл отмечал важность семейного восприятия события и того значения, которое семья ему придает, при сопротивлении стрессу и адаптации к нему (Hill, 1949). В свою очередь, Босс предложила контекстуальную модель семейного стресса, в которой особое значение придается фактору восприятия семьей события-стрессора. Данный фактор в конечном итоге определяет, совладает ли семья со стрессом или окажется в кризисе. Автор рассматривает семейный контекст, исходя из социально-психологической и биологической перспективы и анализируя макро- и микроуровни функционирования семьи (Boss, 1987). В этом подходе ее исследования близки по духу к экологической теории развития У. Бронфенбреннера, согласно которой развитие человека – это динамический процесс, идущий в двух направлениях. Растущий человек постоянно испытывает воздействие со стороны различных элементов окружающей его среды и в то же время сам активно реструктурирует свою многоуровневую жизненную среду

(Bronfenbrenner, 1979). По Бронфенбреннеру, в развитии индивида существуют четыре следующих контекста: *семейный, социальный, культурный и исторический*. И в этом его работы созвучны с основными постулатами культурно-исторической концепции психического развития Л. С. Выготского.

Внешний контекст события-стрессора или ситуации состоит из шести показателей: исторического, экономического, контекста развития, конституционального, религиозного и культурального. *Исторический* контекст относится ко времени, когда событие произошло: например, в период Второй мировой войны, после вьетнамского конфликта и т. п. *Экономический* контекст включает в себя состояние внешней, окружающей экономики, а также крупные изменения в семейном экономическом положении, которые могут явиться результатом, например, неожиданного выигрыша (или проигрыша) в лотерею и т. п. По мнению Уолш экономические изменения последних лет и увеличивающаяся множественность вариантов организации семьи определяют тот факт, что ни одна модель здоровой семьи не охватывает всех возможных вариантов существующих структур семьи (Walsh, 2003). Контекст *развития* – это стадия жизненного цикла как отдельной личности, так и самой семьи. Недавно созданная семья, например, может воспринимать факт беременности более позитивно, чем зрелая семья, в которой уже есть шесть детей. Различные уровни возникшего в данных семьях стресса могут быть точнее объяснены с помощью стадий развития, а не самим событием. *Конституциональный* контекст – это биологическое здоровье и физическая сила членов семьи. Некоторые люди и, следовательно, семьи из-за сильных и здоровых членов семьи или хорошего окружения оказываются просто сильнее, энергичнее, чем другие. Такие люди инициируют и поддерживают процесс совладания. Хорошая конституция облегчает защиту себя и своей семьи, когда возникает событие-стрессор. *Религиозный* контекст также влияет на то, как семья воспринимает событие. Особенно это касается попыток контролировать ситуацию или мириться с ней, вопросов о том, кого обвинить в том, что случилось, и об уровне вины, лежащей на семье. Различные верования являются частью внешнего семейного контекста. Культуральный контекст составляет главную часть внешнего контекста, где он предусматривает каноны и нравы, с помощью которых семьи определяют стрессовые события и ресурсы совладания с ними. Культура, частью которой является семья, устанавливает правила, которыми семья оперирует

на микроуровне. Иногда семья может одновременно принадлежать еще и к субкультуре, которая конфликтует с главенствующей культурой. Культуральное несоответствие между внутренним и внешним контекстами помогает объяснить причину того, почему одни семьи переживают сильный стресс, а другие оказываются в кризисе.

В исследовании факторов жизнеспособности также учитывают ряд из вышеописанных контекстов. В частности, рассматривая *совладание с трудными жизненными ситуациями и адаптацию*, обращают внимание на когнитивные и поведенческие стратегии, используемые индивидом для управления потребностями в неблагоприятных условиях, на его приспособление к изменяющимся, неблагоприятным обстоятельствам, на то, как индивид оценивает ситуацию, как он усваивает опыт, полученный им в предшествующих стрессовых ситуациях и насколько успешно приспосабливается к ним. Исследуя *семейные/социальные взаимосвязи*, изучают межличностные связи как источник эмоциональной поддержки со стороны семьи, общества, служащие основанием жизнеспособности. Жизнеспособность в этом случае включает способность индивида использовать семью, социальную и всякую другую внешнюю систему поддержки для лучшего совладания со стрессом. Обращая внимание на *веру или духовную жизнь* индивида как источник жизнеспособности, оценивают уровень духовности и нравственности индивида (Cohen, Symes, 1985; Dunn, 1994; Kumpfer, 1999; Masten, Reed, 2005).

Шесть показателей внешнего семейного контекста влияют на внутренний контекст семьи. Внутренний контекст семьи, находящейся в стрессе, имеет три составляющие: социологическую, психологическую и философскую. *Социологический* контекст – это структура и функция семьи, включающие ее границы, распределение ролей и восприятие того, кто находится *в*, а кто *вне* этих границ. *Психологический* контекст – это способность (или неспособность) семьи использовать защитные механизмы, когда происходит стрессовое событие. Примером может служить механизм отрицания семьей какой-либо проблемы или стрессового события в целом, что, в свою очередь, блокирует способность семьи к разрешению трудности и ее способность к реорганизации. *Философский* контекст семьи – это ее ценности и верования, убеждения на микроуровне.

Правила отдельной семьи могут отличаться от правил той главенствующей культуры, к которой она принадлежит. Например, в семьях этнических меньшинств внутренний и внешний контексты могут находиться в конфликте, что приводит к увеличению стресс-

са. Все эти три составляющих внутреннего контекста семьи важны для определения семьи как жизнеспособной. В каждом конкретном случае следует обращать внимание на то, какой из контекстов задействован больше и стал ли он общим для всех членов семьи. Часто фактор риска настолько сильно влияет на семью, что обращение к тем или иным контекстам или их использование не происходит только потому, что члены семьи не знают об их существовании и/или не имеют опыта их использования. Анализируя микроуровень функционирования семьи, можно увидеть, что и правила совладания со стрессом могут быть различными. Хотя семейные верования и ценности подвергаются влиянию главенствующей культуры и религиозного контекста, семейная философия оказывает более непосредственное влияние на восприятие семьей стрессового события. Кроме того, конкретная семья имеет возможность больше контролировать внутренний контекст, чем контекст внешний. В одном и том же культуральном или религиозном контексте семьи имеют свою, отличную от других, семейную философию. Данная модель показывает, что стрессовое событие не оказывает прямого влияния на семью. Скорее, восприятие события посредством внутреннего и внешнего контекстов определяет, будет ли семья совладать со стрессом или окажется в кризисе, окажется ли она жизнеспособной, обращаясь к имеющимся в ее арсенале защитным факторам.

Кризис или совладание (фактор X, зависит от баланса между факторами риска и защитными факторами). Согласно Д. Клейну и Е. Линдемману, кризис – это реакция личности на препятствие, которое стоит на пути важных жизненных целей и является в данный момент времени непреодолимым посредством обычных методов решения проблем (Klein, Lindemann, 1961). По мнению Босс (Boss, 1987), это определение, данное относительно индивидуальности, согласуется с определением развития кризиса, предложенным семейным социологом Хиллом (1949). Кризису предшествует стресс. Однако стресс не всегда заканчивается кризисом. Многие индивиды и семьи живут, испытывая высокий стресс на протяжении жизни, и никогда не достигают кризисной точки. Кризис зависит от стресса, но стресс может произойти независимо от кризиса. По мнению Босс, эти два понятия не являются взаимозаменяемыми (Boss, 1987).

Стресс отличается от кризиса длительностью и степенью тяжести. Хотя семейный стресс может длиться в течение долгих периодов времени, семейный кризис ограничен во времени и имеет переломную точку. Семейное совладание (как противопоставление нахождению

в кризисе) подразумевает, что именно семья делает со своими ресурсами. По мнению Босс, только если семья приводит свои ресурсы в действие, процесс совладания со стрессом начинается (там же). Совладание является весьма емкой концепцией, которая включает поведенческую, эмоциональную и когнитивную активность, которую индивидуальности и семьи используют с целью приспособления и адаптации к стрессовым событиям и обстоятельствам (McCubbin, Patterson, 1983; Moos, 1995).

Исследования, посвященные совладанию, главным образом фокусируются на трех основных его видах: когнитивно ориентированное, или сфокусированное на оценке; проблемно ориентированное; эмоционально ориентированное. Хобфолл с коллегами предложили двухосевую модель совладания, которая включает активно-пассивное и просоциально-антисоциальное измерения. Было обнаружено так же половое и ролевое различие в совладании: мужчинам присуще активно-антисоциальное совладание, тогда как женщин характеризует пассивно-просоциальное совладание (Hobfoll et al., 1994).

Подводя итог данным по исследованиям семейных ресурсов как фактора жизнеспособности семьи, отмечаем, что большинство ресурсов, необходимых для совладания с семейным стрессом, являющимся несомненным фактором риска для семьи, содержатся главным образом в самой семейной системе, в понимании и умении использовать защитные факторы, факторы жизнеспособности.

Методы исследования семейных ресурсов как факторов жизнеспособности

В качестве переменных, позволяющих оценивать семейные ресурсы как факторы жизнеспособности семьи, нами были выделены основные характеристики семьи как системы: семейные границы, семейная сплоченность, семейная коммуникация, семейные роли и правила, способность обращаться с ресурсами, социальная поддержка, финансовая свобода, физическое здоровье членов семьи.

Однако на сегодня в отечественной семейной психологии не существует опросника, позволяющего комплексно оценивать системные семейные ресурсы. Существующие за рубежом тесты, направленные на оценку ресурсов семьи, дают возможность оценивать ресурсы как защитный фактор семьи только частично.

