

Вестник Московского университета

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в ноябре 1946 г.

Серия 14 ПСИХОЛОГИЯ

Издательство Московского университета

№ 2 • 2011 • АПРЕЛЬ–ИЮНЬ

Выходит один раз в три месяца

СОДЕРЖАНИЕ

К 45-летию ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА им. М.В. ЛОМОНОСОВА

Труды кафедры возрастной психологии

Подольский А.И., Карабанова О.А. Введение	4
Подольский А.И., Карабанова О.А., Идобаева О.А., Хейманс П. Психоэмоциональное благополучие современных подростков: опыт международного исследования.	9
Бурменская Г.В. Мировосприятие детей с разными типами привязанности к матери.	21
Карабанова О.А., Поскребышева Н.Н. Развитие личностной автономии подростков в отношениях с родителями и сверстниками	36
Чеснокова О.Б., Мартиросова Ю.В., Субботский Е.В. Взаимодействия школьников с разным уровнем социального интеллекта в ситуации индуцированного конфликта интересов	48
Молчанов С.В. Мораль справедливости и мораль заботы: зарубежные и отечественные подходы к моральному развитию	59
Карабанова О.А., Садовникова Т.Ю. Модели восприятия моральной атмосферы школы современными российскими подростками как компонент социальной ситуации развития	73
Берсенева Н.В., Чурбанова С.М. Сравнительно-возрастное исследование решения задач «на соображение»	86
Захарова Е.И. Особенности мотивационной сферы матерей с детьми младенческого, раннего и дошкольного возраста	97

Минеева О.А., Лидерс А.Г. Методика исследования имплицитных теорий семьи	110
Пряжников Н.С. Звездный час и перспективы развития «маленького человека»	126
<i>На факультете психологии</i>	
Зинченко Ю.П., Березанская Н.Б., Володарская И.А., Тихомандрицкая О.А., Шмелев А.Г. Опыт внедрения компьютеризированных тестовых испытаний в систему итоговой государственной аттестации студентов-психологов	135
<i>Экспериментальные исследования</i>	
Гарусев А.В., Ван Дань, Измайлов Ч.А. Исследование цвето-различения у представителей российской и китайской популяций	154
<i>Психология за рубежом</i>	
Цветкова Л.А. Социально-психологические теории формирования аддикций	166
<i>Научная хроника</i>	
Рикель А.М., Соловьева О.В. Московская Зимняя психологическая школа (ЗПШ) студентов, аспирантов и молодых ученых «Психология социальных проблем: вызовы XXI века»	179

CONTENTS

**TO THE 45TH ANNIVERSARY OF THE DEPARTMENT
OF PSYCHOLOGY AT LOMONOSOV MOSCOW STATE UNIVERSITY**
The works of the developmental psychology chair

Podolskij A.I., Karabanova O.A. Introduction.....	4
Podolskij A.I., Karabanova O.A., Idobaeva O.A., Heymans P. Psychoemotional wellbeing of contemporary adolescents: International study experience.....	9
Burmenskaya G.V. Worldviews of children with different types of attach- ment to mother.....	21
Karabanova O.A., Poskrebysheva N.N. The development of the per- sonality autonomy in adolescence in the child-parent and adolescent- peer relations.....	36
Chesnokova O.B, Martirosova Yu. V., Subbotsky E.V. Interactions of schoolchildren with different level of social intelligence in an induced conflict of interests' situation.....	48
Molchanov S.V. Moral of justice and moral of care: foreign and domestic approaches to moral development.....	59
Karabanova O.A., Sadovnikova T. Yu. The models of the adolescent's school moral atmosphere perception as the component of the social situation of development in modern Russia.....	73
Berseneva N.V., Churbanova S.M. Comparative age-related research of creative problem-solving tasks with sudden insights.....	86
Zakharova E.I. Features of the motivational sphere of mothers with children in infant, early and preschool age.....	97
Mineeva O.A., Liderev A.G. A technique for investigation of implicit theories of family.....	110
Pryazhnikov N.S. The finest hour and developmental perspectives of a "little man".....	126

At the psychological faculty

Zinchenko Yu.P., Berezanskaya N.B., Volodarskaya I.A., Ti- khomandrytskaya O.A., Shmelev A.G. The experience of intro- duction of the computer testing technology in the system of the final examinations for students-psychologists.....	135
--	-----

Experimental studies

Garusev A.V., Van Dan, Izmailov Ch.A. Color distinguishing rese- arch at representatives of the Russian and Chinese populations . . .	154
--	-----

Psychology abroad

Tsvetkova L.A. Socio-psychological theories of the addiction devel- opment.....	166
--	-----

Scientific events

Rikel A.M., Solovyova O.V. Moscow Winter Psychological School (WPS) of students, post-graduate students and young scientists "Psy- chology of social problems: Challenges of the XXI century"	179
---	-----

К 45-ЛЕТИЮ ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. М.В. ЛОМОНОСОВА

ТРУДЫ КАФЕДРЫ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

А. И. Подольский, О. А. Карбанова

ВВЕДЕНИЕ

Кафедра возрастной психологии была создана на факультете психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова в 1971 г. выдающимся отечественным психологом, заслуженным деятелем науки РСФСР, профессором **Петром Яковлевичем Гальпериным** — автором всемирно известной теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий. На протяжении многих лет на кафедре работали основоположники отечественной детской психологии **Даниил Борисович Эльконин** и **Александр Владимирович Запорожец**.

Главными задачами научно-исследовательской работы кафедры с первых дней ее основания является изучение закономерностей, основных стадий и феноменов онтогенетического и функционального развития психики, выявление условий и механизмов формирования личности в детском, подростковом, юношеском и зрелом возрасте, анализ особенностей интеллектуального, эмоционального, морального и личностного развития ребенка на различных возрастных стадиях, а также изучение возможностей целенаправленного влияния на эффективность такого развития. Методологической и теоретической основой решения этих задач являются: концепция психического развития Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, реализующая культурно-исторический подход к пониманию человеческого развития, и теория планомерно-поэтапного формирования умственных действий, разработанная П.Я. Гальпериным.

Спектр научных разработок и исследовательских интересов кафедры широк и разнообразен. Если в первые годы существования кафедры в фокусе научных исследований находились в основном общие и специальные закономерности возрастного и функционального развития познавательных процессов, то впоследствии акцент был перенесен на изучение закономерностей развития личности, включая развитие ценностно-смысловой сферы, формирование самосознания личности

и профессионального самоопределения, развитие Я-концепции и самооценки, эмоциональной сферы, особенностей общения. Особый интерес вызывает также исследование индивидуальных вариантов психического развития в рамках пространства нормативного возрастного развития. Учитывая определяющую роль семьи и родителей в развитии ребенка, важную исследовательскую задачу кафедра видит во всестороннем изучении влияния семьи и типа семейного воспитания на характер развития ребенка. Социальная актуальность и востребованность практикой научно-обоснованных рекомендаций определила одну из центральных исследовательских задач кафедры возрастной психологии на современном этапе развития общества — задачу изучения социально-морального развития современных детей и подростков. Более широкой стала и возрастная шкала исследований. Так, если в 1970—1980-е гг. преимущественным объектом исследовательского внимания становились различные аспекты развития в дошкольном и младшем школьном возрасте, то в последние 10—15 лет диапазон исследуемых возрастов существенно расширился, включив в себя практически весь жизненный цикл — от новорожденности до пожилого возраста и старости. Следует отметить еще один аспект большинства исследований, проводимых в последние годы: сохраняя базовые позиции, берущие свое начало в классических работах Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, сотрудники кафедры активно привлекают для своих разработок подходы и исследовательские инструменты современных западноевропейских и североамериканских авторов. Во многом этому способствуют проекты, осуществлявшиеся в 1990-е и 2000-е гг. и осуществляемые в настоящее время совместно с учеными Нидерландов, Финляндии, Германии, Великобритании и других стран. Материалы одного из подобных проектов содержатся в первой статье номера.

Статьи, содержащиеся в данном номере, можно (с определенной долей условности) разбить на две группы: 1) непосредственно направленные на изучение существенных вопросов возрастной психологии и психологии развития и 2) затрагивающие психологические проблемы семьи и семейных отношений.

Журнал открывается статьей *А.И. Подольского, О.А. Карабановой, О.А. Идобаевой и П. Хейманса*, знакомящей читателя с крупномасштабным международным исследованием, нацеленным на определение актуального уровня психологического благополучия современных подростков и поиск путей его повышения. Данное исследование, включающее в себя как глубинный мониторинг, так и программу разнопланового экспериментального вмешательства (работа с самими подростками, родителями, учителями, школьной администрацией), является наглядной демонстрацией не только непротиворечивости, но и полной совместимости и продуктивности сочетания фундаментальной теоретико-методологической платформы, разработанной основателя-

ми отечественной возрастной психологии и получившей дальнейшее развитие в трудах их учеников и последователей, с современными исследовательскими инструментами. Полученные результаты доказывают продуктивность избранной стратегии и позволяют наметить направление дальнейшего движения.

Г.В. Бурменской выполнено фундаментальное исследование особенностей мировосприятия детей с разными типами привязанности к матери. Автор анализирует роль привязанности к матери, рассматриваемой как сложная система внутренней регуляции и основание типологии психического развития, в формировании отношения детей и подростков к окружающему миру и к себе. Показывается связь надежной/ненадежной привязанности к матери подростков с особенностями их мировосприятия, в частности с общим эмоциональным отношением к семье, учителям, сверстникам, друзьям, школе, а также к будущему, стране, людям и миру в целом.

В статье *О.А. Карabanовой* и *Н.Н. Поскребышевой* рассматривается развитие личностной автономии подростков в отношениях с родителями и сверстниками. Авторами показана гетерохронность развития когнитивного, поведенческого, эмоционального и ценностного компонентов личностной автономии подростка. Выявлен сложный нелинейный характер связи между уровнем развития личностной автономии подростка и различными параметрами детско-родительских отношений: уровень родительского контроля, мера предоставляемой подростку автономности, характер сотрудничества в отношениях с родителями.

Статья *О.Б. Чесноковой, Ю.В. Мартиросовой* и *Е.В. Субботского* посвящена изучению влияния уровня развития социального интеллекта в младшем школьном и младшем подростковом возрасте на характер взаимодействия детей в ситуации индуцированного конфликта интересов. В исследовании были выявлены особенности стратегии взаимодействия и предпочтение использования стилей взаимодействия с партнером в двух возрастных группах в зависимости от уровня развития социального интеллекта и способности манипулировать поведением партнеров.

Две статьи выпуска посвящены проблеме, в последнее время все чаще попадающей в фокус не только исследовательского, но и общественного внимания: проблеме морального развития. *С.В. Молчановым* проанализированы основные подходы к моральному развитию в зарубежной (Ж. Пиаже, Л. Кольберг, К. Гиллиган, Н. Айзенберг, Э. Туриель) и в отечественной психологии (Л.И. Божович, С.Н. Карпова, Е.В. Субботский, С.Г. Якобсон). Рассмотрены принцип справедливости и принцип заботы как основа для построения подходов к моральному развитию и сформулированы их основные различия. Приведены некоторые результаты исследования зависимости развития ценностно-моральной ориентации в подростковом и юношеском возрасте от особенностей социальной ситуации развития. В статье *О.А. Карabanовой* и *Т.Ю. Са-*

довниковой модели восприятия моральной атмосферы школы современными российскими подростками рассматриваются как компонент социальной ситуации развития. Анализируется значение моральной атмосферы школы для развития ценностного сознания подростков в условиях модернизации образования в России. Приведены результаты эмпирического изучения восприятия моральной атмосферы школы современными российскими подростками.

В заключительной статье, относящейся к первой группе работ, **Н.В. Берсенева** и **С.М. Чурбанова** описывают основные результаты изучения творческого решения задач «на соображение» в сравнительно-возрастном аспекте. Задачи на соображение геометрического типа были проанализированы, исходя из возможного способа решения (исключение и присоединение элементов, включение в целое, объединение элементов, трансформация фигуры, расширение границ поиска, выход в пространство), и выстроены в некоторую систему. Данная система задач была предложена детям и подросткам в возрасте от 3 до 15 лет и 50 взрослым. Согласно полученным данным, первые инсайты, связанные с открытием способа решения, появляются в дошкольном возрасте, но не раньше 4 лет; далее наблюдается общее увеличение творческой продуктивности, которое имеет вид кривой с насыщением.

Работы **второй группы**, связанные с психологией семьи и семейных отношений, представлены в настоящем выпуске двумя материалами. В статье **Е.И. Захаровой** описаны результаты исследования содержания мотивационной сферы матерей, имеющих детей младенческого, раннего и дошкольного возраста. Показано, что в мотивационной сфере всех обследованных женщин лидирует мотив достижения счастья ребенка, но смысловое содержание данного мотива зависит от его соотношения с остальными составляющими мотивационной сферы матери. Прослежена специфика мотивационной сферы матери в связи с возрастом ребенка. Зафиксирована тенденция к обогащению мотивационной сферы матери в связи с возрастанием автономии ребенка. Статья **О.А. Минеевой** и **А.Г. Лидерса** посвящена многомерному шкалированию психосемантических данных как приему исследования имплицитных теорий (на примере имплицитных теорий семьи). Описана авторская методика исследования социальных представлений о семье. Авторы выдвигают и эмпирически подтверждают предположение о том, что понимание индивидом семейного контекста, суждение о норме и отклонениях семейной жизни, чувства и ожидания по поводу семьи, поведение и отношения с родными определяются его имплицитной теорией (моделью) семьи.

Завершает настоящий номер журнала стоящая несколько особняком статья, написанная **Н.С. Пряжниковым** скорее в стиле эссе и затрагивающая в высшей степени интересную проблему «маленького человека». Автор определяет «маленького человека» через его готовность

осознавать, переживать и изменять свой социальный статус в разных общностях, начиная от семьи и кончая своим местом в культурно-историческом процессе. В контексте данной статьи «маленький человек» — это метафора, обозначающая не столько возраст, сколько место человека среди людей, его самооценку в сравнении с теми людьми, которые сумели стать «большими», смогли увеличить, расширить свои возможности. «Маленький человек» хочет стать «большим», но часто боится этого. Автор выделяет особые условия и потенциальные возможности «маленького человека» для достижения успеха («звездного часа»), ставящего его иногда в более выгодное положение даже по сравнению с людьми, обладающими более значительным статусом (например, по сравнению с общепризнанными представителями элиты).

Материалы данного номера позволяют составить достаточно полное, но не исчерпывающее представление о направлениях и способах реализации научных интересов сотрудников кафедры. Другие линии исследований, такие, как современные теоретические и эмпирические разработки процессов формирования умственной деятельности (А.И. Подольский), научные основы возрастно-психологического консультирования по проблемам психического развития и воспитания детей и подростков (Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова, О.А. Карabanова, А.Г. Лидерс), психологическое сопровождение беременности и родов (Е.И. Захарова), развивающее психологическое консультирование взрослых (Ю.И. Фролов и др.), со временем тоже будут освещены на страницах журнала «Вестник Московского университета. Серия 14. Психология».

А. И. Подольский, О. А. Карабанова, О. А. Идобаева, П. Хейманс

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ: ОПЫТ МЕЖДУНАРОДНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье обобщаются результаты цикла международных исследований, нацеленных на определение актуального уровня психологического благополучия современных подростков и поиск путей его повышения. В 1992—2008 гг. на различных экспериментальных площадках России, Украины и Киргизии проводился мониторинг уровня психологического благополучия современных подростков. Исходя из полученных в ходе мониторинга данных разрабатывалась и осуществлялась программа разнопланового экспериментального вмешательства (работа с самими подростками, родителями, учителями, школьной администрацией). Полученные результаты доказывают продуктивность избранной стратегии и позволяют наметить направление дальнейшего движения.

Ключевые слова: психоэмоциональное благополучие, социальная ситуация развития, подростковая тревожность и депрессивность, экспериментальное вмешательство.

The paper is aimed to present several results of the number of big scale international projects; their purposes were: 1) diagnosis of the contemporary adolescents' psychological well-being actual level; 2) search of the ways to improve this level. Adolescent psychological well-being actual level has been monitored on different experimental fields in Russia, Ukraine, and Kyrgyzstan. After that multifactor intervention (with adolescents, their parents, teachers, and school administration) took place. The study results achieved demonstrate the intervention strategy efficacy and productivity, and allow defining a direction of further movement.

Key words: psychoemotional wellbeing, social content of development, adolescent anxiety and depressed mood, experimental intervention.

Принципиальные изменения экономических и социальных обстоятельств развития человека на постсоветском пространстве, обусловившие практически новый мир его жизнедеятельности, высветили новые аспекты многоплановой и многоуровневой проблемы развития

Подольский Андрей Ильич — докт. психол. наук, профессор, зав. кафедрой возрастной психологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* apodolskij@mail.ru

Карабанова Ольга Александровна — докт. психол. наук, профессор кафедры возрастной психологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* okarabanova@mail.ru

Идобаева Ольга Афанасьевна — канд. психол. наук, доцент медицинского ф-та НИЯУ «МИФИ». *E-mail:* oai@list.ru

Хейманс Питер (Heymans Peter) — PhD, профессор ф-та психологии Университета г. Утрехта (Нидерланды). *E-mail:* heymans@koriander.his

и становления подростка, существующей на протяжении многих десятилетий и акцентирующей внимание на чрезвычайно важном этапе онтогенеза. Подростковый возраст — это особый период в личностном развитии человека. Именно в это время человек впервые задумывается о смысле жизни, о своем предназначении, пытается найти свой жизненный стиль, стремится самостоятельно принимать решения, совершать самостоятельные поступки. В этот период формируется комплексный, целостный образ себя как личности, обеспечивающий человеку некоторую автономию и являющийся психологической основой устойчивости к фрустрирующим жизненным ситуациям. Неудачные попытки самоутверждения приводят к снижению самооценки, психоэмоциональному неблагополучию, что является косвенным доказательством развития стресса. Чаще всего индикаторами стресса у подростков служат тревожность и депрессивность. В наши дни тревожные состояния — наиболее распространенный вид эмоциональных расстройств у детей и подростков. Особое место среди сложных эмоциональных состояний подростка, оказывающих серьезное влияние на всю его жизнь, поведение, систему отношений, занимают депрессивные состояния, т.е. устойчиво сохраняющиеся состояния душевной, эмоциональной подавленности. Результаты современных исследований показывают, что недостаточное внимание к проявлениям депрессивности у подростков приводит к значительным проблемам во взрослом возрасте.

Депрессивные, соматоморфные и тревожные расстройства отражают основные эпидемиологические тенденции психических нарушений в настоящее время. По данным многолетних исследований, проводимых как в нашей стране, так и за рубежом, количество тревожных людей — вне зависимости от половозрастных, региональных и других характеристик — близко к 15%. В любой произвольно взятый момент тревогой и связанными с ней расстройствами страдают от 10 до 20% несовершеннолетних. Изменилась и психологическая специфика детской тревожности: в настоящее время значительно возросла выраженность форм тревоги, имеющих глубинный характер, т.е. наиболее тяжелых и в наименьшей степени поддающихся преодолению (Холмогорова, Гаранян, 1999).

Зарубежные и отечественные исследования показывают, что больше всего подростки страдают от потери или значительного ухудшения эмоциональных контактов с родителями и учителями (какими бы «взрослыми» и независимыми от родителей они ни старались казаться себе и окружающим) (Подольский и др., 2004). Родители, занятые своими проблемами, не очень задумываются о том, какую цену за их занятость и оторванность от семьи могут заплатить их взрослеющие дети. А ведь эмоциональная угнетенность у подростка сегодня — это задержка социального развития, конфликтность характера и в итоге неприятие

молодого человека обществом завтра. Возникает главный вопрос: что же делать? Необходима комплексная программа, которая бы позволила воздействовать на все компоненты социальной ситуации развития подростка: школу, семью, отношения со сверстниками. Социальная ситуация развития, согласно взглядам Л.С. Выготского, определяет весь образ жизни ребенка, его социальное бытие, особенности его сознания. Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических преобразований возраста, основу психического развития ребенка, поскольку социальное бытие необходимо определяет развитие сознания ребенка и формирование основных психологических новообразований возраста.

Ясно, что эмоциональное состояние подростка теснейшим образом связано с ключевыми характеристиками возраста: социальной ситуацией развития, отражающей место ребенка в системе общественных отношений, ведущей деятельностью ребенка, новообразованиями в сфере сознания и личности (Выготский, 2000). Такая связь может служить источником как психологического благополучия, так и неблагополучия подростка.

Еще два-три десятка лет назад подростковая депрессивность в психологической литературе практически не упоминалась, а если и упоминалась, то лишь в чисто медицинском смысле. Последние 10—15 лет принесли радикальное изменение ситуации: за рубежом интерес к этой проблематике со стороны психологии (общей, педагогической, возрастной, клинической) значительно возрос. Появились фундаментальные теоретические труды, крупномасштабные эпидемиологические и лонгитюдные исследования. Вместе с тем приходится констатировать, что «белых пятен» в данной проблеме остается еще очень много. Психологические и психолого-педагогические аспекты депрессивных состояний у подростков, особенно применительно к специфическим условиям социально-политических и экономических изменений, происходящих в нашем обществе, представлены в отечественной литературе пока явно недостаточно¹, что существенно затрудняет проведение соответствующей психокоррекционной работы.

Исследования эмоционального состояния учащихся старших классов, проводившиеся нами в течение последних 18 лет в школах ряда регионов России и других стран СНГ (Украина, Киргизстан), принесли, прямо скажем, малоутешительные результаты. Около 30% обследованных подростков в возрасте 13—17 лет обнаружили весьма существенное превышение допустимого для данной возрастной категории уровня эмоционального неблагополучия и даже депрессивности. Отметим, что этот существенный показатель варьируется от региона к региону,

¹ Вероятно, первой фундаментальной публикацией в этом отношении может считаться книга авторов настоящей статьи (Подольский и др., 2004).

в ряде мест превышая 50%. Эти данные оказались существенно выше аналогичных показателей, полученных исследователями у западноевропейских и североамериканских подростков.

Более углубленный анализ показал, что эмоциональное неблагополучие подростков не связано напрямую с материальным благополучием семьи и далеко не всегда связано с тем, чем мы привыкли характеризовать этот возраст, — учеба, общение со сверстниками. Выяснилось, что в это сложное время на первый план выходит потеря или значительное ухудшение эмоциональных отношений с родителями.

В настоящей публикации мы хотим представить некоторые результаты, полученные в ходе реализации крупномасштабного цикла научно-практических проектов «Диагностика и поиск ресурсов повышения психоэмоционального благополучия современных подростков», задачами которых являлись, во-первых, определение актуального уровня психологического благополучия современных подростков и, во-вторых, поиск путей повышения этого уровня. Проекты спонсировались программой Евросоюза ИНТАС (EU INTAS #1699-99) и программой научного сотрудничества университетов России и Нидерландов (NWO) и выполнялись под руководством проф. А.И. Подольского (МГУ, Россия) и проф. П. Хейманса (Университет г. Утрехта, Нидерланды). Ряд проектов был выполнен на факультете психологии МГУ им. М.В. Ломоносова в рамках одного из приоритетных научных направлений под руководством проф. А.И. Подольского и проф. О.А. Карабановой. В целом в проектах было обследовано более 4000 тысяч подростков.

Тщательный анализ отечественной и зарубежной литературы позволил нам выделить характеристики, изучение которых могло, с нашей точки зрения, дать существенную информацию для решения основного вопроса исследования — поиска путей повышения психоэмоционального благополучия современных подростков. Это: 1) психоэмоциональное состояние подростков (уровень их тревожности и депрессивности); 2) некоторые параметры самосознания и ценностных ориентаций подростков; 3) восприятие подростками взаимоотношений с родителями, сверстниками и учителями; 4) психоэмоциональное состояние учителей и родителей; 6) степень удовлетворенности родителей и педагогов в основных сферах жизни; 7) личностные особенности подростков, их родителей и учителей.

В ходе исследований были выявлены три основные группы социальных и психологических переменных, связанных с повышением либо снижением уровня психоэмоционального благополучия современных подростков. **Первая группа — макросоциальные переменные.** Здесь мы имели возможность сравнить данные, полученные на разных площадках России, Украины и Киргизстана, существенно различавшихся по уровню социально-экономического благополучия семей обследовавшихся подростков, а также данные, полученные на российских

площадках в 1992—1996 гг., с данными исследований, проводившихся в 1999—2006 гг. Нет нужды объяснять изменения, происшедшие в нашей стране в течение этого времени. **Вторая группа — мезосоциальные переменные.** Здесь нас интересовали следующие моменты, характеризующие различные аспекты социальной ситуации развития подростков: детско-родительские отношения (воспринимаемые подростками), психологическое благополучие подростков, значимость различных жизненных событий. Наконец, **третья группа** переменных касалась изучения **индивидуально-психологических особенностей** наших испытуемых и включала в себя личностные характеристики подростков, развитие их эго-идентичности и ценностных ориентаций.

Общим для всех исследований, входивших в цикл научно-практических проектов «Диагностика и поиск ресурсов повышения психоэмоционального благополучия современных подростков», был мониторинг уровня психоэмоционального благополучия/неблагополучия современных подростков и анализ связи этого уровня с одной или несколькими из списка переменных, перечисленных выше. Дизайн исследований, проводившихся в рамках крупномасштабного международного проекта RUKAD (Проект «Ресурсы повышения психологического благополучия подростков России, Украины, Киргизстана, EU INTAS # 1699-99), отличался от остальных исследований тем, что первоначально на пяти экспериментальных площадках России, Украины и Киргизии проводились три идентичных замера с полугодовыми промежутками. После третьего замера осуществлялось разноплановое экспериментальное вмешательство (работа с самими подростками, родителями, учителями, школьной администрацией). Исследование завершалось проверкой эффективности подобного вмешательства (еще два замера, идентичных первым трем) и определением стратегии дальнейшей (т.е. лежащей за пределами настоящего проекта) практической работы. В каждом регионе были задействованы две школы (контрольная и экспериментальная) и в каждой школе — по два (контрольный и экспериментальный) 6-, 7-, 8- и 9-х класса. Общий объем подростковой части экспериментальной выборки проекта RUKAD составил 2200 человек. Кроме того, в рамках этого проекта было обследовано 4100 родителей и 190 учителей.

Рассмотрим основные этапы проведения исследования и полученные результаты

Этап 1. Исходная диагностика

Для обследования *подростков* использовались следующие методики.

1. “Depriscope” — оригинальная методика измерения уровня подростковой депрессивности, разработанная одним из авторов настоящей статьи проф. П. Хеймансом (см.: Подольский и др., 2004). Опросник включает в себя индикаторы как депрессивного настроения, так и

депрессивного синдрома и собственно депрессии как психического заболевания.

2. Шкала личностной тревожности для учащихся 10—16 лет (Прихожан, 2000). Методика содержит четыре субшкалы, определяющие тревожность, связанную со школьными ситуациями (школьную), с ситуациями общения (межличностную), с отношением к себе (самооценочную) и с мистическими переживаниями (магическая тревожность).

3. Лист жизненных событий для подростков (Подольский и др., 2004). Для изучения жизненных событий у детей и их отношения к этим событиям нами был разработан и апробирован российский вариант методики “Life Event Record” (Coddington, 1972). Данный вариант, названный нами ЛИЖИСоп (Лист жизненных событий для подростков, или “The Russian Adolescent List of Life Events — RALLE”) в англоязычной версии, содержит 42 жизненных события, наиболее часто встречающихся в каждой возрастной группе подростков. Все события, упомянутые в списке, могут быть разделены на четыре основные жизненные сферы подростков: семья, отношения со сверстниками, личная жизнь, школа и внешкольная жизнь.

4. Для изучения личностных особенностей подростков мы использовали вариант личностного опросника Кеттелла HSPQ для подростков в возрасте 12—16 лет, представляющий собой систему из 14 факторов и содержащий 142 вопроса (Рукавишников, Соколова, 1995).

5. Методика ADOR — «Подростки о родителях» (Вассерман и др., 1995), изучает установки, поведение и методы воспитания родителей так, как видят их дети в подростковом и младшем юношеском возрасте.

6. Методика по изучению эго-идентичности в рамках статусной модели Дж. Марсиа в адаптации В.Р. Орестовой и О.А. Карabanовой (2005).

7. Морфологический тест жизненных ценностей В.Е. Сопова (2002).

Учителя обследовались с помощью следующего набора методик.

1. Шкала депрессии Занг—Балашовой (Фетискин и др., 2002). Данный опросник используется для дифференциальной диагностики депрессивных состояний и состояний, близких к депрессии.

2. Шкала самооценки Спилбергера—Ханина. Данный тест является надежным способом самооценки уровня реактивной (ситуативной) и личностной тревожности (Практикум..., 2003, с. 148—153).

3. Для изучения жизненных событий и отношения к ним испытуемых у взрослых (учителей и родителей) мы применили составленный на основе американского опросника “Your Psychological State” и модифицированный нами опросник «Ваше самочувствие», включающий в себя сведения о физическом состоянии и наличии заболеваний; о самочувствии в последнее время; об условиях и сферах жизни, которые влияют на самочувствие; об отношениях в семье и с окружающими; о способах

избавления от нервного напряжения; о материальном состоянии семьи (Подольский и др., 2004).

4. Самоактуализационный тест (САТ) (Гозман и др., 1995). САТ измеряет самоактуализацию по двум базовым шкалам («Компетентность во времени», «Поддержка») и 12 дополнительным («Ценностные ориентации», «Гибкость поведения», «Сензитивность к себе», «Спонтанность», «Самоуважение», «Самопринятие», «Представление о природе человека», «Синергия», «Принятие агрессии», «Контактность», «Познавательные потребности», «Креативность»).

Для обследования *родителей* были применены те же методики, что и для обследования учителей, плюс опросник «Анализ семейного воспитания» (АСВ) Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкого (1992, 1994), выявляющий тип семейного воспитания, характер отклонений от гармоничного типа, причины, обуславливающие данный тип.

Результаты диагностического этапа

В результате проведения диагностического этапа нам удалось построить объемную картину интересовавших нас параметров. Это касалось как основных индикаторов психоэмоционального неблагополучия подростков (тревожности и депрессивности), так и тесно связанных с ними параметров социальной ситуации развития. Так, удалось получить как сравнительно-возрастные и сравнительно-половые характеристики подростковой тревожности и депрессивности, так и их вариации на различных экспериментальных площадках. Была обнаружена тесная связь этих характеристик не только с другими индивидуально-психологическими параметрами младших и старших подростков, но и с такими существенными элементами социальной ситуации развития в подростковом возрасте, как взаимоотношения подростков с родителями и сверстниками.

Не останавливаясь на деталях полученных данных (подробнее об этом см.: Подольский и др., 2004; Neumans, Podolskij, 2001), перечислим ключевые моменты, обнаружившие наиболее тесные связи с подростковым психоэмоциональным неблагополучием.

Со стороны характеристик самих *подростков*: 1) переживание непонимания их проблем родителями; 2) трудности общения со сверстниками; 3) отсутствие навыков саморегуляции и как следствие эмоциональная нестабильность; 4) неразвитость «Я-морального», неумение ориентироваться в ситуациях, содержащих моральные коллизии.

Наиболее значимыми для психоэмоционального неблагополучия подростков оказались следующие характеристики *родителей*: 1) недостаток или полное отсутствие адекватного понимания особенностей подросткового психического (в частности, эмоционального) развития; 2) доминирование дисгармоничных стилей родительского воспитания, характеризующихся враждебностью и/или непоследовательностью;

3) взаимное непонимание родителей и подростков по вопросам, касающимся ценностей, потребностей и целей подростков.

В отношении *учителей* на первый план выступили следующие характеристики: 1) аналогично родителям — недостаток или полное отсутствие адекватного понимания особенностей подросткового психического (в частности, эмоционального) развития; 2) недостаточное или неверное понимание того, каким образом эмоциональное состояние и настроение учителя влияет на психоэмоциональное состояние подростка; 3) эмоциональная нестабильность, отсутствие навыков саморегуляции.

Эти результаты и задали основные вектора для проектирования и реализации экспериментального вмешательства.

Этап 2. Экспериментальное вмешательство (работа с подростками, родителями, учителями, школьной администрацией)

Теоретической основой экспериментального вмешательства явились исследования отечественных и зарубежных психологов, которые показали, что установить генезис и причины нарушений психического развития ребенка, построить и реализовать обоснованную, эффективную программу психологической помощи и коррекции развития невозможно без обращения к сотрудничеству с родителями, педагогами, сверстниками, к широкому социальному окружению ребенка (Р. Бернс, А.Я. Варга, А.И. Захаров, А. Кларк и Д. Кларк, Т. Кратовхил, Дж. Маккоби, Д. Мёрфи, Дж. Робинсон, А.С. Спиваковская, Д.И. Фельдштейн).

О роли семейного контекста в генезисе нарушений развития свидетельствуют исследования структуры семьи и роли детско-родительских отношений в развитии личности (З. Фрейд, Э. Фромм, Э. Эриксон, А. Адлер, Д. Баумринд, Д. Боулби, К. Хорни, Д. Винникотт, А. Гудноу, О.А. Карабанова, П. Критенден, Дж. Маккоби, А.С. Спиваковская, В.В. Столин, Э.Г. Эйдемиллер и др.), а также опыт возрастнопсихологического консультирования (Возрастно-психологический подход..., 2002). Вместе с тем семья выступает как мощный источник компенсации и коррекции психического развития ребенка.

Структура экспериментального вмешательства отражена в таблице.

Работа с подростками

С подростками проводились как групповые, так и индивидуальные занятия, направленные на повышение их психологической компетентности и способности к саморегуляции, а также способствовавшие развитию их моральной компетентности и социального интеллекта. Групповые занятия проходили в форме тренинга, в котором использовались групповые дискуссии, элементы ролевых игр, сенситивный тренинг.

Структура экспериментального вмешательства

Работа с учителями	Работа с подростками	Работа с родителями
<p>1-е занятие: Цель: 1) познакомить учителей с полученными данными по всем классам, ответить на их вопросы; 2) актуализировать те вопросы, которые будут затронуты в дальнейшей работе, показать необходимость этих знаний для учителей (1 час)</p>	<p>1-е занятие: Цель: 1) ознакомить в доступной форме с результатами исследования, с особенностями эмоционального состояния и значением для человека умения управлять своим состоянием; 2) ответить на вопросы подростков (1 урок)</p>	<p>1-е занятие: Беседа: «Особенности психологии и физиологии подростка» (1,5 часа)</p>
<p>2-е занятие: Цель: объяснить особенности психологии и физиологии подростка (1 час)</p>	<p>2-е занятие: Цель: формирование моральной компетентности (1 урок + домашнее задание)</p>	<p>2-е занятие: Беседа: «Стили семейного воспитания и их влияние на психическое развитие подростка» (1,5 часа)</p>
<p>3-е занятие: Цель: усвоение навыков межличностного взаимодействия в работе учителя (учитель—ученик; учитель—родители) (2 часа)</p>	<p>3-е занятие: продолжение 2-го занятия. Проверка домашнего задания. (1 урок + домашнее задание)</p>	<p>После двух бесед идет серия индивидуальных консультаций, направленных на знакомство родителей с результатами обследования их детей</p>
<p>4-е занятие: Цель: показать влияние стилей родительского воспитания на психическое развитие подростка (1 час)</p>	<p>4-е занятие: Цель: формирование умений межличностного взаимодействия. (1 урок + домашнее задание).</p>	
<p>5-е занятие: Цель: ознакомить учителей с профессионально-деформирующими факторами в работе педагога и их влиянием на психоэмоциональное состояние подростков (1 час)</p>	<p>5-е занятие: продолжение 4-го занятия. Проверка домашнего задания (1 урок)</p>	
<p>6-е занятие: Цель: освоение навыков саморегуляции (2 часа)</p>	<p>6-е занятие: Цель: обучение системе саморегуляции (1 урок + домашнее задание)</p>	
	<p>7-е занятие: продолжение 6-го занятия. Проверка домашнего задания (1 урок)</p>	
Всего: 8 часов	Всего: 7 уроков	Всего: от 3 до 10 часов

Направленность тренингов определялась теми «слабыми местами», которые были выявлены в диагностической части проекта: так, проводилось обучение навыкам саморегуляции, формирование элементов моральной компетентности, формирование умений межличностного взаимодействия.

Работа с родителями

С родителями проводились беседы с целью информирования о результатах исследования, по вопросам развития и обучения подростков, особенностям детско-родительских отношений в подростковом возрасте, особенностям психологии и физиологии подростков. Особое внимание было уделено роли в возникновении тревожности у подростка психологического климата в семье, стилю межличностного взаимодействия, развитию у ребенка чувства уверенности в собственных силах, защищенности.

Рассматривался и такой аспект, как влияние на детей разного возраста страхов и тревог близких взрослых, их общего эмоционального самочувствия, самооценки. Большое внимание уделялось формированию у родителей представления о том, что им принадлежит решающая роль в профилактике эмоционального неблагополучия подростка. По желанию родителей проводились индивидуальные консультации.

Работа с учителями

С учителями и школьной администрацией был проведен цикл занятий, направленных на ознакомление с психологическими особенностями современных подростков, данными диагностики, а также на практическое овладение ими навыками саморегуляции. В ряде случаев по запросам педагогов проводились и индивидуальные консультации.

Многочисленные исследования показывают, что значительная часть учителей страдает синдромом эмоционального выгорания (Водопьянова, Старченкова, 2005), ведущие симптомы которого — дегуманизация, деперсонализация, тревожность, агрессивность и т.д. Наличие этих симптомов у учителя негативно сказывается на его отношении к ученикам и может быть причиной их эмоционального неблагополучия. Мы не ставили целью выявить учителей, страдающих данным синдромом, но разработанная нами коррекционная программа направлена как на коррекцию, так и на профилактику негативных изменений психоэмоционального фона личности учителя.

Задачи, которые должны были быть решены в работе с учителями, следующие:

— психологическое просвещение учителей (знакомство с существующей ситуацией психоэмоционального неблагополучия подростков, выявление причин неблагополучия, более подробное знакомство с психологией подросткового возраста и влиянием социальной ситуации развития на психоэмоциональное состояние подростков);

- обучение методам борьбы со стрессом и оптимизации функциональных состояний;
- обучение методам эффективного взаимодействия с подростками.

После завершения коррекционной работы были проведены специальные консультации с родителями и педагогами, подводящие итоги проделанной работы, и сформулированы рекомендации по оптимизации взаимодействия с подростком для закрепления достигнутых положительных результатов.

Этап 3. Диагностика уровня психоэмоционального благополучия подростков после вмешательства

Анализ результатов экспериментального вмешательства выявил достаточно сложную картину. В целом мы можем констатировать, что избранная нами стратегия максимально полного воздействия на составляющие социальной ситуации развития подростка дала положительные результаты: на всех площадках уровень эмоционального неблагополучия подростков из экспериментальных групп существенно снизился. При этом обнаружился значительный разброс по данному параметру как между разными возрастными группами (коррекционно-развивающая работа со старшими подростками оказалась более эффективной), так и между экспериментальными площадками (наибольший эффект обнаружился на площадках с более высоким первоначальным уровнем психоэмоционального неблагополучия подростков).

Таким образом, проведенное исследование наряду с получением целого ряда интересных научно-практических результатов позволило выявить и существующие проблемы как в плане фундаментального психологического знания (прежде всего касающиеся дальнейшей конкретизации представлений о социальной ситуации развития подросткового возраста и о взаимоотношениях порождаемых ею детерминант психического, в частности психоэмоционального, развития подростков), так и в отношении практического применения научных разработок, возможностей их широкого использования в практике школьного, внешкольного и семейного обучения и воспитания.

Какие бы значительные позитивные психологические изменения ни происходили в результате коррекционной работы, они имеют значение только лишь при условии их переноса в реальную жизненную ситуацию. Никакие позитивные достижения коррекции тревожных и депрессивных проявлений у подростка не могут быть устойчивыми, если изменения в его поведении, установках, эмоциональном состоянии не находят понимания и отклика у его ближайшего социального окружения (значимые для ребенка близкие взрослые, сверстники). Доброжелательность и готовность помочь и поддержать подростка при

решении возникающих проблем будут способствовать достижению успеха и устойчивости достигнутых положительных результатов.

Итак, коррекции подлежит не только личность самого подростка, но и вся система взаимоотношений между ребенком и его социальным окружением. А результат коррекционной работы будет зависеть от эффективности совместных усилий психолога, подростка, его родителей и педагогов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Вассерман Л.И., Горькая И.А., Ромицына Е.Е. Психологическая методика «Подростки о родителях» и ее практическое применение. М., 1995.

Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс. М., 2002.

Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб., 2005.

Выготский Л.С. Проблема возраста // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т.4. М., 1984. С. 244—268.

Гозман Л.Я., Кроз М.В., Латинская М.В. Самоактуализационный тест. М., 1995.

Орестова В.Р., Карабанова О.А. Методы исследования идентичности в концепции статусов эго-идентичности Дж. Марсиа // Психология и школа. 2005. № 1. С. 39—50.

Подольский А.И., Идобаева О.А., Хейманс П. Диагностика подростковой депрессивности: Теория и практика. СПб., 2004.