Так, например, такая характеристика, как сплоченность является одной из переменных в *«Шкале оценки семейной адаптивности*

и сплоченности III» (Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales III (FACES III): D. Olson et al., 1986), в «Шкале семейного окружения» (Family Environment Scale (FES): Moos, Moos, 1986), и в созданном Б. Блумом на основе этих опросников инструменте измерения семейного функционирования «*Colorado Self-Report Measure of Family Functioning*» (1985). Со сплоченностью и адаптивными способностями тесно связана способность семьи управлять стрессом (Balswick, Balswick, 1993).

Семейные роли и правила, внутренние и внешние семейные границы оцениваются в «*Клинической шкале оценок для Циркулярной модели брака и семейной системы*» (Clinical Rating Scale for the Circumflex Model of Marital and Family Systems; Olson et al., 1985).

В «*Модели МакМастера*» (The McMaster Model of Family Functioning; Epstein et al., 1978) исследуются шесть аспектов функционирования семьи, среди которых: способности семьи к решению проблем, коммуникации в семье, семейные роли, аффективная отзывчивость, объединяющая в себе группу эмоциональных отношений в семье, аффективная вовлеченность и контроль над поведением. На основе этой модели авторами создано два опросника с аналогичными шкалами: «*McMaster Family Assessment Device*» (FAD); «*McMaster Clinical Rating Scale*» (Epstein et al., 1982).

Финансовая свобода, отсутствие финансовых затруднений является значимым семейным ресурсом. А. Маслоу не включил деньги в созданную им иерархию потребностей, но выделял их в качестве важного универсального способа удовлетворения различных потребностей на разнообразных уровнях иерархии (Маслоу, 1954). Хобфолл и Спилбергер определяли деньги в качестве потенциальных семейных ресурсов (Hobfoll, Spilberger, 1992). Х. Маккубин, Дж. Пэттерсон и Л. Уилсон включили в «*Семейный опросник жизненных событий и изменений*» (Family Inventory of Life Events and Changes – FILE) переменную, позволяющую оценить семейные нарушения, вызванные финансовыми проблемами (McCubbin et al., 1982).

Важной переменной, позволяющей оценивать успешное противодействие нарушению, которое возникает в семейной системе, является способность семьи решать проблемы. Адаптивные навыки решения проблем делают супругов более стойкими к жизненным событиям, а недостаточность этих навыков способствует уязвимости супругов перед жизненными событиями (Эйдемиллер, Юстицкис, 1999; Balswick, 1993; McCubbin, Patterson, 1983 и др.).

Большое значение для семей, испытывающих стресс, имеет широкая сеть социальной поддержки. Социальная поддержка имеет внешнюю и внутреннюю составляющие: члены семьи, друзья, соседи, товарищи по работе, к помощи которых семьи могут обращаться при необходимости (Дымнова, 1998; Balswick, Balswick, 1993; Boss, 1987; Hobfoll, Spilberger, 1992; Woodall, Matthews, 1989; и др.).

Физическое здоровье является еще одной переменной, характеризующей важный семейный ресурс при столкновении со стрессом. Наличие хронически больных или недееспособных членов семьи способно вызвать дисфункцию семейной системы, поскольку семья оказывается в состоянии хронического стресса. Целенаправленные усилия членов семьи по поддержанию и укреплению своего физического здоровья повышают сопротивляемость семьи в период стресса. Кроме того, это говорит об осознании семьей ценности здоровья как ресурса (Boss, 1987).

В опросниках, созданных для оценки тех или иных переменных жизнеспособности, также отводится заметная роль многим аспектам семейных ресурсов. Так в «Шкале жизнеспособности для взрослых» (The Resilience Scale for Adults; Friberg et al., 2006), разработанной в Норвегии, оцениваются следующие факторы: «сила личности» (включает позитивный образ «Я», позитивный образ будущего), «социальная компетентность», «структурированный стиль», «семейная сплоченность» и «социальные ресурсы». Авторы теста предлагают использовать эту шкалу для измерения выраженности факторов защиты личности (каждого члена семьи), предотвращающих неадекватную адаптацию и психологические нарушения в поведении. Родители, другие близкие могут получить дополнительную информацию о сильных сторонах личности каждого из членов семьи, им могут быть показаны защитные ресурсы человека, нуждающегося в помощи близкого к нему окружения (Schaap, 2005).

Созданная Л. Райэн и М. Кальтабьяно «Шкала жизнеспособности в среднем возрасте» (The Resilience in Midlife Scale – RIM Scale) была разработана на основе современных исследований жизнеспособности и возрастной психологии (Ryan, Caltabiano, 2009). Жизнеспособность рассматривается как многоуровневый конструкт, включающий в себя внешние и внутренние факторы (Connor, Davidson, 2003; Friberg et al., 2006; Luthar, Cicchetti, 2000; Maluccio, 2002; Richardson, 2002). Во всех этих исследованиях обнаружено, что существует пять компонентов жизнеспособности (четыре внутренних и один внешний): самооффективность, настойчивость, внутренний локус кон-

троля, совладание и адаптация, семейные/социальные взаимосвязи (Kumpfer, 1999; Luthans et al., 2006; Masten, Reed, 2005; Rotter, 1989).

Семейные и социальные взаимосвязи как ресурс индивида и/или семьи, также играют важную роль в развитии жизнеспособности индивида (семьи). Широкие межличностные связи являются источником эмоциональной поддержки со стороны общества и служат основанием жизнеспособности (Greff et al., 2006; Wagnild, Young, 1993). Жизнеспособность включает способность индивида использовать семью, социальную и всякую внешнюю систему поддержки для лучшего совладания со стрессом (Friborg et al., 2006). Также в исследованиях показано, что вера или духовная жизнь индивида представляет собой еще один внешний компонент, который помогает жизнеспособности поселить в душе чувство надежды (Connor, Davidson, 2003).

Анализ существующих методик оценки семейных ресурсов показал необходимость создания отечественного психодиагностического инструмента измерения, позволяющего комплексно оценивать все основные ресурсы семьи как системы.

С этой целью в 2002 г. нами был разработан «Тест семейных ресурсов». Теоретической основой для создания теста послужили системная семейная теория, транзактные теории стресса, экологическая теория развития У. Бронфенбреннера. В качестве главных переменных, позволяющих оценить семейные ресурсы, использовались следующие характеристики семьи: *семейная поддержка* (измеряет близость членов семьи и друзей, которые могут играть роль «буфера» в отношении к стрессовым событиям жизни); *физическое здоровье* (измеряет физическое здоровье членов семьи, наличие/отсутствие хронически больных или недееспособных членов семьи); *решение проблем* (измеряет уверенность в успешном овладении стрессовой ситуацией, навыки определения семейной проблемы, поиска необходимой информации, обдумывания альтернатив и прогнозирования последствий); *семейные роли и правила* (измеряет действительное и ожидаемое поведение, семейные нормы и санкции, желания и цели); *семейные границы* (измеряет взаимоотношения между семьей и социальным окружением, а также между различными подсистемами внутри семьи); *финансовая свобода* (оценивает, испытывает ли семья стресс, вызванный финансовыми трудностями); *семейная коммуникация* (измеряет навыки взаимодействия); *управление семейными ресурсами* (измеряет умение планировать, устанавливать цели и расставлять приоритеты, действовать согласно

плану); *доверие в семье* (измеряет открытость, способность свободно раскрывать свои чувства, тревоги, умение доверять); *семейная сплоченность* (измеряет эмоциональную связь, близость или привязанность членов семьи).

Более подробно процедура создания теста, показатели его надежности и валидности, выборка и полученные данные будут обсуждены в следующей статье.

Выводы

Назрела необходимость исследования жизнеспособности семьи, являющейся интегральной характеристикой каждого члена семьи и семьи в целом и включающей в себя способность выстоять, преодолеть неблагоприятные жизненные ситуации или преобразовать свое отношение к ним, их оценку.

Концепция жизнеспособности семьи расширяет понимание здоровой семьи, функционирующей в неблагоприятных условиях жизни, уточняет понимание ее возможностей, факторов риска и защиты, препятствующих или способствующих использованию семьей семейных ресурсов.

К семейным ресурсам, являющимся защитными факторами семьи, относятся ценные социальные, экономические, психологические, эмоциональные и физические качества, которые члены семьи могут использовать при совладании со стрессом.

Большинство ресурсов, необходимых для совладания с семейным стрессом, являющимся несомненным фактором риска для семьи, содержатся главным образом в самой семейной системе, в понимании и умении использовать защитные факторы, факторы жизнеспособности.

К системным семейным ресурсам относятся: гибкость семейных границ, ролевая гибкость, возможность пересмотра семейных правил, ясная коммуникация, умеренная сплоченность семьи, открытость в восприятии окружающего мира.

На сегодня в отечественной семейной психологии отсутствуют методики комплексной оценки системных семейных ресурсов и жизнеспособности семьи в целом, поэтому крайне важна разработка методик оценки этих качеств в русле существующих в отечественной психологии теоретических подходов: социокультурного (экологического) подхода, личностно-динамического подхода в изучении адаптации и психологии субъекта.

Литература

- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1968.
- Ваништендаль С. «Резильентность» или оправданные надежды. Ранимый, но не побежденный. Женева: Vice, 1998
- Дымнова Т. И. Зависимость характеристик супружеской семьи от родительской // Вопросы психологии. 1998. № 2. С. 46–56.
- Крюкова Т. Л., Петрова Е. А. Семейные ресурсы совладающего поведения: значение прародителей и предков // Психология и практика: сб. науч. статей / Под ред. Т. Л. Крюковой, С. А. Хазовой. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2006. С. 12–22.
- Маслоу А. Психология бытия. М.: Рефл-бук, 1997.
- Махнач А. В., Лактионова А. И. Жизнеспособность подростка: понятие и концепция // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Под ред. Л. Г. Дикой, А. Л. Журавлева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 290–312.
- Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики: Пособие для студентов психол. факультетов. М.: Логос, 1995.
- Постылякова Ю. В. Ресурсный потенциал субъекта профессиональной деятельности // Социальная психология труда: теория и практика / Под ред. Л. Г. Дикой, А. Л. Журавлева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. С. 224–241.
- Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 1999.
- Balswick J. O., Balswick J. K. The family: a Christian perspective on the contemporary home. Grand Rapids: Baker Book House, 1993.
- Bloom B. L. Colorado Self-Report Measure of Family Functioning. Boulder: University of Colorado, Department of Psychology, 1985.
- Boss P. Family Stress: Perception and context // Handbook of marriage and the family / M. B. Sussman, S. Steinmetz (Eds). N. Y.: Plenum Press. 1987. P. 695–723.
- Bronfenbrenner U. The ecology of human development. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.
- Brown G. W., Bifulco A., Harris T., Bridge L. Life stress, chronic subclinical symptoms and vulnerability to clinical depression // Journal of Affective Disorders. 1986. V. 11. P. 1–19.
- Cohen S., Symes S. Stress, social support and the buffering hypothesis // Psychological Bulletin. 1985. V. 98. P. 310–357.

- Connor K., Davidson J. Development of a new resilience scale: The Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC) // *Depression and Anxiety*. 2003. V. 18. P. 76–82.
- Dunn D. Resilient reintegration of married women with dependent children: Employed and unemployed. Unpublished doctoral dissertation. Salt Lake City: University of Utah, 1994.
- Epstein N. B., Bishop D. S., Levin S. The McMaster Model of Family Functioning // *Journal of Marriage and Family Counseling*. 1978. V. 4. P. 19–31.
- Epstein N. B., Bishop D. S., Baldwin L. M. McMaster Model of Family Functioning: A view of the normal family // *Normal Family Processes*. Guilford family therapy series / F. Walsh (Ed.). N. Y.: Guilford Press, 1982. P. 115–151.
- Fraser M. W., Richman J. M., Galinsky M. J. Risk, protection and resilience towards a conceptual framework for social work practice // *Social Work Research*. 1999. V. 23. №3. P. 131–143.
- French J. R. P., Caplan R. D., Harrison R. V. The mechanisms of job stress and strain. N. Y.–London: Wiley, 1982.
- Friborg O., Hjemdal O., Rosenvinge J., Martinussen M. A new rating scale for adult resilience: What are the central protective resources behind healthy adjustment? // *International Journal of Methods in Psychiatric Research*. 2006. V. 12. №2. P. 65–76.
- Garmezy N. The experimental study of children vulnerable to psychopathology // *Child Personality and Psychopathology: Current Topics / A. Davids (Ed.)*. N. Y.: Wiley, 1976. V. 2. P. 171–216.
- Gaudin J. M., Polansky N. A., Kilpatrick A. C., Shilton P. Loneliness, depression, stress, and social supports in neglectful families // *American Journal of Orthopsychiatry*. 1993. V. 63. №4. P. 597–605.
- Greeff A. P., van der Merwe S. Variables associated with resilience in divorced families. // *Social Indicators Research*. 2004. V. 68. P. 59–75.
- Greff A., Vansteenwegen A., Ide M. Resiliency in families with a member with a psychological disorder // *The American Journal of Family Therapy*. 2006. V. 34. P. 285–300.
- Hall L. A., Gurley D. N., Sachs B., Kryscio R. J. Psychosocial predictors of maternal depressive symptoms, parenting attitudes, and child behavior in single-parent families // *Nursing Research*. 1991. V. 40. №4. P. 214–220.
- Hill R. Families under stress. N. Y.: Harper and Row, 1949 (Reprinted Westport, Conn.: Greenwood Press, 1971).
- Hobfoll S. E., Dunahoo C. L., Ben-Porath Y., Monnier J. Gender and coping: The dual-axis model of coping // *American Journal of Community Psychology*. 1994. V. 22. P. 49–82.

- Hobfoll S. E., Spilberger C. D.* Family stress integrating theory and measurement // *Journal of Family Psychology*. 1992. V. 6. № 2. P. 99–112.
- Hobfoll S. E., Vaux A.* Social support: resources and context // *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* / L. Goldberger, S. Breznitz (Eds). N.Y.: The Free Press, 1993. P. 685–705.
- Kazak A. E.* Families of chronically ill children: a systems and social-ecological model of adaptation and challenge // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1989. V. 57. № 1. P. 25–30.
- Kazdin A. E., Holland L., Crowley M.* Family experience of barriers to treatment and premature termination from child therapy // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1997. V. 65. P. 453–463.
- Klein D. C., Lindemann E.* Preventive intervention in individual and family crisis situations. // *Prevention of mental disorders in children* / G. Caplan (Ed.). N.Y.: Basic Books, 1961. P. 283–306.
- Kumpfer K.* Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework // *Resilience and development: Positive life adaptations* / M. Glantz, J. Johnson (Eds). N.Y.: Kluwer Academic/Plenum Publishers. 1999. P. 179–223.
- Luthans F., Vogelgesang G., Lester P.* Developing the psychological capital of resiliency // *Human Resource Development Review*. 2006. V. 5. № 1. P. 25–44.
- Luthar S., Cicchetti D.* The construct of resilience: Implications for interventions and social policies // *Development and Psychopathology*. 2000. V. 12. P. 857–885.
- Maluccio A.* Resilience: A many-splendored construct? // *American Journal of Orthopsychiatry*. 2002. V. 72. №. 4. P. 596–599.
- Masten A., Reed M.* Resilience in development // *Handbook of positive psychology* / C. R. Snyder, S. J. Lopez (Eds). Oxford: Oxford University Press, 2005. P. 74–88.
- McCubbin H. J., Patterson J. M.* The Family Stress Process: The Double ABCX Model of Adjustment // *Marriage and Family Review*. 1983. V. 6. № 1–2. P. 7–37.
- McCubbin H., Patterson J., Wilson L.* Family Inventory of Life Events and Changes (FILE) // *Family Inventories* / D. Olson, H. McCubbin, H. Barnes, A. Larsen, M. Muxen, M. Wilson (Eds). St Paul, MN: University of Minnesota Press. 1982. P. 69–88.
- Moos R. H.* Development and application of new measures of life stressors, social resources, and coping responses // *European Journal of Psychological Assessment*. 1995. V. 11. № 1. P. 1–13.

- Moos R. H., Moos B. S. Family Environment Scale. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1986.
- Olson D. H. Clinical assessment and treatment interventions using the Circumplex Model. Chapt. 5 // Handbook of Relational Diagnosis and Dysfunctional Family Patterns / F. W. Kaslow (Ed.). N. Y.: John Wiley and Sons, 1996. P. 59–80.
- Olson D. H., Killorin E. Clinical rating scale for circumplex model (revised version). St. Paul, MN: Family Social Science, University of Minnesota, 1985.
- Olson D. H., Portner J., Bell R. FACES I Manual. Minneapolis, MN: University of Minnesota and Life Innovations, 1986.
- Parker D., Hartford T. Alcohol related problems, marital disruptions and depression symptoms among adult children of alcohol abusers in the United States // Journal of Studies in Alcohol. 1988. V. 49. № 3. P. 265–268.
- Polansky N. A., Gaudin J. M., Ammons P., Davis K. The psychological ecology of the neglectful mother // Child Abuse and Neglect. 1985. V. 9. P. 265–275.
- Reding K. M., Wijnberg M. H. Chronic stress: a conceptual perspective // Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services. 2001. V. 82. № 4. P. 345–354.
- Richardson G. The metatheory of resilience and resiliency // Journal of Clinical Psychology. 2002. V. 58. № 3. P. 307–321.
- Rodgers A. Y. Multiple sources of stress and parenting behavior // Children and Youth Services Review. 1998. V. 20 № 6. P. 525–546.
- Rotter J. Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable // American Psychologist. 1989. V. 45. P. 489–493.
- Ryan L., Caltabiano M. L. Development of a New Resilience Scale: The Resilience in Midlife Scale (RIM Scale) // Asian Social Science. 2009. V. 5. № 11. P. 39–51.
- Schaap I. A., van Galen F. M., de Ruijter A. M., Smeets E. C. Citizens and Resilience. The balance between awareness and fear. Amsterdam: Impact, 2005.
- Tiet Q. Q., Bird H. R., Davies M., Hoven C., Cohen P., Jensen P. S., Goodman S. Adverse life events and resilience // Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. 1998. V. 37. № 11. P. 1191–1200.
- Wagnild G., Young H. Development and psychometric evaluation of the resilience scale // Journal of Nursing Measurement. 1993. V. 1. № 2. P. 165–178.

- Waldren T., Bell N., Peck C. W., Sorrel G.* Cohesion and adaptability in postdivorce remarried and first married families: relationships with family stress and coping styles // *Journal of Divorce and Remarriage*. 1990. V. 14. № 1. P. 13–28.
- Walker J. P., Lee R. E.* Uncovering strengths of children of alcoholic parents // *Contemporary Family Therapy*. 1998. V. 20. № 4. P. 521–538.
- Walsh F.* A family resilience framework // *Family Process*. 2003. V. 42. P. 1–18.
- Woodall K. L., Matthews K. A.* Familial environment associated with type A behaviors and psychophysiological responses to stress in children // *Health Psychology*. 1989. V. 8. P. 403–426.
- Yegidis B. L.* Family violence: implications for social work practice // *Social work practice in the 21st century* / M. Reisch, E. Gambrill (Eds). Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press, 1997. P. 127–133.