Практикум по инженерной психологии и эргономике / Под ред. Ю.К. Стрелкова. М., 2003.

Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика. М.; Воронеж, 2000.

Рукавишников А.А., Соколова М.В. Факторный личностный опросник Р. Кеттелла-95: Руководство по использованию. СПб., 1995.

Сонов В.Н. Морфологический тест жизненных ценностей: Метод. пособие. Самара, 2002.

Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002.

Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Культура, эмоции и психическое здоровье // Вопр. психологии. 1999. № 2. С. 56—66.

Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Анализ семейных отношений у подростков при психопатиях, акцентуациях характера, неврозах и неврозоподобных состояниях. М., 1992.

Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия. СПб., 1994.

Coddington R. The significance of life events as etiologic factors in the diseases of children. II: A study of a normal population // J. of Psychosomatic Res. 1972. Vol. 16. P. 41—54.

Heymans P., Podolskij A. Resources of adolescent psychoemotional wellbeing (Russia, Ukraine, Kyrgyzstan). Final report on the Project EU INTAS #1699-99. Utrecht—Moscow, 2001.

Г. В. Бурменская

МИРОВОСПРИЯТИЕ ДЕТЕЙ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ПРИВЯЗАННОСТИ К МАТЕРИ

В статье анализируется роль привязанности к матери (ПМ) в формировании отношения детей и подростков к окружающему миру и к себе. ПМ рассматривается как сложная система внутренней регуляции и основание типологии психического развития. Приводятся результаты серии исследований, показывающие связь надежной/ненадежной ПМ подростков с особенностями их мировосприятия, в частности с общим эмоциональным отношением к семье, учителям, сверстникам, друзьям, школе, а также к будущему, стране, людям и миру в целом.

Ключевые слова: привязанность к матери, мировосприятие, самооценка, самоотношение, оптимизм, пессимизм, младший школьный возраст, подростковый возраст.

The role of attachment to mother (AM) in formation of children's and adolescents' attitude to world around and to themselves is analyzed in the article. AM is considered as a complex system of internal regulation and one of the bases of mental development typology. Results of a series of the researches are described, relating secure/insecure adolescents' AM to their worldviews, in particular to their emotional attitude towards family, teachers, peers, friends, school, and also to the future, the country, people and the world as a whole.

Key words: attachment to mother, worldviews, a self-estimation, the self-relation, optimism, pessimism, middle childhood, adolescence.

Роль привязанности ребенка к матери в системе условий становления личности

Многочисленные данные западных и отечественных исследований свидетельствуют об исключительно глубоком и разностороннем воздействии на формирование индивидуально-личностных особенностей ребенка его ранних эмоциональных связей с близким взрослым (Боулби, 2003; Лисина, 1997), *привязанности к матери* (ПМ). Установлено влияние типов привязанности, качественно различных с точки зрения системы формирующихся отношений «ребенок—мать», на многие аспекты коммуникативного, эмоционального и познавательного развития детей от дошкольного до подросткового возраста включительно. Работы

Бурменская Галина Васильевна — канд. психол. наук, доцент кафедры возрастной психологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* burmenska@list.ru

последнего десятилетия позволили уверенно говорить о воздействии типа ранней ПМ на ведущие психологические процессы и характеристики личности взрослого человека (Mikulincer, Shaver, 2007 и др.). К параметрам, в отношении которых надежная ПМ является значимым позитивным предиктором, относятся психическое здоровье и психологическое благополучие, эмоциональная регуляция и устойчивость к психотравмирующим воздействиям, личностная автономия, лидерские качества и просоциальные установки, толерантность в общении и многое другое. В многочисленных исследованиях четко прослеживается единая тенденция: люди с надежным типом привязанности чувствуют себя более счастливыми и лучше реализуют себя практически в любой из сфер жизни (Ein-Dor et al., 2010).

Таким образом, особое значение ПМ в онтогенезе не вызывает сомнений. Однако остаются неразрешенными вопросы о механизмах действия ПМ, об особенностях ее динамики и роли на различных возрастных этапах, о соотношении с другими условиями развития, тем более что и результаты влияния того или иного типа ПМ в конкретных сферах оказываются сложными, а порой и неожиданными. Например, при исследовании становления такого важного качества личности, как автономия, вопреки ожиданию было обнаружено следующее: чем выше младшие школьники оценивали надежность своей ПМ, тем ниже было их субъективное ощущение автономии, и наоборот (Пупырева, 2007). На первый взгляд, эти данные противоречат тезису о наиболее благоприятном влиянии на формирование личности именно надежного типа ПМ. Однако анализ качественных особенностей проявления автономии у младших школьников показал, что в случае ненадежной ПМ автономия ребенка носит во многом вынужденный и преждевременный характер, поскольку за субъективно высокой самостоятельностью стоит внутренне отстраненное отношение к матери или аффективно-защитное отставание своей позиции. В то же время в группу с надежной ПМ попадают дети, сохраняющие на этом этапе развития высокую потребность в совместной деятельности и тесном эмоционально-личностном общении с матерью. Тенденция к подлинной автономии у них подготавливается дольше, но к началу подросткового возраста имеет более зрелую форму благодаря полноценному опыту доверительного и согласованного взаимодействия с близким взрослым¹.

Примеры такого рода показывают, что ПМ продолжает играть активную роль далеко за пределами раннего детства, хотя не всегда

¹ В младенчестве и раннем детстве в качестве «близкого взрослого» для ребенка обычно выступает мать или замещающее ее лицо, например бабушка или няня. Впоследствии, по мере формирования у ребенка новых тесных привязанностей круг его «близких взрослых» расширяется, прежде всего за счет отца, а также других членов семьи, имеющих постоянные эмоциональные контакты с ребенком.

прямым и очевидным образом. Чем, однако, объясняется устойчивое сохранение такой роли? Если кратко суммировать представления Дж. Боулби (2003) и его современных последователей о механизмах влияния системы привязанности (Kerns, Richardson, 2005; Thompson, 2000; Waters, Waters, 2006; Weinfield et al., 2000), то необходимо выделить следующие моменты:

— опыт взаимодействия с близким взрослым, к которому привязан ребенок в младенчестве и раннем детстве, закладывает основы базовой модели (матрицы) для построения всех последующих отношений и взаимодействий;

— в рамках отношений привязанности к близкому взрослому у ребенка формируется образ значимого другого, связанный с определенной системой представлений, чувств и ожиданий и выполняющий ориентирующую роль в сфере общения и социальных контактов;

— на основе отношения близкого взрослого, к которому привязан ребенок, у него начинает формироваться эмоционально окрашенный образ Я и возникает первичное самоощущение и самоотношение;

— контакт с близким взрослым обеспечивает ребенку чувство защищенности, снимает ощущение тревоги и беспомощности и тем самым создает первичные механизмы эмоциональной регуляции;

— чувство защищенности, обеспечиваемое привязанностью к матери, служит необходимой предпосылкой для развертывания ребенком ориентировочной деятельности по отношению к окружающему миру и развития познавательных процессов;

— характер (чуткость) заботы матери о ребенке и ее эмоциональное отношение к нему, определяющие формирование того или иного типа привязанности, как правило, являются устойчивыми характеристиками и, следовательно, создают тенденцию к стабильности, закреплению исходной модели на последующих этапах возрастного развития;

— в случае существенного изменения отношения матери к ребенку (в лучшую или худшую сторону; последнее, например, нередко происходит в ситуации хронического стресса, развода и в иных обстоятельствах) перестраивается в первую очередь пласт их реального взаимодействия, тогда как лежащая в основе система привязанности со сложившимися представлениями о близком взрослом, определенным образом Я и годами накопленным эмоциональным опытом отношений преобразуются намного медленнее и сложнее.

Следует подчеркнуть, что в ходе онтогенеза многие структуры личности ребенка возникают («закладываются») и затем формируются в условиях того или иного типа ПМ, и, следовательно, характер привязанности (разумеется, наряду с иными факторами) накладывает на них свой отпечаток. Сформировавшийся тип ПМ становится базовым личностным образованием, опосредствующим как формирование

других, более поздних новообразований, так и собственно *процесс* накопления у ребенка внутреннего опыта, что, очевидно, и обуславливает мощный и отдаленный по времени эффект ПМ. Если учесть глубокие качественные различия между надежным и ненадежными типами ПМ, то становится понятным их огромное значение в придании типологического своеобразия «траекториям» индивидуального хода возрастного развития (Бурменская, 2002, 2009).

Как известно, у разных детей ПМ принимает качественно-специфические формы (типы) в зависимости от целого ряда условий и прежде всего — от поведения матери (т.е. чуткости, настроенности на ребенка, степени эмоционального принятия, предсказуемости реагирования и ряда других характеристик) (Боулби, 2003; Ainsworth et al., 1978). Различают надежный тип привязанности, соответствующий оптимальному ходу развития ребенка, два ненадежных (амбивалентный, т.е. тревожно-агрессивный, и избегающий — тревожно-тормозимый), а также дезорганизованный (обычно он сопутствует нарушенным вариантам развития детей). Некоторые характерные типологические различия влияния надежной/ненадежной ПМ были показаны в упомянутом выше исследовании становления автономии личности в младшем школьном возрасте (Пупырева, 2007). Была также обнаружена связь типологических различий эмоциональной ПМ с особенностями самооценки младших школьников (Борисова, 2007). Данная линия исследований была продолжена нами применительно к сфере особенностей *мировосприятия* у детей и подростков.

Мировосприятие и его становление

Изучение развития сознания и самосознания личности на последовательных этапах онтогенеза неизбежно приводит к вопросу о формировании таких интегративных категорий человеческого сознания, как мироощущение, мировосприятие и мировоззрение. В отличие от многообразных представлений детей о тех или иных конкретно-содержательных сторонах действительности (природа, пространство, время, моральные категории и др.) — излюбленного предмета исследований в детской и возрастной психологии, — закономерности формирования *обобщенной* картины мира у детей и подростков изучены пока явно недостаточно. В современной психологии наиболее разработано понятие «мировоззрение», которое принято относить к числу фундаментальных категорий и определять как ядро индивидуального образа мира, содержащее структурированные представления об общих закономерностях, которым подчиняется мир, общество и человек, включая характеристики идеального, совершенного мира, общества и человека (Леонтьев, 2004). Значение мировоззрения во многом определяется его широкой ориентирующей функцией в жизни человека.

В трудах Л.С. Выготского (1982) мировоззрение рассматривалось как неотъемлемый компонент личности, в котором картина (представление, образ) внешнего мира соединена с отношением к нему, так же как и с самосознанием человека. Л.С. Выготский подчеркивал, что своей развитой (логически связной и рефлексивной) формы мировоззрение может достичь лишь в подростковом возрасте, когда благодаря переходу к понятийному мышлению подростку открывается возможность «высших синтезов» как в отношении внешнего мира, окружающей действительности, так и в отношении своего внутреннего мира. До этого, считал Л.С. Выготский, мировоззрение в собственном смысле слова у ребенка отсутствует. Это обстоятельство, на наш взгляд, дает основание не только содержательно, но и терминологически четко отделить формы, предшествующие «собственно мировоззрению». Так, в зависимости от глубины отображения действительности и онтогенетической последовательности этапов формирования мировоззрения целесообразно различать мироощущение/миродействие как преобладающую форму интеграции опыта взаимодействия с окружающим миром в младенчестве и раннем детстве, мировосприятие — в дошкольном и младшем школьном возрасте и, наконец, мировоззрение, возникающее у подростков по мере роста осознанности и рефлексивности их представлений о внешнем и внутреннем мире.

Если «контуры» первичного мировоззрения как некоторого целостного представления о мире начинают складываться у детей к концу дошкольного возраста (Эльконин, 1989), то в младшем школьном возрасте происходит активное содержательное наполнение «контуров» общей картины мира: формируются первые обобщенные представления об основных категориях человеческих отношений (родство, дружба) и важнейших институтах общества (семья, школа, коллектив класса и т.д.). Дети реально, на собственном опыте познают, например, что такое «школа», «учитель» как «социальный взрослый», каковы «люди», «жизнь», «страна» и «мир» вообще. Став учениками, дети делаются объектами частого и разностороннего оценивания. Вместе с той или иной оценкой своих успехов, способностей, поведения и множества других качеств они получают и нечто большее — возможность почувствовать ценность своего «Я» в глазах социума (не только в кругу близких и семьи), принятие или непринятие сверстниками, начинают занимать привлекательное (или не очень) место в группе одноклассников и т.д. Таким образом, опыт реально-практических взаимоотношений младшего школьника в рамках типичной для этого возрастного периода социальной ситуации развития представляет, на наш взгляд, значительный интерес не только в плане развития коммуникативной деятельности и личностных особенностей, но и в плане изучения становления мировосприятия детей.

Мировосприятие, самооценка и личностное неблагополучие у младших школьников

Исследование особенностей образа мира и образа Я было начато нами (совместно с О.Е. Ивановой²) на примере сравнения представлений о реалиях окружающего мира — прежде всего мира социального — у «конфликтных» и «неконфликтных» детей 8—9-летнего возраста. Нас интересовало, влияет ли неблагополучие младших школьников в эмоционально-личностной сфере на постепенно складывающуюся у них общую картину мира и человеческой жизни или их мировосприятие формируется относительно независимо от неблагоприятного личного опыта. Каковы при этом отношения между образом мира и образом Я, также активно формирующимся в этом возрасте?

В исследовании применялся метод сравнения контрастных групп. Для этого предварительно проводилось обследование 120 учеников 3 и 4-х классов рядовой московской школы, которое с учетом экспертной оценки учителей, одноклассников, школьного психолога позволило выявить две группы — наименее и наиболее конфликтных школьников. В число последних попали 12.5% от общей выборки — 15 учащихся (мальчиков и девочек), в поведении которых имелись стойкие проявления конфликтного поведения — вспыльчивость, драчливость, грубость с детьми и учителями. С помощью методик Дембо—Рубинштейн и С. Хартер определялись особенности их реальной (актуальной), а также ожидаемой (зеркальной) оценки — как со стороны родителей, так и со стороны одноклассников и учителей. Мировосприятие детей изучалось с помощью беседы на основе специально разработанного опросника, затрагивающего отношение к таким актуальным для социальной ситуации развития младших школьников сферам, как близкий (семейный) круг, представления об учителях, сверстниках, друзьях, классе, школе, а также о стране, мире и людях в целом. Дополнительно оценивалось отношение детей к своему прошлому, настоящему и будущему.

Полученные результаты показали, что *реальная самооценка* конфликтных (К) и неконфликтных (нК) детей по высоте не имела резких различий, однако у первых она была менее дифференцированной (более сглаженной), что указывало на относительно меньшую их рефлексивность и критичность. Насколько адекватно оценивали себя дети? Сравнение самооценки детей с их оценкой учителями по параметру успешности в обучении показало следующее. Корреляции в группе нК-детей оказались статистически значимыми и достаточно высокими ($r=0.611$ при $p=0.015$), тогда как аналогичные корреляции в группе К-детей были незначимыми ($r=0.258$ при $p=0.364$). К-дети оценивали себя заметно менее объективно, чем нК-дети. При этом *ожидаемые* оценки

² *Иванова О.Е.* Самооценка и мировосприятие конфликтных детей младшего школьного возраста. Дипл. раб. Ф-т психологии МГУ, 2006.

(и со стороны родителей, и со стороны сверстников), как правило, превосходили собственные оценки, что не позволяло видеть причину конфликтности детей в переживаниях, связанных с недооценкой со стороны значимого окружения.

В то же время *мировосприятие* сравниваемых групп обнаружило явные различия. К-дети воспринимали окружающий мир, свою страну, знакомых и незнакомых людей, друзей, а также свои возможности и свое будущее в целом гораздо более негативно и настороженно, чем их нК-сверстники. Судя по их ответам (которые на статистически достоверном уровне отличались от ответов остальных детей), К-дети считали, что «людей на свете больше плохих, чем хороших», «люди часто притворяются, что хотят добра друг другу», а «на самом деле часто поступают несправедливо». Они чаще не верили, что «друг никогда не предаст», но соглашались, что «с помощью денег можно решить любую проблему». Они чаще полагали, что «родители часто не понимают детей», а «друзья могут говорить плохо за спиной». Примечательно, что при весьма негативном восприятии своего социального окружения К-дети были убеждены, что «лучше быть ребенком, чем взрослым». Так, отвечая на вопрос: «Если бы я мог выбирать время, когда жить, я бы выбрал: 1) прошлое, 2) настоящее, 3) будущее», каждый третий из них хотел бы вернуться в прошлое, а остальные предпочли настоящее, очевидно, избегая и опасаясь будущего, не связывая с ним особых надежд. Интерпретировать так преобладающую временную направленность К-детей позволяет тот факт, что среди нК-детей, напротив, абсолютное большинство (две трети) выбрали будущее, треть — настоящее, но никто не предпочел прошлое.

Таким образом, в результате исследования мы обнаружили позитивное восприятие окружающего мира при положительной и адекватной самооценке у неконфликтных детей и негативное мировосприятие при позитивной, но неадекватно завышенной самооценке у детей со стойкой конфликтностью поведения. Можно видеть, что негативный опыт взаимодействия с окружением и связанные с ним отрицательные переживания у конфликтных детей далеко не сразу ведут к снижению самооценки, которая у большинства детей в начале младшего школьного возраста имеет завышенный характер в силу чисто возрастной незрелости. В то же время накапливаемый детьми негативный опыт переживания конфликтов с конкретными лицами в семье и школе обобщается и проецируется на окружающий мир. При этом значительная часть детей негативно воспринимает не только и не столько близкий круг значимых людей, сколько более отдаленную сферу — дружбу в целом (а не только некоторых друзей), школу вообще (а не только отдельных учителей) вплоть до страны, людей и мира в целом, а также будущего. Очевидно, подобная атрибуция позволяет детям снизить остроту болезненного переживания неблагоприятных отношений с наиболее значимыми лица-

ми, а вместе с тем снизить тревожность и сохранить позитивную окраску образа Я. Справедливость положения о «мировоззрении как проекции личности» эмпирически подтверждается применительно к мировосприятию в младшем школьном возрасте (Леонтьев, 2004).

Полагаем, что полученные результаты представляют не только теоретический, но и практический интерес: если снижение позитивности мировосприятия у детей может служить более надежным и чувствительным (по сравнению с самооценкой) *индикатором неблагополучия* в сфере эмоционально-личностного развития, то целесообразно использовать его в целях ранней диагностики проблемных вариантов развития у детей.

Изучение влияния значимых взаимоотношений на особенности мировосприятия было продолжено на примере роли разных типов ПМ у подростков.

Особенности мировосприятия подростков с разным типом привязанности к матери

В настоящем исследовании становление мировосприятия интересовало нас прежде всего со стороны проявления в нем *субъективно-эмоционального отношения* детей и подростков к реалиям окружающего мира, а не с точки зрения предметно-содержательных представлений о них. Предполагалось, что характер базовых эмоциональных связей, возникающих в рамках системы ПМ, может играть роль опосредствующего фактора не только в общении ребенка вне семьи, но и в процессе формирования обобщенных образов людей, социальных институтов и мира в целом. Иными словами, тип ПМ оказывает влияние на особенности мировосприятия, в силу чего подростки с ненадежной ПМ склонны воспринимать мир более негативно, а подростки с надежной ПМ — более позитивно. Специально контролировалась предполагаемая взаимосвязь восприятия подростками соответствующих аспектов окружающего мира и своей личной ситуации.

В исследовании (совместно с А.Ю. Николаевой³) приняли участие 126 подростков от 9 до 15 лет (средний возраст 12 лет) учащиеся 5—7-х классов школ г. Москвы. Определение особенностей мировосприятия проводилось на основе беседы и специально разработанного опросника, пункты которого охватывали все значимые сферы социальной ситуации развития в подростковом возрасте, а именно отношение к: 1) семье, родителям, 2) сверстникам, 3) друзьям, 4) учителям, 5) школе, 6) стране, 7) людям, 8) миру в целом и 9) будущему. Дополнительно оценивалось представление подростков о способности влиять на свое окружение, т.е. контролируемость жизненных ситуаций (например, «Если постараться,

³ Николаева А.Ю. Особенности мировосприятия младших подростков с различным типом привязанности к матери. Дипл. раб. Ф-т психологии МГУ, 2008.

можно решить любые проблемы»), а также предлагалось сделать выбор, указывающий на доминирующую временную направленность: «Если бы я мог выбирать время, когда жить, я бы выбрал: 1) прошлое, 2) настоящее, 3) будущее».

Чтобы выяснить, насколько личный жизненный опыт подростка соответствует формирующимся у него представлениям о мире в целом, в структуру опросника были включены два блока корреспондирующих высказываний: помимо утверждений, направленных на оценивание *обобщенных* представлений (1-й блок) об окружающем мире и его социальных институтах (семья, школа и др.), подросткам предлагалось выразить свое отношение к *конкретной, личной ситуации* (2-й блок). Так, на примере отношения к школе это выглядело следующим образом: «*Мне повезло с моей школой*», в отличие от обобщенного высказывания «Несмотря ни на что, ученики любят школу» (2-й и 1-й блоки соответственно).

Прежде всего полученные результаты показали ярко выраженные различия между подростками по степени позитивности/негативности восприятия ими окружающего мира и своей личной ситуации. Большая часть учащихся демонстрировали умеренно позитивное мировосприятие (48%), примерно треть — уверенно позитивное (30%), а негативно окрашенное восприятие окружающего мира обнаружили почти четверть подростков (22%). Сходное, но несколько более сглаженное за счет увеличения доли средних и уменьшения доли «краевых» значений (56, 27 и 17% соответственно) соотношение мы получили в сфере интегрального показателя восприятия личной ситуации.

Результаты сравнительно-возрастного анализа изменения исследуемых показателей у учащихся 5-, 6- и 7-х классов выявили тенденцию, хорошо согласующуюся с нормативными закономерностями подросткового возраста: чем старше становятся подростки, тем критичнее они относятся к миру. Соответственно по мере взросления у них наблюдалось снижение оценок практически по всем шкалам, но наиболее заметным оно было в таких значимых сферах, как отношение к семье, учителям и школе. Примечательно, что эти различия (достигавшие статистически значимого уровня) параллельно затрагивали и восприятие подростками личной ситуации, и соответствующие сегменты общего мировосприятия — семью и школу в целом как социальные институты. Кроме того, в обследованной выборке подростков достаточно отчетливо проявились гендерные различия: на статистически значимом уровне у девочек прослеживалась склонность к более позитивному мировосприятию и отношению к личной ситуации в сфере семейных отношений, школы и взглядов на будущее, чем у мальчиков.

Таким образом, полученные результаты полностью подтвердили гипотезу о тесной связи между особенностями общего мировосприятия подростков и восприятием своей личной ситуации (исключение составил лишь показатель контролируемости ситуации): между показателями

отношения к миру и личной ситуации имела значимая корреляция (по разным аспектам мировосприятия она варьировалась от $r=0.32$ до $r=0.69$ при уровне значимости $p=0.000$ или близком к нему).

Не менее отчетливо проявилась и связь мировосприятия подростков с надежностью их ПМ. Соотношение подростков с надежной и ненадежной ПМ в выборке составляло 56 и 44%. У девочек надежная ПМ отмечалась чаще, чем у мальчиков, сильнее проявлялись эмоциональная близость и доверительность отношений. Подростки с надежной ПМ воспринимали окружающий мир более позитивно, а подростки с ненадежной ПМ — более негативно. Высокая корреляционная связь интегрального показателя позитивности/негативности мировосприятия и надежности ПМ ($r=0.531$ при $p=0.000$) прослеживалась также и в частных сферах. Так, подростки, которых связывала с матерью тревожно-избегающая или амбивалентная привязанность, негативнее оценивали такие сферы мировосприятия, как отношение к семье, школе, друзьям и дружбе в целом, к миру и своему конкретному окружению. Подростки, для которых были характерны эмоционально близкие отношения с матерью, напротив, воспринимали эти реалии мира в более позитивном свете (различия статистически значимы). Процедура многофакторного дисперсионного анализа статистически подтвердила связь совокупности основных составляющих общего мировосприятия подростков с характером их ПМ ($F=7.364$ при $p=0.000$).

Параллельное исследование влияния характера внутрисемейных отношений на особенности мировосприятия подростков, проведенное на основе «Шкалы семейного окружения» (Эйдемиллер и др., 2003) позволило выявить характеристики семейной системы, способствующие формированию позитивного мировосприятия: высокая сплоченность и низкая конфликтность семьи, а также интеллектуально-культурная ориентация и высокая значимость этических и нравственных ценностей.

При определении *временной направленности* подростков, как и в предыдущем исследовании, у наиболее неблагополучных (в данном случае это были подростки с самыми низкими показателями надежности ПМ) проявилась тенденция к предпочтению прошлого (половина случаев), тогда как у большинства подростков с надежной ПМ и позитивным мировосприятием уверенно преобладал выбор настоящего времени, а почти в четверти случаев встречался выбор будущего. Хотя интерпретация подобного распределения временной направленности среди подростков требует дополнительного изучения, можно полагать, что здесь проявляется большая удовлетворенность своей актуальной жизнью и принятие настоящего, которые сопутствуют надежной ПМ и позитивному мировосприятию у благополучной части подростков. В отличие от них подростки, растущие в условиях ненадежной ПМ, предпочитая прошлое, обнаруживают неудовлетворенность своей жизнью, что также проявляется и в их сниженном общем мировосприятии.

Отношение к будущему подростков с разным типом привязанности к матери

Данные о влиянии характера эмоциональной привязанности подростков к матери на преобладание у них позитивных либо негативных особенностей мировосприятия привели нас к исследованию (совместно с М.Н. Паршиной⁴), прямо направленному на анализ связи между типом привязанности подростков к матери и их оптимизмом/пессимизмом в отношении своего *будущего*, а также с характеристиками самоотношения. Как известно, развитие самосознания в подростковом возрасте выходит на новый уровень, который позволяет подростку обдумывать жизненную перспективу и начинать строить планы на будущее. Как влияют эмоциональные отношения с матерью на ожидания подростков? Насколько надежность/ненадежность ПМ сказывается на формировании у них оптимистичных либо пессимистичных установок по отношению к будущему?

Исследование этих вопросов и оценка оптимизма/пессимизма проводились на основе «Теста жизненных ориентаций» М. Шайера и Ч. Карвера (Scheier et al., 1994), методики «Обобщенная шкала ожиданий успеха» (Fibell, Hale, 1978; Fischer, Leitenberg, 1986), а также беседы. Выборка составила 53 учащихся 7-х классов в возрасте 12—14 лет. В концепции М. Шайера и Ч. Карвера оптимизм/пессимизм рассматривается как обобщенное ожидание будущего, которое человек может видеть в более позитивном или, напротив, более мрачном свете. В «Обобщенной шкале ожиданий успеха» (*Generalized Expectancy of Success Scale*) склонность к оптимизму и склонность к пессимизму также оцениваются как два фактора, хотя и взаимосвязанных, но не являющихся противоположными полюсами единой переменной. Подросткам предлагался ряд ситуаций, в которых требовалось оценить вероятность ожидаемого успеха либо «провала», например: «В будущем я ожидаю, что у меня в жизни будет больше хорошего, чем плохого», «Я успешно справлюсь с возникшими трудностями» или «В будущем я ожидаю, что у меня будут неприятности, с которыми я не смогу справиться», «Я не добьюсь уважения других людей» и др.

Результаты двух способов оценивания отношения подростков к будущему оказались хорошо согласованными, а полученные данные подтвердили главное предположение: *надежность привязанности подростков к матери обнаружила* статистически значимую связь с их оптимистичной готовностью верить в будущую успешность ($r=0.369$, $p=0.045$) и обратную зависимость по отношению к пессимистичным опасениям по поводу преобладания проблем и неудач ($r=-0.465$, $p=0.010$).

⁴ Паршина М.Н. Отношение к себе и своему будущему у подростков с разным типом привязанности к матери. Дипл. раб. Ф-т психологии МГУ, 2008.

В целом степень выраженности тенденции к оптимистичному восприятию своего будущего у подростков заметно превалировала над опасениями по поводу возможных в будущем неудач и неприятностей, но в единичных случаях имело место обратное соотношение этих показателей. В общей выборке корреляционная связь между оптимизмом и пессимизмом была средней ($r = -0.609$, $p = 0.000$). В то же время индивидуальное соотношение оптимистичных и пессимистичных ожиданий было весьма разным, разным оказалось и смысловое содержание оптимистичных суждений у подростков с разным типом ПМ. Так, надежность ПМ способствовала более продуманному отношению к своему будущему: веря в свой успех, подростки с надежной ПМ допускали возникновение трудностей, но при этом обнаруживали готовность прилагать усилия для их преодоления. Наиболее сильное влияние на уровень оптимизма оказывали такие показатели взаимоотношений с матерью, как эмоциональная близость и безусловное принятие. Интересно, что, несмотря на менее позитивное в целом видение своего будущего, некоторые подростки с ненадежной ПМ, напротив, давали нереалистично завышенные (в духе «показного» оптимизма) оценки, которые, однако, при обсуждении конкретных ситуаций сочетались с неуверенностью и тревогой по поводу будущей взрослой жизни. При этом проявления пессимизма в отношении личного будущего были существенно ярче у подростков с низкими показателями надежности ПМ: чем ниже был уровень ощущаемой подростками поддержки со стороны матери, тем выше был у них показатель пессимизма.

Вполне ожидаемыми оказались данные о значимых связях отношения школьников к будущему с особенностями их *самооценки и самооношения*. Последние определялись с помощью личностного опросника Е. Пирса и Д. Харриса в модификации А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых (2007). Более оптимистично настроенные подростки имели, как правило, и более высокую самооценку по сравнению с теми, у кого уровень оптимизма был ниже. Особенно тесно оптимизм у подростков был связан с общим самопринятием и удовлетворенностью собой (например, «Я нравлюсь себе таким, какой есть»), а также с благополучием и популярностью в сфере общения. В то же время пессимизм теснее коррелировал с негативными оценками положения в семье и низкой оценкой поведения родителями (например, согласие с высказыванием «Родителей огорчает мое поведение»). Эти данные хорошо согласуются с тенденцией, установленной в младшем школьном возрасте: уровень самопринятия и общей самооценки у детей с надежной ПМ значимо выше аналогичных показателей детей с амбивалентным и избегающим типом ПМ (Борисова, 2007).

Одновременно выступила связь между позитивностью мировосприятия и отношением к будущему: подростки с позитивным восприятием окружающего мира были гораздо увереннее в своих дальнейших успехах

и благополучном будущем, для них было характерно и преобладание оптимистичного отношения к миру: корреляция интегрального показателя мировосприятия с оптимизмом составила $r=0.459$ при $p=0.000$, а с пессимизмом — $r=-0.543$ при $p=0.000$). Отметим, что оптимистичные оценки встречались как у подлинно благополучных детей, так и у отдельных подростков с эмоциональными проблемами. Как показало дополнительное исследование, во втором случае подростки выражали оптимистичные ожидания, как бы следуя логике «вопреки всему». В целом же проявления пессимизма были заметно теснее связаны с реальным опытом жизни детей, и, по-видимому, их можно рассматривать как весьма значимый и веский показатель психологического благополучия/неблагополучия подростков.

* * *

В целом проведенные исследования показали, что отношения привязанности к матери как близкому взрослому остаются весьма важной стороной развития и в подростковом возрасте. Они, в частности, сохраняют глубокую внутреннюю связь с такими базовыми компонентами структуры личности, как самосознание, самоотношение и образ мира, а также с формирующимся отношением к будущему и собственной жизненной перспективе. Эти данные существенно дополняют картину индивидуально-типологических особенностей, в значительной мере обусловленных характером привязанности ребенка (подростка) к матери, и свидетельствуют в пользу представления о ПМ как об одном из наиболее весомых оснований типологии индивидуально-личностного развития в онтогенезе.

Получены эмпирические данные, показывающие возможность генерализованного влияния благополучия/неблагополучия в системе значимых взаимоотношений на формирующуюся у детей и подростков общую картину мира, общества, человеческой жизни. Так, неудовлетворенность собой у подростков с низким уровнем надежности ПМ как бы проецируется вовне и в будущее, окрашивая окружающий мир в негативные тона и порождая пессимистичные ожидания. Установленные особенности мировосприятия подростков хорошо описывает древняя мудрость: «Мы видим вещи не такими, каковы они на самом деле, а такими, каковы мы сами», если под словами «мы сами» иметь в виду обобщенный эмоциональный опыт взаимоотношений, накапливаемый в ходе жизни и, прежде всего, в рамках наиболее тесного и длительного общения ребенка с близким взрослым.

На фоне имеющихся сведений о ПМ трудно отрицать, что надежный тип ПМ оказывается наиболее важной частью фундамента, на котором базируется позитивное личностное развитие и общее психологическое благополучие ребенка, подростка и даже взрослого. Но значит ли это, что человек на всю жизнь становится заложником того типа ПМ, ко-

торый в силу условий, от него не зависящих, формируется в раннем детстве? Значит ли это, что тенденция к явной устойчивости, стабильности системы ПМ делает ее неблагоприятное влияние (например, в случае тревожно-амбивалентного или избегающего типа) фатальным и непреодолимым?

Действительно, нельзя недооценивать того принципиального обстоятельства, что многие структуры личности ребенка формируются в условиях надежной либо ненадежной ПМ и, следовательно, не могут не сохранять следы серьезного и долговременного влияния с ее стороны. Однако при всей ярко выраженной тенденции к стабильности ПМ нельзя рассматривать как нечто застывшее и данное раз и навсегда. Еще создатель теории привязанности Дж. Боулби подчеркивал ее открытый характер и теоретически предсказывал возможность изменения ее типа при условии резкого изменения стиля реального взаимодействия в паре «ребенок—близкий взрослый» (Bowlby, 1988). Особый интерес в этом отношении представляют пока еще не слишком многочисленные и уверенные эмпирические свидетельства увеличения частоты изменений типа ПМ, которые приходятся на возраст 14—18 лет (Allen et al., 2004). Необходимо, по-видимому, специально исследовать *динамику привязанности* в процессе активной перестройки всей системы социальных отношений, происходящей в период подросткового кризиса, когда подросток на качественно новом уровне становится субъектом сознательной деятельности и общения. Как происходит переосмысление сложившихся ранее отношений с близкими взрослыми по мере активной автономизации подростка, постепенного преодоления эгоцентризма и роста личностной зрелости в целом? Как при этом меняется привязанность к матери и представления о ней? Сказывается ли рефлексия подростком отношений привязанности на его мировосприятии и самоотношении? Эти и многие другие вопросы о роли самого подростка как подлинного *субъекта* отношений привязанности требуют своего изучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Борисова И.А. Особенности самооценки младших школьников с разными типами эмоциональной привязанности к матери: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007.

Боулби Дж. Привязанность. М., 2003.

Бурменская Г.В. Типологический анализ онтогенеза индивидуальных различий // *Вопр. психологии.* 2002. № 2. С. 5—14.

Бурменская Г.В. Привязанность ребенка к матери как основание типологии развития // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология.* 2009. № 4. С. 17—31.

Выготский Л.С. О психологических системах // *Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М., 1982. С. 109—131.*

Леонтьев Д.А. Мировоззрение как миф и мировоззрение как деятельность: Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе // *Под ред. В.И. Кабрина, О.И. Муравьевой. Томск, 2004. С. 11—29.*

Лисина М.И. Общение, личность и психическое развитие ребенка / Под ред. А.Г. Рузской. М.; Воронеж, 1997.

Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. СПб., 2007.

Путырева Е.В. Эмоциональная привязанность к матери как фактор становления автономии личности в младшем школьном возрасте: Автореф. дис.... канд. психол. наук. М., 2007.

Йдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. СПб., 2003.

Эльконин Д.Б. Введение в детскую психологию // Эльконин Д.Б. Избр. психол. труды. М., 1989. С. 26—59.

Ainsworth M., Blehar M., Waters E., Wall S. Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ, 1978.

Allen J.P., McElhane K.B., Kuperminc G.P., Jodl K.M. Stability and change in attachment security across adolescence // *Child Development*. 2004. Vol. 75. P. 1792—1805.

Bowlby J. A secure base: Parent-child attachment and healthy human development. N.Y., 1988.

Ein-Dor T., Mikulincer M., Doron G., Shaver P. The attachment paradox: how can so many of us (the insecure ones) have no adaptive advantages? // *Perspect. Psychol. Sci*. 2010. Vol. 5. P. 123—141.

Fibel B., Hale W. The Generalized Expectancy for Success Scale: A new measure // *J. of Consul. and Clin. Psychology*. 1978. Vol. 46. P. 924—931.

Fischer M., Leitenberg H. Optimism and pessimism in elementary school-aged children // *Child Development*. 1986. Vol. 57. P. 241—248.

Kerns K., Richardson R. Attachment in middle childhood. N.Y., 2005.

Mikulincer M., Shaver P. Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change. N.Y., 2007.

Scheier M., Carver C., Bridges M. Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test // *J. of Personality and Social Psychology*. 1994. Vol. 67. P. 1063—1078.

Thompson R. The legacy of early attachments // *Child Development*. 2000. Vol. 71. P. 145—152.

Waters H.S., Waters E. The attachment working models concept: Among other things, we build script-like representations of secure base experiences // *Attachment and Human Development*. 2006. Vol. 8. P. 185—197.

Weinfeld N.S., Sroufe L.A., Egeland B. Attachment from infancy to early adulthood in a high-risk sample: Continuity, discontinuity, and their correlates // *Child Development*. 2000. Vol. 71. P. 695—702.

О. А. Карабанова, Н. Н. Поскребышева

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОЙ АВТОНОМИИ ПОДРОСТКОВ В ОТНОШЕНИЯХ С РОДИТЕЛЯМИ И СВЕРСТНИКАМИ

В статье рассматриваются детско-родительские отношения (ДРО) и отношения со сверстниками как составляющие социальной ситуации развития подростка. Подчеркивается их роль и значение в становлении личностной автономии подростка. В исследовании показана гетерохронность развития когнитивного, поведенческого, эмоционального и ценностного компонентов личностной автономии подростка. Выявлен сложный нелинейный характер связи между уровнем развития личностной автономии подростка и такими параметрами ДРО, как уровень родительского контроля, мера предоставляемой подростку в рамках ДРО автономности, характер сотрудничества в отношениях с родителями.

Ключевые слова: личностная автономия, самостоятельность, социальная ситуация развития, детско-родительские отношения, отношения со сверстниками, гетерохронность развития, подростковый возраст.

The role and functions of the child-parent relations and communication with peers in adolescence are considered as characteristics of the social situation of development. The developmental processes of the value, emotional, cognitive and behavioral components of autonomy in their heterochrony are discussed. The results of the research demonstrated complicated non-linear relationship between the level of personality autonomy and child-parent relation's parameters (the level of parent's control, the adolescent's independence and self-management competence, communication and cooperation with parents).

Key words: personality autonomy, independence, social situation of development, child-parent relations, adolescent-peer relations, developmental heterochrony, adolescence.

Достижение *личностной автономии* (ЛА) как способности к самостоятельной постановке жизненных целей, осуществлению личностного, свободного выбора, обретению уверенности в себе — ключевая задача развития в подростковом возрасте.

Неоднозначность понятия автономии в психологии развития находит отражение в существовании различных концепций, описывающих

Карабанова Ольга Александровна — докт. психол. наук, профессор кафедры возрастной психологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* okarabanova@mail.ru

Поскребышева Наталия Николаевна — канд. психол. наук, психолог 2-й категории кафедры возрастной психологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* pskr@inbox.ru

феноменологию ЛА и закономерности ее формирования в подростковом возрасте. Авторы одних теорий (в первую очередь, психоаналитического направления) признают источником ЛА подростка отношения с родителями, в которых реализуются функции принятия, признания, защиты, эмоциональной поддержки, уважения (Дж. Боулби, Э. Бронфенбреннер, Д. Винникотт, А. Фрейд, М. Клейн, Х. Когут, П. Криттенден, М. Эйнсворт, Э. Эриксон и др.); авторы других концепций фокусируют внимание на внутренних источниках становления автономии подростка (А. Бандура, Е. Деси и Р. Райан).

В 1990-е гг. указанное противопоставление теоретических подходов стало преодолеваться. В зарубежных исследованиях было показано, что автономия и саморегуляция формируются на основе длительных, претерпевающих значительные изменения отношений (Collins, Laursen, 2004; Zimmer-Gembeck, Collins, 2003). Г. Гротевант и К. Купер (см.: Zimmer-Gembeck, Collins, 2003) связывают развитие ЛА с двумя процессами: с одной стороны, самоутверждением (обретением уверенности в собственной позиции и ответственности за нее), с другой — сепарацией и противопоставлением себя Другому, т.е. способностью отделить себя от Другого и обозначить различия в поведении, позициях, убеждениях. Потенциал ДРО раскрывает благоприятные возможности для баланса индивидуации и со-действия и со-общества подростка с родителями как основу развития его ЛА. Подростки, включенные в теплые эмоциональные отношения заботы и поддержки, склонны к принятию независимых решений и самовыражению, проявляют большую психологическую зрелость, школьную компетентность, субъективно ощущают большее благополучие и уверенность в себе, менее склонны к депрессии и девиантному поведению (Steinberg, 1990). И подросток, и родители участвуют в преобразовании отношений из однонаправленных во взаимонаправленные и основанные на сотрудничестве. Не разрыв отношений, а изменение «образа Родителя» с разделением его на идеальный и реальный приводит к развитию ЛА без отвержения родителя или снижения его авторитета.

Современные зарубежные исследования указывают на связь автономии подростка (с увеличением дистанции между ним и родителями (McElhane et al., 2009), с эмоциональным отдалением от родителей и изменением образа родителя (Steinberg, Silverberg, 1986), с трансформацией самих отношений в сторону большего равенства (Collins, Laursen, 2004), с обретением индивидуальности в рамках отношений с родителями (Youniss, Smollar, 1987), с социальной адаптацией (Beyers, Goossens, 2003; Garber, Little, 2001), с уровнем морально-нравственной зрелости подростка (Climo, 1992).

Реализация возрастно-психологического подхода и учения о структуре и динамике психологического возраста (Выготский, 2003; Эльконин, 1989) открывает новые перспективы в исследовании гене-

зиса ЛА в подростковом возрасте, позволяя выявить роль и значение составляющих социальной ситуации развития (ДРО и отношений со сверстниками) в становлении ЛА и ее компонентов. В отечественной традиции формирование автономии связывают с выделением «Я», «вторым рождением» личности, личностной зрелостью, самоуправлением, возникновением «чувства взрослости» (Божович, 1992; Выготский, 2003; Леонтьев, 1975; Эльконин, 1989). Попытки операционализации были предприняты в отношении «чувства взрослости» (Возрастные..., 1967), а также самого понятия автономии (Бурменская, 2005; Леонтьев, 2002; Прихожан, 1997).

Проводились исследования, направленные на выяснение причин психологической зависимости подростков от родителей (Макушина, 2002). Показана обусловленность формирования автономии типом привязанности в младшем школьном возрасте (Пупырева, 2007). Некоторое представление о становлении автономии подростка дает нам рассмотрение возрастных кризисов (Поливанова, 2000).

Следует отметить, что в преобладающем большинстве теоретических подходов и эмпирических исследований признается неоднородность самого конструкта автономии, но, несмотря на значительные различия в позициях, отечественные и зарубежные исследователи рассматривают автономию как структуру, включающую поведенческий, когнитивный, аффективный, ценностный компоненты.

Целью нашего исследования стало изучение становления ЛА подростка с учетом особенностей социальной ситуации развития в единстве ДРО и отношений со сверстниками.

Задачи: 1) Разработка и апробация диагностического инструментария для исследования автономии подростка; 2) изучение автономии в составе эмоционального, когнитивного, поведенческого, ценностного компонентов в подростковом возрасте; 3) Выявление особенностей ДРО и отношений со сверстниками как характеристик социальной ситуации развития; 4) Изучение связи различных контекстов социальной ситуации развития подростков (ДРО и отношений со сверстниками) с развитием ЛА.

Методики

В исследовании использовались следующие методики:

— авторский «Опросник автономии» — для выявления общего уровня автономии подростков, а также уровней развития ее компонентов;

— опросник «Шкала эмоциональной автономии» (*EAS*— Steinberg, Silverberg, 1986) — для определения уровня эмоционального компонента ЛА;

— опросники «Взаимодействие родитель—ребенок» (Марковская, 1999) и *ADOR* («Подростки о родителях»), русскоязычная модификация (Вассерман и др., 1995) — для исследования ДРО;

— модифицированная методика «Коммуникативные и организаторские способности» (КОС-1) (авторы — В.В. Синявский и Б.А. Федоришин; подробнее см.: Батаршев, 2006) — для изучения отношений со сверстниками.

Разработанный «Опросник автономии» позволяет определить как общий уровень ЛА, так и уровни ее компонентов — эмоционального, поведенческого, когнитивного и ценностного. *Эмоциональная* автономия проявляется в том, насколько свободно подросток выражает свои эмоции и чувства; какова зависимость его эмоционального состояния от чувств другого человека; заражается ли он эмоциями другого, когда сочувствует ему. *Когнитивная* автономия связана с представлениями подростка о самостоятельности в области умственных и познавательных действий. *Поведенческая* автономия подразумевает определенный уровень независимости в реализации конкретных действий. *Ценностная* автономия связана с самостоятельностью в сфере принципиальных убеждений, мотиваций, ценностей.

Авторская методика «Опросник автономии» позволяет выявить субъективные представления о собственной автономии подростков. Данная методика направлена на выявление общего показателя ЛА подростков, уровней развития эмоционального, поведенческого, когнитивного, ценностного компонентов автономии подростков. Методика содержит 12 утверждений (по три утверждения на каждый из четырех указанных компонентов автономии), которые подростку необходимо оценить по 5-балльной шкале. Утверждения были сформулированы исходя из представлений о содержании конструктов эмоциональной (например, «Я могу определить, что чувствую, и найти подходящие слова для того, чтобы описать свои эмоции и чувства»), поведенческой («Я сам(а) могу выполнить даже сложные действия»), когнитивной («Я сам(а) решаю сложные задачи, требующие продуманного решения»), ценностной автономии («Я всегда стремлюсь высказать свое мнение, даже если оно отлично от мнения других»). Суммарный балл по высказываниям и шкалам методики отражает общий уровень автономии подростка.

Содержательная валидизация с помощью экспертной оценки показала хорошие результаты. Эксперты подтвердили, что методика «Опросник автономии» действительно может дифференцировать подростков по уровню развития как автономии в целом, так и отдельных ее компонентов. В ходе валидизации «Опросника автономии» была получена высокая степень надежности-согласованности. Коэффициент Кронбаха равен 0.67, что является относительно высоким показателем для методик такого рода (Поскребышева, 2010).

Выборка. В исследовании приняли участие 455 подростков 14—16 лет (40% мальчиков, 60% девочек), учащиеся 9—10-х классов г. Москвы.

Результаты

Основные результаты исследования состоят в выявлении связи развития автономии и ее компонентов (эмоционального, когнитивного, поведенческого, ценностного) с особенностями ДРО и отношений со сверстниками как характеристик контекстов социальной ситуации развития подростков (Карабанова, 2002).

Полученные результаты обнаруживают гетерохронный характер развития ЛА. Наиболее низкие показатели получены относительно эмоционального компонента, низкие — поведенческого, высокие показатели — когнитивного компонента, наиболее выражен ценностный компонент (значимые различия между показателями всех четырех компонентов автономии по критерию Манна—Уитни на уровне $p < 0.01$).

Ценностная и когнитивная автономия опережают в своем развитии другие компоненты автономии и формируются раньше поведенческого и тем более эмоционального компонента. Высокий уровень развития ценностного компонента отражает направленность обследованной выборки подростков на решение проблемы ценностного самоопределения, составляющей актуальную задачу развития на данной возрастной стадии.

ЛА подростка развивается в функциональном единстве эмоционального, поведенческого, когнитивного, ценностного компонентов, составляющих два блока: ценностно-аффективный и операционно-технический. Опережающее развитие когнитивной автономии, обусловленное переходом к учебной деятельности с элементами самообразования, составляет основу формирования поведенческой и ценностной автономии. Ценностная автономия, являясь центром устремлений подростка и формирования мотивационно-смысловой системы личности, создает условия для достижения эмоциональной автономии на основе принятия самооценности и самодостаточности. Блоки поведенческо-когнитивной и эмоционально-ценностной автономии связаны посредством когнитивного и ценностного компонентов: наличие убеждений является залогом для формирования критического мышления. Сама способность критически осмысливать реальность и планировать перспективы своей деятельности должна быть согласована с индивидуальными ценностями подростка.

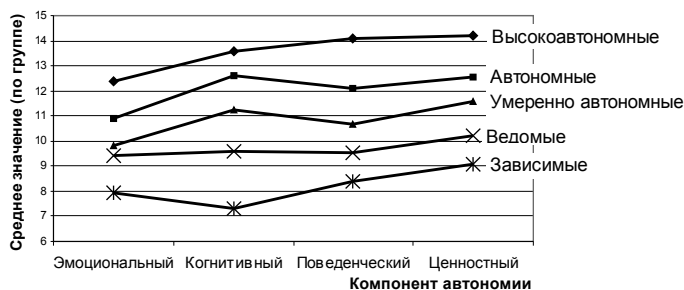
Отношения с родителями. Результаты исследования по методикам «Взаимодействие родитель—ребенок» и *ADOR* («Подростки о родителях») позволили выделить отличительные черты ДРО современного подростка. Подростки в целом положительно описывают свои отношения с родителями. Вопреки представлениям об отчужденности современных подростков от семейных отношений и обесценивании семьи участники нашего исследования достаточно позитивно оценивали доброжелательность и заинтересованность со стороны родителей. Указывали, что родители чувствуют живой интерес к ним, уделяют им достаточно времени, интересуются их делами, увлечениями и пр. До-

статочно позитивно они оценивали и степень эмоциональной близости с родителями (особенно с матерью), обнаруживали готовность делиться с ними самым сокровенным и важным; отзывались о родителях как о «теплых» и сопереживающих; указывали на принятие родителями их личностных качеств и поведения; подчеркивали, что рассчитывают на поддержку и принятие родителей.

Интересными представляются данные об отсутствии у подростков ощущения гнета родительских требований. Средние показатели по выборке свидетельствуют о субъективной удовлетворенности подростков уровнем контроля и требовательности со стороны родителей.

Отношения со сверстниками. Результаты по модифицированной методике «КОС-1» свидетельствуют о том, что в целом подростки позитивно оценивают свое умение дружить и указывают на большую эмоциональную поддержку и взаимопомощь в дружеских отношениях. Однако по оценкам подростков роль дружбы в самопознании не велика. Более того, подростки не отмечали предпочтения совместной деятельности с друзьями по сравнению с деятельностью индивидуальной. Это свидетельствует о том, что взаимодействие со сверстниками не осознается ими как деятельность, обеспечивающая самопознание. Дружба оценивается как эмоциональная поддержка, связанная с помощью друг другу скорее в сложных, критических ситуациях, нежели в повседневной деятельности.

Особенности подростков с разным уровнем развития ЛА. Полученные в ходе исследования личностной автономии подростков (методика «Опросник автономии») результаты свидетельствуют о том, что большинство подростков достаточно высоко оценивают уровень своей самостоятельности: чувствуют себя вполне самостоятельными, могут обозначать и выражать свои чувства, в основном не поддаваясь эмоциональному заражению, обнаруживают достаточную уверенность в выполнении практических задач без помощи других, планируют свою деятельность и реализуют планы в соответствии с собственными убеждениями, мнениями, ценностями.



Различия в уровне развития компонентов личностной автономии в 5 группах подростков

Однако показатели подростков по разным компонентам автономии различались (рисунок). Кластерный анализ позволил выделить 5 групп подростков, условно обозначенных как: 1) «Высокоавтономные» (9.8%); 2) «Автономные» (34.2%); 3) «Умеренно автономные» (33.0%); 4) «Ведомые» (18.1%); 5) «Зависимые» (4.9%). Между всеми этими группами обнаружены значимые различия по критерию Манна—Уитни U ($p < 0.01$).

Рассмотрим групповые особенности отношений подростков с родителями и со сверстниками.

Группу 1 («Высокоавтономные») характеризуют низкие показатели родительского контроля, строгости, директивности. Родители этих подростков: не склонны чрезмерно опекать своих детей (не требуют беспрекословного послушания и считают подростка вполне самостоятельным человеком); более дифференцированно подходят к их проступкам, реже ругают и наказывают (по сравнению с системой отношений подростков с более низким уровнем развития автономии); предоставляют им столько свободы, сколько требуется; позволяют выбирать себе дело по душе, планировать досуг; поручают сложные и важные дела; поддерживают и проявляют участие (пытаются развеселить или успокоить их, когда те грустят); практикуют совместную деятельность; с пониманием выслушивают, открыто проявляют свою любовь; способны признать свою неправоту и извиниться перед подростком, при принятии семейных решений учитывают его мнение (здесь и далее приведены значимые различия по критерию Манна—Уитни U; $p < 0.01$).

Отношения со сверстниками складываются у «высокоавтономных» наиболее благоприятно среди всей выборки подростков: они чувствуют значимо меньше тревоги в общении, больше уверенности в межличностном взаимодействии, указывают на сравнительно большое количество друзей, а также демонстрируют существенно более высокую самооценку себя как друга. Высокий уровень автономии подростков обуславливает выраженность эмоциональной поддержки и взаимопомощи в дружбе: подростки охотно поддерживают друзей словом и делом, а также уверенно рассчитывают на такую поддержку со стороны друзей. Подростки с наиболее высоким уровнем автономии также легко завязывают новые контакты, готовы проявлять инициативу при знакомстве.

Группа 2 («Автономные») демонстрирует относительно высокие результаты по всем компонентам автономии. В рамках ДРО данная группа имеет относительно малый контроль со стороны родителей и воспринимает отношения с ними как благополучные. Эти подростки, как и «высокоавтономные», указывают на высокую степень автономности в отношениях, низкий уровень требовательности, строгости родителей, отцовского контроля. Значимо выше по сравнению с группой «высокоавтономных» у этих подростков лишь показатели контроля и авторитетности матери, по сравнению с другими группами они все же

являются относительно низкими. Данная группа показывает наиболее высокие результаты по шкале «согласие в основных жизненных вопросах с родителями»: подростки легко достигают взаимного согласия с родителями, их родители также склонны соглашаться с мнением подростков. Группы «Автономные» и «Высокоавтономные» сходны по своим проявлениям и в общении со сверстниками, однако «автономным» сложнее, чем «высокоавтономным», дается установление контакта со сверстниками; кроме того, они чувствуют больше тревоги, связанной с межличностным взаимодействием.

В целом группа «Автономные» в отношениях со сверстниками проявляет достаточно низкую тревожность, указывает на высокую степень эмоциональной поддержки и взаимопомощи в дружбе. Подростки этой группы чувствуют себя защищенными в дружеских отношениях — уверены, что их поддержат и придут на помощь, и сами готовы выручить друга в тяжелой ситуации.

Группа 3 («Умеренно автономные») показывает средние результаты по показателям ЛА. Подростки данной группы отзываются о своих родителях как о заинтересованных и эмоционально близких, склонны считать мать авторитетом и примером для подражания, удовлетворены отношениями с ней. В целом можно сказать, что в группу 3 попали подростки с наиболее эмоционально близкими отношениями с родителями, с ярко выраженным авторитетом матери и удовлетворенностью отношениями с ней и при этом с довольно жестким контролем со стороны родителей.

В отношениях со сверстниками данная группа более ориентирована на самопознание, менее тревожна и с большей легкостью устанавливает контакт, нежели группы с менее выраженной ЛА, но «проигрывает» по этим параметрам группам с более выраженной автономией.

Группа 4 («Ведомые») характеризуется низкими показателями личностной автономии. В этой группе родительский контроль выше, а автономность, предоставляемая в ДРО, — ниже, чем в группах 1 и 2. Подростки признают авторитет своей матери, хотя и подражают ей и считают ее мнение наиболее весомым. Вместе с тем, для этой группы характерны наиболее высокие показатели по шкале «непоследовательность» воспитательных установок родителей. Родители не предоставляют подросткам достаточной самостоятельности и не применяют стратегию сотрудничества. При этом мать остается примером и эталоном во многих делах и отношения с ней вполне удовлетворяют подростков.

Отношения со сверстниками группы «Ведомых» практически не отличаются от отношений подростков, отнесенных нами к группе «Зависимые» (статистически значимых различий по показателям отношений со сверстниками у групп 4 и 5 не обнаружено).

Подростки **группы 5 («Зависимые»)** имеют самые низкие результаты по всем компонентам автономии. Их ДРО характеризуются наибольшим

контролем и строгостью со стороны родителей. Отношение родителей воспринимается как враждебное, где отсутствуют эмоциональная близость, сотрудничество и согласие. Не удивительно, что в таких отношениях подросток не склонен признавать авторитет матери. В целом сочетание строгости, контроля, враждебности, эмоциональной дистанции предполагает картину неблагополучных ДРО, в рамках которых подросток воспринимает родителей как враждебно настроенных, испытывает отвержение и эмоциональную дистанцию. Логично, что такие отношения не подразумевают равноправного сотрудничества.

В отношениях со сверстниками группы «Ведомые» и «Зависимые» проявляют высокую тревожность, пренебрежение взаимопомощью в дружбе, сложность в установлении контакта, низкий уровень эмоциональной поддержки. У них сравнительно малое количество друзей. Это группы с наиболее неблагоприятными характеристиками отношений со сверстниками. Кроме того, «Ведомые» наиболее низко оценивают себя как друзей: считают, что они не умеют дружить, окружающие не считают их хорошими друзьями.

В целом результаты кластерного анализа показывают, что подростки, высоко оценивающие уровень своей самостоятельности, испытывают меньшую степень родительского контроля, директивности, требовательности. Чем более выражена регулятивная функция родителя, тем менее автономен подросток.

С возрастанием уровня ЛА растет уровень сотрудничества в ДРО. Более автономные подростки, таким образом, чувствуют не попустительство со стороны родителей (как могло показаться ввиду малого количества запретов и относительного отсутствия контроля действий), а поддержку и участие родителей в собственной жизни: респонденты указывают, что родители проявляют себя чуткими в отношениях, предпочитают совместные семейные развлечения, открыто выражают свою любовь, при принятии семейных решений учитывают мнение подростка. Психоаналитическое предположение о том, что с высоким уровнем развития ЛА соседствует эмоциональная дистанция в ДРО (вплоть до полного охлаждения отношений), оказалось несостоятельным: подростки, указывающие на эмоциональную дистанцию с родителями, проявляют себя как наименее автономные из исследуемой выборки.

Заключение

Анализ результатов исследования позволяет заключить, что основной трансформации ДРО является изменение характера общения и взаимодействия: с возрастанием ЛА отношения перестраиваются от управляемых родителем к взаимонаправленным, где планирование, регуляция, контроль разделены между подростком и родителем.

Интересным представляется выявленный в работе факт нелинейности связи ДРО и развития ЛА подростка. В то время как эмоциональная

близость и принятие, удовлетворенность отношениями и авторитетность, позитивный интерес со стороны родителей максимально выражены у подростков со средним уровнем ЛА, у подростков с ярко и слабо выраженной автономией эти показатели значительно ниже (значимые различия по критерию Манна—Уитни U ; $p < 0.01$).

Вопреки широко распространенному мнению о нарастающей у современных подростков конфликтности в ДРО, об их стремлении отстраниться от семьи, нежелании включаться в семейные дела и поддерживать эмоциональные контакты, результаты нашего исследования вселяют определенный оптимизм. Подростки склонны скорее к сотрудничеству, чем к противостоянию с родителями, большинство испытывают чувство тесной эмоциональной связи с ними. Это тем более отраднo на фоне нарастающих прогнозов распада семьи как социального института, мнений о несовпадении взглядов на жизнь современных подростков и их родителей и отсутствии преемственности поколений. Напротив, наши результаты свидетельствуют о достаточно позитивном образе родителей у большинства обследованных подростков.

Полученные в исследовании результаты свидетельствуют о продуктивности возрастнo-психологического подхода в описании автономии как личностного конструкта, неразрывно связанного с системой социальных отношений: существенную роль в становлении ЛА подростка играют ДРО. В рамках отношений сотрудничества с родителями подросток получает возможность опробовать различные стратегии обретения независимости и самостоятельности, что, в свою очередь, способствует развитию его личностной автономии как показателя зрелости. Выявлена различная степень сенситивности развития ЛА и ее структурных компонентов к характеристикам ДРО. Устойчивую «универсальную» значимость для развития всех компонентов автономии имеют родительский контроль, степень свободы, предоставляемая в ДРО, и сотрудничество. При возрастании автономии подростков ДРО трансформируются из однонаправленных, где инициатива и право принятия решений принадлежат взрослому, во взаимонаправленные, характеризующиеся равноправным сотрудничеством и кооперацией. При этом значимость ДРО сохраняется, свобода подростку нужна именно в отношениях с родителями, но никак не от самих этих отношений.

В отношениях со сверстниками существенную роль в становлении ЛА подростков играют как объективные характеристики отношений (наличие или отсутствие взаимопомощи и эмоциональной поддержки в дружбе), так и ориентирующий образ этих отношений (легкость установления контакта, самооценка себя как друга, тревожность), выполняющий функцию регуляции совместной деятельности и кооперации.

Контексты отношений подростка с родителями и сверстниками, составляя единство социальной ситуации развития, играют разную роль в становлении ЛА. В отношениях с родителями происходит осо-

знание потребности в автономии и ее мотивационное опредмечивание. Рефлексия подростком позиции в ДРО, осознание неравнозначности в сфере самостоятельных решений и выборов составляют основу формирования мотива самостоятельности и стремления к ЛА. В отношениях со сверстниками происходит субъективация потребности в ЛА, апробация и ролевое экспериментирование в проявлении самостоятельности ценностных выборов и принятия решений и их реализация в поведении и деятельности. Отношения со сверстниками позволяют подростку пережить и воплотить свою самостоятельность в реальной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Батаршев А.В.* Диагностика способности к общению. СПб., 2006.
- Божович Л.И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // Возрастная и педагогическая психология: Тексты. М., 1992. С. 7—44.
- Бурменская Г.В.* Становление автономии ребенка как проблема исследования и консультирования // Психологические проблемы современной российской семьи: Мат-лы 2-й Всерос. науч. конф. (Москва, 25—27 октября 2005 г.). М., 2005. Ч. 1. С. 192—203.
- Вассерман Л.И., Горькая И.А., Ромицына Е.Е.* Психологическая методика «Подростки о родителях» и ее практическое применение. М., 1995.
- Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков // Под ред. Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой. М., 1967.
- Выготский Л.С.* Психология развития человека. М., 2003.
- Карбанова О.А.* Социальная ситуация развития ребенка: структура, динамика, принципы коррекции: Дис. ... докт. психол. наук. М., 2002.
- Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
- Леонтьев Д.А.* Симбиоз и адаптация или автономия и трансценденция: выбор личности в непредсказуемом мире // Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнотворчества / Под ред. Е.И. Яцута. Кемерово, 2002. С. 3—34.
- Макушина О.П.* Причины психологической зависимости от родителей в подростковом возрасте // Вопр. психологии. 2002. № 5. С. 135—143.
- Марковская И.М.* Опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми // Семейная психология и семейная терапия. 1999. № 2. С. 42—49.
- Поливанова К.Н.* Психология возрастных кризисов. М., 2000.
- Поскребышева Н.Н.* Социальная ситуация развития как условие становления личностной автономии подростка: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2010.
- Прихожан А.М.* Проблема подросткового кризиса // Психологическая наука и образование. 1997. № 1. С. 82—87.
- Путырева Е.В.* Эмоциональная привязанность к матери как фактор становления автономии личности в младшем школьном возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007.
- Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М., 1989.
- Beyers W., Goossens L.* Psychological separation and adjustment to university: Moderating effects of gender, age, and perceived parenting style // J. of Adolescent Res. 2003. Vol. 18. N 4. P. 363—382.
- Climo J.* Distant parents. Rutgers Univ. Press, 1992.
- Collins W.A., Laursen B.* Parent-adolescent relationships and influences // Handbook of adolescent psychology. 2nd ed. / Ed. by R.M. Lerner, L. Steinberg. N.Y., 2004. P. 331—362.

Garber J., Little St.A. Emotional autonomy and adolescent adjustment // *J. of Adolescent Res.* 2001. Vol. 16. N 4. P. 355—371.

McElhaney K.B., Allen J.P., Stephenson J.C., Hare A.L. Attachment and autonomy during adolescence // *Handbook of adolescent psychology*. Vol. 1 / Ed. by R.M. Lerner, L. Steinberg. 3rd ed. N.J., 2009. P. 358—403.

Steinberg L. Autonomy, conflict and harmony in the family relationship // *At the threshold: The developing adolescent* / Ed. by S.Sh. Feldman, Gl.R. Elliott. Harvard Univ. Press, 1990. P. 255—276.

Steinberg L., Silverberg S.B. The vicissitudes of autonomy in early adolescence // *Child Development*. 1986. Vol. 57. P. 841—851.

Youniss J., Smollar J. Adolescent relations with mothers, fathers, and friends. Univ. of Chicago Press, 1987.

Zimmer-Gembeck M.J., Collins W.A. Autonomy development during adolescence // *Blackwell handbook of adolescence* / Ed. by G.R. Adams, M.D. Berzonsky. Oxford, UK, 2003. P. 175—204.

О. Б. Чеснокова, Ю. В. Мартиророва, Е. В. Субботский

ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СИТУАЦИИ ИНДУЦИРОВАННОГО КОНФЛИКТА ИНТЕРЕСОВ

Статья посвящена изучению влияния уровня развития социального интеллекта в младшем школьном и младшем подростковом возрасте на характер взаимодействия детей в ситуации индуцированного конфликта интересов, смоделированного в форме кооперативно-конкурентной игры. Каждый испытуемый участвовал в двух сериях эксперимента с двумя разными партнерами. В исследовании выявлены особенности стратегий взаимодействия и предпочтение использования стилей взаимодействия с первым и со вторым партнером в двух возрастных группах в зависимости от уровня развития социального интеллекта и способности манипулировать поведением партнеров.

Ключевые слова: социальный интеллект, конфликт интересов, ситуации с ограниченными ресурсами, кооперация, конкуренция, стратегия взаимодействия, стиль взаимодействия.

In the experiment 9 and 12 year old participants took part in an induced conflict of interests, organized as a cooperative-competitive game. The significant age differences in styles of dyadic interactions in an induced conflict of interests were found. Results indicated that a style of interaction with partners and total outcome of the game were partly predicted by a level of social intelligence and a child's ability to manipulate others' behavior.

Key words: social intelligence, conflict of interests, limited-resource situation, cooperation, competition, strategy of interaction, interaction styles.

Теоретическое введение

Данное исследование посвящено изучению взаимосвязи между уровнем развития социального интеллекта и выбором стратегии взаимодействия у младших школьников и младших подростков в ситуациях индуцированного конфликта интересов. В современном мире в детском сообществе вследствие его возросшей неоднородности по укладу жизни,

Чеснокова Ольга Борисовна — канд. психол. наук, доцент кафедры возрастной психологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* olgach1234@googlemail.com

Мартиророва Юлия Викторовна — психолог гимназии № 1599 (Москва). *E-mail:* martirosouav@mail.ru

Субботский Евгений Васильевич — докт. психол. наук, ридер ф-та психологии Ланкастерского ун-та (Великобритания). *E-mail:* e.subbotsky@lancaster.ac.uk

социально-экономическим возможностям, семейным ценностям наблюдается резкое и неизбежное увеличение числа конфликтов интересов как на индивидуальном, так и на групповом уровне (Абраменкова 2000; Гришина, 2008; Гуткина, 1986; Марцинковская, 1987; Pellegrini, Bartini, 2001; Shantz, 1987). Это изменяет характер межличностных отношений и предъявляет новые требования к социальному интеллекту детей, действующих в таких проблемных ситуациях, в которых для принятия решения о действиях одной социальной компетентности недостаточно. Изучение взаимодействия, в процессе которого дети учатся находить эффективные стратегии разрешения конфликта интересов, позволяющие не только конструктивно решать возникающие противоречия, но и развивать постконфликтные позитивные отношения, чрезвычайно востребовано в современном обществе, в том числе и применительно к детскому возрасту (Дубровина, 1997; Смирнова, Уробица 1996; Смирнова, Холмогорова, 2005; Субботский 1979, 2007; Прихожан, 1997; Charlesworth, 1996; Renshaw, Asher, 1983).

Мы определяем *конфликт интересов* (КИ) как ситуацию, когда цели каждого из участников не могут быть достигнуты одновременно или не совпадают (Ram, Ross, 2001). Частный вид КИ — ситуация с ограниченными ресурсами, когда доступ к объектам, обеспечивающим достижение цели каждым из партнеров, ограничен. Этот тип ситуаций относится к категории так называемых социальных дилемм (Green, Rechis, 2006; Hawley, 1999; Hawley, Little, 1999; LaFreniere, MacDonald, 1996; Pelligrini, 2008; Puttalaz, Sheppard, 1990).

Мы определяем *социальный интеллект* (СИ) как способность ориентироваться на существенные характеристики коммуникативной ситуации, недоступные непосредственному наблюдению (мысли, чувства и намерения партнеров по общению, социальные позиции в системе отношений), способность прогнозировать на основе этой ориентировки взаимозависимые действия себя и партнера и намечать возможные способы опосредованного достижения своих или общих целей в проблемных условиях, когда прямые способы достижения этих целей невозможны или цели партнеров не совпадают (Чеснокова, 2005, 2007; Чеснокова и др., 2008).

Необходимо пояснить два момента. Во-первых, каждая ситуация общения требует навыков общения (социальная компетентность — см.: Жуков и др., 1990) и способности понимать партнера (социальное познание — см.: Андреева, 1997; Бодалев, 1982), но не в каждой ситуации общения нужен СИ. Необходимость в нем возникает только тогда, когда цели партнеров не совпадают и требуется нахождение компромисса или обходного пути достижения цели. Иными словами, когда на пути достижения цели возникают определенные препятствия и действия по известному алгоритму не приводят к успеху. Именно в таких ситуациях и востребован СИ. Во-вторых, реализация социально-интеллектуальной

формы поведения в ситуации общения может зависеть от многих факторов, в том числе и внеинтеллектуальных (например, способности к произвольной регуляции) (подробнее об этом см. обзор: Чеснокова, 2005).

В ситуации КИ перед ребенком возникает задача выбора *стиля взаимодействия* с партнером (учитывать интересы партнера и кооперироваться или не учитывать интересы партнера и конкурировать). Это требует от ребенка использования СИ: 1) понимания намерений и ожиданий партнера; 2) прогнозирования его действий на последующих этапах и планирования своих ответных действий; 3) учета кратковременных и долговременных последствий выбранного им стиля взаимодействия (для ребенка может быть важнее достижение не столько собственных ситуативных локальных интересов, сколько сохранение позитивных отношений с партнером в долговременной перспективе).

Цели, задачи, гипотезы исследования

Нас интересовали следующие вопросы. Как влияет уровень развития СИ на принятие решения о стратегии и тактике взаимодействия в ситуации конфликта интересов с партнером? Есть ли взаимосвязь СИ со способностью учитывать одновременно краткосрочную и долговременную перспективу последствий выбранного им стиля взаимодействия? Существуют ли возрастные различия в выборе стратегии в зависимости от уровня развития СИ? Как учитывают интересы партнера, и какой стиль взаимодействия выбирают школьники с разным уровнем СИ?

В качестве основных гипотез мы предположили, что существует положительная корреляция между уровнем развития СИ и (1) способностью находить продуктивный стиль взаимодействия, стратегию взаимодействия, а также (2) ориентацией на интересы партнера в ситуации индуцированного КИ.

Участники исследования

В исследовании принимали участие ученики общеобразовательных школ г. Москвы: младшие школьники (3-й класс; средний возраст: $M=8.7$, $SD=0.5$) и младшие подростки (6-й класс; средний возраст: $M=11.6$, $SD=0.3$). Из испытуемых составлялись однополюе пары с нейтральными взаимоотношениями. Дети с противоположным социометрическим статусом в одну пару не попадали. Каждый ребенок участвовал в эксперименте дважды — с двумя разными партнерами.

Логика выбора этих возрастных периодов связана с двумя важными характеристиками. Во-первых, сфера интересов детей постепенно начинает выходить за рамки совместной учебной деятельности и общности внешних жизненных обстоятельств, становится разнообразной и связанной с совместными видами активности по поводу внешкольной жизни. Все это приводит к более частым конфликтам в ситуации совместной деятельности по поводу того, чьи интересы в группе более

приоритетны. Во-вторых, сам процесс принятия решения в сложных социальных ситуациях зависит от таких новообразований, как принципиально новый уровень развития произвольности, внутреннего плана действия и рефлексии.

Методики

Для определения **склонности ребенка к манипулятивным способам** воздействия на партнера использовался вопросник для оценки «макиавеллизма» в детском возрасте (*Kiddie's Mach Scale*)¹ (Christie, Geis, 1970).

Для определения **уровня развития СИ** применялась следующая поведенческая проба (Чеснокова, 2007; Чеснокова и др., 2008). Создавалась ситуация, аналогичная детской игре «горячо/холодно», по правилам которой ведущий прячет предмет, а игроки должны его найти, используя подсказки. В игре запрещается прямо указывать или словесно обозначать местонахождение предмета, однако необходимо направлять действия партнеров косвенным способом. В ситуации принимали участие взрослый (не знающий о целях исследования) и два ребенка, один из которых (ведущий) прятал предмет и задавал направление поиска второму ребенку (ведомому). Заранее оговаривалась цель ребенка-ведущего: задать направление поиска таким образом, чтобы оно было понятно ребенку-ведомому, но непонятно взрослому. Целью взрослого было догадаться, где спрятан предмет. Посредством этого создавался конфликт между целью ребенка-ведущего и целью взрослого. В ходе наблюдения за взаимодействием участников экспериментатор фиксировал: а) выбранный ребенком-ведущим стиль взаимодействия для обеспечения понимания сообщения ребенком-ведомым б) наличие или отсутствие нарушения правил и в) факт понимания или непонимания взрослым указаний ребенка-ведущего. Последнему запрещалось прямо (вербально и невербально) указывать местоположение предмета.

Для исследования стратегии и тактики поведения детей в ситуации **индуцированного конфликта интересов** организовывалось последовательное диадическое взаимодействие с двумя партнерами (Чеснокова, Мартиросова 2009; Мартиросова, 2010). В пары объединялись только партнеры одного пола, из одной возрастной группы, с нейтральными взаимоотношениями из числа учеников разных классов. Промежуток между пробами с каждым из двух партнеров составлял 1 месяц. Взаимодействие с каждым партнером состояло из 6 поведенческих проб, о количестве которых заранее сообщалось испытуемым. Предметная задача каждой пробы — совместное создание изображения определенного объекта из геометрических фигур. Всего дети должны были нарисовать 6 простых рисунков (например, цветок из кружочков, дерево из

¹ Полный текст методики см.: *Nachamie S. Machiavellianism in children: The children's Mach scale and the Bluffing game. Unpublished doctoral dissertation. Columbia University, 1969.*

треугольников, дом из квадратов) и подписать каждый рисунок. Темы рисунков у всех детей были одинаковыми и задавались экспериментатором. Четное количество проб позволяло каждому участнику в качестве одного из исходов игры выбрать равное количество подписанных им и партнером рисунков.

Конфликт интересов индуцировался тем, что рисунок необходимо было создавать совместно, держась одновременно за один карандаш, а подписать его можно было именем только одного из партнеров (на основании общего решения диады). Эта ситуация могла иметь три различных исхода: либо один ребенок подписывает большее число рисунков, либо другой, либо они договариваются и подписывают равное количество рисунков. Все рисунки каждой диады после окончания всего эксперимента предполагалось вывесить в классе. Основным материалом для анализа было не только общее количество подписанных ребенком рисунков, но и обсуждение детьми того, кто и в какой последовательности будет их подписывать.

Подобное построение экспериментальной ситуации позволяло выявить, как ребенок принимает решение о стиле взаимодействия, какой стиль выбирает на разных стадиях индуцированного КИ, меняется ли его стиль при общении с разными партнерами.

Параметры оценки взаимодействия детей в ситуации конфликта интересов

Наблюдение за взаимодействием детей дало нам возможность выбрать фиксируемые параметры анализа процесса взаимодействия в ситуации индуцированного КИ. Значимыми показателями стратегии взаимодействия с партнером было количество подписанных ребенком рисунков, очередность подписания рисунков своим именем (вначале подписывает только сам ребенок, а потом уже партнер или подписывают по очереди) и факт смены стиля взаимодействия от пробы к пробе. Субъективно важным для ребенка было не только соотношение подписанных им и его партнером рисунков (3:3 или 2:4), но и в какой пробе (из 6 возможных) было достигнуто равенство. Особую значимость приобретала 4-я проба, когда дети начинали осознавать баланс выигрышей-проигрышей. Таким образом, главным объективным показателем учета интересов партнера было не только равное число подписанных ребенком и его партнером рисунков, но и момент достижения этого баланса. Этот результат мог быть достигнут либо когда ребенок и партнер поочередно подписывают рисунки (и тогда у каждого будет по 3 рисунка), либо когда кто-то один подписывает 3 рисунка своим именем за счет разных приемов взаимодействия, а потом дает возможность подписать оставшиеся рисунки партнеру).

На основании наблюдения мы фиксировали **паттерн взаимодействия** каждого партнера, который воспроизводился с разными партнерами и

характеризовался следующими признаками: 1) было ли предварительное планирование с партнером относительно взаимного учета интересов, 2) наблюдалась ли смена стилей взаимодействия от первого ко второму партнеру и в каких пробах, 3) учитывались ли интересы партнера.

Результаты

По результатам поведенческой пробы нами был выявлен основной способ взаимодействия, свидетельствующий о *высоком уровне СИ* — наличие способности к целенаправленному созданию и передаче сообщения со скрытым смыслом для избирательного понимания другими. Ребенок-ведущий описывал событие, которое могло быть известно ему и ребенку-ведомому на основании прошлого совместного опыта и не могло быть известно взрослому. Фактически этот способ представляет собой изобретение «секретного кода», непонятного взрослому и понятного детям. При этом не нарушалось ни одно из правил. Все остальные способы были неуспешными. Дети со *средним уровнем СИ* пробовали иносказательно описать местоположение предмета на основе общего перцептивного опыта участников ситуации, однако это понимал не только ребенок-ведомый, но и взрослый. В этом случае правила не нарушались, но найденный способ был неэффективным. Способы, используемые при *низком уровне СИ*, вели либо к тому, что ребенок-ведомый не понимал указаний ведущего при отсутствии нарушения правил, либо к тому, что ведомый понимал указания, но при этом нарушались введенные правила и информацию не удавалось утаить от взрослого (жесты).

На основании действий детей в ситуации индуцированного КИ нами были выявлены два паттерна взаимодействия детей — тактики и стратеги. *Тактики* заранее не планируют свое взаимодействие с партнером. Они действуют исходя из действий партнера в предыдущих пробах (и в зависимости от этого часто меняют свой стиль взаимодействия) и не ориентируются на возможные его ходы в последующих пробах. Иными словами, выбор оптимального хода и стиля взаимодействия идет у них от прошлого к настоящему. *Стратеги* планируют каждый следующий ход и выбирают оптимальный стиль взаимодействия, ориентируясь на возможный итог всей игры и пространство возможных исходов для себя и партнера. Иными словами, их планирование идет от будущего к настоящему. Такие дети обычно могут менять свой стиль взаимодействия, ориентируясь прежде всего на количество рисунков, которые им еще необходимо подписать, для того чтобы получить желаемый результат. Количество *стратегов* значимо больше в младшем подростковом возрасте (65%) по сравнению с младшим школьным возрастом (24%).

Каково было соотношение стратегов и тактиков среди детей с высоким уровнем СИ? Нами было выявлено, что среди *стратегов* значимо больше детей с высоким уровнем СИ. Особенно заметна эта зависимость

среди младших подростков (48% стратегов обладали высоким СИ и 17% — средним). Такие дети обсуждают с партнером правила, число и очередность подписания рисунков до начала взаимодействия, однако их действия могут гибко изменяться в зависимости от действий партнера. О четном количестве проб с самого начала знали все дети, однако только стратеги с высоким СИ просчитали, что в данном случае переломной точкой является середина игры (3-я проба), во время которой можно изменить стиль взаимодействия, если баланс интересов нарушен.

Среди *тактиков* почти не было детей с высоким уровнем СИ. Они не использовали информацию о четном количестве проб и не вычисляли переломных точек, когда можно скорректировать нарушение баланса интересов. Логика их действия определялась фактом единичного подписания/неподписания рисунка их партнером в предыдущей пробе. Образ желаемого соотношения подписанных рисунков отсутствовал.

Нас также интересовало, есть ли различия в способности учитывать интересы партнера и стиле взаимодействия с ним у детей в зависимости от уровня развития СИ?

Мы обнаружили, что существуют значимые возрастные различия в том, ориентируется ли ребенок только лишь на приоритет своих собственных интересов, или старается учесть и интересы партнера в ситуации КИ.