МОДЕЛЬ ПСИХИЧЕСКОГО В УСЛОВИЯХ МАТЕРИНСКОЙ ДЕПРИВАЦИИ

Е. И. Лебедева, А. В. Найденова

Множество современных исследований в зарубежной психологии, посвященных развитию детских знаний о психическом мире, проводится в русле направления, именуемого «theory of mind», или модель психического. Этот подход предполагает, что, как правило, мы оцениваем действия других людей не просто как паттерны поведенческой или вербальной активности – скорее, поведение выступает в качестве ключа к пониманию желаний, намерений и убеждений других людей. В реальной жизни мы постоянно строим модели для понимания и предсказания поведения других людей, которые включают в себя все наши знания о собственных ментальных состояниях и о ментальных состояниях других людей. Способность построения таких моделей обозначается как модель психического (способность понимать себя и других на основе внутренних моделей ментальных состояний) (Сергиенко, 2005). Такая способность развивается у детей к концу дошкольного возраста и дает им возможность взаимодействовать с другими людьми на ином уровне.

Модель психического является психологическим механизмом социализации ребенка и отражает его переход от базовых уровней развития индивидуальности к уровню агента социальных взаимодействий и, наконец, субъекта социальной жизни (Сергиенко и др., 2009).

Проблема развития модели психического в детстве не сводится только к проблеме понимания психического мира. В рамках данного подхода авторы исследований показали, что существует общая закономерность в развитии понимания ментального и физического

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта Президента РФ для государственной поддержки молодых российских ученых-кандидатов наук (МК-1758.2010.6).

мира при типичном развитии в дошкольном возрасте. Это позволяет формировать единую многоуровневую систему внутреннего ментального опыта (там же). Мы полагаем, что формирование модели психического не может быть изучено в отрыве от других аспектов развития. Создание единой картины познания человеком окружающей его действительности позволит продвинуться в понимании основ этого процесса, в понимании основ социализации.

Возрастающее внимание к индивидуальным различиям онтогенеза модели психического послужило стимулом для поиска причин этих различий, которые могут быть связаны как с социальными, так и с биологическими факторами. В современной когнитивной психологии сложилось представление о дефиците модели психического у аутистов (Baron-Cohen, 2000). Социальные и коммуникативные проблемы детей с аутизмом привлекали ученых, пытающихся выяснить особенности восприятия этими детьми такой социальной информации, как лицевые выражения эмоций, эмоциональные высказывания, а также исходный уровень знаний этих детей о базовых ментальных состояниях (желаниях, убеждениях, знаниях, намерениях и т. п.).

Наше предыдущее исследование понимания ментального и физического мира детьми с типичным и атипичным развитием показало фрагментарность развития моделей ментального и физического мира у детей с расстройствами аутистического спектра и сниженным интеллектом, по сравнению с типично развивающимися дошкольниками (Лебедева, 2006; Сергиенко и др., 2009). Модель психического типично развивающихся детей так же, как ментальная модель физического мира, характеризуется непрерывностью процесса развития, что означает преемственность в развитии от базовых уровней отдельных представлений к более высоким, предполагающим способность построения моделей ментального и физического мира для понимания социума и физической реальности. В свою очередь, для детей 5–6 лет со сниженным интеллектом и детей с расстройствами аутистического спектра дошкольного и младшего школьного возраста только становление более высокоорганизованного уровня модели психического связано с базовыми представлениями предшествующего уровня. Связи между развитием базовых представлений и становлением модели физического мира не выявлено. Эти данные могут свидетельствовать о фрагментарности внутренних моделей для детей данных групп, что влияет на их возможности понимания и интерпретации окружения.

Исходя из предположения о том, что на развитие модели психического в детском возрасте могут оказывать влияние не только биологические (например, генетический дефицит при аутизме), но и социальные факторы, особенно интересным представляются исследования детей, воспитывающихся в условиях материнской (семейной) депривации, что позволит оценить вклад социального фактора в развитие модели психического.

В раннем детском возрасте депривация приводит к характерным нарушениям психического развития. Дж. Боулби и Р. Шпиц четко определили последствия материнской депривации в раннем возрасте как факторы, ведущие в дальнейшем к развитию проблем в когнитивной и эмоциональной сфере (по: Лангмейер, Матейчек, 1984; Bowlby, 1951).

Специфика российских исследований роли материнской депривации в психическом развитии детей выражается в том, что в этих исследованиях участвуют дети, растущие в детских домах, а не усыновленные, как это происходит на Западе. Согласно взглядам отечественной школы психологии, в младенческом возрасте материнская депривация приводит к задержке развития самосознания, отсутствию эмоционально-положительного самоощущения у детей, воспитывающихся в домах ребенка (Авдеева, Мещерякова, 1993). М. Лисина (1986) отмечала у детей-отказников, воспитывающихся в детских учреждениях, более позднее появление активной речи, ее редкое использование в качестве средства общения.

Отечественные исследователи психологии сиротства (Лисина, 1986; Авдеева, Мещерякова, 1993; Прихожан, Толстых, 2007; Дубровина, Рузская, 1990) обращают внимание на недоразвитие эмоциональной сферы, нарушения самоконтроля, межличностных отношений у детей, воспитывающихся в детских домах. Контакты со взрослыми и сверстниками у детей из детских домов дошкольного возраста выражены гораздо слабее, чем у детей из семьи, они однообразны, мало эмоциональны и сводятся к простым обращениям и просьбам. Поскольку ребенок в детском доме с раннего возраста сталкивается с большим количеством людей, у него не формируются устойчивые эмоциональные связи, развивается эгоцентризм и незаинтересованность в социальных отношениях.

Исследования влияния материнской депривации на развитие модели психического у усыновленных детей обнаружили взаимосвязь возраста, в котором ребенок был принят в приемную семью, и выраженности дефицита понимания ментального мира. В иссле-

довании Э. Колверт с коллегами было показано, что дефицит модели психического более выражен у детей-сирот, которые находились в домах ребенка больше 6 месяцев и были усыновлены до 3,5 лет, нежели у тех, кто были в детских домах с рождения и были усыновлены до достижения 6-месячного возраста (Colvert et al., 2008). Дети, которые воспитывались в условиях материнской депривации, могут быть подвержены риску развития дефицита модели психического, поскольку ранний опыт общения и взаимодействия очень важен для развития предикторов модели психического. Например, недостаток опыта раннего взаимодействия (один-на-один), с которым сталкиваются дети, воспитывающиеся в домах ребенка, серьезно ограничивает возможности для развития способности совместного внимания (гипотеза о предикторах развития понимания того, что другие люди имеют ментальные состояния – Charman et al., 2001). Кроме того, отсутствие возможности (у детей, воспитывающихся в домах ребенка, есть возможность, но нет потребности) для развития игры, особенно символической (Kreppner et al., 1999), возможно, будет препятствовать пониманию, что мнения других людей и их собственные могут отличаться друг от друга (Leslie, 1987).

В исследовании понимания эмоций детям 7, 11 и 15 лет, задавались вопросы относительно распознавания эмоций, понимания их влияния на другие психические процессы, а также регуляции переживания и внешних проявлений эмоций. Воспитанники детских домов Нидерландов утверждали, что они менее внимательны к собственным эмоциям и к эмоциям других людей, чем их ровесники из семьи, они считают, что влияние эмоций на них очень сильно и что в реальности они не могут изменить внешние проявления своих эмоций. Авторы обсуждали эти результаты с точки зрения теории выученной беспомощности (Terwogt et al., 1990).

Ранее изучение особенностей становления модели психического в условиях семейной депривации проводилось нами на примере изучения понимания обмана и эмоций. Исследование понимания обмана детьми 9 лет, воспитывающимися в условиях материнской депривации, показало дефицит модели психического. Дети не понимали различий между намеренным и ненамеренным обманом, альтруистическим и эгоистическим, обманом высказанным и обманом по умолчанию, не использовали признаков обмана для его распознавания. Они были успешны только в распознавании обмана в области базовых эмоций, особенно гнева – в этом они даже превосходили своих сверстников, воспитывающихся в семьях (Найденова, 2007).

Наши предыдущие исследования показали, что дефицит модели психического у 5–6-летних детей из детских домов выражался в специфике понимания ими своих эмоций и эмоций Другого. Успешность решения ими задач на понимание эмоций оставалась на уровне 3–4-летних детей, воспитывающихся в семье. Дети, растущие в детском доме, распознавали гнев гораздо лучше других эмоций, что, возможно, является необходимым адаптационным механизмом в условиях закрытого детского учреждения. Авторы полагают, что опережающее развитие понимания эмоции гнева и успешность распознавания обмана в области базовых эмоций, особенно гнева, свидетельствует о локальном конструктивизме, который был открыт Ж. Пиаже при изучении когнитивного развития (Хачатурова, Сергиенко, 2009). Полученные данные о понимании детьми эмоций, так же как и о понимании обмана, позволяют предположить, что одна из ведущих ролей в развитии модели психического принадлежит социальному опыту, прежде всего семейному.

В психологии изучение модели психического в условиях семейной депривации фактически не проводилось, за исключением единичных работ, выполненных в зарубежной психологии, о которых говорилось выше. Кроме того, в этих исследованиях изучался только один из аспектов модели психического, что не позволяло получить картину дефицита развития данной способности в условиях семейной депривации.