В такой ситуации младшие школьники преимущественно ориентируются на достижение одной цели с учетом краткосрочной перспективы (приоритет собственных интересов: выиграть «здесь и сейчас»; при взаимодействии как с первым, так и со вторым партнером действуют более эмоционально, принимают решения на тактическом уровне, планируя каждый последующий свой ход, ориентируясь на действия своего партнера в предыдущий момент времени и в гораздо меньшей степени просчитывая его вероятные ходы в будущем. В отличие от них младшие подростки способны сочетать учет своих интересов и интересов партнера, ориентируясь на достижение нескольких целей в краткосрочной и долгосрочной перспективе (не только выиграть или не проиграть, но и произвести определенное впечатление на партнера, имея основания для позитивных отношений с ним в будущем). Они способны действовать более рационально, планировать стратегию взаимодействия с партнером, просчитывая возможные варианты его поведения на следующих этапах игры с учетом долговременных последствий своих действий и действий партнера для решения краткосрочных и долгосрочных коммуникативных задач. На основании того, учитывал ли ребенок интересы партнера и способен ли был планировать предстоящее взаимодействие, ориентируясь на краткосрочные и долговременные результаты взаимодействия (выигрыш, возможное положительное отношение со стороны партнера и развитие позитивных постконфликтных взаимодействий), нами были зафиксированы три стиля взаимодействия. Наряду с коопе-

ративным и открыто конкурентным был выделен еще один — псевдокооперативный. Если ребенок действует с учетом интересов партнера и ориентирован на сохранение хороших отношений с ним, то он использует *кооперативный* стиль, а именно договаривается о взаимной равноправной очередности (например: «Давай поровну — три мне и три тебе» или «Будем подписывать по очереди») и соблюдает этот договор. В целом такие дети чередуются не только в подписании работ, но и в обсуждении того, как именно стоит рисовать. Сам процесс выполнения рисунков привлекает их внимание гораздо больше, чем процесс их подписания, поэтому рисунки получаются интересные и аккуратные.

Если ребенок явно, демонстративно не учитывает интересы партнера, ориентирован на получение максимального выигрыша в краткосрочной перспективе (подписать как можно больше рисунков) и не заботится о сохранении отношений с партнером, то он использует *открыто конкурентный* стиль. Этот стиль выражается в том, что ребенок не договаривается с партнером об очередности подписания рисунков, стремится подписать больше рисунков, оказывая прямое давление на партнера вплоть до физической агрессии (толкает, тянет, вырывает бумагу или карандаш, со всей силы сжимает его руку). Часто дает комментарии: «Все рисунки будут моими», или «У меня все равно больше будет», или «Пиши мою фамилию». Таких детей сами рисунки практически не интересуют. Они максимально упрощены и формальны. Все внимание (также как и все основное время) уходит на попытки, подчас многократные, подписать рисунок своей фамилией.

Если ребенок пытается не проиграть в краткосрочной перспективе (подписать рисунков не меньше или на один больше, чем партнер), с одной стороны, и произвести благоприятное впечатление и не испортить отношения с партнером — с другой, то он использует *псевдокооперативный* стиль взаимодействия, а именно договаривается с партнером о взаимной очередности подписания рисунков, но в ситуации подписания каждый раз находит аргумент или уловку для обоснования необходимости подписать рисунок своим именем, фактически противодействуя реализации договоренности. Эти дети обладают хорошо развитой способностью манипулировать действиями партнера. Этот стиль, преимущественно используемый младшими подростками, характеризует завуалированный приоритет своих интересов над интересами партнера. Его носитель никогда открыто не заявляет своих претензий, все получается «как бы случайно»: «Я забыл, что теперь была твоя очередь» или «Давай две работы моей фамилией подпишем, а потом две — твоей», «Ой, а как это так получилось?», «А давай мы потом еще в классе порисуем так и все рисунки твоей фамилией подпишем?», «Я не буду подписывать такой страшный рисунок» (предполагается симметричный ответ от партнера). Такие дети пытаются найти компромисс между своими собственными интересами, с одной стороны, и сохранением положи-

тельных отношений со сверстником — с другой. Достаточно, чтобы у них «было точно не меньше, чем у партнера (тактика подписать первые три рисунка, а потом уже как получится), или же на один больше, чем у партнера. Никакие формы прямого давления на сверстника (и тем более агрессии) не применяются. Напротив, такие дети, как правило, уговаривают, всячески убеждают и отвлекают внимание партнера.

Таким образом, факт подписания или неподписания рисунка своей фамилией в однократной пробе мог достигаться с помощью разных стилей взаимодействия.

Наблюдение за поведением детей в 6 пробах с каждым партнером позволило выявить распределение стилей взаимодействия в зависимости от уровня развития СИ. Дети с высоким уровнем СИ и ориентацией на достижение цели чаще предпочитали кооперативный стиль взаимодействия. Дети, ориентированные на межличностное превосходство и имеющие высокий уровень СИ, предпочитали использовать псевдо-кооперативный стиль взаимодействия, но только до того момента, когда они подпишут на один рисунок больше, чем партнер. После этого они меняли стиль на кооперативный, явно создавая условия для развития позитивных отношений и положительного впечатления о своих действиях. Дети, ориентированные на межличностное превосходство и имеющие средний уровень СИ, предпочитали сохранять псевдо-кооперативный стиль взаимодействия до последней пробы. Дети, использующие открыто конкурентный стиль, обладали низким или средним уровнем СИ, низкими оценками по способности манипулировать действиями других и ориентацией либо на межличностное превосходство, либо на цель.

Эти данные показывают, что дети с высоким уровнем СИ обладают более сложной структурой и иерархией целей. Рациональная максимизация выигрыша не является для них единственной целью. Столь же важной может быть и цель произвести хорошее впечатление, сохранить позитивное самовосприятие и не разрушить основу для дальнейших отношений. Стратегия и тактика взаимодействия подчиняется не только выигрышу, но и сохранению баланса интересов и развитию взаимоотношений. Дети с высоким уровнем СИ способны планировать стратегию своих действий и реализовывать ее, ориентируясь на многие факторы и выбирая креативный способ разрешения проблемной ситуации.

Заключение

Наше исследование показало, что способность ребенка решать вопрос о соотношении своих интересов с интересами партнера и строить свое взаимодействие с ним на тактическом или стратегическом уровне определяется такими характеристиками, как уровень развития СИ, способность понимать намерения партнера и манипулировать ими. Дети, обладающие высоким уровнем СИ, способны к планированию взаимодействия с партнером на стратегическом уровне. Основываясь на

долгосрочной перспективе, они предпочитают использовать кооперативный или псевдо-кооперативный стиль. Дети с низким уровнем СИ и социального познания на протяжении всех этапов взаимодействия способны выбирать стиль взаимодействия на тактическом уровне, ориентируясь в первую очередь на краткосрочную перспективу и на действия партнера в предыдущей пробе.

Разработанные нами методики позволяют выявить детей с низким уровнем СИ, использующих неконструктивные способы разрешения конфликта (ориентированные на учет только собственных интересов) и преимущественно конкурентный стиль взаимодействия вне зависимости от возможностей гибкого использования разнообразных стилей взаимодействия. Методики выявления детей с неконструктивными стратегиями взаимодействия в ситуации КИ и низким СИ могут быть использованы в индивидуальной и групповой работе с детьми младшего школьного и младшего подросткового возраста, испытывающими трудности в общении и в разрешении часто возникающих конфликтов со сверстниками.

Полученные в исследовании данные выявили связь между уровнем развития социального интеллекта и планирующей функцией мышления в ориентировке и выборе стратегии взаимодействия в ситуации индуцированного конфликта интересов с разными партнерами в младшем школьном и младшем подростковом возрасте. Результаты свидетельствуют о влиянии социального интеллекта на решение детьми тактических и стратегических коммуникативных задач в процессе взаимодействия с партнерами и ставят новые вопросы о характере соотношения общего и социального интеллекта.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. М., 2000.

Андреева Г.М. Психология социального познания М., 1997.

Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982.

Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб., 2008.

Гуткина Т.Н. Конфликт в школьном возрасте: Пути преодоления и предупреждения. М., 1986.

Дубровина И.В. Младший школьный возраст // Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1997. С. 200—283.

Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растяпников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. М., 1990.

Мартырозова Ю.В. Возрастные и гендерные различия в стилях диадического взаимодействия в ситуации конфликта интересов // Вестн. Гос. ун-та управления. Серия Социология, психология, педагогика и управление персоналом. 2010. № 15. С. 47—48.

Марцинковская Т.Д. Психологические причины трудностей общения ребенка со сверстниками // Проблемы формирования ценностных ориентаций и активности личности в ее онтогенезе / Под ред. В.С. Мухиной. 1987. С. 54—60.

Прихожан А.М. Отрочество // Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1997. С. 283—372.

Смирнова Е.О., Утробина В.Г. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте // Вопр. психологии. 1996. № 3. С. 34—49.

Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М., 2005.

Субботский Е.В. Стиль общения как способ формирования личности ребенка // Психолого-педагогические проблемы общения / Под ред. А.А. Бодалева. М., 1979. С. 80—97.

Субботский Е.В. Ребенок открывает мир. 2-е изд. М., 2007.

Чеснокова О.Б. Возрастной подход к изучению социального интеллекта // Вопр. психологии. 2005. № 5. С. 33—44.

Чеснокова О.Б. Анализ феномена хитрости как формы социального интеллекта в детском возрасте // Психолог в детском саду. 2007. № 3. С. 21—46.

Чеснокова О.Б., Мартиросова Ю.В. Роль социального интеллекта в выборе стратегии и тактики поведения детей в ситуации индуцированного конфликта интересов. Доклад на семинаре “Workshop on social aspects of cognitive development” (Lancaster University, UK, 18—19 March, 2009).

Чеснокова О.Б., Субботский Е.В., Мартиросова Ю.В. Методы диагностики социального интеллекта в детском возрасте // Психол. диагностика. 2008. № 3. С. 52—80.

Charlesworth W. Co-operation and competition: Contributions to an evolutionary and developmental model // Int. J. of Behavioral Development. 1996. Vol. 19. P. 25—39.

Green V., Rechin R. Children’s cooperative and competitive interactions in limited resource situations // Applied Developmental Psychology. 2006. Vol. 27. P. 42—59.

Christie R., Geis F. Studies in Machiavellianism. N.Y., 1970.

Hawley P. The ontogenesis of social dominance: a strategy-based evolutionary perspective // Developmental Review. 1999. Vol. 19. P. 97—132.

Hawley P.H., Little T.D. Winning some and losing some: a social relations approach to social dominance in toddlers // Merrill-Palmer Quart. 1999. Vol. 45. P. 185—214.

LaFreniere P., MacDonald K. Evolutionary perspectives on children’s resource-directed behavior in peer relationships: an introduction // Int. J. of Behavioral Development. 1996. Vol. 19. N 1. P. 1—5.

Pellegrini A.D. The roles of aggressive and affiliative behaviors in resource control: A behavioral ecological perspective // Developmental Review. 2008. Vol. 28. P. 461—487.

Pellegrini A., Bartini M. Dominance in early adolescent boys: Affiliative and aggressive dimensions and possible functions // Merrill-Palmer Quart. 2001. Vol. 47. P. 142—163.

Puttallaz M., Sheppard B. Social status and children’s orientations to limited resource situation // Child Development. 1990. Vol. 61. P. 2022—2027.

Ram A., Ross H. Problem solving, contention and struggle: how siblings resolve a conflict interests // Child Development. 2001. Vol. 72. N 6. P. 1710—1722.

Renshaw P.D., Asher S.T. Children’s goal and strategies for social interaction // Merrill-Palmer Quart. 1983. Vol. 29. P. 353—374.

Shantz C. Conflicts between children // Child Development. 1987. Vol. 58. P. 283—305.

С. В. Молчанов

МОРАЛЬ СПРАВЕДЛИВОСТИ И МОРАЛЬ ЗАБОТЫ: ЗАРУБЕЖНЫЕ И ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ ПОДХОДЫ К МОРАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ

В статье проанализированы основные подходы к моральному развитию как в зарубежной (Ж. Пиаже, Л. Кольберг, К. Гиллиган, Н. Айзенберг, Э. Туриель), так и в отечественной психологии (Л.И. Божович, С.Н. Карпова, Е.В. Субботский, С.Г. Якобсон). Рассмотрены принцип справедливости и принцип заботы как основа для построения подходов к моральному развитию и сформулированы их основные различия. Приведены отдельные результаты исследования зависимости развития ценностно-моральной ориентации в подростковом и юношеском возрасте от особенностей социальной ситуации развития.

Ключевые слова: моральное развитие, моральная ориентация, принцип справедливости, принцип заботы, подростковый и юношеский возраст.

The main approaches to moral development in foreign (J. Piage, L. Kohlberg, C. Gilligan, N. Eisenberg, E. Turiel) and domestic psychology (L.I. Bozhovich, S.N. Karpova, E.V. Subbotsky, S.G. Jacobson) are analyzed in the article. The justice and care principles as the foundations for constructing the approaches to moral development are examined. The differences between care and justice principle are revealed. Some results of investigation about the dependence of moral-value development in adolescence and youth from social situation of development are discussed.

Key words: moral development, moral orientation, justice principle, care principle, adolescence and youth.

Актуальность проблемы морально-ценностного развития личности в подростковом и юношеском возрасте обусловлена рядом фундаментальных социально-экономических изменений, происходящих в нашей стране. Во-первых, процессы нарастающей глобализации требуют активного взаимодействия и диалога представителей разных культур, для каждой из которых характерна своя система ценностей и мировоззрения. Во-вторых, в современном российском обществе происходит трансформация социальных отношений — переход от традиционного коллективизма к индивидуализму: отношения кооперации и сотрудничества все чаще заменяются отношениями равноценного обмена и выгоды. Ценностный разлом, произошедший около 20 лет назад, до сих пор не получил однозначного развития в сторону новой системы морали

Молчанов Сергей Владимирович — канд. психол. наук, доцент кафедры возрастной психологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* s-molch2001@mail.ru

и ценностей, консолидирующей общество. Более того, можно констатировать сосуществование порой совершенно противоположных друг другу систем моральных ценностей, реализуемых в общении и взаимодействии людей. В-третьих, особую актуальность приобретает проблема решения ключевой задачи развития юношеского возраста — построения собственной системы морально-ценностных установок мировоззрения (Р. Хевигхерст, Э. Эриксон). Именно для подросткового и юношеского возраста характерна высокая сенситивность к формированию мировоззрения и целостной картины мира, когда морально-ценностные ориентации, составляя психологические возрастные новообразования, трансформируют характер развития личности в сторону саморазвития на основе самоопределения. Самоопределение и осуществление жизненных выборов в профессиональной и идеологической сфере основано на ориентировке юноши в системе ценностей, отражающих важнейшие приоритеты жизнедеятельности человека (Эриксон, 1996).

В современном российском обществе вопрос о морально-ценностном воспитании до сих пор не получил своего разрешения, зачастую односторонне интерпретируясь как вопрос духовно-нравственного воспитания в контексте религиозного образования. Путь к его решению, по нашему мнению, в значительной степени определен результатами исследований, раскрывающих психологические механизмы, факторы и условия морального развития личности на разных стадиях онтогенеза.

Сегодня можно говорить о существовании различных подходов к проблеме морально-ценностного развития личности. Рассмотрим их.

Зарубежные подходы к проблеме морального развития

1. В психоаналитическом подходе проблема морального развития, рассматриваемого как важный аспект социализации ребенка, связывалась с формированием структуры «Сверх-Я», включающей интроецированные ценности, моральные нормы и принципы. Регуляторами нормативного морального поведения признавались совесть и моральная ответственность, вырастающие из чувства вины и тревоги, возникающих в системе объектных отношений ребенка в связи со становлением и преодолением Эдипова комплекса/комплекса Электры (Фрейд, 1925; Эриксон, 1996). Отношение к другому и эмоциональные процессы определяли характер моральной ориентации личности.

2. Ведущее место в психологии морального развития по праву занимает **концепция когнитивного конструктивизма морального сознания**, разработанная в трудах **Ж. Пиаже** и **Л. Кольберга**. Здесь в фокусе внимания оказываются моральные суждения и моральное мышление, выступающие критериями уровня развития морального сознания. Исторически возникший первым нормативный когнитивный подход заложил основу экспериментального изучения развития морального

сознания. Теория развития морального сознания, созданная Ж. Пиаже в 1932 г., стала основой когнитивно-генетического подхода (Флейвелл, 1967). Исходный постулат теории Ж. Пиаже состоит в том, что уровень развития мышления определяет уровень развития моральных суждений ребенка. Автор выделил две стадии морального развития ребенка: гетерономную и автономную мораль. На стадии *гетерономной морали* все моральные суждения формируются в рамках признания власти и авторитета взрослого, ребенок выступает как объект регуляции. Требования взрослого справедливы, их нарушение влечет за собой наказание. Мотивы, чувства и условия поступка в расчет не принимаются. На стадии *автономной морали* отношения со взрослым равноправны, ребенок как субъект саморегуляции принимает ответственность за свои поступки, учитывая мотивы и намерения участников ситуации. Ж. Пиаже указывал на существование вертикальных и горизонтальных декаляжей (сдвигов) в развитии морального сознания. Вертикальный декаляж характеризует разрыв между теоретической и практической моралью: в реальной жизни и суждениях о своих поступках ступень объективной ответственности исчезает, а в вербальных суждениях и мнениях о чужих поступках она сохраняется. Субъективная ответственность появляется первоначально в морали реальной жизни, в аффективном моральном мышлении и только потом — в теоретическом мышлении. Таким образом, теоретические суждения, по Пиаже, являются осознанием практического морального мышления, или его сознательной реализацией (Duska, Whelan, 1975).

Идеи Ж. Пиаже получили развитие в концепции Л. Кольберга, определяющей стадии морального развития в соответствии с изменением когнитивных способностей детей и их социального опыта (Kohlberg, 1984). Лонгитюдные исследования особенностей морального развития позволили выделить стадии развития морального сознания на основе *принципа справедливости*, включающего эквивалентность и компенсацию как операции, обеспечивающие механизм уравнивания общественной жизни. Л. Кольберг выделил три основных уровня развития морального сознания личности: преконвенциональный, конвенциональный и постконвенциональный. Каждый из этих уровней включает две стадии. На *преконвенциональном* уровне стадию гетерономной морали, где подчинение нормам основано на подчинении власти авторитетов и желании избежать наказания, сменяет стадия инструментального индивидуализма и равноценного обмена, где справедливость рассматривается как система обмена («ты — мне, я — тебе») с равенством обмениваемых благ. *Конвенциональный* уровень основан на договоре, меняющем свой характер при переходе от стадии к стадии — от конвенции межличностного типа, реализуемой на стадии взаимных ожиданий и межличностной конформности, где приоритетным является принцип «быть хорошим» и действует золотое правило «не делай другому того, чего бы ты не пожелал, чтобы сделали тебе», к

конвенции социального типа, реализуемой на стадии ориентации на социальный закон, который гласит, что правила должны выполняться неукоснительно, за исключением тех неординарных случаев, когда они вступают в противоречие с другими социальными правилами и нормами. *Постконвенционный* уровень развития морального сознания предполагает вход в систему равноправных отношений «личность—общество» и движение от стадии социального контракта на основе учета прав личности к стадии универсальных этических принципов. Заключение социального контракта направлено на обеспечение неотъемлемых прав человека (на жизнь, свободу, достоинство), которые должны почитаться в любом обществе вне зависимости от мнения большинства. На стадии универсальных этических принципов происходит признание и права личности следовать избранным этическим принципам, законам и соглашениям, основанным на универсальных моральных нормах, и права преступить закон и действовать в соответствии со своими убеждениями в том случае, если закон противоречит принципам права на жизнь, свободу выбора, честь и достоинство. Такая позиция обеспечивает высшую степень социального равновесия.

Когнитивный подход предлагает периодизацию морального развития, отвечающую четырем критериям: 1) выделение качественно различных стадий мышления; 2) инвариантный порядок стадий, внутри которого культурный фактор может лишь ускорить или замедлить развитие, но не может изменить последовательность стадий; 3) структурная целостность стадии (один принцип мышления распространяется на все проблемные ситуации); 4) иерархичное построение, где высшие стадии более дифференцированы и интегрированы, чем низшие стадии, причем возникновение высших стадий приводит к реинтеграции низших (Kohlberg, 1984). Концепция Пиаже—Кольберга получила широкое признание и, несмотря на критику ряда положений, по-прежнему остается теоретической основой разработки и внедрения программ морального воспитания и образования. Однако, по нашему мнению, серьезным недостатком этой концепции является фактическое игнорирование мотивационной составляющей морального поведения.

3. Альтернативой нормативному когнитивному подходу стал **эмпатийный подход К. Гиллиган**, где основополагающим является *принцип заботы* — эмпатическая ориентация на нужды и потребности, чувства и переживания другого человека (Gilligan, 1976, 1977). Автор исходит из положения о существовании устойчивых типов моральной ориентации, обусловленных социальными установками личности, и определяет эти типы как нормативный (установка на соблюдение принципа справедливости и прав всех людей) и эмпатийный (установка на заботу и реальное благополучие конкретных людей). Типы моральной ориентации в значительной степени связаны с гендерными различиями. Нормативный тип в большей степени характерен для мужчин, эмпатийный — для жен-

щин. Решение моральных дилемм осуществляется в рамках моральной ориентации, что и объясняет соотношение и, в частности, «разрыв» в решении и обосновании гипотетических и реальных дилемм. По мнению К. Гиллиган, для женщин характерны три уровня морального развития: 1) самозабоченность (ориентация только на тех, кто способен удовлетворить ее собственные потребности); 2) самопожертвование (собственные желания исполняются только после удовлетворения потребностей других людей); 3) самоуважение (решение об ориентировке на свои потребности или потребности другого принимается на основе осознанного самостоятельного выбора).

Соответствие названных уровней уровням развития морального сознания, выделенным Л. Кольбергом, отражает общую логику морального развития личности в различных системах координат — справедливости и заботы. Новизна подхода К. Гиллиган заключается в единстве рассмотрения намерений и результата морального действия личности. Внимание заслуживает оригинальный метод, предложенный автором: испытуемые сами формулировали моральные дилеммы из собственной жизни и анализировали их. Однако предпочтение различных типов моральной ориентации гендерными группами в дальнейших исследованиях получило лишь частичное подтверждение (Juujarvi, 2003).

4. Существенный прогресс в изучении генезиса и развития моральной ориентации личности на принцип заботы достигнут в концепции просоциального поведения Н. Айзенберг. Автор фокусирует внимание на развитии альтруизма, который определяет как целенаправленное добровольное поведение в пользу другого человека, реализующее принцип заботы и не мотивированное наградой или наказанием. Стремясь интегрировать достижения когнитивной психологии, бихевиоризма и исследований эмоционального фактора морального поведения, Н. Айзенберг рассматривает любой акт просоциального поведения с точки зрения соотношения когнитивного и эмоционального компонентов (Eisenberg, 1982). Несмотря на общее признание роли эмоциональной составляющей в альтруистическом поведении существуют разные точки зрения в вопросе о том, что именно — эмпатию, симпатию или дистресс — следует считать ключевой эмоцией. По мнению Н. Айзенберг, оптимальным регуляторным механизмом альтруистического поведения является симпатия, в то время как М. Хоффман, основываясь на экспериментальных данных, отдает первенство эмпатии. Действительно, с возрастом и по мере преодоления эгоцентризма связь эмпатии и альтруистического поведения становится все более очевидной (Eisenberg, 1983; Eisenberg, Miller, 1987; Hoffman, 1984). К другим эмоциональным состояниям, оказывающим влияние на просоциальное поведение человека, относятся так называемые просоциальные аффекты — гордость, чувство вины, стыд. Значение этих эмоций в альтруистическом поведении подчеркивалось также и представителями психоанализа.

В работах Н. Айзенберг когнитивная составляющая альтруистического поведения личности включает три вида атрибутивных процессов и собственно принятие решения (Eisenberg, 1986). Выделяют следующие атрибуции: восприятие людей «хорошими», а самого себя «добрым»; осознание альтруистических мотивов своего поведения как заботы о благе и пользе других; оценка потребности другого человека в помощи и объективной необходимости помощи. Альтруистическое поведение выступает, таким образом, как последовательность социально-когнитивных операций, включающих: децентрацию и учет точки зрения другого; оценку способности человека решить проблему самостоятельно или необходимость посторонней помощи; формирование мотивации альтруистического поведения на основе эмпатии; оценку собственных возможностей оказать необходимую помощь; планирование помощи (альтруистического поступка) в процессе межличностного сотрудничества.

Н. Айзенберг предложила периодизацию развития просоциального мышления (*prosocial reasoning*), включающую пять стадий.

Стадия 1. Гедонистическая ориентация на свои интересы, а не на моральные нормы. Условия принятия решения об оказании помощи другому: прямой выигрыш для себя, возможность установления желаемых реципрокных отношений, эмоциональное отношение к партнеру, нуждающемуся в помощи. Данная стадия характерна для дошкольников и младших школьников.

Стадия 2. Ориентация на потребности и нужды других людей, даже если эти потребности вступают в конфликт с собственными интересами. Учет потребностей других осуществляется без рефлексии позиции нуждающегося и без вербальных выражений симпатии и переживания чувства вины. Эта стадия также характерна для дошкольников и младших школьников.

Стадия 3. Ориентация на одобрение и мнение других. Выбор просоциального или эго-ориентированного поведения зависит от стереотипов «хороший/плохой человек», «правильное/неправильное» поведение. Стадия характерна как для определенной части младших школьников, так и для подростков и юношей.

Стадия 4а. Рефлексивная эмпатическая ориентация, основанная на эмпатической рефлексии позиции нуждающегося человека либо на чувстве вины или позитивном эмоциональном отношении к следованию моральным нормам. Стадия характерна для большинства юношей и подростков, иногда встречается у младших школьников.

Стадия 4б (переходная). Моральный выбор основывается на учете интериоризованных, но далеко не всегда осознаваемых ценностей, моральных норм, на представлениях об ответственности и долге, принятии нормы защиты прав и достоинства всех членов общества. Стадия характерна для меньшей части подростков, юношей и взрослых.

Стадия 5. Моральный выбор основан на сознательном учете интегрированных ценностей, норм, представлений об ответственности, вере в достоинство, права и равенство всех людей. Важным регулятором морального поведения становится сохранение самоуважения личности, влияющее на ценностно-нормативную сферу.

В концепции Н. Айзенберг (Eisenberg, 1986) возрастная динамика развития просоциального поведения выступает как переход от эгоизма и гедонизма при моральном выборе в раннем и дошкольном возрасте к ориентации на социальное одобрение и принятию социальных норм в младшем школьном возрасте, ориентации на ценности долга и ответственности за благополучие общества — в подростковом. Хотя развитие эмпатии, децентрации и рефлексии и выступает условием развития морального выбора, механизмы перехода с одной стадии на другую остаются не исследованными.

5. Новым направлением развития теоретических представлений о моральной ориентации личности стало изучение иерархии и содержания самих моральных норм и правил, выступающих как основание морального поступка. В теории доменов социальных норм Э. Туриэля (Turiel, 1983; Turiel et al., 1987) выделяются три основных домена, различающихся по важности, значению, генезису и уровню обобщения, — моральные нормы, конвенциональные нормы и персональные нормы (правила, устанавливаемые самой личностью). *Моральные нормы* представляют собой высший уровень регуляции поведения, основанной на принципах справедливости и заботе о других людях. Важнейшие нормы этого домена: физическая безопасность, сохранение жизни и здоровья людей; справедливость, основанная на равенстве прав и привилегий; ненанесение психологического ущерба и оказание помощи нуждающимся. Эти нормы общеприняты, обязательны, предписаны для выполнения в любом обществе. *Конвенциональные нормы* регулируют способы поведения человека в обществе (правила поведения в школе на уроках и переменах, этикет, предписания в отношении одежды, еды, отношений между полами) специфичны для каждого общества и отдельных социальных групп. *Персональные нормы*, устанавливаемые личностью, определяют индивидуальное поведение, особенности межличностного взаимодействия и сотрудничества. Возрастная динамика выступает как движение от выработки персональных норм к выделению и усвоению конвенциональных и, наконец, моральных норм. Уже в младшем школьном возрасте дети начинают различать эти три группы норм, признавая их разную важность и обязательность для выполнения (Nucci, 1981). Однако соотношение доменов, их взаимосвязь и взаимообусловленность не стали предметом специального исследования в цикле работ, выполненных Э. Туриэлем и его коллегами.

6. Значительным шагом в направлении интеграции различных теорий личности, рассматривающих типы моральной ориентации на

справедливость и заботу как альтернативу, стала **четырёхкомпонентная теория морального развития личности Дж. Реста** (ученика Л. Кольберга), разработанная в рамках Миннесотского подхода. Согласно Дж. Ресту (Rest, 1986, 1994), структура морального поведения включает четыре компонента: моральную чувствительность, моральное мышление и моральные суждения, моральную мотивацию, моральный характер. Изучение морального развития личности должно основываться на целостном рассмотрении генетических и функциональных связей всех этих компонентов. Первый компонент — *моральная чувствительность* (сенситивность), «осознание» человеком того, как его действия могут повлиять на других, проявляется в рефлексии последствий своих действий для других людей; чувствительности к желаниям, потребностям и правам других людей, особенно в ситуации, если они противоположны твоим собственным интересам. «Осознание» включает: знание об участниках ситуации морального выбора; конструирование возможных вариантов поведения в этой ситуации; представление о том, какое влияние действия окажут на каждого из участников. Несовершенство когнитивных схем может привести к искажению восприятия моральной ситуации (Narvaez, 1998, 2001; Narvaez, Bock, 2002). Вторым компонентом структуры морального поведения являются *моральное мышление и моральные суждения*, раскрывающие причины поступка и обоснование морального выбора. Эта линия исследований имеет богатые традиции в психологии морального развития — от Ж. Пиаже к Л. Кольбергу и его последователям (Мууга, 2003; Rest, 1986, 1994). Третий компонент — *моральная мотивация*, определяемая иерархией ценностей и моральными идеалами личности. Моральный выбор предполагает принятие человеком личной ответственности за свое решение (Rest, 1986, 1994). Исследование моральной мотивации традиционно включает две линии: исследование иерархии ценностных ориентаций (Г. Олпорт, М. Рокич, С. Шварц) и исследование эмоциональной составляющей принятия решения (Eisenberg, 1986; Мууга, 2003). Наконец, четвертый компонент — *моральный характер*. Адекватность восприятия моральной дилеммы с учетом позиций и ожиданий всех ее участников и последствий морального выбора для каждого (высокая моральная чувствительность), высокий уровень морального мышления, выраженная мотивационная направленность на оказание помощи могут оказаться недостаточными для реализации морального поступка. Готовность и способность действовать в соответствии с выбранным решением и планом, противостоять социальному давлению, принятие ответственности за реализацию выбора — необходимые личностные качества субъекта морального поступка, составляющие моральный характер, обуславливающий стратегии преодоления трудностей на пути разрешения моральной дилеммы (Rest, 1986, 1994; Walker, 2002). Дж. Рест считает, что процессы морального развития

не могут быть описаны как жесткая последовательность качественно различающихся стадий или как степень количественного приближения к определенной когнитивной структуре. Решение варьируется в зависимости от конкретного домена (сферы) и не может быть жестко привязано к определенной или к переходной стадии морального развития. Феномен декаляжа в моральном развитии проявляется в том, что человек при решении различных моральных дилемм использует различные моральные принципы (структуры).

Итак, анализ зарубежных теоретических подходов в психологии морального развития позволяет выделить два принципа, лежащих в основании морального выбора: принцип справедливости, ориентированный на когнитивные составляющие морального сознания (моральные суждения, моральное мышление) (Ж. Пиаже, Л. Кольберг) и принцип заботы, сфокусированный на сочувствии и сопереживании другому человеку (К. Гиллиган).

Соответственно можно говорить о морали справедливости и морали заботы, различающихся по следующим позициям (Juujarvi, 2003; Lyons, 1988).

1. *Определение человека в обществе либо как автономной системы, либо как субъекта в системе взаимосвязанных отношений.* Мораль справедливости рассматривает человека как автономную систему, взаимодействующую с другими людьми по принципу реципрокности, основанному на взаимных обязательствах, обязанностях и ролях. Мораль заботы принимает модель единства человека в системе его взаимоотношений с другими людьми, где ориентировка в ситуации морального выбора неразрывно связана с контекстом отношений, а сам выбор понимается как принятие решения об оказании помощи другому.

2. *Определение моральной проблемы.* Для морали справедливости это ситуация конфликта интересов индивида и других людей, или индивида и общества, разрешаемая на основе принятых правил и стандартов. Мораль заботы рассматривает моральные проблемы как ситуации общения и сотрудничества, требующие оказания помощи.

3. *Существенные условия решения моральной дилеммы.* Мораль справедливости предполагает ориентацию на содержание ролей и обязанностей участников моральной коллизии, социальные стандарты поведения, нормы и правила, основанные на реципрокности. Мораль заботы задает ориентацию на взаимоотношения и личностное благополучие участников дилеммы, исходит из приоритета предотвращения ущерба.

4. *Критерий оценки принятого решения.* Мораль справедливости исходит из обоснованности и аргументированности суждений и принятых решений принятой в обществе системой соглашений. Мораль заботы оценивает последствия принятия того или иного решения с точки зрения благополучия и психологического комфорта всех его участников.

Иногда указывают на значение эмоциональных процессов для морального выбора как на водораздел между моралью справедливости и заботы. Это неверно. И мораль справедливости, и мораль заботы предполагают эмоциональные составляющие принятия решения. Но если в рамках морали заботы эмоциональные отношения всегда конкретны и связаны с уникальными личностными характеристиками участников дилеммы, то мораль справедливости рассматривает моральный выбор как абстрактную ситуацию вне учета конкретных отношений конкретных участников (Gilligan, 1982; Gilligan, Wiggins, 1988; Mead, 1934).

Важным для дифференциации морали справедливости и морали заботы является понимание природы морального мышления. В кольберговской традиции моральное мышление, основанное на идее справедливости, разрабатывалось как чисто когнитивный процесс и ассоциировалось с системой моральных суждений. Однако моральная ориентация на справедливость или заботу не исчерпывается моральными суждениями, отвечающими принципу справедливости или заботы. Моральная ориентация предполагает определенный тип восприятия и конструирования моральных ситуаций, объяснения причин своего и чужого поведения, оценки правильности морального поведения (Fisher, Tronto, 1990; Juujarvi, 2003; Lyons, 1983). Понимание моральной ориентации заботы в философии и психологии нередко подменялось моралью ответственности и взаимоотношений, а моральная ориентация справедливости — моралью прав и обязанностей. Такое ограничение нивелирует значение эмпатии (Hoffman, 2000) и просоциального/альтруистического поведения в моральном выборе.

Традиционно ориентация на заботу и ориентация на справедливость противопоставлялись друг другу. Однако в современной психологии все чаще предпринимаются попытки рассмотреть оба типа моральной ориентации в их единстве и взаимосвязи. Насколько противопоставление и взаимосвязь признанных типов моральной ориентации отражают онтогенетические закономерности развития моральной ориентации личности? Как меняется приоритет заботы и справедливости в моральной ориентации на различных возрастных стадиях?

Очевидно, что присвоение конкретного социокультурного опыта, кристаллизующего принцип моральной организации общественной жизни, оказывает существенное влияние на формирование морально-ценностной ориентации личности. Подростковый возраст является сенситивным в становлении иерархии ценностей, в том числе и моральных. Юношеский возраст — это период осуществления самоопределения, идеологического выбора и становления идентичности личности (Э. Эриксон, Л.С. Выготский, Л.И. Божович, В.С. Собкин, М.Р. Гинзбург, И.С. Кон, Н.С. Пряжников). Трансляция культурного опыта предполагает интериоризацию и присвоение моральных ценностей и формирование морально-ценностной ориентации личности.

Возрастно-психологический подход (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин) к анализу закономерностей морального развития в подростковом возрасте представляется весьма перспективным, фокусируя внимание на роли социальной ситуации развития в формировании морально-ценностной сферы личности. Обращение к экологической модели У. Бронфенбреннера, где социальная среда рассматривается как взаимосвязь макросистемы, экосистемы, мезосистемы и микросистемы, позволяет представить социальную ситуацию развития как взаимосвязанные контексты, каждый из которых определяет морально-ценностное развитие личности. Социальная ситуация развития может быть представлена на уровне культурных традиций социальной организации и общественной практики жизнедеятельности, социокультурной среды крупного и малого города, контекста общения и взаимодействия.

Отечественные подходы к проблеме морального развития

В отечественной психологии в *деятельностном* подходе моральное развитие ребенка понимается как процесс усвоения им моральных социальных норм, образцов, эталонов, способов поведения (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Л.И. Божович, С.Г. Яковсон и др.). Такое присвоение осуществляется в деятельности ребенка через их осознание, сознательное принятие, переживание, обретение ими личностных смыслов для самого ребенка. Л.И. Божович (1968) выделяет в процессе морального развития специальные функциональные системы, составляющие его суть на каждом возрастном этапе. Нравственное развитие рассматривается как формирование и становление положительных черт личности в ходе формирования нравственных действий, ориентированных на образец поведения взрослого, как процесс усвоения заданных обществом образцов поведения в ходе активной деятельности ребенка и его общения со взрослыми и сверстниками, в результате которого эти образцы становятся внутренними регуляторами (мотивами) поведения (Божович, Конникова, 1975; Карпова, Лысюк, 1986). С.Г. Яковсон (1984) рассматривает моральное развитие как процесс становления субъектной моральной саморегуляции. В.С. Мухина в качестве регуляторов и механизмов морального развития рассматривает социальные эталоны — познавательные-эмоциональные обобщения, постигаемые через совместное со взрослым рассудочное и эмоциональное общение. Важность взаимодействия со сверстником для морального развития ребенка показана в работах Е.В. Субботского (1977, 1978), С.Г. Яковсон (1984), С.Н. Карповой и Л.Г. Лысюк (1986). Моральная норма как кристаллизация социокультурного нравственного опыта не только воплощает императив морального поступка, но и дает его обоснование, в котором значение принципа справедливости или принципа заботы определено историческим опытом, общественным ценностным сознанием, сложившейся практикой социального взаимодействия или

сотрудничества, типом самой культуры в диапазоне от коллективистического до индивидуалистического полюса.

На кафедре возрастной психологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова в 1990—2000-х гг. под руководством А.И. Подольского и О.А. Карабановой был выполнен цикл исследований условий морального развития в онтогенезе. В них были раскрыты роль и значение содержания и организации деятельности (Мустафина, 2003; Садокова, 2001) и общения ребенка со взрослым и сверстником (Авдулова, 2001; Галанина, 2003); возможности управляемого формирования моральной саморегуляции в ситуации морального выбора (Плотникова, 1998), значение организации моральной ориентировки в условиях решения моральной дилеммы (Подольский, 2006); особенности образовательной школьной среды как компонента социальной ситуации развития (Садовникова, 2005).

В проведенном нами исследовании зависимости развития ценностно-моральной ориентации в подростковом и юношеском возрасте от особенностей социальной ситуации развития участвовало более 660 подростков и юношей из России (гг. Москва, Шатура, Самара), США (штат Айова) и Казахстана (г. Алма-Ата).

Результаты исследования (Молчанов, 2003, 2005, 2007) подтвердили теоретическое предположение о двух моральных культурах (заботы и справедливости), отражающих приоритетность принципа моральной ориентации личности в ценностной сфере, моральном мышлении и решении моральных дилемм. Было показано, что на генетически ранних стадиях морального развития личности забота и справедливость выступают как относительно противоположные полюса пространства морального выбора. Однако эта противоположность относительна и на высших стадиях моральное развитие выступает как интеграция принципов заботы и справедливости. Исследование развития ориентации личности на принцип заботы и справедливости в детском и подростковом возрасте, раскрывающее специфику содержания справедливости и заботы на каждой из стадий возрастного развития, составляет перспективу дальнейшего исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Авдулова Т.П.* Предпосылки формирования морального сознания в старшем дошкольном возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2001.
- Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
- Божович Л.И., Конникова Т.Е.* О нравственном развитии и воспитании детей // *Вопр. психологии.* 1975. № 1. С. 80—90.
- Галанина В.В.* Эмоционально-смысловые аспекты выполнения нормы взаимопомощи в младшем школьном возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2003.
- Карпова С.Н., Лысюк Л.Г.* Игра и нравственное развитие дошкольников. М., 1986.
- Молчанов С.В.* Психологические особенности моральной ориентации у подростков // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология.* 2003. № 1. С. 87—88.

Молчанов С.В. Развитие морально-ценностной ориентации личности как функция социальной ситуации развития в подростковом и юношеском возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.

Молчанов С.В. Морально-ценностные ориентации как функция социальной ситуации развития в подростковом и юношеском возрасте // Культурно-историческая психология. 2007. № 1. С. 73—80.

Мустафина В.С. Значение ориентации на сверстника в усвоении нравственных норм детьми дошкольного возраста: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2003.

Подольский Д.А. Особенности альтруистической позиции в подростковом возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2006.

Плотникова Ю.Е. Формирование действия оказания помощи у младших школьников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1998.

Садовникова Т.Ю. Нравственно-ценностные ориентации подростков с различным восприятием моральной атмосферы в школе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.

Садокова А.В. Влияние индивидуальных характеристик эмоционально-личностной сферы на особенности развития моральной компетентности в подростковом возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2001.

Субботский Е.В. Исследование проблем взаимопомощи и альтруизма в зарубежной психологии // Вопр. психологии. 1977. № 1. С. 164—174.

Субботский Е.В. Генезис морального развития у ребенка // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1978. № 3. С. 13—25.

Флейвелл Дж. Генетическая психология Жана Пиаже. М., 1967.

Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия. М., 1925.

Эриксон Э. Детство и общество. СПб, 1996.

Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. М., 1984.

Duska R., Whelan M. Moral development: A guide to Piaget and Kohlberg // Introduction to developmental theories / Ed. by R. Duska. N.Y., 1975. P. 5—41.