Для оценки роли социального фактора в развитии понимания социума и физического окружения нами предпринято исследование развития понимания ментального и физического мира детьми, воспитывающимися в семье, и детьми в условиях материнской депривации.

Мы предполагаем, что понимание ментального и физического мира у детей, воспитывающихся в условиях материнской депривации и в семьях, будет различным. Модель психического и модель физического мира у депривированных детей будут развиты хуже, чем у их сверстников, воспитывающихся в семьях.

Методы и процедура изучения понимания детьми ментального и физического мира

Для исследования развития понимания ментального и физического мира сопоставлялись блоки задач двух уровней: базового – на владение отдельными представлениями, и уровня моделей – предпола-

гающего связанность отдельных представлений в единую картину физического или ментального мира, позволяющую понять причинность событий. Подробное описание отдельных методик будет приведено в «Результатах исследования».

Для оценки интеллектуального развития детей обеих групп сравнения – воспитывающихся в семье и воспитывающихся в условиях материнской депривации – были использованы «Цветные прогрессивные матрицы Равена» (Равен и др., 1998). Выбор именно этого теста определялся необходимостью относительно быстрого проведения оценки интеллектуального развития детей в силу длительности и сложности основной процедуры исследования.

В исследовании принял участие 91 ребенок в возрасте от 5 до 8 лет, из них 46 детей, воспитывавшихся в семьях и посещавших детские сады и общеобразовательные школы г. Москвы. В группу 5-летних вошли 11 детей с 5,1 до 5,8 лет ($Me = 5,4$) – 6 девочек и 5 мальчиков; в группу 6-летних вошли 12 детей с 6,1 до 6,6 лет ($Me = 6,3$) – 8 девочек и 4 мальчика; в группу 7-летних – 10 детей с 7,1 до 7,7 лет ($Me = 7,3$) – 6 девочек и 4 мальчика, в группу 8-летних детей – 13 детей с 8,1 до 8,7 лет ($Me = 8,3$) – 8 девочек и 5 мальчиков.

Также в исследовании приняли участие 45 детей, воспитывавшихся в детских домах и домах ребенка г. Москвы и Московской области. В группу 5-летних вошли 11 детей с 5,1 до 5,5 лет ($Me = 5,3$) – 5 девочек и 6 мальчиков, в группу 6-летних вошли 12 детей с 6,1 до 6,7 лет ($Me = 6,4$) – 7 девочек и 5 мальчиков, в группу 7-летних – 10 детей с 7,2 до 7,7 лет ($Me = 7,4$) – 4 девочки и 6 мальчиков, в группу 8-летних детей – 12 детей с 8,1 до 8,7 лет ($Me = 8,3$) – 7 девочек и 5 мальчиков.

Стоит обратить особое внимание на то, что в России детские интернатные учреждения являются учреждениями закрытого типа и, к сожалению, не всегда расположены к сотрудничеству, чем обусловлена небольшая выборка исследования. Однако, на наш взгляд, именно поэтому материал, полученный в области исследований детей, воспитывающихся в условиях закрытого учреждения, является наиболее ценным.

Результаты исследования

Первой задачей данного исследования было определение уровня интеллектуального развития детей. Несмотря на то, что прямой зависимости развития «модели психического» от развития интел-

лекта не обнаружено, становление модели психического определяется уровнем интеллекта, если его показатели ниже среднего, – выше среднего уровня подобной связи не наблюдается (Baron-Cohen, 2000). В экспериментальную группу вошли дети со средним, выше среднего и высоким уровнем развития интеллекта (см. таблицу 1).

Дети из семей, вошедшие в экспериментальную группу, не превышали детей из детских домов по уровню интеллекта ($U = 909,5$ при $p \leq 0,05$), что позволило снять возможный побочный фактор влияния уровня интеллектуального развития на различия в понимании ментального и физического мира детьми, воспитывающимися в семьях и в условиях материнской депривации.

Развитие понимания ментального мира

Анализ ответов детей на задачи позволил нам выделить четыре категории ответов: «непонимание» – ребенок неправильно ответил на вопрос; «случайное угадывание правильного ответа» – ребенок правильно отвечает на вопрос о дальнейшем развитии ситуации, но не может объяснить причину произошедшего или объясняет ее несущественными, латентными факторами; «неполное, констатирующее понимание» – подмена объяснения причины ситуации простым описанием происходящего на картинке, «объяснение причин» – свидетельствует о полном понимании причин событий ментального мира.

Таблица 1

Распределение детей (число детей и отношение к численности выборки в %) по уровням развития интеллекта

Уровень развития интеллекта	Дети, воспитывающиеся в семье				Дети, воспитывающиеся в детских домах			
	5 лет	6 лет	7 лет	8 лет	5 лет	6 лет	7 лет	8 лет
Высокий	1 (9,1)	1 (8,3)	1 (10)	0	1 (9,1)	1 (8,3)	1 (10)	1 (8,3)
Выше среднего	3 (27,3)	4 (33,3)	3 (30)	5 (38,5)	4 (36,4)	6 (50)	5 (50)	4 (33,3)
Средний	7 (63,6)	7 (58,3)	6 (60)	8 (61,5)	6 (54,5)	5 (41,7)	4 (40)	7 (58,3)

Прогнозирование поведения другого человека на основе знаний о его ментальных состояниях

Для анализа развития базовых представлений о ментальном мире оценивалась способность прогнозирования детьми поведения на основе знаний о желаниях и мнениях других людей с помощью методики «Предсказание поведения других людей» (Сергиенко и др., 2009). В данной задаче необходимо предсказать действия персонажа по его желанию (например: «Девочка хочет посмотреть поросят. К какому загону она пойдет: с поросятами или овечками?») или по его мнению («Мальчик думает, что яблоко убрали в холодильник. Куда он пойдет за яблоком: к холодильнику или столу?»). Всего предъявлялось 4 задачи.

Результаты проведенного исследования прогнозирования поведения персонажа при опоре на знания о ментальных состояниях показали, что независимо от возраста и наличия или отсутствия семьи все дети лучше предсказывают поведение другого лица, основываясь на его желании, чем основываясь на мнении. Анализ межгрупповых различий показал, что 5–6-летние дети, воспитывающиеся в условиях материнской депривации, хуже предсказывали поведение другого при опоре на его мнения ($\varphi^* = 0,29$, $p \leq 0,05$; $\varphi^* = 2,64$, $p \leq 0,01$), чем их ровесники, воспитывающиеся в семьях (см. рисунок 1).

В то же время дети, воспитывающиеся в условиях материнской депривации, могли предсказать поведение другого, если оно основано на его желании, а не на мнении, так же хорошо, как их сверстники из семей. Этому есть несколько причин. Во-первых, в этой задаче детям не надо было понимать или приписывать желание другому человеку – оно было известно заранее. Во-вторых, желания являются первичными мотивами действий и репрезентациями результата действий, в отличие от мнений, которые являются репрезентацией различных аспектов поведения, направленного на достижение цели. В-третьих, предсказывать действия по желаниям намного легче, чем по мнениям, поскольку в этой ситуации необходимо просто выбрать действие, которое удовлетворит желание, а не абстрагироваться от реальности и принимать во внимание только ментальное состояние человека, как в случае предсказывания поведения по мнению человека.

Более высокий уровень (уровень модели ментального мира) включал в себя задачи на понимание ментальной причинности, отличия причин движения физических и социальных объектов и понимание ментальной и физической причинности событий.

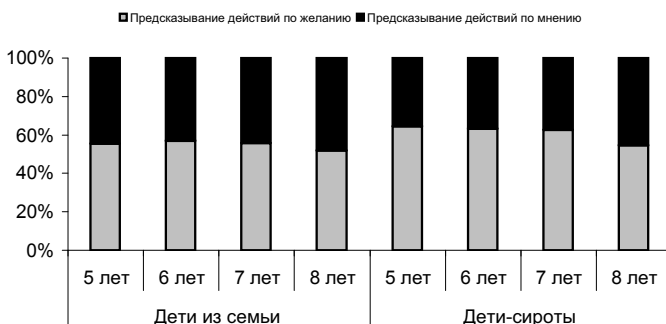


Рис. 1. Количество детей, правильно предсказавших действия персонажа при опоре на знания о его желаниях и мнениях (%)

Понимание ментальной причинности

С помощью методики «Понимание ментальной причинности» оценивалось понимание причины действий других людей, понимание того, что в основе действий людей лежат внутренние, ментальные состояния (их мысли, чувства, желания, знания), которые могут не совпадать с действительностью. Детям необходимо было понять, что причина того, что мама/тетя ругает собаку, в том, что она думает, что это собака разбила чашку, или что женщина ругает мальчика, потому что она думает, что это он разбил стекло. Детям предъявлялись три задачи.

Понимание ментальной причинности доступно большинству детей, участвовавших в исследовании, независимо от возраста и наличия/отсутствия семьи. Однако 5–6-летние дети-сироты достоверно хуже понимали ментальные причины действий других людей, чем их ровесники, воспитывающиеся в семьях ($\varphi^* = 1,85$, $p \leq 0,05$; $\varphi^* = 1,88$, $p \leq 0,05$) (см. рисунок 2). В группах старших детей не было обнаружено значимых различий.