Eisenberg N. The relation of altruism and other moral behaviors to moral cognition: Methodological and conceptual issues. N.Y., 1982.

Eisenberg N. The relation between empathy and altruism // Acad. Psychol. Bull. 1983. Vol. 5. P. 195—207.

Eisenberg N. Altruistic emotion, cognition, and behavior. Hillsdale, 1986.

Eisenberg N., Miller P.A. the relation of empathy to pro-social and related behaviors // Psychol. Bull. 1987. N 1. P. 91—119.

Fisher B., Tronto J. Towards the feminist theory of caring // Circles of care. Work and identity in women's life / Ed. by E.K. Abel, M.K. Nelson. Albany, NY, 1990. P. 35—66.

Gilligan C. Beyond morality: Psychoanalytic reflections on shame, guilt and love // Moral development and Behavior / Ed. by T. Liskona. N.Y., 1976. P. 144—158.

Gilligan C. In a different voice: Women's conceptions of self and morality // Harvard Educational Review. 1977. Vol. 47. P. 481—517.

Gilligan C. In a different voice: Psychological theory and women's development. Cambridge, MA, 1982.

Gilligan C., Wiggins G. The origins of morality in early childhood relationships // Mapping the moral domain. A contribution of women's thinking to psychological theory and education / Ed. by C. Gilligan, J. Ward, J. Taylor. Cambridge, MA, 1988. P.111—138.

Hoffman M.L. Empathy, its limitations, and its role in a comprehensive moral theory // Morality, moral behavior and moral development / Ed. by W.M. Kurtines, J.L. Gerqitz. N.Y., 1984. P. 283—302.

Hoffman M.L. Empathy and moral development: Implications for caring and justice. Cambridge, MA, 2000.

Juujarvi S. The ethics of care and its development. Helsinki, 2003.

Kohlberg L. Essays on moral development. Vol. 2: The Psychology of moral development. San-Francisco, 1984.

Lyons N. Two perspectives on self, relationship and morality // Harvard Educational Review. 1983. Vol. 53. N 2. P. 125—145.

Lyons N. Two perspectives: On self, relationships, and morality // Mapping the moral domain: A contribution of women's thinking to psychological theory and education / Ed. by C. Gilligan, J. Ward, J. Taylor. Cambridge, MA, 1988. P. 21—48.

Mead G.H. Mind, self and society. Chicago Univ. Press, 1934.

Myyra L. Components of morality. University of Helsinki, 2003.

Narvaez D. Moral perception. Outline of the paper. University of Minnesota, 1998.

Narvaez D. Moral text comprehension: implications for education and research // J. of Moral Education. 2001. Vol. 30. P. 43—54.

Narvaez D., Bock T. Moral schemas and tacit judgment or how to defining issues test is supported by cognitive science // J. of Moral Education. 2002. Vol. 32. N 3. P. 297—314.

Nucci L. The development of personal concepts: A domain distinct from moral or societal concepts // Child Development. 1981. Vol. 52. P. 114—121.

Rest J.R. Moral development: Advances in research and theory. N.Y., 1986.

Rest J.R. Background: Theory and research // Moral development in the professions: Psychology and applied ethics / Ed. by J.R. Rest, D. Narvaez. Hillsdale, 1994. P.1—26.

Turiel E. The development of social knowledgement: Morality and convention. Cambridge, MA, 1983.

Turiel E., Killen M., Helwig C. Morality: Its structure, functions and vagarities // The Emergency of morality / Ed by J. Kagan, S. Lamb. Chicago, 1987. P. 155—244.

Walker L.J. The model and the measure: An appraisal of the Minnesota approach to moral development // J. of Moral Education. 2002. Vol. 31. N 3. P. 354—366.

О.А. Карбанова, Т.Ю. Садовникова

МОДЕЛИ ВОСПРИЯТИЯ МОРАЛЬНОЙ АТМОСФЕРЫ ШКОЛЫ СОВРЕМЕННЫМИ РОССИЙСКИМИ ПОДРОСТКАМИ КАК КОМПОНЕНТ СОЦИАЛЬНОЙ СИТУАЦИИ РАЗВИТИЯ

В рамках возрастно-психологического подхода (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин) рассматривается моральная атмосфера (МА) школы как компонент социальной ситуации развития (ССР) в подростковом возрасте. Подчеркивается значимость МА школы для развития ценностного сознания подростков в условиях модернизации образования в России. Приводятся результаты эмпирического изучения моделей восприятия МА школы современными российскими подростками.

Ключевые слова: моральная атмосфера школы, нравственно-ценностные ориентации подростков, социальная ситуация развития, модели восприятия моральной атмосферы школы.

In the age-approach framework (L.S. Vygotsky, D.B. Elkonin) student's perception of the moral atmosphere in the secondary school is discussed as the essential feature of the social situation of development. The results of the research cleared the role of the student's perception of the moral atmosphere in the secondary school as the essential factor of the value and moral development in adolescence in the modern Russia society. The peculiarities of the perception of the moral atmosphere in the secondary school were revealed. The clusters of the different patterns of the perception of the moral atmosphere in school were described.

Key words: moral atmosphere in the school, adolescent's moral-value orientations, social situation of development, patterns of the perception of the moral atmosphere in school.

Центральное значение подросткового и юношеского возраста как периода «между детством и взрослостью» для становления мировоззрения личности и формирования системы социально-моральных ценностей общепризнанно в современной психологии развития (Божович, 1995; Выготский, 1984а, б; Гинзбург, 1998; Кон, 1978, 1984; Пиаже, 1969, 2001; Эриксон, 1996; Eisenberg, 1987; Kohlberg, 1981; и др.). Актуальность проблемы исследования механизмов формирования

Карбанова Ольга Александровна — докт. психол. наук, профессор кафедры возрастной психологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* okarabanova@mail.ru

Садовникова Татьяна Юрьевна — канд. психол. наук, доцент кафедры возрастной психологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* tatsadov@yandex.ru

морально-ценностного сознания подрастающего поколения обусловлена негативными тенденциями изменения моральных ценностей, установок и взглядов подростков в современном российском обществе, необходимостью решения задач морального воспитания подростков с целью оптимизации их морального развития.

Особенности современной социокультурной ситуации в России, в частности трансформация системы ценностей общества и высокая социальная неопределенность, предъявляют требования к личностному выбору молодыми людьми своей жизненной позиции и мировоззрения. Противоречия развития, свойственные подростковому и юношескому возрасту, значительно усилились в современном российском обществе, характеризующемся расколом ценностного сознания, его социальной неоднородностью и тенденцией к поляризации (Подольский и др., 2004; Собкин, Кузнецова, 1998; Фельдштейн, 2002). Современное российское общество в ряде работ характеризуется как кризисное, нестабильное, «переходное», «трансформирующееся» (Андреева, 2000; Белинская, 2006; Дилигенский, 1998; Левада, 2000; Ядов, 2001 и др.). Отечественные исследователи уже в конце XX в. указывали на кризис системы образования (Давыдов, 1996), утрату школой ценностно-ориентирующей функции (Зинченко, 1989; Реан, Коломинский, 1999). Моральная атмосфера общества проецируется на моральную атмосферу социальных институтов, в том числе школы, призванной влиять на формирование ценностных ориентаций подростков. Подростковый возраст закономерно рассматривается как сенситивный период для присвоения системы ценностей общества, построения картины мира, отражающей конкретно-исторический фон и особенности формирования личности современного подростка.

Важнейшей составляющей структуры психологического возраста (Выготский, 1984а) является *социальная ситуация развития* (ССР), включающая объективное положение ребенка в системе социальных и межличностных отношений, систему социальных ожиданий и требований, задающих «идеальную форму развития» (Выготский, 1984а, б; Эльконин, 1989). Особенности ССР подростка решающим образом определяют направление, содержание и характер формирования у него ценностных ориентаций и самосознания. Контексты, составляющие социальное окружение ребенка, в ССР выступают как иерархия, обусловленная возрастными задачами развития (Карабанова, 2002; Ремшмидт, 1994; Navisghurst, 1972). В этой иерархии школа как институт социализации занимает центральное место. Эвристичным для понимания закономерностей формирования системы нравственно-ценностных ориентаций подростков является понятие *моральная атмосфера* (МА) *школы*, предложенное в теории морального развития Л. Кольберга (см.: Пауэр и др., 1992; Power et al., 1989). Исследуя становление моральных суждений в онтогенезе, Л. Кольберг предложил концепцию «справедливого сообще-

ства», представляющую собой теоретически обоснованный комплекс приемов и методов, направленных на развитие принципов демократии в школьном сообществе (Power et al., 1989).

Конструкт «МА школы» определяется авторами как сумма ценностей, норм и правил, регулирующих общение и взаимодействие членов школьного сообщества. Восприятие МА школы выступает как процесс активной ориентировки (Гальперин, 1998; Карабанова, Садовникова, 2006; Леонтьев, 1959) подростка в совокупности норм и правил школьной жизни и может рассматриваться как существенный компонент ССР, отражающий отношения в школьном контексте.

Понятие «моральная атмосфера» может быть определено с опорой на понятие «моральная культура». Моральная культура школы/класса представляет собой систему моральных ценностей, преобладающих в данной группе (коллективе) подростков, и соответствующую ей систему моральных норм, регулирующих межличностные отношения. Безусловно, моральная культура школы отражает принятые в обществе нормы и ценности, но в каждом конкретном коллективе она характеризуется своими специфическими особенностями и складывается в процессе общения и взаимодействия подростков в конкретном классном коллективе. Например, в том, какие именно моральные нормы будут приняты, большую роль играют моральные представления лидеров данной группы. Определенная моральная культура может быть в некоторой степени «навязана» членам коллектива его лидером. Сложившаяся и реально действующая система отношений между подростками, выполнение или нарушение ими принятых моральных норм и составляет МА школы.

Таким образом, моральная культура — это принятая в сообществе система моральных ценностей, норм и правил, а моральная атмосфера — это отношение членов сообщества к этой системе, выполнение ими ее нормативных требований, характер межличностных и ролевых отношений в группе. Например, моральная культура класса включает требование выполнения нормы взаимопомощи. Однако в одном классе норма взаимопомощи выполняется подростками исходя из их моральных убеждений, уважения и доброжелательности к товарищу, в другом — по принуждению (из страха быть отвергнутым товарищами, под давлением авторитета учителя, из желания получить выгоду по принципу «ты — мне, я — тебе» и пр.). Очевидно, что моральная атмосфера в этих двух классах будет разной и ее влияние на нравственное развитие подростков будет коренным образом отличаться.

Моральную атмосферу школы/класса характеризуют:

- содержание моральных норм, принятых в данной группе и реально регулирующих отношения между ее членами;
- степень эмоциональной идентификации подростка с данной группой, т.е. его отношение к сообществу;

— когнитивная оценка школы как социального института, определяющая для подростка значимость школы, — переживание своего единства и включенности в жизнь школы и класса.

— степень, в какой ученики класса разделяют принятые нормы и считают необходимым для себя их выполнение;

— мотивы и интересы, которыми руководствуются подростки при выполнении (или нарушении) принятых в классе/школе норм.

Восприятие МА школы оказывает существенное влияние на формирование морального сознания и нравственных убеждений в подростковом возрасте. Восприятие подростками моральной атмосферы характеризуется адекватностью/неадекватностью представлений подростка о моральных нормах, регулирующих отношения в школьном сообществе (степенью соответствия объективной картине моральных отношений в классе), их осознанностью/неосознанностью и мерой обобщения. Повышение адекватности, полноты и точности восприятия подростками МА школы, лучшее понимание причин ее возникновения создает необходимые условия для осуществления подростком собственного личностного морального выбора. Целенаправленное психологическое воздействие в форме групповых дискуссий с обсуждением моральных дилемм, а также тренингов и игровых занятий позволяет значительно повысить уровень восприятия подростками МА школы, открывает новые возможности для решения задач нравственного воспитания учащихся.

Целью нашего исследования стало изучение моделей восприятия МА школы современными российскими подростками (Садовникова, 2005). Исследование было начато в рамках совместного российско-нидерландского проекта «Исследование социально-морального развития подростков» (MAMOS), поддержанного Нидерландским фондом содействия развитию высшего образования NOW (1999—2001, руководители проекта — проф. А.И. Подольский и д-р Д. Брюгман), и в дальнейшем продолжено авторами статьи.

Выборку составили 227 учеников 8-, 10- и 11-х классов школ г. Москвы: 87 юношей (38.3%) и 140 девушек (61.7%), из них 46.3% младших и 53.7% старших подростков.

Методика

Был использован адаптированный на российской выборке «Опросник моральной атмосферы школы» — *SMAQ — School Moral Atmosphere Questionnaire* (Host et al., 1998; Brugman et al., 2000).

В субтесте «Вопросы о Вас и о Вашей школе», содержащем 57 утверждений, респондентам предлагается выразить степень согласия с предложенными утверждениями по 5-балльной шкале (от 1 — «совершенно не согласен» до 5 — «полностью согласен»). Понятие МА школы операционализировано в виде трех шкал: «Оценка школы», «Школа

как сообщество» и «Демократия». Каждая из шкал выявляет и при этом имплицитно предполагает и измеряет стадияльное изменение восприятия МА школы, корреспондирующее со стадиями морального развития личности, по Л. Кольбергу, задающими его нормативную логику¹.

Шкала I «Оценка школы» позволяет выделить четыре стадии развития отношения к школе: *отвержение; инструментальное отношение; эмоциональная идентификация; социальные отношения*. Подросток, находящийся на *стадии отвержения*, ходит в школу из страха быть наказанным, подчиняясь давлению родителей, стремясь избежать неприятностей во взаимоотношениях с ними; свое присутствие в школе расценивает как пустое времяпрепровождение. Подросток, находящийся на *стадии инструментального отношения*, воспринимает школу как средство достижения успеха, получения аттестата, влияющего на дальнейшую судьбу. На *стадии эмоциональной идентификации* подросток испытывает гордость оттого, что является учеником данной школы, переживает за ее престиж, достижения школьных команд в спортивных соревнованиях и пр. Стадия *социальных отношений* характеризуется оценкой школьной атмосферы как дружеской, чувством принадлежности школе, потребностью в общении со сверстниками, наличием хороших друзей или переживанием «пустоты» в случае их отсутствия.

Шкала II «Школа как сообщество» позволяет выделить 4 стадии в реализации принципов демократии в социальной организации школы: *доминирование отношений силы, конкретная реципрокность* (по принципу «ты — мне, я — тебе»), *разделенные отношения и социальный контракт*. Названные стадии составляют два уровня.

Уровень I (*отвержение школьного сообщества*) включает стадии *доминирование отношений силы и конкретная реципрокность*. При доминировании отношений силы подросток считает школьное сообщество враждебным. Его ожидания в отношении учителей негативны: учителя несправедливы (при желании «сживут ученика со свету»), придиричивы,

¹ Важно отметить, что в настоящее время теория морального развития личности в онтогенезе, разработанная Л. Кольбергом (Kohlberg, 1981), является широко известной, наиболее авторитетной и разделяется многими исследователями в области психологии развития. Приведем цитату из современного учебного пособия: «Кольберг нетривиальным образом надстроил и расширил структурную концепцию (когнитивного развития. — О.К., Т.С.) Пиаже, полагая, что прогрессивная интернализация норм и принципов может продолжаться в течение всего подросткового/юношеского возраста и захватывать взрослость. Постулируется иерархический характер морального развития, каждая предыдущая стадия реорганизуется и интегрируется в следующую стадию, обеспечивая таким образом более широкую основу для морального выбора. Согласно Кольбергу, три общих уровня морального развития — предконвенциональный, конвенциональный и постконвенциональный, каждый из которых подразделяется на две частные стадии, — образуют инвариантную последовательность. Хотя порядок прохождения конкретным человеком этих шести стадий считается неизменным и универсальным, темпы продвижения и конечный уровень развития могут существенно варьировать у разных людей» (Берзонски, [эл. ресурс]).

у большинства учеников плохая успеваемость по вине учителей. Подростки признают, что большинство их одноклассников обманывают учителей, если это им выгодно. На стадии конкретной реципрокности прагматизм является основой взаимодействия в школьном сообществе. Помощь одноклассникам оказывается лишь в случае получения выгоды. Большинство поддерживает и защищает только тех, кого считает своими друзьями, игнорируя остальных. Широко распространен буллинг: младших дразнят и обижают в силу того, что большинство имеет собственный опыт «преследования» со стороны старших учеников.

Уровень 2 (*чувство принадлежности школьному сообществу*) включает стадии *разделенные отношения* и *социальный контракт*. Стадия *разделенных отношений* характеризуется представлением о школе как о сообществе взаимной заботы и заступничества учеников и учителей, живущих по принципу одной большой дружной семьи. Если ученику не везет (он часто болеет или у него/нее неприятности), учителя и товарищи по школе оказывают ему поддержку. В школе не обижают учеников младших классов. Стадия *социального контракта* предполагает единство и взаимную ответственность учителей и учеников за все, происходящее в школе, всеобщее подчинение школьным правилам, отсутствие «двойной морали». Социальный контракт означает инициативу и ответственность учащихся за благополучие всех членов школьного сообщества. Учащиеся в своем поведении руководствуются принципом «что я могу сделать для школы», а не «что школа может сделать для меня».

Шкала III «Демократия» определяет степень реализации принципов демократии в школе. Учащиеся, оценивающие МА школы как *демократическую*, считают, что ученики имеют право голоса при принятии важных решений и могут оказывать влияние на происходящее в школе. Учителя обнаруживают заинтересованность в идеях учеников и открыты для обсуждения любых проблем.

Результаты

Полученные результаты позволяют составить следующее представление о восприятии МА школы подростками. Высокая оценка школы как образовательного социального института, выраженная тенденция идентификации со школьным сообществом, позитивная оценка отношений между учащимися и педагогами как отношений взаимной ответственности и сотрудничества, основанных на демократических принципах, сочетаются с восприятием школьного сообщества как авторитарного.

По шкале I «Оценка школы» получены следующие результаты: подавляющее большинство подростков (90.4%) высоко оценивают школу с позиции инструментальных отношений — как учреждение, где в первую очередь приобретаются знания, хорошее образование, аттестат. Ответы 83.7% респондентов свидетельствуют о высоком уровне эмоциональной

идентификации со школьным сообществом. Примерно три четверти старшеклассников, принявших участие в исследовании (75.6%), активно включены в социальные отношения со сверстниками — отношения дружбы, симпатии, взаимного уважения. Большинству обследованных учеников комфортно в школе, они чувствуют себя ее частицей. Лишь 7.7 % подростков считают, что в школу ходят из-за боязни наказания, неприятностей с родителями или «от нечего делать».

Итак, обследованные нами подростки расценивают школу прежде всего как социальный институт для получения хорошего образования и подготовки к поступлению в вуз; в меньшей степени выражены тенденция эмоциональной идентификации со школой (критерий Вилкоксона W , $p < 0.01$) и значимость социальных отношений с одноклассниками и учителями (W , $p < 0.01$). Однако реализация демократических принципов в организации школьного сообщества оценивается значимо ниже, чем инструментальная функция школы, значимость социальных отношений и степень эмоциональной идентификации со школой (W , $p = 0.000$).

По шкале II «Школа как сообщество» были получены данные, свидетельствующие о неоднозначности представлений подростков об особенностях социальной организации школы. Респонденты в основном воспринимают школу как сообщество, для которого наиболее выражены отношения социального контракта (62.4 %) и разделенные отношения (61.7%). Однако примерно две трети подростков соглашались с описанием школы как авторитарного сообщества, где доминируют отношения силы (61.4%). Подростки часто винят в своих неудачах учителей, опасаются насмешек и враждебности сверстников, но при этом 73.2% воспринимают школьное сообщество как демократичное, где ученики могут влиять на то, что происходит в школе, учителя честны с учениками и открыты для обсуждения любых проблем. Выявленная противоречивость отражает широкий диапазон восприятия МА школы, обусловленный разнообразием укладов, норм и правил школьной жизни в разных школах.

Возрастная динамика восприятия МА школы выступила как снижение значения школы как образовательного учреждения при одновременном уменьшении уровня ее отвержения. По сравнению со старшими подростками младшие подростки более склонны отвергать школу (критерий Манна—Уитни U , $p = 0.031$) и соглашаться с ее описанием как сообщества, для которого характерны отношения «конкретной реципрокности» (U , $p = 0.000$). По их мнению, принципы взаимодействия в школе прагматичны: школьное сообщество разделено на отдельные группы, на помощь соученика можно рассчитывать только в случае, если это близкий друг или если ты сам можешь что-то предложить взамен. Такие отношения соответствуют второй стадии формирования морального сознания (по Л. Кольбергу) — стадии индивидуализма, личного интереса, инструментальных целей и взаимообмена. Таким образом,

младшие подростки чаще, чем старшие подростки, воспринимают отношения школьного сообщества как прагматические, основанные на доминировании.

Гендерные особенности восприятия МА школы нашими респондентами заключаются в следующем: юноши чаще отвергают школу ($U, p=0.000$); девушки чаще соглашаются с оценкой школы как социального института, в рамках которого реализуется инструментальное отношение к школе ($U, p=0.034$). Полученные данные свидетельствуют о ценности для современных девушек «хорошего старта» в жизни, т.е. получения аттестата, позволяющего рассчитывать в будущем на получение образования в престижных вузах. Юноши чаще, чем девушки, воспринимают школу как сообщество, где царят отношения силы ($U, p=0.005$) и конкретная реципрокность ($U, p=0.000$).

Восприятие подростками МА школы отражено в определенных моделях, различающихся в оценке школы как социального института, восприятию характера отношений между учащимися и учителями и в оценке уровня демократии школьного сообщества. В результате кластерного анализа выделены три модели, описывающие восприятие МА школы как *демократичной* (группа 1 — 34.3% от общего числа испытуемых), *авторитарной* (группа 2 — 36.7%) или *амбивалентной* (группа 3 — 29.0% от общего числа испытуемых). Отметим различия групп по возрастному и гендерному составу. В группах 1 и 2 преобладают девушки (78.9 и 65.8% соответственно); в группе 3 — юноши (63.3%). Показатели особенностей восприятия МА школы подростками трех выделенных групп приведены в таблице.

Группа 1 (34.3%) объединяет подростков с восприятием МА школы как *демократической*. Входящие в нее школьники: а) идентифицируют себя со школой и ее достижениями, гордятся тем, что учатся в ней; б) считают, что школа открывает возможности получения хорошего образования, аттестата, дальнейшей карьеры; в) удовлетворены социальными отношениями в школе (любят ходить в свою школу, где у них много друзей и царит дружеская атмосфера); г) считают, что в их школе правила соблюдаются как учителями, так и учениками, принимающими ответственность за все, происходящее в школе; д) отмечают, что школа характеризуется высоким уровнем демократии (значимые отличия от групп 2 и 3: $U, p=0.000$ и $p=0.001$ соответственно); е) не ждут агрессии и нападков со стороны учителей и в свою очередь не склонны обманывать учителей или приписывать им негативные качества и намерения (значимые отличия от групп 2 и 3: $U, p<0.001$). В школьном сообществе не приняты насмешки учеников друг над другом. Учащиеся этой группы реже оценивают взаимодействие в школьном сообществе как реципрокное по принципу «ты — мне, я — тебе» ($U, p=0.001$).

Группу 2 (36.7%) составляют подростки, воспринимающие МА школы как *авторитарную*. В этой группе уровень позитивной оцен-

**Особенности восприятия моральной атмосферы (МА) школы
подростками трех выделенных групп**

Стадия	Характеристика восприятия МА школы	Модель восприятия МА школы подростками			В целом по выборке
		Группа 1 (восприятие МА школы как демократической) n=71	Группа 2 (восприятие МА школы как авторитарной) n=76	Группа 3 (восприятие МА школы как амбивалентной) n=60	
Шкала I «Оценка школы»					
1	Отвержение	2.02	2.53	3.40	2.61
2	Инструментальные отношения	3.99	3.40	3.70	3.68
3	Эмоциональная идентификация	4.04	2.98	3.66	3.54
4	Социальные отношения	3.79	2.74	3.65	3.35
Шкала II «Школа как сообщество»					
1	Отношения силы	2.66	3.11	3.54	3.08
2	Конкретная реципрокность	2.20	2.76	3.50	2.79
3	Разделенные отношения	3.41	2.58	3.30	3.07
4	Социальный контракт	3.43	2.64	3.40	3.13
Шкала III «Демократия»					
	Демократия	3.65	2.85	3.32	3.26

ки МА школы значимо ниже по всем параметрам, чем в двух других группах ($U, p \leq 0.007$). Подростки считают, что все решения в школе принимаются педагогами, и подростки не могут реально влиять на принятие решений, важных для сообщества. Однако показатель отвержения школы достаточно низкий, хотя ученики часто считают себя «чужими» и «лишними» в школе, что находит отражение в самом низком из трех групп уровне эмоциональной идентификации со школьным сообществом ($U, p = 0.000$). Учащиеся не чувствуют ответственности за происходящее в школе, не считают важным и необходимым соблюдать правила или проявлять инициативу для оптимизации различных сторон жизнедеятельности школьного сообщества. У подростков этой группы в значительно меньшей степени по сравнению с другими выражено чувство принадлежности к школьному сообществу ($U, p < 0.001$). Они считают, что в школе преобладают отношения силового давления и взаимной полезности (значимые различия с «демократической» группой — $p = 0.001$).

Группа 3 (29.0%) объединяет подростков, воспринимающих МА школы как *амбивалентную* (противоречивую). В этой группе самый высокий показатель отвержения школы ($U, p=0.001$), при этом подростки высоко ценят школу как образовательное учреждение и признают важность получения хорошего образования, обнаруживая инструментально-прагматическое отношение к школе. Наиболее яркие отличия от других групп наблюдаются по шкале П «Школа как сообщество». По мнению подростков, в их школе преобладают отношения силового давления, взаимообмен на основе силы; господствует принцип «ты — мне, я — тебе» ($U, p=0.000$): на помощь одноклассников можно рассчитывать лишь при условии дружеских отношений; ученики помогают учителям только в том случае, если сами получают что-либо взамен. Вместе с тем многие стороны школьной жизни воспринимаются подростками безусловно позитивно: инструментальная оценка школы (признание возможности получения хорошего образования) и степень идентификации со школьным сообществом значимо более высоки, чем в группе 2 ($U, p=0.007$ и $p=0.000$ соответственно). Отметим и высокий уровень удовлетворенности социальными отношениями, сопоставимый с группой 1. При оценке отношений в школе как «силовых» подростки этой группы одновременно расценивают их как демократичные (значимо выше, чем в группе 2 ($p=0.000$) и значимо ниже, чем в группе 1 ($p=0.001$)). Таким образом, по мнению подростков этой группы, отношения силы оказываются не только единственно возможными, но и «правильными».

Различия в степени удовлетворенности подростков различными аспектами школьной жизни в зависимости от характера восприятия МА школы. Подростки с восприятием МА школы как *демократической* (группа 1) более удовлетворены отношениями дружбы, взаимопомощи, взаимной ответственности с одноклассниками и характеризуются более позитивным восприятием школьной атмосферы в целом, чем их сверстники из других групп. Подростки из группы 3 (восприятие МА школы как *амбивалентной*) больше удовлетворены отношениями дружбы, взаимопомощи, взаимной ответственности с одноклассниками и школьной атмосферой в целом, чем их сверстники из группы 2 (восприятие МА школы как *авторитарной*).

Внутригрупповые возрастные особенности восприятия МА школы. В группе 1 (восприятие МА школы как *демократической*) младшие подростки более высоко оценивают школу как образовательное учреждение, позволяющее получить хорошее образование ($U, p = 0.017$), считают ее более демократичной ($U, p = 0.003$), чем старшие подростки. С возрастом несколько снижается ценность школы как образовательного учреждения и возрастает ценность реализации принципов демократии. Младшие подростки группы 2 (восприятие МА школы как *авторитарной*) оценивают реципрокность отношений школьного сообщества

выше, чем старшие ($U, p = 0.032$). В группе 3 (восприятие МА школы как *амбивалентной*) значимых различий не выявлено.

Внутригрупповые гендерные особенности восприятия МА школы.

В группе 2 (восприятие МА школы как *авторитарной*) девочки более склонны идентифицировать себя со школьным сообществом, чем мальчики ($U, p=0.040$), а в группе 3 (восприятие МА школы как *амбивалентной*) девушки оценивают школу как образовательное учреждение более высоко, чем юноши ($U, p = 0.027$). Таким образом, для девушек характерно более позитивное восприятие МА школы.

Выводы

1. Выявлены особенности восприятия моральной атмосферы (МА) школы современных российских подростков. Школа высоко оценивается как образовательное учреждение большинством обследованных подростков. Две трети обследованных подростков удовлетворены социальными отношениями со сверстниками и педагогами, идентифицируют себя со школьным сообществом. Лишь незначительная часть подростков (7.7 %) отвергает школу. Вместе с тем значительная часть обследованных подростков (61.4 %) оценивает школу как авторитарное сообщество. Противоречивость оценок школьного сообщества проявляется в том, что 73.2% обследованных подростков в то же время воспринимают школьное сообщество как достаточно демократичное.

2. Выделены группы подростков с различными моделями восприятия моральной атмосферы (МА) школы. Для группы с восприятием моральной атмосферы школы как демократической (34.3%) характерна позитивная оценка школы, идентификация со школой, заинтересованность в сотрудничестве и отношениях с соучениками, высокая оценка школы как социального института для подготовки к взрослой жизни. Для группы с восприятием моральной атмосферы школы как авторитарной, основанной на власти и доминировании (36.7%), характерна низкая степень идентификации со школьным сообществом, восприятие отношений как недостаточно демократичных, построенных на авторитаризме и силовом давлении. В то же время школа оценивается этой группой как социальный институт, дающий хорошее образование и открывающий широкие перспективы для будущего.

Амбивалентная модель восприятия МА школы (29%) характеризуется сочетанием высокого уровня отвержения школы с выраженным чувством принадлежности к ней; позитивным восприятием отношений кооперации и сотрудничества в сообществе; при этом отношения власти и подчинения рассматриваются как реализация принципов демократии.

3. Выявлены возрастные различия в восприятии подростками моральной атмосферы школы, находящие отражение в том, что, оценивая школу как социальный институт, младшие подростки по сравнению со

старшими подростками чаще отвергают значимость школы. У младших подростков более выражено восприятие отношений в школе как отношений «конкретной реципрокности».

4. Выявлены гендерные различия в особенностях восприятия МА школы. Юноши чаще, чем девушки, воспринимают отношения школьного сообщества как «отношения силы» и «конкретной реципрокности». Для девушек оказывается более характерным «инструментальное отношение» к школе и ее высокая оценка как образовательного учреждения.

Выявленные модели восприятия МА школы современными российскими подростками, характеризующие социальную ситуацию развития, открывают возможности для проектирования программ школьного самоуправления и конкретизации требований к созданию школы будущего как места, где царит атмосфера сотрудничества, доверия, высокой моральной ответственности, демократии и толерантности в отношениях учащихся, педагогов и администрации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Андреева Г.М.* Психология социального познания, М., 2000.
- Белинская Е.П.* Идентичность личности в условиях социальных изменений: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 2006.
- Берзонски М.Д.* Моральное развитие (*Moral Development*) // Психологическая энциклопедия. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_psychology/ (дата обращения: 14.02.2011)
- Божович Л.И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.; Воронеж, 1995.
- Выготский Л.С.* Педология подростка // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984а. С. 5—242.
- Выготский Л.С.* Проблема возраста // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984б. С. 244—268.
- Гальперин П.Я.* Психология как объективная наука / Ред. и вступ. статья А.И. Подольского. М., 1998.
- Гинзбург М.Р.* Сформированность личностной идентичности как показатель успешности социализации в старшем подростковом и юношеском возрастах // Мир психологии. 1998. № 1. С. 25—32.
- Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996.
- Дилигенский Г.Г.* Российский горожанин конца 90-х: генезис постсоветского сознания (социально-психологическое исследование). М., 1998.
- Зинченко В.П.* Образование. Мышление. Культура. Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. М., 1989.
- Карабанова О.А.* Социальная ситуация развития ребенка: структура, динамика, принципы коррекции: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 2002.
- Карабанова О.А., Садовникова Т.Ю.* Моральная атмосфера школы как контекст социальной ситуации развития в подростковом возрасте // Психология перед вызовом будущего: Мат-лы юбил. конф., посвященной 40-летию факультета психологии МГУ. М., 2006. С. 123—126.
- Кон И.С.* Открытие «Я». М., 1978.
- Кон И.С.* В поисках себя. Личность и ее самосознание. М., 1984.

Левада Ю.А. От мнений к пониманию. Социологические очерки 1993—2000. М., 2000.

Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1959.

Пауэр Ф. К., Хиггинс Э., Кольберг Л. Подход Лоуренса Кольберга к нравственному воспитанию // Психол. журн. 1992. Т. 13. № 3. С. 175—182.

Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1969.

Пиаже Ж. Эволюция интеллекта в подростковом и юношеском возрасте // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии / Сост. и общ. ред. Л.Ф. Обухова, Г.В. Бурменской; предисл. Л.Ф. Обуховой. М., 2001. С. 232—242.

Подольский А.И., Идобаева О.А., Хейманс П. Диагностика подростковой депрессивности: Теория и практика. СПб, 2004.

Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб, 1999. (Серия «Мастера психологии»).

Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. М., 1994.

Садовникова Т.Ю. Нравственно-ценностные ориентации подростков с различным восприятием моральной атмосферы школы: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.

Собкин В.С., Кузнецова Н.А. Российский подросток 90-х: движение в зону риска. М., 1998.

Фельдштейн Д.И. Возрастная и педагогическая психология: Избр. психол. труды М.; Воронеж, 2002.

Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. М., 1996.

Ядов В.А. Россия: трансформирующееся общество. М., 2001.

Brugman D., Podolskij A.I., Heymans P.G. et al. The effects of developing an orientation base in secondary school students for assessing the moral atmosphere in school // Paper presented at the 7th Biennial Conference of the European Association of Research on Adolescence (ARA) (Jena, Germany, 2000, May 1).

Eisenberg N. Self-attribution, social interaction and moral development // Moral development through social interaction / Ed. by W.M. Kurtines, J.L. Gewitz. N.Y., 1987. Ch. 2. P. 20—39.

Havisghurst R. Developmental tasks and education. 3rd ed. N.Y., 1972.

Host K., Brugman D., Tavecchio L., Beem L. Student's perception of the moral atmosphere in secondary schools and the relationship between moral competence and moral atmosphere // J. of Moral Education. 1998. Vol. 27. N 1. P. 47—70.

Kohlberg L. Essays on moral development. N.Y., 1981.

Power F.C., Higgins A., Kohlberg L. Lawrence Kohlberg's approach to moral education. Ch. 4: Asserting the moral culture of school. Columbia Univ. Press, 1989. P. 99—145.

Н. В. Берсенева, С. М. Чурбанова

СРАВНИТЕЛЬНО-ВОЗРАСТНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ «НА СООБРАЖЕНИЕ»

В статье описаны основные результаты изучения творческого решения задач «на соображение» (ЗнС) в сравнительно-возрастном аспекте. ЗнС геометрического типа были проанализированы исходя из возможного способа решения (исключение и присоединение элементов, включение в целое, объединение элементов, трансформация фигуры, расширение границ поиска, выход в пространство) и выстроены в некоторую систему. Данная система задач была предложена 200 детям в возрасте от 3 до 15 лет и 50 взрослым. Согласно полученным данным, первые инсайты, связанные с открытием способа решения, появляются в дошкольном возрасте, но не раньше 4 лет, далее наблюдается общее увеличение творческой продуктивности, которое имеет вид кривой с насыщением.

Ключевые слова: креативность, развитие творческого мышления, задачи «на соображение».

In article are described main results of the study of creative problem-solving tasks (CPS) with sudden insights for various age-specific periods. A classification of testing tasks was developed referencing thinking methods leading to creative solutions such as addition, modification, unification and transformation. This set of creative problem-solving tasks was offered to 7 groups of 200 children age 3 to 15 and 50 adults. Early insights were found in 4-year olds' work on very simple tasks. Data indicate that the dynamics of CPS skills development varied by the age cohort.

Key words: creativity, development of creative thinking, creative problem-solving tasks with sudden insights.

Проблема и цель исследования

Общеизвестно, что в современной мировой психологии проблема исследования творческого потенциала носит маргинальный характер, что во многом объясняется ее сложностью (Sternberg, 2006). Существует множество трактовок креативности, творческого мышления, но исследователи сходятся в одном: творчество характеризуется открытием нового — как для самого субъекта, так и для культуры в целом. Ж. Пиаже (1996) отмечает, что открытие нового сопровождает все развитие ребенка

Берсенева Наталья Валерьевна — аспирантка кафедры возрастной психологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* bersenat@mail.ru

Чурбанова Светлана Михайловна — канд. психол. наук, доцент кафедры возрастной психологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* svetlanatch@mail.ru

и с возрастом ценность этих открытий только увеличивается. Однако отсутствие четких критериев, по которым можно оценить изменения в развитии творческого мышления, создает препятствия для решения многих исследовательских и практических задач. Поэтому разработка инструментария для определения уровня развития творческого мышления и сравнения творческих проявлений в разных возрастах дает возможность изучить общую динамику развития творческого мышления в онтогенезе и открывает возможности в решении практических задач психологии развития. Выявление возрастных нормативов особенно актуально для включения творческого мышления в общую систему диагностики психического развития детей. Кроме того, в сфере обучения и развития креативности эффективность обучающих программ определяется тем, насколько их форма и содержание соответствуют возрастным возможностям детей при выполнении творческих заданий, а также расширяют эти возможности за счет адекватно подобранного учебного материала. Однако выбор креативных задач зачастую осуществляется на основе субъективных критериев, и, как отмечают исследователи, в ряде случаев требуется специальная адаптация задач для облегчения их понимания детьми (Новикова, 1984; Обухова, Чурбанова, 1992). Этими соображениями и определяется теоретическая и практическая актуальность данного исследования, а также необходимость изучения линии развития творческого мышления в возрастном аспекте.

Функциональное развитие психики в возрастном аспекте рассматривалось в работах Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца. Данный подход позволяет определить не только общую логику развития той или иной психической функции, но и выявить оптимальные условия, необходимые для ее развития на каждом возрастном этапе, поскольку «такой анализ выявляет причинно-следственную связь между двумя линиями развития» (Обухова, 1996, с. 328). В отношении творческого мышления это особенно актуально, поскольку изучение общих закономерностей его развития обычно сталкивается с методологическими трудностями, которые неодинаково преодолеваются в различных подходах. В зависимости от специфики понимания творческого мышления существенно меняются представления о методах его исследования (оценки) и соответственно меняется круг изучаемых феноменов (Sternberg, Lubart, 1999).

В современной психологии сложились два основных подхода к измерительной практике творческого мышления: его диагностика по продукту и по процессу (Любарт и др., 2009; Трик, 1981). В первом случае исследователи ориентированы на выделение таких характеристик, как продуктивность (количественный показатель), новизна, определяемая по статистической редкости ответа, степень детализированности, т.е. проработанность идеи (комплексность), вариативность идей и т.п. Задания, предлагаемые испытуемому, имеют, как правило, множество

возможных решений (например, дорисовать фигуру, составить предложения с определенными словами, придумать название к рассказу, смастерить коллаж и др.). При оценке результатов используется преимущественно качественный анализ, поэтому возможен субъективизм экспертов. Среди всех методов диагностики творческого мышления по продукту наиболее распространенной является методика П. Торренса — Миннесотские тесты творческого мышления (МТТМ) (Torrance, 1966). Эта методика была основана на концепции Дж. Гилфорда, выделившего дивергентное мышление (т.е. мышление в разных направлениях) как отдельный фактор в структуре интеллекта. Несмотря на многочисленную критику, метод Дж. Гилфорда и П. Торренса лидирует по частоте использования как в исследовательских, так и в практических целях, что связано с относительной легкостью его применения в разных возрастных периодах начиная с дошкольного (Богоявленская, 2002; Mayer, 1999; Sternberg, Lubart, 1999). Следует отметить, что дивергенция — это лишь один из этапов творческого процесса, связанный с генерацией множества идей, что само по себе еще не гарантирует наличия среди них действительно творческих решений. Собственно, ту же функцию по созданию образов выполняет и воображение, поэтому методы диагностики творческого мышления и творческого воображения основаны на одном методическом приеме: отталкиваясь от ключевого стимула, необходимо создать целостный образ или продукт (Дьяченко, 1996). Несмотря на требование новизны, при решении задействуются готовые механизмы, что затрудняет выход за пределы имеющегося опыта.

Во втором подходе, рассматривающем творческое мышление с точки зрения его процессуальных характеристик, традиционно применяется метод проблемных ситуаций, инсайтные задачи, в ходе решения которых субъекту необходимо преобразовать свой опыт, открыть прием решения задачи (The nature..., 1994; Wertheimer, 1945). Я.А. Пономарев (1976, с. 212) определяет их как такие задачи, для решения которых у субъекта нет готовых схем, «сознательно организованного опыта». Предполагается, что творческие механизмы решения как масштабных, так и малых творческих задач («на догадку») универсальны (Леонтьев и др., 1981). Наблюдение за поведением испытуемого, анализ его действий и высказываний по ходу решения позволяют изучать этапы, механизмы и условия осуществления творческого процесса. Однако метод проблемных ситуаций при оценке уровня развития творческого мышления преимущественно использовался на старшекласниках и взрослых, а на более ранних этапах онтогенеза обычно не применялся (см.: Семенов, Степанов, 1992). Между тем в рамках педагогической работы (сотрудничества) с детьми дошкольного и школьного возраста задачи на смекалку, на сообразительность активно используются, раскрывается их развивающий потенциал (Малый мехмат..., [эл. ресурс]; Михайлова, 1990).

Цель данного исследования заключалась в выявлении возрастных особенностей творческого мышления у дошкольников, младших школьников и подростков на материале традиционных задач «на соображение» (ЗнС) геометрического типа.

Мы предположили, что общий уровень развития творческого мышления может быть оценен исходя из доступных субъекту типов решения ЗнС.

Были сформулированы следующие задачи исследования: 1) составить систему ЗнС для оценки уровня развития творческого мышления в различных возрастах; 2) обследовать детей дошкольного и младшего школьного возраста, подростков и взрослых с помощью разработанной системы ЗнС и выявить особенности развития творческого мышления в онтогенезе.

Разработка системы ЗнС

Определенные сложности при составлении системы ЗнС были связаны с их многообразием и отсутствием четкой систематизации.

В качестве методологической основы исследования выступили работы научной школы П.Я. Гальперина по изучению особенностей ориентировки творческого мышления при решении ЗнС (Гальперин, Данилова, 1980; Гальперин, Котик, 1982). Проанализировав известные ЗнС, традиционно применяемые в рамках исследований творческого мышления, и определив их диагностическую ценность в ходе пилотажных исследований, мы ограничили свой выбор невербальными ЗнС геометрического типа, поскольку они имеют самый широкий возрастной диапазон применимости (Чурбанова, Берсенева, 2007). В качестве основы для классификации были выбраны способы (принципы, приемы) решения задач, поскольку именно открытие этих способов, неизвестных субъекту ранее, и придает процессу мышления творческий характер.

Для геометрических ЗнС таких способов было выделено семь: *исключение и присоединение элементов, включение в целое, объединение элементов, трансформация фигуры, расширение границ поиска, выход в пространство*. Мы предположили, что для каждого возраста диагностическими, т.е. наиболее дифференцирующими детей по уровню развития творческого мышления, будут задачи определенного типа. При этом диагностическая ценность задач для разных возрастов не остается постоянной: значение одних задач для инициирования творческого процесса утрачивается, значение других, наоборот, приобретает.

Обследование возрастных групп с помощью системы ЗнС

В исследовании принимали участие более 200 детей: воспитанники детских садов, учащиеся школ, досуговых и образовательных центров г. Москвы и Коломны (Моск. обл.). Всего 7 возрастных групп (от 3 до 15

лет) по 28—30 человек в каждой, а также 58 взрослых от 19 до 25 лет, студенты московских вузов. Исследование проводилось в 2004—2008 гг.

Методика и процедура


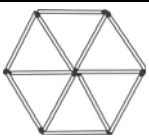


В исследовании применялась система геометрических ЗНС, которая включала 7 типов задач (в соответствии с вышеперечисленными способами решения), для каждой из которых были выделены два уровня сложности (табл. 1).


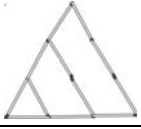
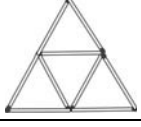

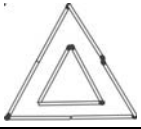
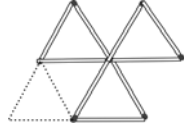
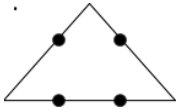
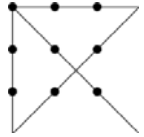


Условия предъявления задач менялись в зависимости от возраста испытуемых. Для младших дошкольников использовалась игровая ситуация, в которой решение задач становилось частью игровых действий. Детей просили помочь нескольким персонажам, выполнив поставленное условие (например, сделать из 5 спичек крышу в доме зайчика, состоящую из двух треугольников). Именно использование игрового контекста позволило включить детей в решение задачи, создать у них мотивацию, необходимую для проявления поисковой активности.

Взрослым и подросткам задачи предъявлялись в письменном виде, во всех остальных группах — устно. Решения зарисовывались на листе экспериментатором или испытуемыми. Исследование проводилось индивидуально с каждым испытуемым. Время решения не ограничивалось. Последовательность предъявления задач не менялась и соответствовала той, которая представлена в табл. 1.

Таблица 1

Система задач «на соображение» геометрического типа

№	Типы задач	Примеры задач разного уровня сложности	Ответы
1	Задачи на присоединение объектов или элементов. Требуется найти недостающие элементы за счет присоединения частей фигуры друг к другу	1.1. Составить два треугольника из 5 спичек	
		1.2. Составить 6 треугольников из 12 спичек	
2	Задачи на исключение отдельных элементов из фигуры с целью ее преобразования	2.1. Из полученной фигуры 1.1, образованной двумя треугольниками, убрать 1 спичку, чтобы получился четырехугольник	
		2.2. Из фигуры 4.1 убрать 2 спички, чтобы получилось 2 треугольника	

3	Задачи на включение элементов одной фигуры в другую, при этом один объект становится частью другого	3.1. Из 7 спичек составить 2 треугольника	
		3.2. Составить 3 треугольника из 12 спичек	
4	Задачи на объединение элементов или объектов для образования новой фигуры	4.1. Составить 5 треугольников из 9 спичек	
		4.2. Составить треугольник из 7 геометрических фигур («Танграм»)	
5	Задачи на трансформацию объекта без изменения числа элементов. Меняется форма фигуры или расположение элементов относительно друг друга	5.1. В полученной фигуре 4.1 переложить 3 спички, чтобы осталось только 2 треугольника	
		5.2. В фигуре 4.1 переложить 3 спички, чтобы осталось только 3 треугольника	
6	Задача на расширение границ поиска	6.1. Через 4 точки провести 3 прямые замкнутые линии, не отрывая руки	
		6.2. Соединить 9 точек (3x3) четырьмя прямыми линиями	
7	Задачи на выход в пространство	7.1. Положить 6 спичек так, чтобы каждая спичка касалась всех остальных	
		7.2. Из 6 спичек составить 4 треугольника	

Оценка выполнения

Была введена следующая система оценок: за самостоятельное решение ставится 2 балла; если в ходе решения требуется помощь стимулирующего или разъяснительного характера, ставится 1 балл. Введение помощи позволяет оценивать «зону ближайшего развития» и оказывается особенно актуальным на ранних этапах онтогенеза. Поскольку без участия взрослого проблемный характер задачи не очевиден для ребенка, он быстро прекращает любые попытки с ней справиться. Взаимодействуя со взрослым в ходе решения задачи, ребенок открывает для себя новую предметную область, в которой вскоре начинает ориентироваться вполне самостоятельно. Таким образом, максимальное количество баллов за решение всех задач — 28.

Результаты

В ходе обработки результатов были получены данные, представленные в табл. 2. На основе корреляционного анализа возрастных изменений у испытуемых и общего показателя продуктивности решения ЗнС был получен коэффициент корреляции Спирмена $r=0.73$ на уровне значимости $p<0.01$. Это означает, что с возрастом происходит постепенное увеличение эффективности решения творческих задач. При этом возрастная динамика продуктивности имеет вид кривой с насыщением (рис. 1), на которой можно выделить периоды интенсивных изменений и стабильные периоды.

Согласно полученным данным, инсайты, связанные с открытием способов решения самых простых задач (на исключение и присоедине-

Таблица 2

Результаты решения задач «на соображение» по группам

Возрастные группы	Средний уровень продуктивности	Пределы изменения показателей по группе	Стандартное отклонение
Мл. дошкольники (3–5 лет)	2.43	0–6	1.74
Ст. дошкольники (5–7 лет)	6.18	2–10	3.62
Мл. школьники (1- и 2-й классы)	7.96	2–15	3.78
Мл. школьники (3- и 4-й классы)	12.77	4–24	6.06
Мл. подростки (5–8-й классы)	14.86	4–25	6.70
Ст. подростки (9–11-й классы)	18.63	5–26	5.01
Взрослые	19.36	5–28	5.76

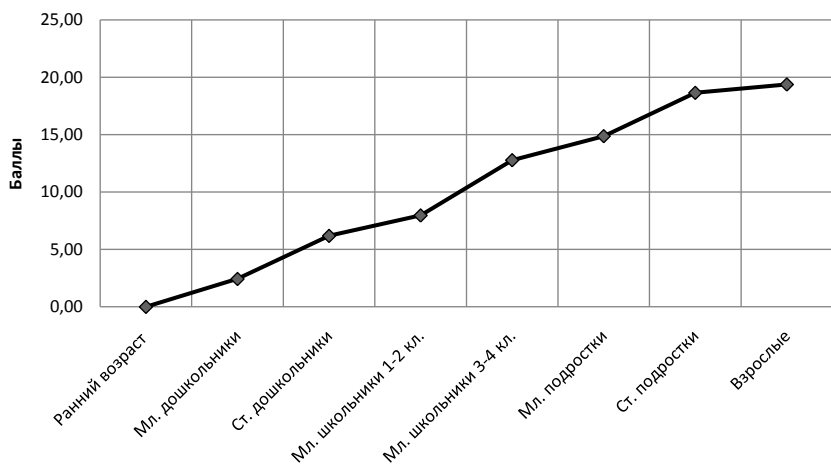


Рис. 1. Общая динамика уровня продуктивности творческого мышления

ние элементов фигуры), впервые возникают в возрасте 4 лет. Дети 3 лет в значительной степени ориентированы на воспроизведение усвоенных образцов построения фигуры и не могут перейти к самостоятельному поиску нового способа действия, демонстрируя уход от задачи или отказ от решения. Для младших дошкольников большое значение имеют игровая инструкция и активное участие экспериментатора по «вовлечению» детей в процесс решения. Именно это позволяет обнаружить возможности детей в решении ЗНС в столь раннем возрасте, хотя традиционно это не предполагалось.

Наиболее интенсивные изменения в продуктивности решения ЗНС происходят в дошкольном возрасте (от 4 до 7 лет), младшем школьном возрасте (от 8 до 10 лет) и в подростковом (от 12 до 15 лет). Различия между этими возрастными группами значимы по критерию Манна—Уитни ($p < 0.01$). Тогда как показатель продуктивности в периоды между старшим дошкольным и младшим школьным возрастом, а также концом младшего школьного (9—10 лет) и началом подросткового возраста (11—12 лет), старшим подростковым (15—18 лет) и взрослостью имеет тенденцию к стабилизации. Различия между этими показателями оказались незначимыми.

Начиная со старшего дошкольного возраста четко выраженными становятся и внутригрупповые различия в эффективности решения ЗНС. Во всех возрастных группах отмечается разброс результатов, т.е. встречаются как высокие, так и низкие показатели успешности решения. Однако нижний предел, отражающий минимальный набранный балл, с возрастом имеет тенденцию расти от нуля в дошкольном возрасте до 5 баллов к подростковому возрасту. Это означает, что часть заданий те-

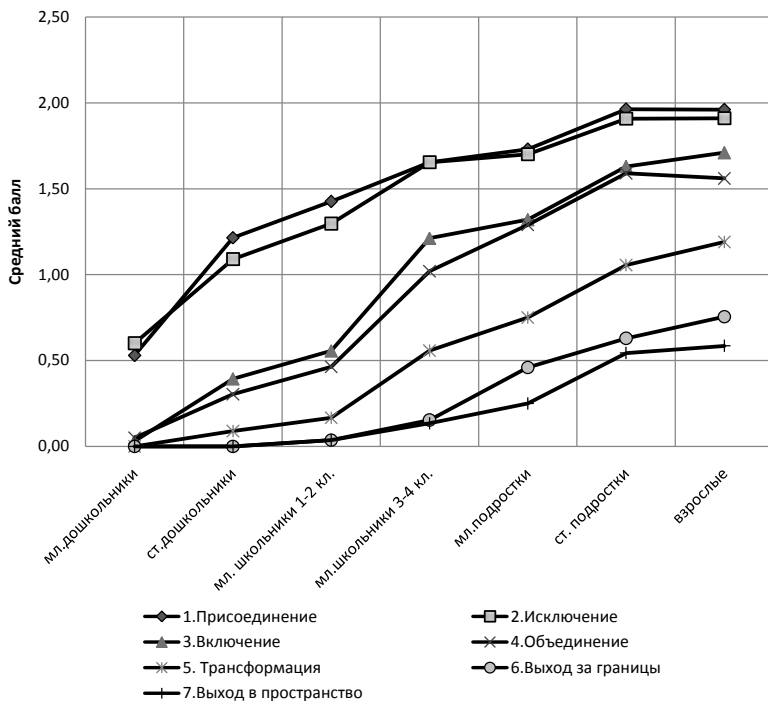


Рис. 2. Распределение результатов решения по типам задач «на соображение»

ряет свою диагностическую ценность для данных возрастов, поскольку с ними справляется больше половины испытуемых.

В дошкольном, младшем школьном возрасте, вплоть до подросткового возраста отмечается и увеличение стандартного отклонения, затем происходит некоторая стабилизация этого показателя. Наиболее выраженными внутригрупповые различия становятся к концу младшего школьного возраста, с момента появления решений всех типов задач.

Если рассматривать результаты решения отдельных типов задач, представленные на рис. 2, то следует отметить, что в младшем дошкольном возрасте начиная с 4 лет возможны решения преимущественно двух типов задач — *на присоединение и исключение элементов*. В старшем дошкольном возрасте происходит значительное увеличение продуктивности за счет решения задач, связанных с *объединением и включением элементов в новую целостность*. К концу младшего школьного возраста появляются решения задач *на трансформацию* и единичные случаи решения задач всех типов, в том числе *на расширение границ поиска и выход в пространство*. Наиболее высокую продуктивность продемонстрировали

старшие подростки и взрослые, которые представили решения всех типов задач и проявили большую самостоятельность в осуществлении мыслительной деятельности.

Таким образом, представленная система ЗнС позволяет проследить изменение продуктивности творческого мышления с возрастом.

Открытие отдельных способов решения задач происходит неравномерно, в определенной последовательности, отражающей общую логику становления творческого мышления в онтогенезе. На основе данных о распределении успешности решения ЗнС различных типов по возрастному критерию можно выделить следующие уровни развития творческого или продуктивного мышления в онтогенезе: *нулевой*, характеризующийся отсутствием творческих решений; *исходный*, связанный с появлением первых способов решения задач на исключение и присоединение; *начальный*, охватывающий период дошкольного и частично младшего школьного возраста и выражающийся в появлении решений задач на включение и объединение элементов; *переходный*, приходящийся на конец младшего школьного возраста, когда возникают решения задач на трансформацию и единичные решения всех видов задач, и *основной*, который представлен в виде решения задач всех типов и встречается начиная с младшего подросткового возраста. Это распределение, отраженное на рис. 2, означает, что для каждого возраста есть свой класс ЗнС, в большей степени соответствующий уровню развития творческого мышления. Следовательно, для каждого возрастного периода необходимо выбирать задачи, в наибольшей степени отражающие возможности детей в данной области. Так, задачи на исключение и включение элементов вызывают значительные трудности и являются действительно задачами «на соображение» в дошкольном возрасте, тогда как практически все подростки с ними справляются. И наоборот, задачи на расширение границ поиска и выход в пространство недоступны детям вплоть до окончания младшего школьного возраста, следовательно, они не дифференцируют детей по уровню творческого мышления и не имеют диагностической ценности.

Заключение

Представленный метод позволяет дифференцировать испытуемых в зависимости от успешности решения малых творческих задач, выявляя тем самым возрастные и индивидуальные различия в развитии творческого мышления. В исследовании показано, что не существует универсальных ЗнС, являющихся диагностическими для всех возрастов. Для каждого возраста можно выделить определенный круг задач, в наибольшей степени выявляющих возможности творческого (продуктивного) мышления детей. В свою очередь, последовательное открытие ребенком новых способов решения ЗнС определенного типа, переходы

на новые уровни их решения, увеличение этих возможностей с возрастом отражает общую динамику функционального развития творческого (продуктивного) мышления в онтогенетическом аспекте.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Богоявленская Д.Б.* Психология творчества. М., 2002.
- Гальперин П.Я., Данилова В.Л.* Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач // *Вопр. психологии.* 1980. № 1. С. 31—38.
- Гальперин П.Я., Котик Н.Р.* К психологии творческого мышления // *Вопр. психологии.* 1982. № 5. С. 80—84.
- Дьяченко О.М.* Развитие воображения дошкольника. М., 1996.
- Леонтьев А.Н., Пономарев Я.А., Гиппенрейтер Ю.Б.* Опыт экспериментального исследования мышления // *Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления* / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. М., 1981. С. 269—280.
- Любарт Т., Муширу К., Торджман С., Зенасни Ф.* Психология креативности / Пер. с фр. М., 2009.
- Малый мехмат МГУ имени М.В. Ломоносова; URL: <http://mmmf.math.msu.su>.
- Михайлова З.А.* Игровые занимательные задачи для дошкольников. М., 1990.
- Новикова Е.Р.* Особенности рефлексивных механизмов мышления у школьников подросткового возраста // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология.* 1984. № 4. С. 71—72.
- Обухова Л.Ф.* Неоконченные споры. О закономерностях функционального и возрастного развития психики ребенка // *Обухова Л.Ф. Возрастная психология.* М., 1996. С. 324—330.
- Обухова Л.Ф., Чурбанова С.М.* Условия возникновения множества идей при решении дивергентных задач дошкольниками // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология.* 1992. № 4. С. 45—53.
- Пижаже Ж.* О природе креативности // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология.* 1996. № 3. С. 8—16.
- Пономарев Я.А.* Психология творчества. М., 1976.
- Семенов И.Н., Степанов С.Ю.* Школа П.Я. Гальперина и проблема рефлексивности творческого мышления // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология.* 1992. № 4. С. 34—45.
- Трик Х.Е.* Основные направления экспериментального изучения творчества // *Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления* / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. М., 1981. С. 298—304.
- Чурбанова С.М., Берсенева Н.В.* Исследование возрастных особенностей решения задач «на соображение» // *Мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. «Дружининские чтения»* (Сочи, 10—12 мая 2007 г.). Сочи, 2007. С. 119—121.
- Mayer R.* Fifty years of creativity research // *Handbook of creativity* / Ed. by R.J. Sternberg. N.Y., 1999. P. 339—350.
- Sternberg R.J.* Introduction // *The international handbook of creativity* / Ed. by J.C. Kaufman, R.J. Sternberg. N.Y., 2006. P. 1—9.
- Sternberg R., Lubart T.* The concept of creativity: Prospects and paradigms // *Handbook of creativity* / Ed. by R.J. Sternberg. N.Y., 1999. P. 3—15.
- The nature of insight / Eds. by R.J. Sternberg, J.E. Davidson. Cambridge, MA, 1994.
- Torrance E.P.* Torrance Tests of creative thinking: Norms technical manual. N.J., 1966.
- Wertheimer M.* Productive thinking. N.Y., 1945.

Е. И. Захарова

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ МАТЕРЕЙ С ДЕТЬМИ МЛАДЕНЧЕСКОГО, РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье представлены результаты исследования содержания мотивационной сферы матерей с детьми младенческого, раннего и дошкольного возраста. Показано, что в мотивационной сфере всех обследованных женщин лидирует мотив достижения счастья ребенка, но смысловое содержание данного мотива зависит от его соотношения с остальными составляющими мотивационной сферы матери. Прослежена специфика мотивационной сферы матери в связи с возрастом ребенка. Зафиксирована тенденция к обогащению мотивационной сферы матери в связи с возрастанием автономии ребенка.

Ключевые слова: мотивационная сфера матери, лидирующие мотивы, возраст ребенка.

The article presents the results of the content of the motivational sphere of mothers with children in infant, early and preschool age. It is shown that the motive of achieving happiness of the child lead in the motivational sphere of all women surveyed. However, the semantic content of this motive depends on its relations with other components of the motivational sphere of the mother. Specificity of the motivational sphere of the mother at the age of the child was described. A tendency to enrich the motivational sphere of the mother is to an increase in the autonomy of the child.

Key words: motivational sphere of the mother, leading motives, the child's age.

Появление ребенка существенно преобразует женщину. Круг этих преобразований чрезвычайно широк. Меняется физический облик, характер функционирования ее организма, гормональные изменения влекут за собой нормативные изменения эмоционального состояния, меняющего, в свою очередь, характер восприятия окружающей действительности. Наряду с чисто физиологическими изменениями, которые заданы на генетическом уровне, можно говорить и об изменениях личностной сферы, определяющих особенности поведения и образа жизни матери. Однако личностные изменения не являются столь же предопределенными самим фактом рождения ребенка, как физические. В связи с этим возникают вопросы о их содержании, единообразии и долгосрочности. Поскольку успешность осуществления родительской деятельности напрямую связана с содержанием и структурой

Захарова Елена Игоревна — канд. психол. наук, доцент кафедры возрастной психологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* E-I-Z@yandex.ru

мотивационно-потребностной сферы личности родителя, нам было важно изучить отличительные особенности данной сферы у женщин, имеющих ребенка, выявить ее индивидуальные варианты. Кроме того, поскольку мера участия матери в жизни ребенка, содержание родительской деятельности зависит от его возрастных возможностей, мы полагаем, что мотивационно-потребностная сфера женщин будет иметь специфические особенности, связанные с возрастом их детей.

В психологической литературе не раз поднимался вопрос о мотивации родительства (Бодалев, Столин, 1989; Захарова и др., 2002; Карабаева, 2001; Овчарова, 2005; Филиппова, 1999), описан спектр мотивов, побуждающих специфическую форму его осуществления, обсуждается их адекватность и связь с материнским отношением. Консультативная практика показывает, что адекватными для гармоничного отношения к ребенку мотивом является удовлетворение «потребности любить и заботиться». Возникновение этой потребности — признак зрелости личности. Э. Эриксон (1996) видит в родительстве форму удовлетворения изначально присущей человеку потребности в поддержании самоидентичности. Наличие детей дает возможность существовать после завершения собственного жизненного цикла. В этом случае восприятие ребенка как самоценности сопровождается безусловным его принятием («люблю потому, что ты есть; люблю такого, какой ты есть»). Однако недостаточно изученным представляется вопрос о том месте, которое занимают мотивы, связанные с родительством, в мотивационной сфере женщины, имеют ли они одинаковый вес на протяжении всей последующей жизни.

Поскольку мотивационно-потребностная сфера представляет собой иерархическую структуру, возникновение новой потребности (и нового мотива) влечет за собой ее перестройку. В связи с силой выраженности мотива родительства можно говорить о его положении в мотивационной сфере личности. Какое место он займет? Станет ли одним из вершинных или займет подчиненную позицию? Здесь открывается простор для индивидуальных вариантов развития. Но в любом случае образовавшийся мотив вступает в сложную систему отношений со сложившимся к данному моменту комплексом побудительных сил женщины.

Анализ специфики содержания мотивационной сферы матерей, имеющих детей младенческого, раннего и дошкольного возраста

В проведенных под нашим руководством эмпирических исследованиях А.В. Никулиной¹ и А.А. Хрипуновой² была предпринята попытка дать содержательную характеристику лидирующих мотивов женщин,

¹ Никулина А.В. Место мотивов материнства в структуре мотивационной сферы матерей дошкольников. Дипл. раб. Ф-т психологии МГУ, 2004.

² Хрипунова А.А. Динамика мотивационно-потребностной сферы матерей с детьми раннего возраста. Дипл. раб. Ф-т психологии МГУ, 2005.

имеющих детей разного возраста. Были обследованы три выборки: 178 матерей младенцев, 169 матерей детей раннего возраста и 50 матерей дошкольников. Женщинам предлагалось провести троекратный последовательный отбор высказываний, начинающихся словами «Я хочу...», «Я стремлюсь...». Три высказывания, выбранные как предпочтительные, необходимо было проранжировать. Высказывания отражали широкий круг стремлений, относящихся к сферам материнской деятельности, супружеских отношений, профессиональной деятельности, общения и удовлетворения личных интересов. Далее анализировалось, какая из указанных сфер преобладает, задавая мотивационную направленность матерей, и какие конкретные мотивы становятся лидирующими.

Полученные нами данные свидетельствуют о том, что мотивы материнства являются ведущими для всех женщин, принявших участие в исследовании, вне зависимости от возраста их детей. Появление ребенка, таким образом, кардинально меняет структуру личности женщины. В период вхождения в родительство мы фиксируем не просто появление новых потребностей, которые требуют расширения сферы деятельности, но в подавляющем большинстве случаев удовлетворение этих потребностей становится «главным делом жизни». При этом общая тенденция не исключает индивидуальных вариантов. У одних женщин

Частота (%) попадания мотива на лидирующую позицию у матерей детей разного возраста

№	Мотив	Матери младенцев	Матери детей раннего возраста	Матери дошкольников
1	Достижение счастья ребенка	75	89	92
2	Компетентность в материнстве	42	27	43
3	Близость отношений с ребенком	15	18	20.4
4	Супружеское счастье	44	40	55
5	Взаимопонимание с родственниками	8	6	8.2
6	Забота о ближнем	14	9.5	18.3
7	Самореализация в деятельности	18.5	21	10.2
8	Достижение поставленных целей	6	12	4.1
9	Дружеское общение	9.5	23	0
10	Собственная значимость в глазах других	11	4.5	8.2
11	Удовлетворение профессиональных интересов	16	8	18.3
12	Удовлетворение личных интересов	7	22	2
13	Профессиональная компетентность	13	9	6.1
14	Материальное благополучие	17	13	14.3

материнские мотивы становятся единственными смыслообразующими во всей мотивационной сфере, у других эти мотивы преобладают, но существуют и другие ведущие мотивы, у третьих мотивы материнства гармонично сочетаются с мотивами семейной жизни и профессиональной деятельности.

Перейдем к более детальному анализу мотивов, занявших лидирующие позиции у матерей младенцев, детей раннего возраста и дошкольников.

В таблице видно, что у большинства матерей ведущую позицию занимает мотив достижения счастья ребенка. Ни один из других мотивов не соизмерим с ним по количеству выборов. Причем мы видим явную тенденцию к упрочению позиции данного мотива по мере взросления детей. Если матери младенцев обозначили его в качестве лидирующего в 75% случаев, то у матерей детей раннего возраста он выбирается чаще других в 89%, причем возрастание частоты выбора в качестве лидирующего статистически значимо ($p=0.000$, при уровне значимости $p<0.05$). У матерей дошкольников мы видим ту же картину: мотив признан самым важным в 92% случаев.

Эти данные говорят о том, что опыт ухода за ребенком, общение с ним создает условия для преобразования потребностной сферы матери. Интересы ребенка занимают в ней все более значительное место. Родительская любовь меняет жизненные приоритеты, превращая стремление к достижению счастья ребенка в ведущую направленность личности. Итак, с появлением ребенка начинается новый период жизни взрослого человека, в котором больше всего сил и времени будет отдано благополучию другого человека, причем, удовлетворяя потребности ребенка, матери действуют в соответствии со своими личными стремлениями, находят в этом высокий уровень удовлетворения.

Важной жизненной задачей молодого родителя становится приобретение компетентности в новой для себя сфере деятельности. Матери младенцев ставят мотив компетентности в материнстве на одно из лидирующих мест в 42% осуществляемых выборов. Период вхождения в родительство, вероятно, самый ответственный в этом отношении. Уже через два года матери детей раннего возраста значительно реже выбирают стремление к компетентности в качестве лидирующего мотива (только в 27%, причем эти изменения статистически значимы, $p=0.000$). Интересно, на наш взгляд, что стремление к компетентности в материнстве у матерей дошкольников опять становится достаточно актуальным. Взросление ребенка ставит их перед новыми задачами. Будучи достаточно компетентными в уходе за ребенком, они продолжают совершенствоваться в путях успешной его социализации, подготовки к школьному обучению, осваивают новые формы общения и сотрудничества. Мы видим, что, осваивая родительскую деятельность, мать не готовится к решению всех задач сразу, а вместе с ребенком дви-

жется от одной задачи его развития к другой. Сопровождая ребенка на пути взросления и совершенствования, она расширяет и сферу своей компетентности.

Дополняет картину лидирующих материнских мотивов стремление к построению близких отношений с ребенком. 15—18% матерей младенцев и детей раннего возраста выбирают его в качестве лидирующего. Мы видим, что в материнстве женщина стремится удовлетворить одну из базовых социальных потребностей — потребность к общению с близкими людьми, позволяющую полнее раскрыться личностному потенциалу человека, обрести поддержку в сопереживании и сочувствии. В данном случае взрослый может не столько искать близкого себе по духу человека, сколько возвращать, воспитывать эту близость отношений. Полученные данные свидетельствуют о том, что и этот материнский мотив набирает свою силу в связи со взрослением ребенка. Его ставят на лидирующие позиции уже 20.4% матерей дошкольников.

Мы полагаем, что в этих данных находит свое отражение начинающийся процесс социализации ребенка. Находясь в непосредственной близости с малышом на протяжении первых трех лет его жизни, мать может не осознавать, насколько сильна выраженность данного мотива, поскольку потребность в близком общении достаточно полно удовлетворяется. Только возрастание автономии ребенка, возвращение матери к ситуации, когда далеко не все ее время посвящается общению с ним, актуализация потребности может привести к осознанию силы и значимости данного мотива.

Вторым по силе выраженности у обследованных матерей (после мотива достижения счастья ребенка) оказался мотив супружеского счастья. На лидирующую позицию его ставят 44% матерей младенцев, 40% матерей детей раннего возраста и 55% матерей дошкольников. Полученные данные свидетельствуют о том, что отношения с ребенком не заменяют, а дополняют сферу супружеских отношений, делая семейную систему более целостной и гармоничной. Стремление к гармонии в супружеских отношениях сохраняет устойчиво высокое значение. Кроме того, мы видим, что начинающийся процесс автономизации ребенка ведет к появлению у женщины возможности вернуться к удовлетворению потребностей, которые некоторое время были фрустрированы ее активным включением в реализацию родительских функций. У матерей дошкольников значительно возрастает стремление к достижению супружеского счастья, так как в отличие от детско-родительских отношений супружеские отношения продолжают служить основой семейной системы, которой предстоит пережить взросление и отделение выросших детей. На новый уровень поднимается мотив заботы о ближнем. У матерей дошкольников частота его выбора в качестве лидирующего приближается к частоте выбора мотива близости отношений с ребенком. Можно предположить, что родительство создает условия для развития

потребности, которая призвана преобразить потребностную сферу взрослого человека, приближая его к зрелости. Ведь именно потребность в заботе о другом, генеративность называют одной из отличительных черт зрелой личности.

В ходе взросления ребенка возвращаются на прежний уровень и стремления, связанные с профессиональной деятельностью. Погружение в родительство не ведет к утрате прежних ведущих мотивов личности. Безраздельная забота о ребенке характеризует лишь первые годы материнства в связи с абсолютной его беспомощностью. В дальнейшем сфера родительской деятельности становится не единственной, а одной из значимых сфер деятельности личности. Некоторое ослабление мотивов, связанных с профессиональной компетентностью, самореализацией и достижением значимости в глазах социального окружения, свидетельствует о том, что частично эти социальные потребности удовлетворяются в родительской деятельности. Родительство предоставляет женщине еще одну сферу самореализации, снижая напряженность в связи со стремлением подтверждать свою значимость в профессиональной сфере.

В полученных данных мы находим подтверждение и широко обсуждаемого факта фрустрации некоторых личных потребностей женщины в период ухода за младенцем и ребенком раннего возраста. Так, значительные изменения происходят в частоте выборов мотивов, связанных с досуговой стороной жизни. Если матери младенцев ставили мотив дружеского общения на лидирующие позиции в 9.5% случаев, а мотив удовлетворения личных интересов — в 7%, то матери детей раннего возраста выбирают эти мотивы в 23% и 22% случаев соответственно. Во время нахождения в отпуске по уходу за ребенком женщины были ограничены как в своих социальных контактах, так и в возможности удовлетворения собственных интересов.

Как свидетельствуют результаты исследования, представленность в мотивационной сфере женщин разных мотивов связана с возрастом детей. Так, у матерей младенцев мотивы, связанные с реализацией родительской функции, занимают лидирующее положение; к достижению ребенком раннего возраста у матерей возрастают потребности в личностной и профессиональной реализации, расширении круга социальных контактов и достижении определенного уровня материального благополучия. У матерей дошкольников, которые имели время и возможность частичного удовлетворения этих потребностей, снова актуализируются потребности в заботе и взаимопонимании с близкими и в достижении более высокой компетентности в роли матери. При этом уровень потребностей в профессиональной реализации не только не снижается, но возрастает, что может свидетельствовать о гармоничном развитии мотивационно-потребностной сферы женщин.

Итак, суммируем результаты описанных исследований.

1. С рождением ребенка в мотивационной сфере женщины лидирующие позиции занимают мотивы, связанные с материнством. Стремление к достижению счастья ребенком становится ведущим. По мере взросления ребенка сила выраженности данного мотива возрастает. Становясь матерью, женщина приобретает доминирующую мотивационную направленность на долгие годы.

2. Стремления, связанные с родительством, не угнетают, а дополняют супружеские отношения, которые продолжают составлять базовую сферу семейных отношений, возрождаясь с новой силой по мере автономизации ребенка.

3. Ограниченность в возможностях удовлетворения личных и профессиональных потребностей матерей связана не со всем периодом родительства, а с ранним возрастом ребенка. По мере возрастания его автономии (в дошкольном возрасте) у матери актуализируются мотивы профессиональной деятельности.

4. Материнство создает условия как для гармонизации потребностной сферы женщины, снимая напряженность, возникающую в связи с необходимостью утверждения собственной значимости, так и для дальнейшего ее развития, создавая возможность получить удовлетворение в связи с заботой о близком человеке — ребенке.

Анализ индивидуальных особенностей мотивационной сферы матерей

Описанные специфические для возраста ребенка (стажа родительства) особенности мотивационной сферы матерей не исключают наличия индивидуальных вариантов личностной структуры. Обратившись к их анализу, мы разделили всю выборку матерей на группы по степени лидерования у них материнских мотивов.

Группу 1 составили женщины, у которых все три ведущие позиции заняли мотивы, связанные с реализацией материнской деятельности. В нее вошли 8.4% матерей младенцев, 4.1% матерей детей раннего возраста и 6.1% матерей дошкольников. В мотивационно-потребностной сфере этих женщин наблюдается абсолютное преобладание мотивов материнства. В данном случае можно говорить, что материнство является главной деятельностью, и все остальные сферы жизни матерей, вошедших в группу 1, подчинены ей.

Группу 2 составили матери, у которых на одном из лидирующих мест находится мотив супружеского счастья. В эту группу вошли 17.4% матерей младенцев, 24.4% матерей детей раннего возраста и 48% матерей дошкольников. В данной группе значимость материнства сочетается со значимостью супружества. Обращает на себя внимание то, что такая структура мотивационно-потребностной сферы становится все более распространенной по мере взросления ребенка.

Группу 3 составили те женщины, в ответах которых мотив материнства занимал только одно из лидирующих мест. Два других места были отданы другим мотивам, поэтому можно говорить о соизмеримости мотивов материнства с другими мотивами, входящими в мотивационно-потребностную сферу. Эта группа оказалась самой многочисленной. В нее вошли 71.3% матерей младенцев, 65.6% матерей детей раннего возраста и 50.2% матерей дошкольников. Материнские мотивы в большинстве случаев представлены мотивом достижения счастья ребенка. На втором месте по количеству выборов мотив супружеского счастья (40, 54 и 60% соответственно в трех возрастных группах детей). Содержание третьей позиции оказалось специфичным в зависимости от возраста ребенка. Среди матерей младенцев на третьем месте по количеству выборов оказался мотив компетентности в материнстве. Среди матерей детей раннего возраста — мотив дружеского общения, а матери дошкольников поставили на третье место мотив удовлетворения профессиональных интересов. Таким образом, в самой многочисленной группе женщин мы также встретились с зафиксированной ранее тенденцией обогащения мотивационной сферы матери в связи с взрослением и автономизацией ребенка, появлением у них более широкого социального контекста, возвращением к привычному для них до рождения ребенка образу жизни.

Необходимо упомянуть и еще одну группу, которую составили матери младенцев и детей раннего возраста, в мотивационно-потребностной сфере которых лидируют мотивы, не связанные с материнством. На лидирующие позиции эти женщины поставили мотивы самореализации в деятельности и материального благополучия. Как мы видим, есть женщины, для которых рождение ребенка не связано с личностными изменениями. Их приоритеты продолжают лежать в профессиональной сфере и сфере общения и после наступления материнства. Эта группа оказалась очень малочисленной (3% и 1.8% в двух возрастных выборках детей соответственно), но ее наличие свидетельствует о том, что изменение мотивационной структуры в связи с рождением ребенка — это ожидаемое, но не гарантированное явление.

Основным итогом данного исследования стало выделение специфики мотивационной сферы матери.

1. Начиная с рождения ребенка и на длительный период времени (определение верхних границ в данном исследовании не предпринималось) в мотивационной сфере женщины лидирует стремление к достижению счастья и благополучия ребенка. У многих женщин эти мотивы отодвигают на второй план сферу супружеских отношений.

2. Однако выделение специфической для ставшей матерью женщины особенности мотивационно-потребностной сферы не означает абсолютного единообразия. Очевидно, что степень преобладания материнских мотивов разная: для кого-то ребенок — это все, что есть важного в жизни, для кого-то — это главное, но не единственное содер-

жание жизни, а кто-то сочетает материнство с удовлетворением других потребностей или даже предпочитает материнству что-то иное.

3. С учетом указанных индивидуальных особенностей личности матерей необходимо отметить тенденцию к обогащению их мотивационной сферы в связи с взрослением ребенка: возрастание его автономии позволяет женщинам возвращаться к своим личным и профессиональным интересам.

Анализ смыслового содержания мотива достижения счастья ребенка

Продолжая разговор об индивидуальных вариантах мотивационной структуры матерей, вернемся к проблеме высокой степени вариативности характера осуществления родительской деятельности. Некоторые матери, как уже говорилось, полноценно включаются в уход за ребенком и его воспитание, некоторые стремятся организовать уход за ребенком таким образом, чтобы свести к минимуму изменения привычного образа жизни. В рамках исследуемой нами проблемы можно сделать предположение о том, что столь разная реализация родительских функций может быть связана не просто с ведущим для этой деятельности мотивом (в нашем случае мотивом достижения счастья ребенка практически у всех женщин), а с тем, какой это имеет для матери личностный смысл. Другими словами, мы полагаем, что различия в характере осуществления родительства могут быть обусловлены тем, какой системой отношений между ведущими мотивами задается то или иное поведение матери.

Вслед за Б.С. Братусем (1988) мы считаем, что определение смысла лишь в рамках отдельной деятельности ограничивает это понятие, так как главные коллизии разворачиваются не в плоскости «мотив—цель», а в плоскости «мотив—мотив». Именно в результате процесса внутреннего соотношения мотива деятельности с другими мотивами, составляющими мотивационно-потребностную сферу личности, порождается ее смысл. Именно личностные смыслы, а в случае их осознания личностные ценности являются основными образующими единицами сознания личности, определяющими главное и относительно постоянное отношение человека к основным сферам его жизни — к миру, к другим людям, к самому себе.

В проведенном под нашим руководством исследовании О.Е. Ухаевой³ было обнаружено существенное различие в сочетании ведущих материнских мотивов. Зафиксировав преобладание мотива достижения счастья ребенка у матерей дошкольников, мы осуществили более детальный анализ его соотношения с группой остальных лидирующих мотивов. В исследовании приняли участие матери дошкольников (71 женщина). Ка-

³ Ухаева О.Е. Ценностная направленность матерей дошкольников. Дипл. раб. Ф-т психологии МГУ, 2007.

чественный анализ результатов позволил выделить три группы женщин, между которыми были обнаружены статистически значимые различия в частоте попадания на лидирующие позиции мотивов, сопровождающих мотив достижения счастья ребенка.

В первой группе мотив достижения счастья ребенка оказывается в окружении мотивов близости отношений с ребенком и самореализации в деятельности. Эти мотивы значимо чаще выбираются в качестве ведущих (значимость различий менее 0.05 по критерию Манна—Уитни), т.е. матери не отрывают счастье ребенка от своего непосредственного участия в его жизни. Главные жизненные приоритеты этих матерей — близкие отношения с ребенком, компетентность в его воспитании и ответственность.

Вторая группа отличается тем, что высоко значимые мотивы, связанные с материнством, гармонично сочетаются с мотивом супружеского счастья. Он значимо чаще, чем в других группах выбирается в качестве ведущего (в 81.8% случаев). Получается, что счастье ребенка задается контекстом благополучия общесемейной ситуации. Матери относятся к ребенку как к элементу общей семейной структуры, где благополучие каждого определяется гармонией системы в целом. Для них неразрывно связаны супружеские и детско-родительские отношения. Интересно, что для этих женщин более значимыми оказались и мотивы взаимопонимания с родственниками и заботы о ближнем (различия не достигли уровня статистической значимости).