Несмотря на кажущуюся общую успешность понимания ментальной причинности детьми, воспитывающимися в условиях семейной депривации, дифференцированный анализ ответов детей показал их несостоятельность в объяснениях ментальной причинности действий других людей (рисунок 2). В 6-летнем возрасте только треть детей дают развернутое объяснение при описании ситуаций, в которых люди действуют целенаправленно и интенционально, и только в 7 лет происходит качественный скачок в сторону увеличения числа детей, которые не просто констатируют ситуацию,

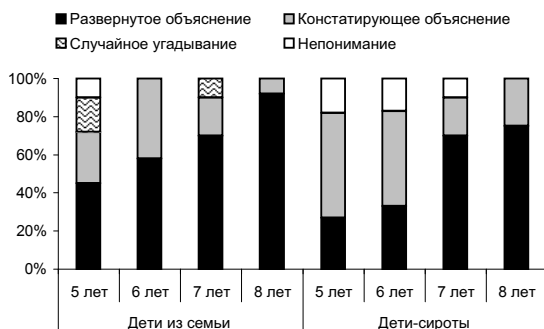


Рис. 2. Дифференцированное понимание ментальной причинности детьми из семей и детьми из детского дома (%)

а полностью объясняют происходящее на основе понимания ментальных состояний других людей.

Понимание отличия причин движения физических и социальных объектов

Одним из важных аспектов понимания ментального мира является понимание различий между живым и неживым. В нашем исследовании понимание такого различия оценивалось с помощью методики «Понимание отличий причин движения физических и социальных объектов» (для движения физических объектов необходим контакт, в то время как люди, являющиеся агентами, обладают способностью к самодвижению). Задача состояла в том, чтобы объяснить, кто из объектов (мальчик, собака, робот, мяч, игрушечная машина) сам может забраться на горку и почему он может или не может это сделать.

Результаты исследования показали, что дети, воспитывающиеся в условиях материнской депривации, достоверно хуже понимали отличия движения живых (социальных) и неживых (физических) объектов, чем их сверстники, воспитывающиеся в семьях (соответственно представленным возрастным группам – $\varphi^* = 0,36, p \leq 0,01$; $\varphi^* = 0,28, p \leq 0,05$; $\varphi^* = 3,22, p \leq 0,01$; $\varphi^* = 5,6, p \leq 0,01$) (см. рисунок 3).

Мы знаем, что в норме интерес к биологическому движению развивается очень рано, о чем свидетельствуют экспериментальные данные о понимании младенцами различия причин движения физических и социальных объектов (Сергиенко, 1992). Возможно, что материнская депривация и ее последствия в виде нарушений в раннем социальном взаимодействии в дальнейшем могут приво-

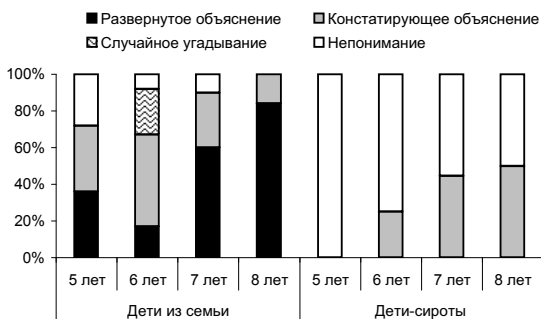


Рис. 3. Дифференцированное понимание детьми из семьи и детьми из детского дома отличия причин движения социальных и физических объектов (%)

дить детей, воспитывающихся в детских домах, к трудностям различения живого и неживого в общем, и в частности к трудностям понимания разницы причин движения физических и социальных объектов и ментально-физического распознавания.

Предпочтения при выборе причины событий (физической или ментальной)

На данном этапе исследования мы оценивали предпочтения детей при выборе ментальной (шарик лопнул от того, что его проткнули иголкой, а не потому, что он налетел на дерево) или физической (дерево лежит на земле не потому, что его спилили, а потому, что в него попала молния и расколола его) причины того или иного события, а также понимание детьми того, что причиной событий могут быть действия физических (природных) явлений и объектов, а также действия, которые совершаются на основе намерений индивида. Методика включала в себя две серии (с природными явлениями и с рукотворными предметами) по четыре задачи в каждой.

Все дети без исключения, начиная с 5-летнего возраста, демонстрировали понимание ментальных и физических причин событий. Большинство детей обеих возрастных групп выбирали ментальную причину произошедшего события (шарик лопнул от того, что его проткнули иголкой, а не потому, что он налетел на дерево; дерево лежит на земле потому, что его спилили, а не потому, что в него попала молния и расколола его) (см. рисунок 4). В 5-летнем возрасте дети, воспитывающиеся в детском доме, достоверно чаще выбирали физическую причину произошедшего события (цветок лежит на земле из-за сильного ветра, а не потому, что его сорвали; из во-

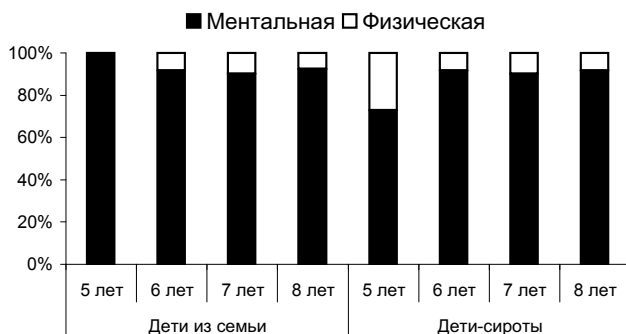


Рис. 4. Предпочтения детей при выборе ментальной или физической причины событий (%)

допроводного крана перестала течь вода, потому что он сломался, а не потому, что его закрыли), чем дети из семьи того же возраста ($\varphi^* = 1,99$, $p \leq 0,05$).

Подводя итог сравнительному исследованию понимания ментального мира, мы можем сделать вывод о том, что дети, растущие в условиях материнской депривации, в отличие от сверстников, воспитывающихся в семьях, имеют дефицит в понимании ментального мира.

Особенно ярко этот дефицит проявляется в дошкольном возрасте. Дети 5–6 лет из детских домов хуже прогнозируют поведение других людей, опираясь на знания об их мнениях, и хуже понимают ментальные причины действий других, чем их ровесники из семей.

Начиная с 5-летнего возраста, дети из детского дома так же, как и дети из семей, демонстрируют понимание ментальных и физических причин событий. Тем не менее, при выборе механизма, который наилучшим способом объясняет причину произошедшего события, 5-летние дети из детского дома чаще отдают предпочтение физической причине, чем дети из семьи, в 6–7–8 лет дети в большинстве случаев выбирают ментальную причину события.

Наиболее значимые различия обнаружены в понимании детьми из семей и детьми из детских домов отличия причин движения физических и социальных объектов. Дети, воспитывающиеся в условиях материнской депривации, независимо от возраста достоверно хуже понимают, что для движения физических объектов необходим контакт, в то время как живые объекты, являющиеся агентами, обладают способностью к самодвижению.

Развитие понимания физического мира

Важным моментом в процессе познания детьми окружающего мира является понимание мира физических объектов. Из исследований в области психологии развития известно, что младенцы реагируют на неестественные события, касающиеся нарушений законов физики, когда, например, большой объект помещается в маленький, объект стоит без поддержки, два объекта занимают одно и то же место в пространстве, один объект проходит через другой (Сергиенко, 1992, 2006). Все это говорит о том, что имплицитное понимание основных законов физического мира (непрерывности, субстанциональности, гравитации) возникает очень рано. Однако способность делать умозаключения об основных физических законах и объяснять движение объектов на основе этих законов развивается в течение всей жизни. Даже взрослые люди могут ошибаться, если им необходимо предсказать траекторию движения объекта, который они не видят (по: Kim, Spelke, 1999).

Развитие базовых представлений о физическом мире оценивалось с помощью методики «*Понимание основных законов физического мира*», направленной на изучение развития понимания детьми непрерывности траектории движения физического объекта, субстанциональности и гравитации. Экспериментатор описывал определенную ситуацию, иллюстрируя ее картинками (например, «Шарик катится к кирпичной стене»), ребенку необходимо было выбрать исход ситуации, не противоречащий одному из законов физического мира («Как ты думаешь, что произойдет дальше? Шарик окажется за стеной или остановится перед стеной?»). Для оценки понимания каждого закона физического мира были разработаны три задачи.

Понимание основных законов физического мира

С возрастом улучшается понимание основных законов физического мира и способность объяснять движение объектов, основываясь на понимании этих законов в обеих группах детей. Лучше всего из тестируемых нами законов физического мира дети понимали непрерывность, а хуже всего – субстанциональность.

Достоверных различий в понимании основных законов физического мира между детьми из детских домов и детьми из семей не выявлено (см. рисунки 5, 6, 7). Тем не менее, дифференцированный анализ ответов показал, что дети, растущие в условиях интернатных учреждений, гораздо реже давали полное развернутое объяснение при решении задач с применением основных законов физического

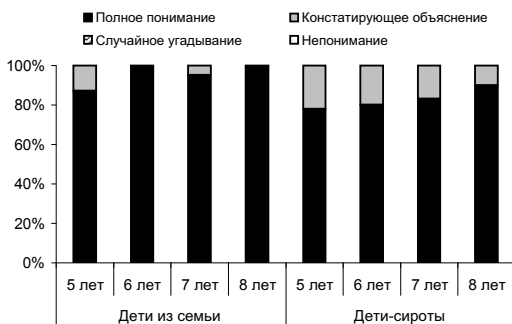


Рис. 5. Понимание непрерывности детьми, воспитываемыми в семье и в условиях семейной депривации (%)

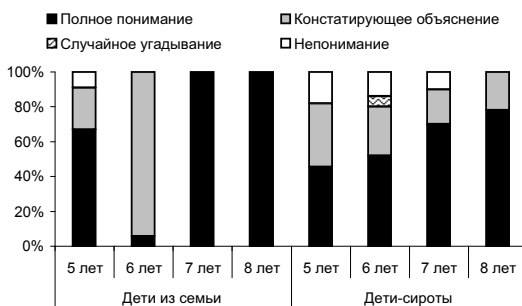


Рис. 6. Понимание субстанциональности детьми, воспитываемыми в семье и в условиях семейной депривации (%)

мира и чаще, чем их ровесники из семьи, просто констатировали ситуацию без описания причины («Здесь стена и мяч остановится», «Здесь мишень, и здесь тоже, он (стрелок) в первую попадет», «Сок польется на тарелку»).