Третья группа была образована женщинами, обнаружившими мотивационную направленность на профессиональную деятельность. Мотив достижения счастья ребенка у них соседствует с мотивами достижения профессиональной компетентности и материального благополучия (в 27.3 и 45.5% случаев соответственно). Это позволяет предположить, что для женщин этой группы счастье ребенка неразрывно связано с его материальной обеспеченностью. Мотив близости отношений с ребенком практически отсутствует в содержании их мотивационной сферы. Желая счастья своему ребенку, эти женщины, вероятно, предполагают, что он может быть счастлив сам по себе, без их близкого участия. Счастливую жизнь, как им представляется, ребенку может обеспечить их успешная профессиональная деятельность, дающая необходимый уровень материальной обеспеченности.

Таким образом, мы видим, что мотив достижения счастья ребенка приобретает разную смысловую нагрузку в зависимости от характера его отношений с основной направленностью личности. Различное смысловое наполнение этого мотива согласуется с содержанием ценностных ориентаций матерей исследуемой выборки. Обращение к особенностям ценностно-смысловой сферы женщин было неслучайным. Категории мотивационной направленности и личностных ценностей видятся нам как генетически, так и функционально родственными. С

одной стороны, в основе личностных ценностей (осознанных и принятых человеком общих смыслов его жизни) лежат многообразные отношения между мотивами. С другой стороны, оформившиеся ценности выполняют функцию высшего контрольного органа всех побудителей активности человека. Ф.Е. Василюк вслед за Б.С. Братусем говорит о появлении личностных ценностей у субъектов, наделенных внутренне сложной жизнью. Такой субъект стоит перед необходимостью постоянных выборов и поэтому «...необходимо выработать психологический “орган”, способный скреплять жизненные отношения в целостность индивидуальной жизни» (Василюк, 1984, с. 122). Таким «органом», по мнению автора, является ценностное сознание, где ценность является единственной мерой сопоставления мотивов.

Эмпирическое исследование ценностных ориентаций обследуемых женщин осуществлялось с помощью методики М. Рокича «Ранжирование ценностей» в модификации Д.А. Леонтьева (1992) и авторской методики «Ценностная направленность».

Основной ценностной направленностью женщин, связывающих счастье ребенка с собственной самореализацией в деятельности и стремящихся к близости отношений с ребенком, оказывается направленность на удовлетворение интересов ребенка. Они посвящают общению с ним практически все остающееся от работы время (70% женщин из этой группы работающие). Среди терминальных ценностей такие матери выделяют в качестве приоритетных счастливую семейную жизнь и любовь, а среди инструментальных ценностей — ответственность и образованность. Легко согласиться, что эти качества (ценности-средства) просто необходимы для правильного и разумного воспитания детей. Ценности, связанные с профессиональной деятельностью, общением, личными интересами, имеют для них второстепенное значение. Ребенок становится смыслом жизни.

Женщины, для которых условием достижения счастья ребенка является гармония в семейных отношениях, имеют более широкий круг жизненных приоритетов. Степень выраженности ценностной направленности на ребенка у них соизмерима с направленностью на профессиональную деятельность и удовлетворение личных интересов. Такие терминальные ценности, как любовь и счастливая семейная жизнь, статистически значимо чаще оказываются при ранжировании на лидирующих позициях. Возрастающая значимость счастливой семейной жизни и любви сопровождается высокой степенью реализации этих ценностей. В качестве главной инструментальной ценности эти женщины выделяют терпимость, что также подчеркивает значимость для них межличностных отношений. Ребенок для этих женщин — неотъемлемый компонент целостной семейной системы.

Такую же непротиворечивую картину мы обнаружили в группе женщин, которые видят достижение счастья ребенка в собственном

профессиональном совершенствовании и материальном благополучии семьи. Ценностная направленность на ребенка у этих женщин уступила ценностной направленности на работу. Вспомним, что лидирующее положение мотива достижения счастья ребенка у этих женщин сопровождается крайне низким значением мотива близости с ребенком. Посвящая себя работе ради благополучия ребенка, матери этой группы считают, что это счастье не предполагает материнского присутствия (достаточного межличностного общения).

При ранжировании терминальных ценностей значимо чаще лидирует интересная работа, а в инструментальных ценностях чаще, чем в других группах, выбираются аккуратность, ответственность, смелость в отстаивании своего мнения.

Итак, полученные данные позволяют говорить о том, что реализация матерями направленности на такие ценности, как работа, дружеское общение, удовлетворение личных интересов, супружеские отношения, не исключает высокой значимости мотивов, связанных с материнством. Мотив достижения счастья ребенка оказался ведущим практически у всех женщин, принявших участие в исследовании.

Однако сочетание мотивов, занимающих лидирующее положение в мотивационной структуре этих женщин, позволяет говорить, что смысловое содержание этого мотива существенно различается. Для одних матерей счастье ребенка связано с его гармоничным развитием, успешностью; для других — с благополучием семьи в целом; для третьих — с его материальной обеспеченностью. Именно личностный смысл ведущего мотива оказывается связанным с характером реализации женщинами родительских функций. Именно ради достижения счастья ребенка одни из них заботятся о его развитии, прогнозируя будущую успешность, другие создают гармонию семейных отношений, третьи занимаются профессиональной деятельностью, обеспечивая необходимый для счастья материальный достаток в семье. Результаты исследования еще раз подтверждают положение о том, что смысловые образования личности могут выступать и в качестве внутреннего источника жизненных целей человека, и в качестве высшего контрольного органа регуляции всех побудителей его активности, определяя приемлемые формы их реализации.

Заключение

В описанном цикле исследований мы предприняли попытку проанализировать специфику мотивационно-потребностной сферы матерей, имеющих детей разного возраста. Осуществление родительской деятельности обусловлено действием специфических для нее мотивов. Результаты исследования показывают, что материнские мотивы занимают лидирующее положение в мотивационной сфере женщин, создавая ведущую направленность личности. Однако для понимания причин высокой вариативности характера осуществления родительства

оказывается недостаточным обращение к лидирующей позиции мотивов материнства. Их смысловое значение различается в связи с содержанием мотивационной сферы матерей в целом. С целью выявления особенностей смыслового содержания лидирующего мотива достижения счастья ребенка было проанализировано его соотношение с другими ведущими мотивами. Выявленная специфика смыслового содержания мотива согласуется с ценностными ориентациями матерей.

Одной из задач исследования было выявление особенностей мотивационной сферы матерей, связанных с возрастом ребенка (стажа материнства). Сравнение содержания мотивационной сферы женщин трех групп (матери младенцев, детей раннего возраста, дошкольников) позволило зафиксировать, с одной стороны, упрочение позиции мотива достижения счастья ребенка, с другой стороны, расширение спектра значимых мотивов у матерей дошкольников. Результаты исследования свидетельствуют о том, что абсолютная «погруженность» в уход за ребенком по мере его взросления сменяется на возврат женщины к своим личным интересам, профессиональной деятельности.

Проведенные исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. Специфическая особенность мотивационно-потребностной сферы матери состоит в том, что лидирующую позицию в ней занимает мотив достижения счастья ребенка.

2. В связи с взрослением ребенка, возрастанием его автономии наблюдается обогащение мотивационно-потребностной сферы матери: у нее актуализируются мотивы профессиональной деятельности, дружеского общения и удовлетворения личных интересов.

3. Индивидуальные различия связаны (а) с позицией материнских мотивов в структуре мотивационно-потребностной сферы (абсолютно лидируют, лидируют наравне с другими, уступают другим); (б) с характером соотношения мотива достижения счастья ребенка с другими составляющими мотивационной сферы, задающими различное его смысловое содержание.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Бодалев А.А., Столин В.В. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования. М., 1989.

Братусь Б.С. Аномалии личности. М., 1988.

Василюк Ф.Е. Психология переживания. М., 1984.

Захарова Е.И., Печникова Е.Ю., Филиппова Г.Г. Новая книга о беременности и не только... М., 2002.

Карабанова О.А. Психология семейных отношений. М.; Самара, 2001.

Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. М., 1992.

Овчарова Р.В. Психология родительства. М., 2005.

Филиппова Г.Г. Психология материнства и ранний онтогенез. М., 1999.

Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996.

О. А. Минеева, А. Г. Лидерс

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ ИМПЛИЦИТНЫХ ТЕОРИЙ СЕМЬИ

В работе описана психосемантическая методика изучения представлений о семье. Показано, что имплицитные теории семьи (ИТС) имеют трехуровневую структуру и зависят от возрастных, гендерных и культурных особенностей испытуемых. При этом существует система базовых конструктов ИТС, общих для всех людей: (1) Семья — Индивид; (2) Мы (Связанность — Привязанность), имеющий коннотативный оттенок, и (3) Функции семьи (Социальные — Психологические). Авторы рассматривают сходство и различие ИТС французов и русских, мужчин и женщин, состоящих в браке и холостых, испытуемых, принадлежащих к различным возрастным группам.

Ключевые слова: психология семьи, имплицитные теории семьи, многомерное шкалирование, социальные представления, психосемантика, индивидуальные и групповые различия, кросс-культурные исследования.

The article describes a psychosemantic technique for investigation of representations of the family. It is shown that the implicit theory of the family (ITF) have a three-level structure, depending on age, gender and culture. So, there is a system of basic constructs, components of ITF which are common to all people: (1) Family — Individual, (2) We (Dependence — Affection), which connotative shade, and (3) The functions of the Family (Social — Psychological). The authors examine similarities and differences in ITF of French and Russians, men and women, married and unmarried, people of different age.

Key words: psychology of the family, the implicit theory of the family, multidimensional scaling, social representations, psychosemantics, individual and group differences, cross-cultural research.

Термин «имплицитная теория (ИТ) личности» был введен Дж. Брунером и Р. Тагиури в 1954 г. для обозначения присутствующего у каждого человека («наивного наблюдателя») представления о психологической организации других людей. Позднее Дж. Келли предложил понимать

Минеева Ольга Александровна — педагог-психолог Управления учебно-методического сопровождения молодых специалистов МГППУ, соискатель кафедры возрастной психологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* mineevaolg@yandex.ru

Лидерс Александр Георгиевич — канд. психол. наук, доцент кафедры возрастной психологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* a-lider@mail.ru

ИТ как систему конструктов¹, отражающую то, как конкретный человек воспринимает сложный мир социальных отношений.

Наряду с ИТ личности некоторые ученые рассматривают также социальные ИТ — убеждения, формирующиеся в массовом сознании относительно того, как и каким образом соотносятся между собой черты какой-либо социальной среды или социального явления (Андреева, 2000), т.е. представления целой группы, а не только одного человека.

Понятие «имплицитная теория семьи» (ИТС) впервые употребил Л.Р. Барнхилл (Barnhill, 1979), отметив, что «хорошая», стабильно функционирующая семья описывается исследователями не на научном уровне, а на уровне ИТС. Л.Я. Гозман и Ю.Е. Алешина (1983, с. 11) также отмечали, что «феноменология семьи изучена пока явно недостаточно, и это отрицательно сказывается на тех “имплицитных концепциях семьи”, которыми пользуются в своей работе психологи-практики». Актуальность исследования представлений о семье усиливается тем, что критерии ее «хорошего» функционирования различаются у терапевтов и у самих членов семьи (Seuwert, 1990).

Для описания восприятия семьи ее членами существует множество понятий: «образ Мы» (Черников, 2001), «семейная идентичность» (Аккерман, 2000), «эмоциональное и когнитивное Мы данной семьи» (Шнейдер, 2000), «карта семьи» (С. Минухин, цит. по: Фримен, 2001), «внутренняя картина семьи» (Эйдемиллер, Юстицкис, 2000), «семейные мифы» (А. Эллис, цит. по: Слепкова, 2006) и др. Часто встречаются также термины «модель семьи» (по отношению к научным теориям) и «образ семьи» (по отношению к обыденным представлениям). На содержание этих понятий сильно влияют теоретическая ориентация и ИТС исследователя, и ни то, ни другое не соответствует полному представлению индивида о семье. Кроме того, данные, полученные при изучении семьи с помощью приведенных выше понятий, трудно поддаются корректному количественному анализу.

Мы придерживаемся того мнения, что ИТС — это система концептов (категорий суждения о каком-то явлении), с помощью которой осуществляется процесс социального познания семьи (подробнее см.: Минеева, Лидерс, 2004). ИТС индивида — это система неявных, неотчетливо осознанных или совсем неосознанных представлений, регулирующих тем не менее его реальные взаимоотношения в семейной сфере, организующих его восприятие семьи. Понимание индивидом семейного контекста, суждение о норме и отклонениях семейной жизни,

¹ Конструкт — биполярный признак, противоположные отношения или способы поведения (Франселла, Баннистер, 1987). Конструкты — «не осадок биографических фактов и не факсимиле реальности. Это особые референтные оси (димензии), посредством которых человек ухитрится упорядочить свое психологическое пространство и выделить различные линии своего поведения» (Келли, 2000, с. 87).

чувства и ожидания по поводу семьи, поведение и отношения с родными определяются его ИТС.

Мы предполагаем, что ИТС индивида имеет по крайней мере трехуровневую структуру (Минеева, Лидерс, 2004):

- *Ядерный уровень* — система базовых конструкторов, общих для всех людей. Существование такой системы интуитивно очевидно, поскольку все люди понимают друг друга, когда упоминается семья в прямом или переносном значении.

- *Групповой уровень* — набор ИТС, разделяемых индивидом со своими группами (гендерными, возрастными, культурными и др.). Групповые ИТС могут образовываться в результате сходного жизненного опыта индивидов.

- *Индивидуальный уровень*, сформированный в детстве в родительской семье в результате собственного опыта индивида. Этот уровень ИТС близок концепту «житейских понятий» Л.С. Выготского (1982).

На сегодняшний день разработано и введено в практику большое количество методик для диагностики семьи, семейных отношений (Лидерс, 2006), однако интерпретации результатов тестирования и цели вмешательства опираются на ИТС психологов не меньше, чем на теоретические модели семьи, заложенные в используемых ими психотерапевтических и психодиагностических подходах.

Далее будет описана **авторская методика исследования социальных представлений о семье**.

Для исследования ИТС мы выбрали психосемантические методы, поскольку они очерчивают систему значений, организующих восприятие и поведение человека, и при этом позволяют применять количественный анализ данных.

Множество оснований категоризации, используемых респондентом, образует категориальную структуру той или иной содержательной области его сознания. При геометрической реконструкции семантического пространства (СП) эти категории-факторы задают координатные оси некоего многомерного СП, в котором анализируемые значения описываются через их координаты, а срезы СП представляют собой содержательно однородные СП (Петренко, 2005).

В нашем случае параметры (категории) не задаются экспериментатором. Целью исследования являлось именно определение осей СП как конструкторов ИТС.

Выборка

В исследовании приняли участие 260 человек. Из них: 30 — на стадии сбора лексики, описывающей семейную жизнь; 10 экспертов, отбиравших стимульный материал для исследования; 10 экспертов — на стадии перевода стимульного материала на французский язык (для

проведения кросскультурного исследования) и 210 испытуемых. Сравнивались следующие подгруппы:

1. Студенты пятых курсов психологических факультетов МГУ им. М.В. Ломоносова и Гренобльского университета (Франция), не состоящие в браке — для выделения культурных составляющих ИТС.

2. Женатые и холостые респонденты — для выделения влияния семейного опыта на конструкторы ИТС.

3. Мужчины и женщины четырех возрастных подгрупп — для выявления влияния гендерных и возрастных различий.

4. Психологи и не психологи. Сравнение конструкторов, выделяемых этими подгруппами, показывает влияние теоретических установок.

5. Объединенные группы французов и русских разного пола и возраста — для выделения базовых конструкторов, отраженных в лингвистической связанности, системности языка.

Методика

В исследовании применялась методика свободной сортировки лексических единиц, обладающая, на наш взгляд, рядом достоинств, среди которых простота получения информации от респондента, небольшие временные затраты на проведение опроса. Каждый респондент мог выбрать значимые для него смыслы предлагаемых лексических единиц и в соответствии со своей системой смыслов разложить объекты по группам.

Испытуемому не навязывается количество классов и основания, по которым он должен оценивать объекты. Таким образом, метод позволяет выявить индивидуальное основание классификации у каждого испытуемого и тем самым выделить существенные характеристики изучаемого явления, а также получить данные о структуре восприятия объекта исследования в сознании респондента. В то же время при применении указанного подхода встречаются трудности в дальнейшем анализе данных. В первую очередь это связано с тем, что мы получаем разное количество классов объектов для каждого респондента, к тому же экспериментатор не имеет никакой информации о том, как респондент оценивает объекты. Сами классы являются отражением его субъективной смысловой структуры.

Выбор лексических единиц

Лексика, описывающая различные категории семьи, была собрана с помощью специально разработанного опросника, а также интервью клиентов семейного консультанта, мини-сочинений слушателей Высшей школы социальной работы (второе высшее образование), фокус-группы (участники — школьные психологи и социальные педагоги). Были также привлечены слова из аналогичных

Результирующий список слов (по алфавиту)

Бабушка/ дедушка	Долг	Надежда	Порядок	Связывать
Благополучная	Дом	Наследство	Права	Симпатия
Близость	Домашняя еда	Независимость	Привычки	Скучать
Брат/сестра	Домашние имена	Ненависть	Привязанность	Согласие
Быть нужным	Домочадцы, домашние	Обижаться	Прижаться	Совесть
Быть собой	Дочь	Обнимать	Принадлежать	Социальное положение
Верность	Жена	Общаться	Продолжение рода	Сочувствие
Взрослые	Жизнь	Обычаи	Происхождение	Сплоченная
Власть	Забота	Обещание/ клятва	Прочная	Ссориться
Вместе (быть, делать что-то, ходить куда-то)	Зависеть	Одиночество	Радость	Старость
Внуки	Замкнутая	Опора	Раздражать	Счастье
Волноваться	Зарабатывать	Ответственность	Распределение забот	Сын
Воспитывать	Заступаться	Отдыхать	Растить детей	Тепло
Горе	Имущество	Откровенность	Ревность	Убежище
Гордиться	Ласка	Отец	Родственники	Уважать
Гостеприимная	Любовь	Память / воспоминания / истории	Секс	Уверенность
Деньги	Мать	Поддержка	Семейные тор- жества	Умирать
Дети	Меняться	Покой	Сердиться	Уют
Доверять	Могилы родных	Помощь	Свобода	Хозяйство
Договор/ контракт	Муж	Понимание	Свое место в доме	Ценности/идеа- лы/духовность

исследований². Итоговая подборка содержала 306 слов. Затем эксперты (семейные консультанты) отобрали 100 слов, характеризующих основные категории семьи и семейной жизни. Этот результирующий список слов (табл. 1) и был использован в исследовании.

² См.: Демакова Л.Е. Архетипические корни обыденных представлений о семье. Дипл. раб. Ф-т психологии Тюменского гос. ун-та, 2002.

При переводе на французский язык словарь подвергся определенной адаптации, чтобы соответствовать реалиям французских представлений о семье. Адаптация проводилась в несколько этапов: 1. Непосредственно перевод. 2. Проверка переведенных слов 8 двуязычными экспертами-лингвистами (русскими и французами) с обсуждением неоднозначных вариантов. 3. Обсуждение каждого переведенного понятия в ситуациях его употребления в контексте семьи с руководителем французской части исследования Ж. Пуссеном и окончательный выбор соответствующей лексики.

Процедуры опроса респондентов и обработки результатов

Респондент получал набор из 100 слов на отдельных карточках и должен был разложить слова в любое количество групп (не менее 3, но и не более 15), а затем дать название каждой группе. Во время сортировки можно было перекладывать слова из группы в группу, если респондент посчитает это необходимым. Никаких оснований для группировки не давалось.

При необходимости испытуемые могли дополнить предложенный им список, для чего в набор карточек добавлялось несколько пустых.

Исходные данные от респондентов были получены нами в виде разложенных по группам слов. У разных респондентов было разное количество групп. Для каждого респондента была построена матрица 100 100 элементов, состоящая из 0 и 1. Единица ставилась на пересечении двух слов, если респондент поместил эти два слова в одну группу. Таким образом, мы получили индивидуальные матрицы для всех респондентов. Далее путем суммирования элементов индивидуальных матриц были получены общие групповые частотные матрицы.

Для обработки результатов свободной сортировки часто применяют факторный и кластерный анализ. Однако для факторного анализа необходимы предположения о связи объектов друг с другом. Кластерный анализ интересен, он хорошо выделяет близкие по смыслу слова, но не позволяет четко разнести слова, относящиеся к противоположным по смыслу категориям.

Мы полагаем, что наиболее адекватными для обработки результатов свободной сортировки являются методы многомерного шкалирования (МШ).

Основные модельные предположения в МШ составляют понятия «дистанция» и «пространство восприятия». Частота попадания объектов в один класс представляет собой естественную меру сходства объектов, которую мы принимаем за меру близости. Очевидные параллели между таким пониманием понятия сходства и понятием геометрической близости привели к использованию функции расстояния для описания психологического сходства во многих психосемантических исследованиях (Артемьева, 1999; Петренко, 1997; Серкин, 2004; Шмелев, 1993).

МШ не требует от респондента оценки объектов по заранее заданным характеристикам (как, например, в технике семантического дифференциала), а использует вместо этого суждения о сходстве между объектами. Кроме того, размерность пространства восприятия, так же как и шкальные значения объектов, определяется из самих исходных данных, в отличие от кластерного анализа, где принимается одна размерность.

При этом методы МШ максимально сохраняют структуру исходных данных и позволяют построить СП, оси которого соответствуют различным категориям (конструкциям), что отвечает целям психосемантического исследования.

Интерпретация результатов МШ отличается определенной субъективностью. Это проявляется уже в том, что требуемую размерность СП выбирает исследователь.

В МШ размерность СП выбирается исходя из требования минимизации среднего отклонения результирующих расстояний между словами-стимулами от исходных.

Эмпирически многими пользователями МШ получено следующее правило выбора количества осей СП: берется не то количество осей, которое обеспечивает наименьшую ошибку, а то, на котором происходит наибольший изгиб функции ошибки (стресса).

Проиллюстрируем процесс выбора количества шкал СП для интерпретации на примере подгруппы незамужних студенток-психологов — француженок в возрасте до 32 лет. Эта подгруппа оказалась наиболее однородной по ответам, поэтому на ней удобно показать процесс выбора необходимого количества шкал.

В данной подгруппе функция ошибки выходит на минимум при размерности СП, равной 8. Однако для интерпретации существенна значимость (амплитуда) шкалы. Ниже продемонстрировано, что при таком количестве осей их значимость будет низкой. На качественном уровне это означает, что мы учитываем не только основные категории, выделяемые большим количеством испытуемых, но и частные вариации.

Рассмотрим полученное 8-мерное СП. Далее знаки в квадратных скобках обозначают полюса шкал. Цифры в круглых скобках — координаты соответствующего слова или нескольких слов подряд по данной шкале. Названия шкал соответствуют наиболее типичным названиям, которые испытуемые давали группам слов.

Шкала 1/8. Сущность семьи

[+] Семья, как духовная ценность: Гордиться, Надежда, Счастье (0.5)

[-] Семья материальная: Члены семьи (0.8), Дом (0.6)

Шкала 2/8. Воздействие семьи на ее членов

[+] Давление: Имушество (0.7), Могилы родных, Договор, Скучать, Одиночество, Зарабатывать, Власть.

[-] Поддержка: Уверенность (0.6), Убежище, Тепло

Шкала 3/8. Порядок/Хаос

[+] Порядок в семье: *Распределение забот* (0.5), *Свое место в доме*, *Порядок*

[-] Не относится к семье³: *Ненависть* (-0.6), *Раздражение* (-0.5), *Ревность*

Далее идут две шкалы с меньшими амплитудами, противопоставляющие понятие свободы словам, указывающим на семейную сплоченность, согласие, интересы расширенной семьи (рода).

Шкала 4/8. Что мне даст моя будущая семья?

[+] Социальный аспект: *Свобода*, *Социальное положение* (0.5)

[-] Эмоциональный аспект: *Согласие*, *Продолжение рода* (-0.4)

Шкала 5/8. Личная свобода/Включенность в родительскую семью

[+] Сплоченность: *Домашняя еда* (0.6), *Семейные торжества* (0.5)

[-] Свобода: *Свобода* (-0.5), *Совесть*, *Жизнь*

Шкала 6/8. Границы семьи

[+] Материальная независимость семьи: *Деньги* (0.5), *Независимость* (0.5)

[-] Психологические границы: *Привычки*, *Домашние имена*, *Обычаи* (-0.5)

Шкала 7/8. Грани принадлежности

[+] Принадлежать (0.4)

[-] Зависеть (-0.4)

Шкала 8/8. Положительное в семье

[+] Внешние характеристики семьи: *Благополучная* (0.4)

[-] Обстановка внутри семьи: *Уют*, *Общаться*, *Отдыхать* (-0.4)

Можно видеть, что координаты слов начиная с четвертой шкалы довольно маленькие, причем одни и те же слова оказываются определяющими (на полюсах) нескольких осей. Это означает, что мы учитываем «экспериментальный шум» — мелкие различия в категоризации, свойственные испытуемым.

Существенное изменение функции стресса происходит в два этапа, сначала при переходе к трехмерной модели СП, а затем — к четырехмерной. Более упрощенный трехмерный вариант для совершенно разных выборок испытуемых дают оси-конструкты, почти совпадающие по форме противопоставления, но различающиеся по содержанию. Это позволяет легко сравнивать ИТ различных подгрупп. В модели четырехмерного СП достигается большая точность не только в математическом смысле (резко падает функция стресса), но и в психологическом, поскольку в последнем случае выявляются более тонкие градации конструктов. Однако при этом сами оси могут различаться у отдельных подгрупп, что затрудняет сравнение. Таким образом, можно рекомендовать для сравнительного анализа ИТ использовать трехмерную модель, а для углубленного анализа конкретной подгруппы — четырехмерную.

³ Группа слов с таким названием типична для девушек-француженок. Они складывают в нее все, что обозначает плохие отношения.

Следует помнить, что положительное или отрицательное значение координат слов-стимулов означает только то, что слова на противоположных полюсах шкалы противопоставлены по смыслу друг другу. Для успешной интерпретации смысла конструкта необходимо также учитывать смысловую общность слов, имеющих максимальные координаты (независимо от знака), и их противопоставленность «центру» — словам, имеющим близкие к 0 координаты по этой шкале.

Анализ результатов

Для всех подгрупп испытуемых выявляется схожая структура трехмерного СП. Индивид и система всегда оказываются на противоположных концах первой оси. Две другие оси противопоставляют социальные и психологические функции семьи и ее гомеостаз и динамику. Мы интерпретируем это сходство как подтверждение существования общекультурного инварианта — поверхностного уровня ИТС. Именно он позволяет людям, принадлежащим к разным культурам, понимать друг друга, примерно одинаково воспринимать художественные произведения, касающиеся семьи.

СП следующих размерностей дает возможность выделить конструкты более глубоких уровней, социальные ИТ группы (гендерной, возрастной и др.).

Сравнение трехмерного СП французских и русских студенток

Сравним СП незамужних студенток-психологов из Франции и России. Это две гомогенные группы женщин одного возраста, изучающих психологию (в частности, психологию семьи) по схожим программам, не имеющих опыта семейной жизни. Они живут примерно в одних и тех же условиях, находятся на иждивении родителей. Это старшекурсницы, перед которыми остро стоят проблемы обретения независимости, поиска работы, устройства личной жизни. В то же время эти две группы принадлежат разным культурам, разным языковым общностям. Шкалы СП у них практически совпадают, но более подробный анализ содержания конструктов показывает различия. Рассмотрим их.

Первая шкала-конструкт противопоставляет семью и личность. На один полюс попадают члены семьи (мать, отец, дети, бабушка/дедушка и др.) с координатами 0.7—0.5. У русских испытуемых эти слова лежат в отрыве от всех остальных, а у француженок вместе с ними на полюс шкалы попали такие слова, как Происхождение (0.7), Родственники (0.6) и другие, рисующие образ многопоколенной семьи — клана. На другом полюсе у француженок — личные экзистенции: Независимость, Надежда (−0.7), Одиночество, Совесть, Свобода, Быть собой (−0.6), Быть нужным (−0.5). У русских члены семьи противопоставлены разнобразию индивидуальных чувств: Надежда, Ненависть, Счастье, Горе,

Ревность, Любовь (−0.5), где наиболее значимыми оказываются чувства, направленные на другого: Симпатия (−0.7), Привязанность (−0.6).

Второй конструктор противопоставляет механизмы сплочения семьи: социальные (то, что связывает, организует группу) и межличностные (то, что связывает индивидуумов). В обеих подгруппах на полюсе социального находится слово Власть (0.7). При этом у француженок оно связано с семейным согласием, упорядоченностью (Согласие, Социальное положение (0.6), Порядок (0.5)) и одновременно с зависимостью, негативным оттенком (Обижаться, Ссориться (0.5)). У русских это слово также соседствует со словами, отражающими упорядоченность (Права, Долг, Зарабатывать (0.6)), однако попадающие на тот же полюс Умирать (0.6) и Ненависть (0.5) сообщают всей группе слов резко негативный оттенок. Само слово Порядок по этой шкале у русских девушек находится близко к середине шкалы в зоне незначимых слов (0.2), тогда как у француженок примыкает к полюсу социального.

Противопоставленный полюс этой шкалы отражает то, что связывает людей в семье. Для француженок это в первую очередь поддержка и супружеские отношения (Откровенность, Поддержка, Ласка, Секс, Муж, Жена (−0.6), на втором месте Любовь (−0.5), Забота, Доверие, Близость, Дети (−0.45). Для русских наиболее значимыми оказываются покой-уют и супружеские отношения (Секс (−0.6), Покой, Уют, Вместе, Опора (−0.5)), затем стабильность, «семейственность» (Домашние имена, Семейные торжества, Обычаи (−0.45)). Обращает на себя внимание то, что у русских студенток эта группа слов не связана с определенными семейными ролями, а у француженок сюда попадают роли нуклеарной семьи, супруги и дети.

Третий конструктор на одном полюсе объединяет позитивные характеристики семьи, жизнь семьи как целого организма. У русских это: Благополучная (0.7), Гостеприимная, Прочная, Замкнутая (0.6), Сплоченная, Обещание/клятва, Покой, Уют, Жизнь (0.55) – для француженок, и Благополучная (−0.8), Прочная, Гостеприимная (−0.7), Жизнь (−0.6). На другом полюсе объединены процессы, деятельность, из которых состоит семейная жизнь. Этот полюс резко различается у двух подгрупп. Для француженок речь идет о жизни благополучной нуклеарной семьи, в которой люди общаются, растят детей, что-то делают вместе, уважают и гордятся друг другом: Общаться (−0.7), Отдыхать, Растить детей, Воспитывать, Вместе (−0.6), Заступаться, Уважать, Гордиться (−0.6). Для русских позитивной жизни семьи противопоставлены мрачные процессы в многопоколенной семье-клане: Умирать (0.8), Старость (0.7), Память (0.6), Ненависть, Могилы родных, Происхождение (0.5), Горе, Быть нужным, Привычки (0.5).

Если подобным же образом сравнить особенности четырехмерных СП (табл. 2), то можно обнаружить отличие противопоставлений при похожих по форме полюсах шкал.

Четырехмерные СП французских и русских студентов

Французенки	Русские
<i>Название оси: Духовное — Материальное</i>	
Духовная ценность	Мечта
<p><i>Шкала 1/4</i> [+] <u>Семья, как духовная ценность:</u> Надежда (0.6), Гордиться (0.6), Покой (0.5), Уважать, Понимание, Доверять, Счастье, Свобода, Совесть [-] <u>Семья материальная:</u> муж, жена, мать, отец, дочь, сын и др. (-0.8)</p>	<p><i>Шкала 1/4</i> [+] <u>Семья-ценность, «Счастье вдвоем»:</u> Любовь, Понимание, Верность (0.6), Доверять, Надежда, Счастье (0.5) [-] <u>Семья материальная:</u> муж, жена, мать, отец, дочь, сын и др. имеют координаты в интервале (0.75—0.6)</p>
<i>Название оси: Семья—Индивид; Зависимость — Свобода</i>	
<p><i>Шкала 4/4</i> [+] <u>Жизнь в семье:</u> Зависеть (0,7), Воспитывать, (0,6), Меняться, Согласие, Продолжение рода, Забота, Вместе, Умирать, Растить детей, Отдыхать, Принадлежать, Быть собой (0,5) [-] <u>Свобода:</u> Секс (-0,6), Свобода, Жизнь, Независимость, Зарабатывать, Домашние имена</p>	<p><i>Шкала 2/4</i> [+] <u>Жизнь в семье, ее противоречия:</u> Согласие (0,7), Раздражать (0,7), Ссориться, Воспитывать, Зависеть(0,6), Растить детей, Гордиться [-] <u>Одиночество</u> (-0,6), <u>Жизнь, Независимость</u> (-0,5)</p>
<i>Название оси: Социальное — Межличностное</i>	
<p><i>Шкала 2/4</i> [+] <u>«Я в семье»:</u> Поддержка, Уверенность (0.6), Убежище, Благополучная, Помощь, Опора, Прочная, Тепло [-] <u>Давление:</u> Могила родных (-0.8), Договор (-0.7), Скучать, Одиночество, Имущество, Замкнутая, Умирать, Власть, Сердиться (-0.6)</p>	<p><i>Шкала 3/4</i> [+] <u>Социальные механизмы:</u> Власть (0.7), Зарабатывать (0.6), Обещание (0.6), Договор (0.6), Замкнутая (0.6), Социальное положение (0.6) [-] <u>Межличностные связи:</u> Секс (-0.6), Семейные торжества, Вместе, Домашние имена (-0.5), Обычаи, Тепло, Покой, Домашняя еда</p>
<i>Название оси: Благополучие и порядок — Негатив</i>	
<p><i>Шкала 3/4</i> [+] <u>Порядок:</u> Порядок (0.7), Деньги, Распределение забот, Обычаи, Ценности, Ответственность, Хозяйство, Договор, Долг [-] <u>Хаос:</u> Ненависть (-0.7), Раздражать, Ссориться, Ревность, Обижаться, Горе, Радость, Ласка, Волноваться, Любовь (-0.4)</p>	<p><i>Шкала 4/4</i> [+] <u>Происхождение + негатив (область противоречий респондентов):</u> Умирать (0.8), Старость (0.7), Память (0.6), Ненависть, Могила родных, Происхождение (0.5) [-] <u>Благополучная семья:</u> Гостеприимная (-0.7), Благополучная, Прочная, Распределение забот, Хозяйство, Опора (-0.5)</p>

В подгруппах французов и русских совпадают возрастные, гендерные, ролевые особенности. У них одинаковое образование и семейное положение. Отличаются только язык и культура. По-видимому, именно эти факторы служат причиной различия СП.

СП объединенной группы французов и русских различного пола и возраста

Для объединенной группы были построены двухмерная и трехмерная модели СП.

Двухмерное СП

Шкала 1. Индивид/Семейная система: [+] Свобода, Независимость (0.8) — [-] Родственники, перечисление членов семьи (-0.8)

Шкала 2. Моральная оценка: [+] Власть, договор, ненависть (0.9) — [-] Долг, Ценности, Ответственность (-0.8)

Шкала 1, отражающая противопоставление индивида и семейной системы, выделяется во всех подгруппах испытуемых при двух- и трехмерном СП (см. ниже). При увеличении размерности СП до трех вторая шкала 2 (*Моральная оценка*) распадается на две: *Мы* (Связанность — Привязанность) и *Функции семьи* (Социальные — Психологические). При этом все слова, организующие эти два конструкта ИТС, имеют значимые координаты и по двум осям, т.е. у разных испытуемых они попадают в группы двух типов. Коннотативный оттенок сохраняется за шкалой *Мы*, а шкала *Функции семьи* становится денотативной.

Трехмерное СП

Шкала 1. Уровень общности: [+] Системность — [-] Индивидуальность.

Шкала 2. Мы (отражает механизмы, объединяющие семейную систему): Связанность [+] — Привязанность [-].

Шкала 3. Функции семьи: [+] Социальные функции семьи (семья для общества) — [-] Психологические функции семьи (семья для меня).

Выделенные шкалы СП мы интерпретируем как конструкты социальной ИТ, которая представляет собой групповой инвариант индивидуальных ИТС. Поэтому на первый план вышли основные, глобальные конструкты восприятия семьи, которые, возможно, являются общечеловеческими.

Шкала 1 отражает механизмы, связывающие семью в единое целое. На одном ее полюсе находятся позитивные чувства и отношения (Доверять, Обнимать, Понимание, Близость), на другом — системные отношения (Происхождение, Обычай, Имущество). Шкала 2 противопоставляет семью как иерархическую систему в комплексе с негативными состояниями и чувствами и конкретных людей (членов семьи) в комплексе с понятиями Тепло и Близость. Шкала 3 определяет дихотомию Динамика повседневных отношений — Договор/контракт.

Сравнение СП русских и французских респондентов

Рассмотрим ИТС общей выборки **французов**.

Трехмерное СП

Шкала 1/3. Домочадцы — То, что дает семья (ценность)

Шкала 2/3. Внутри благополучной семьи — Внутри неблагополучной семьи

Шкала 3/3. Семейный порядок — Быть собой

Четырехмерное СП

Шкала 1/4. Члены семьи — Покой, уважение

Шкала 2/4. Семейные плюсы (Дом, Согласие) — Семейные минусы (Власть,

Договор)

Шкала 3/4. Семейные ценности — Семейный негатив и секс

Шкала 4/4. Жизнь человека (экзистенции) — Семейная жизнь (быт)

Информацию об ИТС можно получить также из названий, которые респонденты дают группам слов. Анализируя сырые данные, включающие в себя названия подгрупп, мы можем видеть, что классификации французской выборки в значительной мере унифицированы как по количеству групп (6—8), т.е. по степени когнитивной сложности ИТС, так и по наличию (у 80% респондентов) группы, обозначенной как «Семья». Это говорит о том, что во французской культуре принят аналитический, «философский» взгляд на семью как на объект. Действительно, именно семья как целое, а не отношения в ней, является в первую очередь предметом большого количества дискуссий, исследований, статей в прессе.

Рассмотрим ИТС общей выборки **русских**.

Трехмерное СП

Шкала 1/3. Домочадцы — Независимость

Шкала 2/3. Семейный негатив, формальные отношения, власть — Благополучная семья

Шкала 3/3. Организованная жизнь (Ценности, Порядок, Покой, Долг) — Жизнь в семье (Согласие, Связывать, Воспитывать, Уважать, Ссориться)

Для русского респондента слова Власть, Порядок, Контракт определенно связаны с одиночеством или негативными отношениями.

Расширение СП русской группы до 4 шкал мало меняет содержание конструкторов. Это свидетельствует скорее всего о том, что в русской культуре в настоящее время представления о семье существуют в упрощенном, укрупненном виде. Однако возможно и другое объяснение, базирующееся на экспериментах В.Ф. Петренко (2005), в которых показано, что тема семьи вызывает эмоциональное напряжение, ведущее к упрощению системы категорий. Это предположение согласуется с консультативным опытом авторов настоящей статьи.

Сравнительный анализ СП различных подгрупп

Качественный анализ данных по подгруппам выявляет различия как в количестве конструкторов (сложность ИТС), так и в их содержании.

Например, в подгруппах женатых мужчин и замужних женщин среднего возраста мы наблюдаем высокую значимость и структурированность для мужской выборки понятий, касающихся семейной структуры, иерархии, власти, и «слипание» и меньшую значимость понятий, касающихся чувств и межличностных отношений. У женщин при противоречивом составе «созвездий» слов в СП пространство чувств и отношений хорошо структурировано, эти понятия имеют более высокую значимость, чем семейные роли и организация семьи. Понятия Власть, Договор, Порядок, Права, Обязанности также имеют высокую значимость, но они оказываются на одном полюсе с Одиночеством, Горем, Смертью, т.е. негативно окрашены.

Слова, не вошедшие в полярные области, также характеризуют гендерные и возрастные отличия. Так, например, в группе женщин в возрасте 23—32 лет, состоящих в браке, близкими к нулю (т.е. «не важными» для семьи) оказались слова Жена и Отец, а также все слова, отражающие благополучие, поддержку, совместность, тепло, радость, интимные отношения. Возможно, это свидетельствует о некотором неблагополучии респонденток, депривации определенных ценностей.

Женщины и мужчины, выделяя группу «Семья», наполняют ее разными смыслами. Женщины помещают в нее слова Любовь и Ненависть, Независимость и Связанность, Радость и Горе, Одиночество и Близость, а также Дом, Хозяйство. В эту группу всегда входит слово Дети (но не Сын или Дочь) и никогда не входят слова Муж, Секс и Счастье. Мужская часть выборки включает в «Семью» такие слова, как Жена, Дом, Уют, Домашняя еда, Секс. Иногда — Счастье, Радость, Любовь и Ценности. Следовательно семья означает для мужчины бытовую стабильность, создаваемую женой, а для женщины — полноту эмоциональной жизни, связанную с детьми.