Понимание физической причинности

В дальнейшем понимание законов физического мира находит свое проявление в понимании детьми физической причинности. С помощью методики «Понимание физической причинности» оценивалось понимание причин движения физических или социальных объектов, обусловленного законами физического мира (непрерывностью, субстанциональностью, гравитацией). Применялась парадигма последовательных картинок: предъявлялись начало и исход ситуации, а ребенку было необходимо предположить причину. Всего предъявлялись три ситуации. Понимание физической причиннос-

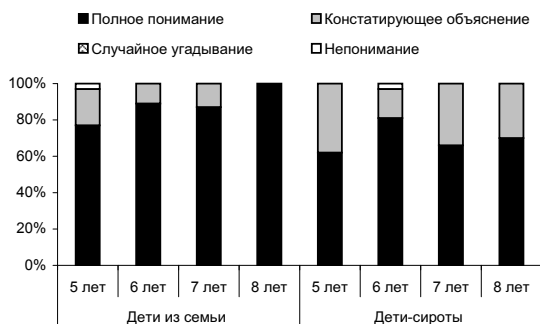


Рис. 7. Понимание гравитации детьми, воспитываемыми в семье и в условиях семейной депривации (%)

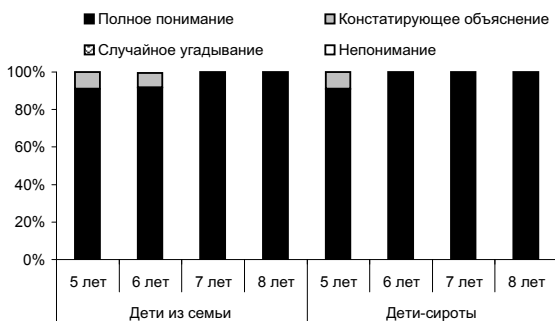


Рис. 8. Понимание физической причинности детьми, воспитываемыми в семье и в условиях семейной депривации (%)

ти не представляло затруднений как для детей, воспитываемых в семьях, так и для детей, воспитываемых в условиях материнской депривации. Не было обнаружено достоверных различий между возрастными группами детей из семьи и детей из детского дома. Все дети, участвовавшие в нашем исследовании, понимали причину движения физических или социальных объектов, обусловленную законами физического мира (непрерывностью, субстанциональностью, гравитацией) (см. рисунок 8).

Понимание принципа сохранения

Понимание организации физического мира включает в себя не только понимание причин движения, но и понимание свойств физических объектов. В нашем исследовании изучалось понимание детьми принципа сохранения свойств материи при изменении ее внешнего вида в классических задачах Пиаже (понимание со-

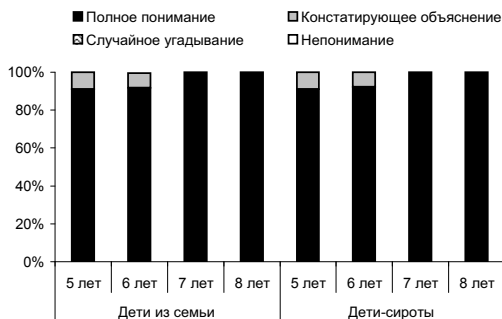


Рис. 9. Понимание принципа сохранения детьми, воспитываемыми в семьях и в детских домах (%)

хранения объема жидкости и понимание сохранения дискретного количества) (Пиаже, 1969).

Результаты показали, что понимание принципа сохранения доступно большинству детей, независимо от среды воспитания, с пяти лет. Все дети, участвовавшие в исследовании, понимали, что базовые свойства материи (такие, как количество или объем) остаются неизменными, несмотря на изменение ее внешнего вида. Не было обнаружено достоверных различий между возрастными группами сравнения детей из семьи и детей из детского дома (см. рисунок 9).

Обобщая полученные результаты исследования понимания физического мира, мы можем заключить, что все дети, независимо от среды воспитания, понимают движение объектов, обусловленное основными законами физического мира, и могут сопоставлять отдельные признаки объектов, о чем свидетельствует их понимание сохранения базовых свойств объектов, несмотря на изменение их внешнего мира. Однако подмена полного развернутого объяснения при решении задач с применением основных законов физического мира простой констатацией ситуации в группе детей, воспитывающихся в условиях семейной депривации, может свидетельствовать о недостаточном понимании причин движения физических объектов.

Таким образом, результаты исследования понимания ментальной и физической реальности показали, что дети, растущие в условиях семейной депривации, демонстрируют неоднородность и неравномерность развития представлений о ментальном и физическом мире и способности построения моделей ментального и физического мира для понимания физической реальности.

Интересным представляется сравнение результатов исследования понимания ментального и физического мира детьми, воспитывающимися в условиях семейной депривации, и детьми с расстройствами аутистического спектра. Это сравнение позволит глубже понять взаимосвязь в развитии модели психического социального (материнской депривации) и биологического (генетического дефицита, как при аутизме) факторов. Кроме того, уже в ранних исследованиях последствий материнской депривации авторы отмечали у детей симптомы, схожие с симптомами расстройств аутистического спектра (отрешенность, аутостимуляции и т. п.) (Лангмейер, Матейчек, 1984). Дальнейшие исследования на выборке румынских детей-сирот как модели крайней сенсорной и социальной депривации в наше время позволили описать такое поведение как «квази-аутизм» или «институциональный аутизм», отделяя его от истинного детского аутизма тем, что это поведение было временным и проходило у большинства детей, когда они попадали в приемные семьи (Rutter et al., 2007, Gindis, 2008).

Сравнивая результаты данного исследования с результатами исследования развития модели психического у детей с расстройствами аутистического спектра, мы можем заключить, что, *во-первых*, у детей с расстройствами аутистического спектра нарушения в развитии ментального мира более глобальные и затрагивают практически все аспекты модели психического. Дети данной группы затрудняются в понимании желаний человека по внешним проявлениям, хуже, чем типично развивающиеся дети, распознают базовые эмоции, понимают их причины, прогнозируют и объясняют поведение других людей.

В отличие от них, у детей, воспитывающихся в условиях материнской депривации, нарушения в понимании ментального мира более локальные и затрагивают в основном более высокий уровень понимания – уровень моделей. Нарушения на уровне базовых представлений о ментальном мире у депривированных детей выражаются в трудностях в прогнозировании поведения другого человека, только если оно основано на его мнении («Где мальчик будет искать яблоко на столе или в холодильнике, если он думает, что оно в холодильнике?»), а не на желании. Дефицит в развитии понимания ментального мира на уровне моделей выражен более сильно – дети из детского дома хуже объясняют ментальные причины событий и достоверно хуже, чем их сверстники из семей, понимают, что для движения физических объектов необходим контакт, в то время как живые объекты, являющиеся агентами, обладают способностью к самодвижению.

Во-вторых, нарушения в понимании физического мира у детей с расстройствами аутистического спектра выражены сильнее, чем у детей, растущих в условиях детских домов. Депривированные дети затруднялись в объяснении причин ситуаций, обусловленных законами физического мира. В отличие от них, дети с аутизмом испытывали трудности не только в объяснении движения объектов по законам физического мира, но и в понимании физической причинности и принципа сохранения.

Выводы

1. Рассматривая модель психического как единую многоуровневую систему внутреннего ментального опыта, мы можем говорить о том, что ментальные модели физического и ментального мира у детей, воспитывающихся в условиях семейной депривации, характеризуются локальными нарушениями.
2. Дефицитарность в развитии модели психического у детей, воспитывающихся в условиях материнской депривации, выражается уже на базовом уровне знаний о ментальном мире. Дети из детских домов 5–6-летнего возраста хуже прогнозируют поведение других людей, опираясь на знания об их мнениях, и хуже понимают ментальные причины действий других, чем их ровесники из семей.
3. Наиболее ярко дефицит в развитии знаний о ментальном мире у детей, находящихся в условиях материнской депривации, проявился на более высоком уровне понимания – уровне моделей. Дети, воспитывающиеся в условиях материнской депривации, независимо от возраста достоверно хуже понимают отличия причин движения физических и социальных объектов, чем их сверстники из семей.
4. Дефицит в развитии модели физического мира у детей, воспитывающихся в условиях материнской депривации, характеризуется отдельными нарушениями на базовом уровне представлений о физическом мире, что отражается на интерпретации на уровне понимания причинности: дети, воспитывающиеся в детских домах, в задачах на понимание законов физического мира склонны заменять объяснение причин простой констатацией ситуации.

Таким образом, у детей, воспитывающихся в условиях материнской депривации, внутренние ментальные модели физического, а особенно ментального мира локально нарушены и отражают дефицитар-

ность развития понимания окружения, что становится внутренней причиной их социальной некомпетентности.

Литература

- Авдеева Н. Н., Мещерякова С. Ю. Особенности психической активности ребенка первого года жизни // Мозг и поведение младенца. М.: Изд-во «Институт психологии» РАН, 1993. С. 167–217.
- Дубровина И. В., Рузская А. Г. Психическое развитие воспитанников детского дома. М.: Педагогика, 1990.
- Лангмейер И., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага: Авиценум, 1984.
- Лебедева Е. И. Понимание ментального и физического мира детьми с типичным развитием и расстройствами аутистического спектра: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2006.
- Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986.
- Найденова А. В. Понимание обмана детьми в условиях социальной депривации // Психологические исследования. Вып. 2 / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт Психологии РАН», 2007. С. 180–193.
- Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969.
- Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства. СПб.: Питер, 2007.
- Равен Дж. К., Стайл И., Равен М. Цветные прогрессивные матрицы. М.: Когито-Центр, 1998.
- Сергиенко Е. А. Антиципация в раннем онтогенезе человека. М.: Наука, 1992.
- Сергиенко Е. А. Развитие модели психического как ментальный механизм становления субъекта // Субъект, личность, психология человеческого бытия / Под ред. В. В. Знакова, З. И. Рябикиной. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. С. 113–146.
- Сергиенко Е. А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
- Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И., Прусакова О. А. Модель психического в онтогенезе человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
- Хачатурова А. В., Сергиенко Е. А. Становление модели психического в условиях семейной депривации // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2009. Т. 6. № 2. С. 161–172.

- Baron-Cohen S.* Theory of mind and autism: a fifteen year review // S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D.J. Cohen (Eds). *Understanding other minds*. Oxford: Oxford University Press, 2000. P. 3–20.
- Bowlby J.* *Maternal care and mental health: a report prepared on behalf of the World Health Organization as a contribution to the United Nations program for the welfare of homeless children*. Geneva: World Health Organization, 1951.
- Charman T., Baron-Cohen S., Swettenham J., Baird G., Cox A., Drew A.* Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind // *Cognitive Development*. 2001. № 15. P. 481–498.
- Colvert E., Rutter M., Kreppner J., Beckett C., Castle J., Groothues C., Hawkins A., Stevens S., Sonuga-Barke E.* Do Theory of Mind and Executive Function Deficits Underlie the Adverse Outcomes Associated with Profound Early Deprivation?: Findings from the English and Romanian Adoptees Study // *Journal of Child Psychology*. 2008. № 36. P. 1057–1068.
- Flavell J. H.* Development of children's knowledge about the mental world // *International Journal of Behavioral Development*. 2000. V. 24. P. 15–23.
- Gindis B.* Institutional autism in children adopted internationally: myth or reality? // *International journal of special education*. 2008. V. 23. № 3. P. 118–123.
- Kim I., Spelke E. S.* Perception and understanding of effects of gravity and inertia on object motion // *Developmental Science*. 1999. № 2 (3). P. 339–362.
- Kreppner J. M., O'Connor T. G., Dunn J., Andersen-Wood L.* The pretend and social role play of children exposed to early severe deprivation // *British Journal of Developmental Psychology*. 1999. № 17. P. 319–332.
- Leslie A. M.* Pretence and representation: The origins of "Theory of Mind" // *Psychological Review*. 1987. № 94. P. 412–426.
- Rutter M., Kreppner J., Croft C., Murin M., Colvert E., Beckett C., Castle J., Sonuga-Barke E.* Early Adolescent Outcomes of Institutionally Deprived and Non-deprived Adoptees. III. Quasi-autism // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2007. № 48 (12). P. 1200–1207.
- Terwogt M. M., Schene J., Koops W.* Concepts of emotion in institutionalized children // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1990. № 31 (7). P. 1131–1143.
- Wisner Fries A. B., Pollak S. D.* Emotion understanding in postinstitutionalized Eastern European children // *Developmental Psychopathology*. 2004. № 16 (2). P. 355–369.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алдашева А. А. Доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии труда ИП РАН, aaldasheva@psychol.ras.ru.

Белова С. С. Кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории психологии и психофизиологии творчества ИП РАН, sbelova@gmail.com.

Борисова А. М. Младший научный сотрудник лаборатории психологии личности ИП РАН.

Вавакина Т. С. Кандидат психологических наук, ассоциированный научный сотрудник лаборатории социальной и экономической психологии ИП РАН.

Валуева Е. А. Кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории психологии и психофизиологии творчества ИП РАН, ekval@mail.ru.

Виленская Г. А. Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии развития ИП РАН, vga2001@mail.ru.

Воловикова М. И. Доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии личности ИП РАН, margarita-volovikova@yandex.ru.

Воронин А. Н. Доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии речи и психолингвистики ИП РАН, voroninan@bk.ru.

- Головина Г. М.** Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории познавательных процессов и математической психологии ИП РАН, gala-galarina@mail.ru.
- Дробышева Т. В.** Кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории социальной и экономической психологии ИП РАН, tdrobysheva@mail.ru.
- Емельянова Т. П.** Доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории социальной и экономической психологии ИП РАН, t_emelyanova@inbox.ru.
- Ермолаева Е. П.** Доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии труда ИП РАН, lerm@psychol.ras.ru.
- Журавлев А. Л.** Член-корреспондент РАН, доктор психологических наук, профессор, директор ИП РАН, adm3@psychol.ras.ru.
- Ковалева Ю. В.** Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии развития ИП РАН, julkov@inbox.ru.
- Кольцова В. А.** Первый заместитель директора ИП РАН, доктор психологических наук, профессор, adm3@psychol.ras.ru.
- Коробкина Е. Ю.** Младший научный сотрудник лаборатории диагностики одаренности Московского городского психолого-педагогического университета.
- Купрейченко А. Б.** Доктор психологических наук, профессор НИУ ВШЭ, ведущий научный сотрудник лаборатории социальной и экономической психологии, kvit-alla@yandex.ru.
- Лаптева Е. М.** Аспирантка ИП РАН.
- Лебедева Е. И.** Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии развития ИП РАН, evlebedeva@yandex.ru.
- Махнач А. В.** Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии труда ИП РАН, amak@inbox.ru.

Моисеев А. С. Аспирант ИП РАН.

Мустафина Л. Ш. Аспирантка ИП РАН.

Найденова А. В. Аспирантка ГАУГН.

Нестик Т. А. Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории социальной и экономической психологии, nestik@gmail.com.

Никитина Е. А. Кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории психологии развития ИП РАН, e.nikitina@psychol.ras.ru.

Олейник Ю. Н. Кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии и социальной работы Московского гуманитарного университета, yurii03@mail.ru.

Позняков В. П. Доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории социальной и экономической психологии ИП РАН, pozni_v@mail.ru.

Постылякова Ю. В. Кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории психологии труда ИП РАН, postulyakova@mail.ru.

Савченко Т. Н. Кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории познавательных процессов и математической психологии, t_savchenko@yahoo.com.

Сергиенко Е. А. Доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психология развития ИП РАН, elenas13@mail.ru.

Соснин В. А. Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник истории психологии и исторической психологии, sosnirus@rambler.ru.

Сочивко Д. В. Доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии Академии права и управления ФСИН, sochivo@mail.ru

Таланова Н. Н. Аспирантка ИП РАН.

Тихомирова Т. Н. Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории психологии и психофизиологии творчества ИП РАН, tikho@mail.ru.

Ушаков Д. В. Член-корреспондент РАН, доктор психологических наук, заведующий лабораторией психологии и психофизиологии творчества ИП РАН, dv.usakov@gmail.com.

Юревич А. В. Член-корреспондент РАН, доктор психологических наук, заместитель директора ИП РАН, yurev@orc.ru.

Научное издание

Серия «Психология социальных явлений»

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ
СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА**

Редактор – *Е. Ю. Рыжова*

Оригинал-макет, обложка и верстка – *С. С. Фёдоров*

Лицензия ЛР № 03726 от 12.01.01

Издательство «Институт психологии РАН»

129366, Москва, ул. Ярославская, 13

Тел.: (495) 682-61-02

E-mail: vbelop@ipras.ru

www.ipras.ru

Сдано в набор 03.03.12. Подписано в печать 21.03.12
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Печать офсетная

Гарнитура гтс СНАРТЕК. Усл. печ. л. 36. Уч.-изд. л. 30

Тираж 500 экз. Заказ .

Отпечатано в полном соответствии с качеством
предоставленных диапозитивов
в ОАО «Можайский полиграфический комбинат»
143200, МО, г. Можайск, ул. Мира, д. 93

Книги издательства «Институт психологии РАН»

- Философско-психологическое наследие С. Л. Рубинштейна** / Под ред. К. А. Абульхановой, С. В. Тихомировой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 432 с. (Методология, теория и история психологии)
- Материалы итоговой научной конференции Института психологии РАН (24–25 февраля 2011 г.)** / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. И. Артемьевой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 216 с.
- Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам** / Под ред. Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 736 с. (Научные школы ИП РАН)
- Стресс, выгорание, совладание в современном контексте** / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 512 с. (Психология социальных явлений)
- Журавлев А. Л.** Актуальные проблемы социально ориентированных отраслей психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 560 с.
- Ушаков Д. В.** Психология интеллекта и одаренности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 464 с. (Экспериментальные исследования)
- Дискурс в современном мире. Психологические исследования** / Под ред. Н. Д. Павловой, И. А. Зачесовой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 368 с. (Труды Института психологии РАН)
- Психологические исследования духовно-нравственных проблем** / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 480 с. (Психология социальных явлений)
- Гулевич О. А.** Социальная психология справедливости. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 284 с.
- Психология – наука будущего: Материалы IV международной конференции молодых ученых «Психология – наука будущего» 17–18 ноября 2011 г. Москва** / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 540 с. (Интеграция академической и университетской психологии)
- Занковский А. Н.** Психология лидерства: от поведенческой модели к культурно-ценностной парадигме. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 296 с.