Особенности индивидуальных классификаций выявляются при качественном анализе сортировок. При этом мы можем выделить не только обобщенные параметры семейной модели, но и те аспекты семейной жизни, в которой отдельный респондент испытывает депривацию.

Заключение

1. В процессе сбора данных испытуемым давалась возможность исключить слова, не относящиеся, по их мнению, к понятию «семья», а также добавить слова, которых, по их мнению, не хватает в словаре. Поскольку они не сделали никаких существенных дополнений или исключений, мы заключили, что составленный нами набор лексических единиц позволяет адекватно описать семейную жизнь.

2. Метод свободной сортировки достаточно прост для испытуемых, он позволяет избежать влияния побочных факторов, хорошо выполняет функцию сбора сырых данных, но сложен в обработке. Методы МШ сохраняют структуру сырых данных, делая их более наглядными, интер-

претираемыми за счет понижения размерности СП. Мы обнаружили, что целесообразно выбирать размерность пространства «3» для сравнения выборок испытуемых и «4» для анализа конкретной выборки.

3. Анализ сходства и различия СП подтверждает зависимость групповой составляющей ИТС (социальных представлений) от возрастных, гендерных и культурных особенностей испытуемых.

4. СП низких размерностей почти совпадают во всех подгруппах. Ось, отражающая уровень общности, выделяется во всех подгруппах при двухмерном и трехмерном СП. При увеличении размерности СП до трех осей вторая ось (Моральная оценка) распадается на две: Мы (Связанность — Привязанность) и Функции семьи (Социальные — Психологические). Коннотативный оттенок сохраняется за шкалой Мы, а шкала Функции становится денотативной.

Исключение составляют результаты старшей группы французов. Для них конструкт «Индивид — Система» отображает противопоставление индивидуальной независимости семейному порядку, а полюс Родственники противопоставлен понятию семьи как духовной ценности. Вероятно, старшее поколение французов испытывает сильное влияние католического представления о семье, для которого характерны противопоставление материального (бытового) высокому (духовному) в жизни семьи и высокая ценность порядка. В старшей группе русских этого не наблюдалось. На данном этапе мы можем предположить, что базовая религиозная модель слабо воздействует на эту подгруппу.

Тем не менее мы полагаем, что для сравнения различных подгрупп можно использовать трехмерное СП, поскольку оно сходно у всех подгрупп и одновременно отражает их своеобразие. Для более точного анализа отдельной подгруппы достаточно использовать четырехмерное СП. Выше было показано, что процесс увеличения размерности СП происходит за счет «расщепления» двух последних осей.

5. Качественный анализ показал, что у французской выборки представления о семье в целом и семейных ролях более оформлены, структурированы и соответственно более однотипны. У русских респондентов сортировки сильно различаются по количеству групп, а их названия с трудом поддаются классификации. В группу с одним и тем же названием могут попасть совершенно разные понятия, т.е. представления русской выборки о семье довольно хаотичны, роли малосодержательны.

6. Исследование отдельного испытуемого с помощью нашей методики позволяет произвести только качественную оценку системы конструктов его ИТС. Количественный анализ возможен только для группы респондентов. Таким образом, методика выделяет два первых уровня ИТС — ядерный и групповой. Это и есть социальные представления о семье.

В дальнейшем возможно преобразование разработанной нами исследовательской методики в диагностическую на основании полученных данных о социальных представлениях о семье, их генезисе, гендерных и других различиях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Аккерман Н.* Теория семейной динамики // Семейная психотерапия. Хрестоматия / Сост. Э. Г. Эйдемиллер и др. СПб., 2000. С. 70—77.
- Андреева Г. М.* Психология социального познания. М., 2000.
- Артемова Е. Ю.* Основы субъективной психосемантики. М., 1999.
- Выготский Л. С.* Мышление и речь // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. М., 1982.
- Гозман Л. Я., Алешина Ю. Е.* Социально-психологические исследования семьи: проблемы и перспективы // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1983. № 4. С. 10—20.
- Келли Д.* Теория личности. СПб., 2000.
- Лидерс А. Г.* Психологическое обследование семьи. М., 2006.
- Минеева О. А., Лидерс А. Г.* ИмPLICITные теории семьи // Семейная психология и семейная психотерапия. 2004. № 4. С. 15—24.
- Петренко В. Ф.* Основы психосемантики. М., 1997.
- Петренко В. Ф.* Основы психосемантики. 2-е изд. СПб., 2005.
- Серкин В. П.* Методы психосемантики. М., 2004.
- Слепкова В. И.* Психология семьи. Минск, 2006.
- Франселла Ф., Баннистер Д.* Новый метод исследования личности. М., 1987.
- Фримен Д.* Техники семейной психотерапии. СПб., 2001.
- Черников А. В.* Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики. М., 2001.
- Шмелев А. Г.* Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности. М., 1993.
- Шнейдер Л. Б.* Психология семейных отношений: Курс лекций. М., 2000.
- Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В.* Психология и психотерапия семьи. СПб., 2000.
- Barnhill L. R.* Healthy family system // Family coordinator. 1979. Vol. 28. N 1. P. 22—37.
- Seywert F.* L'évaluation systemique de la famille. Paris: Press Univer. de France, 1990.

Н. С. Пряжников

ЗВЕЗДНЫЙ ЧАС И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ «МАЛЕНЬКОГО ЧЕЛОВЕКА»

Психологически «маленький человек» определяется через его готовность осознавать, переживать и изменять свой социальный статус в разных общностях, начиная от семьи и кончая своим местом в культурно-историческом процессе. Выделяются особые условия и потенциальные возможности «маленького человека» для достижения успеха («звездного часа»), ставящего его иногда в более выгодное положение даже по сравнению с людьми, обладающими более значительным статусом (например, по сравнению с общепризнанными представителями элиты). Рассматривается проблема психологической неготовности многих «маленьких людей» использовать свои специфические преимущества. Делается попытка понять причины неожиданных успехов людей, которых не воспринимают всерьез.

Ключевые слова: «маленький человек», звездный час «маленького человека», психологический феномен дурака, «анти-дурак».

Psychologically the “little man” is defined through his willingness to recognize experience and change his social status in different communities: from family to his place in the broad cultural-historical process. Special conditions and potential opportunities of success of the “little man” are emphasized, that gives him sometimes a better position — even in comparison with those men, who have greater status (e.g. in comparison with recognized representatives of the elite). The problem of psychological unpreparedness of many “little men” to use their specific advantages is considered. An attempt to understand the reasons for unexpected success of people, who never were taken seriously, is made.

Key words: “little man”, the finest hour of “little man”, psychological phenomenon of fool, “anti-fool”.

В контексте данной статьи «маленький человек» — это метафора, обозначающая не столько возраст, сколько место человека среди людей, его самооценку в сравнении с теми людьми, которые сумели стать «большими», смогли увеличить, расширить свои возможности. «Маленький человек» хочет стать «большим», но часто боится этого. Он может обладать большими ресурсами, но нередко не знает, как использовать их для изменения своего социального, профессионального или семейного статуса. В итоге можно всю жизнь оставаться «маленьким», незаметным,

Пряжников Николай Сергеевич — докт. пед. наук, профессор кафедры возрастной психологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* nsp-22@mail.ru

ни на что не претендуя. Но иногда даже такая позиция может стать основой для развития и быстрого изменения своих статусных позиций. И это позволяет поставить вопрос о том, что «звездный час» возможен и для «маленького человека». Это может относиться и к ребенку, который «вдруг» делает рывок в своем развитии, и к взрослому человеку, который так же неожиданно для окружающих может сделать сильный карьерный шаг, профессиональное, творческое достижение или выйти на новый уровень духовного развития.

Особая роль «маленького человека» в глобальных системах. Большинство «маленьких людей» не способны жить вне больших (и даже глобальных) социально-профессиональных групп. В качестве члена такой группы даже один человек чувствует свою значительность, ведь он всегда может сказать: «мы — простые люди», «мы — нормальные люди», да еще и добавить: «нас — большинство!» «Маленький человек» вполне может рассматриваться как составная часть «великана». И это прекрасно понимают политики, часто даже заигрывая с «массами», которых «большинство» и которые в определенный момент могут стать грозной силой в умелых руках. Но это может быть и человек вне массы, вне «тусовки», т.е. одинокий, никому не известный, непонятный и часто беззащитный. (Последнее характерно для сильных Личностей. И можно ли считать таких людей «маленькими»?)

«Маленький человек» и большая толпа. Как известно, в толпе человек обретает новые силы и часто становится страшен. Даже порядочные люди, оказавшись в толпе, могут быть заражены ее деструктивными настроениями (см.: Лебон, 1995; Московичи, 1996; Психология..., 1998). В толпе многие люди как бы «отыгрываются» за свои прежние унижения и обиды, направляя свою агрессию на первые попавшиеся раздражающие их объекты (случайных прохожих «не той национальности», автомобили, витрины магазинов и т.п.). «“Маленький”, “обычный” человек часто становится жертвой малейшего впечатления или малейшего психического потрясения», — отмечает С. Московичи (1996, с. 380). Но в толпе он сам ищет таких потрясений и сам становится их «жертвой». Прекрасно описал это состояние В. Райх: «Время от времени ты («маленький человек». — *Н.П.*) высовываешь свою голову из дерьма, в котором вечно находишься, только затем, чтобы выкрикнуть “Ура!”. Квакающая в болоте лягушка и та ближе к жизни, чем ты» (Райх, 1997а, с. 86). Даже «личная свобода» для «маленьких людей» не так важна, как «национальная свобода» и «национальные интересы», т.е. они готовы терпеть унижения, но легко участвуют в защите интересов той большой социальной группы, к которой принадлежат, действуя крикливо и агрессивно (там же, с. 17). И тут наступает их «звездный час».

Чем больше толпа, тем увереннее чувствует себя в ней «маленький человек». А если это огромные «массы» людей, то его самомнение еще больше возрастает. А если это уже миллионы людей, думающих и чувствующих

одинаково, сидя перед телевизором и слушая своих вождей и кумиров, обольщающих и призывающих к чему-либо («публика», по С. Москвичи), то добавляется приятное ощущение того, что к нему — «маленькому человеку» — обращаются через телеэкран люди элиты, которые без него никак не могут вершить свои великие дела. И в чем-то это справедливо. Только вот главное не меняется, элита по-прежнему указывает, а «маленькие люди» по-прежнему выполняют. Но теперь с «маленькими людьми» хоть немного заигрывают. И кому-то это очень приятно.

Но могут быть и «маленькие люди», которые в чем-то сомневаются и даже осмеливаются не «обольщаться» обещаниями сильных мира сего. С точки зрения людей «обыкновенных» («правильных», «нормальных»), такие смельчаки еще больше «мельчают» («ничего не понимают»). С точки зрения элиты, не сумевшей их «обольстить» или увлечь своими авантюрами, они вызывают раздражение, но одновременно и уважение, т.е. как бы «возрастают» в ее глазах... А сам такой смелый человек имеет все основания для повышения самооценки и гордости.

Особый потенциал «маленького человека» (образ «таракана», размышляющего о судьбах мира). При малых возможностях кто-то все-таки осмеливается размышлять о великом, а может, даже и берется решать великие вопросы (или сознательно участвовать в их решении)... Но может ли человек размышлять о возвышенном (включая и божественное), если он не получил особого опыта и образования? Или о возвышенном могут размышлять только «посвященные» (дипломированные, остепененные или те, кто в «тусовке», которой «разрешено» об этом думать)? В современном, «информационно насыщенном» мире многие при желании могут получить необходимое знание. Важно только осмелиться и сориентироваться, т.е. отбросить ненужное знание и сконцентрироваться на более важном знании. И не всегда в этом могут помочь ученые или специалисты, ведь и у них есть свои «профессиональные шоры», мешающие им увидеть очевидное. Но и здесь нужна прежде всего смелость. Особенно смелость увидеть в самом себе смелого человека!

И тогда вполне возможно, что за короткие сроки (на «кураже») можно и углубиться в какую-то проблему, и даже начать размышлять над ней, т.е. выдвигать собственные планы ее решения. Понятно, что не следует торопиться оповещать об этом весь мир, надо быть осторожным при реализации своих идей. Здесь желательно, уже имея какие-то собственные идеи, пообщаться и со знатоками данного вопроса, проявляя при этом скромность, и даже чему-то поучиться у них. И пусть они считают вас «дилетантом», «новичком» и даже «невеждой». Не торопитесь обижаться! Главное, что с вами вообще обсуждают эти вопросы. Понятно, что совсем не обязательно общаться с такими знатоками в реальности. Это может быть общение с их трудами, и как раз в наше время для этого существуют огромные возможности, когда для многих творческих людей все более актуальной становится потребность поделиться своими размышлениями

в условиях, когда кругом много таких творцов и все меньше желающих внимательно знакомиться с их творческим откровениями... Все сейчас больше пишут, чем внимательно читают и слушают. И вдруг именно вы — хороший и внимательный читатель (или собеседник)! Но сначала лучше сами постарайтесь помучаться над сложной проблемой, тогда вам будут понятнее и ближе «творческие муки» других мыслителей...

«Маленький человек» на это не способен. При этом он может годами где-то учиться, многое запоминать (слыть «эрудитом») и даже стать чьим-то «последователем», но он не может предлагать что-то сам. «Судьбы великих достижений сходны в том, что, родившись там, где правда выше, чем благополучие, все они попадают к тебе (к «маленькому человеку»). — *Н.П.*), а ты не находишь им лучшего применения, кроме как сожрать их и переработать в дерьмо», — писал В. Райх (1997а, с. 59).

Если же «маленький человек» осмеливается сам выдвигать идеи (или смело развивать идеи своих предшественников), то он должен быть готов не только к острым дискуссиям и их защите, но и к определенной осторожности, когда раньше времени не следует об этом заявлять, тем более, если заранее понятно, что из-за низкого статуса к такому смелому человеку вообще серьезно не отнесутся. Умение вынашивать идеи внутри себя (или «писать в стол») — это признак высокого развития и главное условие увеличения своего потенциала. Тем более что первоначальные идеи могут и не всегда быть совершенными, что для настоящего научного познания даже типично. Важен сам факт размышления о том, о чем данным людям размышлять запрещено... Еще И. Кант призывал: «Имей мужество пользоваться собственным умом» (цит. по: Борохов, 1998, с. 284).

Большая тайна «маленького человека», ее разоблачение и саморазоблачение. Возможны разные варианты таких «тайн»: 1. Никакой тайны нет вовсе, и именно это скрывается. «Никто не хранит тайну лучше того, кто ее не знает», — сказал Ф. Рокас (цит. по: Борохов, 1988, с. 570). 2. Сама тайна — маленькая, ничтожная, а окружающим заявляется (или намекается) о чем-то значительном. В таких случаях можно повторить вслед за Г. Уолполом: «Тайна — это мудрость болвана» (там же, с. 570). 3. Тайна велика, но «маленький человек» боится об этом заявить (он и самому себе боится в этом признаться...). Видимо, здесь человек боится стать заложником своей тайны. Ведь недаром одна из арабских максим гласит: «Пока я храню свою тайну, она моя пленница; когда я ее выпустил, я ее пленник» (там же).

Важно и то, кто и как эти тайны раскрывает. Например, это могут быть близкие люди (ревнивые жены, дети-шантажисты, коллеги по работе). Здесь часто симпатии на стороне тех, чьи тайны разоблачили не порядочные близкие люди. Но это могут быть и исследователи творчества выдающихся людей (журналисты, литературоведы, историки), и тогда нередко они превращают великого человека в посмешище.

Если есть тайна, то человек значителен. Но само величие тайны тоже относительное. Это могут быть тайны, связанные с реальностью, но могут быть и надуманные тайны, «высосанные из пальца». После того как посторонние узнают об этой тайне, человек как бы «уменьшается», над ним смеются и т.п. Поэтому многие боятся наличия тайны и из страха сами стараются поскорее от нее избавиться («саморазоблачаются»). Слабый, «маленький» человек очень боится, что окружающие его разоблачат, и потому саморазоблачается первым. И обнажает этим свою трусость.

Вероятно, саморазоблачение — признак слабости, а сохранение тайны характерно для сильных, больших натур... Вероятно, у каждого типа «маленьких людей» — свои тайны. В психоаналитической традиции считается, что многие тайны идут из раннего детства и порождаются застенчивым соперничеством с кем-то из родителей («комплексы» Эдипа/Электры), инцестом, половым насилием, детской и подростковой мастурбацией, случайным наблюдением за соитием родителей, случайным наблюдением или даже реальным участием в преступлении. Понятно, что могут быть и другие источники «тайн», относящиеся к уже взрослой жизни. Это могут быть тайны личные и профессиональные, тайны старика, тайны свои и чужие. Нередко массы могут даже объединять иррациональные «тайны» («откровения»), исходящие от вождей и авантюристов (Московичи, 1996, с. 434).

В любом случае тайна — это то, чем не хотят делиться с окружающими. Но самая страшная тайна, которую боится носить в себе «маленький человек», — это сама попытка мыслить и переживать так, как это могут делать люди выдающиеся. А вдруг кто-то догадается, что я «претендую» на какое-то величие, что хочу стать «лучше, чем я есть» или «лучше окружающих»? Это, прежде всего, тайны, связанные с внутренним миром человека, с его чувствами, переживаниями и размышлениями.

При этом «маленькому человеку» разрешается копировать внешние проявления людей «элиты» (начиная от одежды, жилища и кончая даже некоторыми манерами поведения), тем более что нередко по настоящему великие люди были не столь богатыми. И когда ничтожный человек внешне изображает из себя «элиту», то обычно это выглядит забавно, и окружающие не сильно возмущаются. А вот во внутреннем плане человек более свободен от внешнего контроля, и если он себе позволяет то, что часто не могут позволить себе такие же по статусу люди, то они возмущены, завидуя такой смелости. Но «маленький человек» как раз этого и боится. Ему комфортнее, когда он вместе с такими же «нормальными» людьми участвует в осуждении тех, кто пытается внутренне приблизиться к выдающимся людям или даже богам. Это даже становится их групповой тайной — самоутвердиться, унижая людей творческих и достойных. И когда удастся таких людей оскорбить («поставить на место»), то он торжествует, и наступает его «звездный час»!

Взаимные идентификации «маленьких людей» и представителей элиты. Закон «меняющейся статусной позиции». С одной стороны, элита и массы взаимно презирают друг друга, но с другой стороны — не могут друг без друга обойтись. Нередко вожди (лидеры), «обольщая массу, обольщают самих себя» (Московичи, 1996, с. 182). Интересный пример такой идентификации приводит в свое книге С. Московичи: «...толпа, собравшаяся на Красной площади в Пекине, изобразила собой портрет Мао, который смотрел на нее с трибуны и видел себя в ней» (там же, с. 408). Но, так или иначе, чтобы взаимодействовать, представители элиты и массы должны понимать, знать друг друга. Человек массы часто в своем воображении идентифицируется с элитой. Но и люди элиты нередко пытаются ставить себя на место простолюдинов, особенно когда такие люди сами — недавние выходцы из «масс», и им даже приятно постоянно сравнивать себя нынешних, «состоявшихся», с теми, кем они недавно были.

Завышенная самооценка (часто затаенная) людей из низов как раз и является основой такой идентификации с элитами. Если речь идет о подлинной элите, то для нее характерна повышенная самокритичность, и такие идентификации с массой (когда они ставят себя на ее место) нередко побуждают элиту как-то улучшать мир, что-то делать полезное для общества. Получается, что представители подлинной элиты как бы постоянно меняют свои статусные позиции, пытаются представить себя в воображении на разных уровнях социальной иерархии (называется это «чувствовать настроение масс», «жить интересами своего народа», «понимать нужды “маленького человека”» и т.п.). И те, кому это удастся, нередко становятся выдающимися политиками, общественными деятелями, писателями, эффективными руководителями. Но и у «маленького человека» есть шанс сделать что-то выдающееся, когда он лучше понимает проблемы элиты и в чем-то даже пытается ей помочь в ее благородных делах, сам постепенно становясь настоящей элитой. И это тоже вариант звездного часа «маленького человека».

Особая элитарность «маленького человека» и возможная привлекательность его позиции. В отличие от людей элиты от «маленького человека» меньше ожидают чего-то выдающегося («спрос меньше»). За ним меньше наблюдают и меньше контролируют. Ему приходится выполнять меньше всяких условностей как в обыденной жизни, так и на работе (требования к его одежде, поведению, стилю жизни, социальным контактам более простые и потому отнимают меньше сил и времени). Как это ни парадоксально, но во многих отношениях он более свободен, чем люди элиты. Особенно он свободен во внутреннем плане (в своих помыслах, в воображении, переживаниях), только часто сам этого не понимает. Ведь настоящая свобода — это прежде всего свобода внутренняя, и она увеличивается по мере того, как мы становимся менее зависимыми от вещей и обстоятельств.

Если исходить из того, что именно внутренняя свобода — это главное богатство личности и условие ее развития, то получается, что «маленькие люди» имеют больше шансов и на полноценное развитие, и на выдающиеся дела. А если учесть, что в современном мире по сравнению с прежними эпохами даже простые люди в большинстве своем могут жить относительно комфортно, у них все более увеличивается продолжительность жизни, сокращается время рабочего дня, расширяется доступ к наследию культуры (в том числе и благодаря информационным технологиям) и т.п., то шансы на полноценное развитие действительно стали огромными (не намного меньшими, чем у людей элиты). Но вот использовать эти шансы многие «маленькие люди» часто не умеют. Здесь мы можем говорить, что «звездный час» для большинства находится пока лишь в статусе «потенциальной» возможности, чего и раньше не было. Остается хотя бы осознать это, а потом и отважиться (если получится).

«Маленький человек» как возможный «анти-дурак» (незаметно, бочком — к великой цели). Уместно вспомнить и о «психологическом феномене дурака», и об интересной закономерности: чем большими возможностями обладает человек, тем в большей степени он рискует стать «дураком», если не использует их в значимых жизненных ситуациях (см.: Пряжников, 2000, с. 293—301). Но поскольку «маленькие люди» часто обладают гораздо меньшими возможностями (должностными, образовательными и т.п.), чем представители элиты, то и «дураками» они становятся гораздо реже. Да и спрос с «маленьких людей» меньше. Вот и получается «анти-дурак»!

В условиях, когда человек обладает большей свободой, меньшим контролем и менее выраженными ожиданиями от окружающих, ему гораздо легче сосредоточиться на сложных проблемах (никто не мешает, ничто не отвлекает) и даже спокойно решать их. Кроме того, в случае неудачи многие даже не будут знать, что такой человек размышлял о чем-то великом. А вот представители элиты (из тех, которые обычно «на виду») не могут себе позволить даже мелких ошибок, ведь у них обычно много недоброжелателей (оппонентов, конкурентов и просто завистников), готовых «смешать их с грязью». Они как бы изначально во многом «парализованы» таким нездоровым вниманием (контролем) и ответственностью, что понижает их творческий потенциал. Если бы только «маленькие люди» понимали свои преимущества и хотя бы постарались ими воспользоваться! Ведь недаром многие выдающиеся личности с какого-то момента (когда уже насытились своей известностью и богатством) мечтают о времени, когда могли бы творить более спокойно и масштабно. Известно, что и у легальных творцов множество ограничений на творчество и им особенно нельзя «забираться на чужие территории», т.е. размышлять над проблемами, которые выходят за рамки разрешенной для них деятельности. А вот «маленькому человеку» все

это в реальности можно, только не следует везде об этом говорить. Надо действовать незаметно, но смело, и тогда «звездный час» близок!

Заметим также, что многие выдающиеся достижения были сделаны людьми неизвестными, бедными, а иногда и не имеющими хорошего официального, «законченного» образования (самоучками). И нередко, становясь потом богачами и знаменитостями, обласканными властью, они были уже менее продуктивными, а то и вовсе превращались в настоящих ничтожеств (см.: Пряжников, 2000, с. 90—94).

Проблема самореализации «маленького человека». Что больше всего мешает «маленькому человеку» реализовать себя в значительных делах и самому стать более значительным? Возможны разные варианты ответа: неблагоприятные жизненные обстоятельства, болезни, противодействие родных и близких, «неудачное место» проживания (вдали от городов и культурных центров) и т.п. И с этим приходится считаться.

Но чаще всего он мешает себе сам. «... Твой главный поработитель — ты сам («маленький человек» — *Н.П.*) ... Никто, кроме тебя самого, не сможет стать твоим освободителем!» (Райх, 1997а, с. 11—12).

Проблема готовности окружающих к переоценке своего отношения к «маленьким людям». «Маленького человека» презируют. Но часто такие люди составляют большинство населения во многих странах. Презирать свой народ — не лучший путь к национальной идентичности. Но можно видеть проблемы и слабые стороны своего народа (как и свои собственные). И тогда это становится основой для развития (или для самоулучшения). Вся история полна примерами, каким огромным потенциалом обладает любой народ и многие его отдельные представители «из низов». Презрение должно смениться на попытку понять и помочь, а иногда и поучиться тому, чего сама элита не умеет.

Проблема готовности окружающих помочь «маленьким людям» в самореализации. Как это ни парадоксально, но «маленьких людей» любят и стремятся им помочь как раз люди выдающиеся, способные понять их и переживающие за их жалкое существование. Правда, часто именно таких людей потом с радостью опошляют и низвергают, отдавая предпочтение своим тиранам и эксплуататорам. Проблема в том, готовы ли «маленькие люди» оценить и принять такую помощь? Готовы ли они к совместным размышлениям, переживаниям и действиям по совершенствованию общественных отношений и построению собственной жизни. «В твоём обществе, маленький человек, трудно думается. Можно думать о тебе, за тебя, но не с тобой, ибо ты душишь все великие и благородные мысли», — писал В. Райх (1997а, с. 25).

Но можно создавать благоприятные условия для самореализации «маленьких людей» на общее благо, предполагающие их просвещение, включение в созидательную деятельность, наконец, воодушевлять их позитивным примером. И тогда звездный час «маленького человека» будет выражаться в готовности сотрудничать с теми, кто стремится ему

помочь. И тогда это уже будет не «маленький человек», ведь не все на такое способны.

Возможна ли смена нынешней «эры масс» на новую «эпоху маленького человека»? В философии, социологии, политологии и психологии обычно принято рассматривать «человека массы» в негативном контексте, вплоть до того, что именно он становится «основой фашистских диктатур» (см.: Райх, 1997б). И главная особенность «человека массового» — его ориентация на единые ценности, его сущностная похожесть на себе подобных, его «тотальность» и понятность, упрощающая различные «обобщения» и основанные на этом «манипуляции» со стороны различных проходимцев (начиная от сомнительных вождей и кончая мелкими вымогателями).

Обладая множеством недостатков, «маленький человек» более разнообразен, а потому менее понятен и уязвим для различных манипуляций. Но все же он очень далек от элиты. И иногда это даже дает ему определенные преимущества, описанные выше. У «маленького человека» больше шансов сделать что-то ценное для окружающих людей, чем у традиционно понимаемого «человека массы» («толпы», «публики»). Слабое место «маленького человека» — трусость, особенно трусость смелее взглянуть на самого себя и на свои потенциальные возможности (и даже преимущества). И еще «маленький человек» очень непостоянен, т.е. варианты его проявлений и устремлений огромны, начиная от благородства и творчества и кончая пошлостью и предательством, когда он приближается к «массовому человеку» в самых худших его проявлениях. Таким образом, и «массовый человек» становится разновидностью «маленького человека». А сам «маленький человек» (некоторые представители) по своему потенциалу и по своим деяниям могут посоревноваться даже с представителями самой элиты.

Все это говорит в пользу того, что постепенно наступает «эпоха маленьких людей», к которым следует относиться с большим вниманием и пониманием. Все чаще будут возникать ситуации, когда справедливыми будут слова Эразма Роттердамского: «Чаще побеждает тот, кого сначала не воспринимали всерьез» (В поисках..., 1998, с. 395).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Борохов Э.* Энциклопедия афоризмов (Мысль в слове). М., 1998.
В поисках смысла. Мудрость тысячелетий / Сост. А.Е. Мачехин. М., 1998.
Лебон Г. Психология народов и масс. СПб., 1995.
Московичи С. Век толп. Исторический трактат по психологии масс. М., 1996.
Пряжников Н.С. Психология элитарности. М.; Воронеж, 2000.
Психология масс. Хрестоматия / Ред.-сост. Д.Я. Райгородский. Самара, 1998.
Райх В. Посмотри на себя, маленький человек. М., 1997а.
Райх В. Психология масс и фашизм. СПб., 1997б.

НА ФАКУЛЬТЕТЕ ПСИХОЛОГИИ

**Ю.П. Зинченко, Н.Б. Березанская, И.А. Володарская,
О.А. Тихомандрицкая, А.Г. Шмелев**

ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ КОМПЬЮТЕРИЗИРОВАННЫХ ТЕСТОВЫХ ИСПЫТАНИЙ В СИСТЕМУ ИТОГОВОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ АТТЕСТАЦИИ СТУДЕНТОВ- ПСИХОЛОГОВ

В статье освещаются результаты многолетнего опыта внедрения компьютеризированных тестов на выпускных курсах дневного, вечернего и спецотделения факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Дается описание методики тестового испытания, характеристика созданного банка тестовых заданий, рассматриваются технологические и организационные вопросы (регламент для студентов-экзаменуемых, регламент учета результатов для преподавателей-экзаменаторов). Основное внимание уделяется статистическому анализу полученных взаимозависимостей (статистических корреляций) между результатами тестовых испытаний, оценками на традиционном устном госэкзамене (по билетам) и суммарным баллом диплома, полученным студентом за все годы обучения (сумма оценок за все экзамены). В связи с систематической работой над качеством тестовых материалов корреляция между тестовыми баллами и суммарным баллом диплома (выбранным в качестве главного критерия валидности) год от года росла и достигла значений 0.72 (коэффициент Пирсона) и 0.86 (коэффициент Гилфорда для крайних групп). В то же время аналогичная корреляция для оценок на устном экзамене осталась на прежнем уровне (0.55—0.59 — коэффициент Пирсона в разные годы).

Ключевые слова: образовательное тестирование, компьютеризация, компьютеризированное тестирование, традиционные экзамены, банк тестовых заданий, валидность.

Зинченко Юрий Петрович — докт. психол. наук, профессор, зав. кафедрой методологии психологии, декан ф-та психологии МГУ. *E-mail:* dek@psy.msu.ru

Березанская Наталья Борисовна — канд. психол. наук, доцент кафедры общей психологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* bereznat@mail.ru

Володарская Инна Андреевна — канд. пед. наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики ф-та психологии МГУ. *E-mail:* umspsy@mail.ru

Тихомандрицкая Ольга Алексеевна — канд. психол. наук, доцент кафедры социальной психологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* tihomandr@rambler.ru

Шмелев Александр Георгиевич — докт. психол. наук, профессор кафедры психологии труда и инженерной психологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* ags06@ht.ru

The article describes the results of the several years introduction of computerized testing in the outcome examinations for the final year students of psychological faculty of the Lomonosov Moscow State University. The procedure of testing, the features and the structure of the test item bank, technological and organizational issues are discussed including the procedural rules for students and professors. The main focus of the article is statistical analyses of the obtained correlations between test scores, traditional oral exam scores and academic history scores for all years in the university. As a result of the systematic improvements of test item bank the correlation between test scores and academic history scores increased each year and is equal last year 0.72 (the Pearson's linear correlation coefficient) and 0.86 (Gulford's coefficient for extreme groups). At the same time the analogical correlation for oral exams remained at the same level (0.55—0.59 the Pearson's linear correlation coefficient).

Key words: educational testing, computerization, computerized testing, traditional examinations, test item bank, validation.

1. Организационный и научно-методический контекст¹

В отечественном среднем и высшем образовании в последние два десятилетия наблюдается процесс активного внедрения метода тестов для измерительного контроля качества образования (Аванесов, 1994; Болотов, Шмелев, 2005). Это не в последнюю очередь вызвано тем обстоятельством, что приход в вузы и школы массовой вычислительной техники позволил автоматизировать существенные элементы в процессах подготовки, проведения и обработки именно результатов тестирования. Одной из знаменательных вех в этом процессе служит широко внедренный и широко дискутируемый общероссийский проект ЕГЭ (Болотов и др., 2002; Чельшкова, Шмелев, 2004), существенные элементы которого опираются на информационные технологии (хотя сам испытуемый получает, как правило, тестовые материалы в бланковой форме).

Но нужно ли внедрять метод тестов по принципу замещения — замены существующих традиционных форм контроля? Авторы настоящей статьи ставят своей целью обосновать подход к итоговой аттестации, при котором реализуется другой принцип — принцип дополнения. Практически это означает, что тестовые испытания внедряются на факультете психологии МГУ не как единственный и не как важнейший, а лишь как один из вспомогательных этапов государственных экзаменов. На втором (решающем) этапе по-прежнему проводится устный традиционный экзамен. Такая схема явилась для авторов статьи — организаторов этого проекта на факультете — не только и не столько формой политического

¹ Настоящая статья была написана в октябре 2009 г., после завершения этапа освоения и внедрения тестовых компьютеризированных технологий в рамках госэкзаменов на факультете психологии МГУ. О следующем этапе — внедрении письменного экзамена в структуру госэкзаменов — мы будем писать в отдельной статье. (*Примеч. авторов.*)

компромисса между сторонниками и противниками тестовой формы контроля, сколько возможностью проведения полнокровного многолетнего эксперимента, дающего возможность сравнивать и статистически измерять достоинства и недостатки тестовой и традиционной форм не только по отношению друг к другу, но и по отношению к другим внешним критериям.

Еще в 1980-х гг. в рамках лекционно-практического курса «Основы психодиагностики» А.Г. Шмелев начал накапливать опыт применения компьютеризированных тестов как одной из процедур для оценки уровня усвоения студентами материалов учебного курса (Шмелев, 2002). Первые работы по внедрению такого подхода в систему госэкзаменов на факультете психологии МГУ были произведены А.А. Чумаковым (2007). В тестировании тогда принимали участие в основном студенты-добровольцы. Затем с появлением нацпроекта «Инновационное образование» в 2006—2007 гг. на факультете психологии МГУ была выполнена наиболее интенсивная работа по созданию банка тестовых заданий прежде всего по общей психологии (по программе госэкзамена для студентов-психологов), по упорядочению определенных подходов к проведению и обработке результатов тестовых испытаний. Главное заключалось в том, что применение тестовых испытаний стало обязательным для всех студентов, а учет их результатов на устных экзаменах стал осуществляться в соответствии с официальным регламентом и был закреплен в ежегодно обновляемом приказе по факультету. Приобретение тестовыми экзаменами такого официального статуса потребовало тесного взаимодействия всех соавторов настоящей статьи, отвечавших за разные аспекты данного проекта: Ю.П. Зинченко — общее руководство проектом в статусе декана факультета; Н.Б. Березанская — организация работы коллектива авторов тестовых заданий; И.А. Володарская — руководство Учебно-методическим советом факультета, на котором обсуждались и внедрялись принципиальные модели учета результатов тестирования; О.А. Тихомандрицкая — руководство Учебной частью, практическая организация взаимодействия различных групп исполнителей при реализации проекта; А.Г. Шмелев — методическое и технологическое обеспечение основных процедур, комплексная автоматизация процессов подготовки, проведения и обработки результатов тестовых испытаний.

Тем самым подход по принципу дополнения создал условия для реализации научно-практического эксперимента, итоги которого в данной статье авторы впервые попытались систематизировать.

2. Методика

Этап 1. Авторский цикл. Первым и существеннейшим методическим инструментом в рамках данного проекта явилась строго определенная методика и технология работы с авторами банка тестовых заданий. Была применена технология, отработанная А.Г. Шмелевым и сотрудниками

его лаборатории «Гуманитарные технологии» в течение многих лет, начиная с 1997 г., при подготовке компьютеризированной олимпиады «Телестинг» для старшеклассников и абитуриентов (Шмелев и др., 1998). В ходе авторского цикла данного проекта к работе были привлечены 22 независимых автора — опытные преподаватели и научные сотрудники ф-та психологии МГУ, которые создали в течение двух лет более 700 заданий по основным разделам общей психологии. Опыт разработки заданий по экспериментальной психологии, психодиагностике, клинической, инженерной и экстремальной психологии в данной статье описываться не будет. Данная статья посвящена целиком разработке и проведению тестовых испытаний по общей психологии. В Приложении 1 к данной статье приводится подробный текст инструкции для автора, который позволит читателю не только познакомиться с основным содержательным смыслом авторского цикла в разработке заданий, но и при желании воспроизвести подобный подход.

Этап 2. Экспертный цикл. Существенным вторым этапом работы был так называемый «экспертный цикл». В нем принимали участие в значительной степени те же самые лица, что и в авторском цикле, но в данном случае они выступали экспертами при оценке заданий, созданных коллегами. Важно подчеркнуть, что экспертные работы были еще более формализованными и происходили в режиме диалога с ЭВМ: каждый эксперт решал и оценивал задания, которые предъявлялись ему на экране персонального компьютера (в режиме персонализированного парольного доступа к удаленному серверу с банком заданий)². Задания, при решении которых эксперты не находили правильного ответа согласованным образом (по принципу квалифицированного большинства в 66% ответов), либо корректировались, либо удалялись из банка заданий. В результате экспертного цикла были получены 600 заданий, удовлетворивших большинство экспертов по качеству и дающих согласованные ответы. Это десятикратное превышение численности рабочего банка заданий над числом заданий в индивидуальном варианте (600 против 60) явилось залогом обеспечения достоверности³ (информационной безопасности) при реализации тестирования.

Этап 3. Проведение тестирования. Каждый год в течение 5 лет (начиная с 2005 г.) каждая экзаменационная сессия преследовала две цели: а) оценить знания студентов-выпускников данного года, б) усовершенствовать банк заданий на основе статистики ответов. Возмож-

² Данные работы осуществлялись с использованием системы Интернет-сервисов для сбора и анализа экспертных оценок на сайте www.ht-line.ru, разработанных в лаборатории «Гуманитарные технологии» и любезно предоставленных ф-ту психологии МГУ.

³ Напомним, что достоверностью называется такое свойство теста, которое обеспечивает защиту процедуры от преднамеренных и непреднамеренных искажений. Перемешивание заданий, выбранных случайным образом из банка, обеспечило в нашем проекте защиту от применения грубых шпаргалок в формате «номер вопроса — номер ответа».

ность самосовершенствования методики на основе статистики — это одно из принципиальных достоинств метода тестов, позволяющего формализовать количественно-статистическую обработку результатов и проанализировать качество каждого отдельного тестового задания (вопроса). Поэтому само проведение тестирования в данном случае является одним из ключевых источников информации для повышения качества методики на следующий год.

Тестирование производилось в компьютерных классах факультета психологии в последние годы в течение 1—2 дней в феврале (второй день — резервный) примерно за 10—14 дней до устного этапа госэкзамена. В ходе теста каждому студенту на экране компьютера предъявлялись 60 заданий⁴, случайным образом отобранных из банка заданий, причем ровно по 10 заданий на каждый из 6 крупных разделов (см. перечень разделов в Приложении 1). Время на выполнение задания из одного раздела ограничивалось 8 мин., тем самым общее время на тест не могло превышать 48 мин. и в среднем занимало порядка 40 мин. Важно подчеркнуть, что подготовленность студентов к такому испытанию обеспечивала целая серия курсов в предыдущие годы обучения (среди них «Основы психодиагностики», «Экспериментальная психология» и др.), где подобная процедура используется в качестве одного из инструментов текущего и итогового контроля. Также важно, что в течение месяца перед тестовым экзаменом студенты получали неограниченный доступ на интернет-портал факультета www.psy.msu.ru, на котором размещается открытая демоверсия теста.

Этап 4. Обработка результатов тестирования и коррекция заданий. Для облегчения восприятия результатов студентами и преподавателями простейшая обработка сводилась к подсчету числа правильных ответов (сырого балла) по тесту в целом и по тематическим разделам. В течение ряда лет студентам и преподавателям предъявлялись также процентильные баллы (процент испытуемых, показавших балл ниже данного в текущем году), но затем от этой практики решено было отказаться. Напротив, для облегчения сопоставимости в учете результатов тестирования и результатов устного экзамена баллы тестирования переводились в традиционные оценки, исходя из интервалов, согласованных в ходе заседания комиссии из авторов заданий и руководителей проекта. В последние 2 года границы перевода сырых баллов в экзаменационные оценки не изменялись: 44—60 правильных ответов - оценка «отлично»;

⁴ В данной статье описывается процедура тестирования и схема госэкзаменов, которая уже в 2010—2011 гг. претерпела изменения. Как уже отмечалось выше, к тесту и устному экзамену добавилось третье испытание — письменный экзамен. При этом количество заданий в тесте выросло до 90 заданий, 12 из которых в 2011 г. стали предъявляться на иностранном языке. Баллы по тесту вносят в итоговую оценку вклад в размере 20%. Такая модификация открывает новый цикл практических исследований, заслуживающих отдельного анализа.

34—43 — «хорошо»; 25—33 — «удовлетворительно»; 0—24 правильных ответов — оценка «неудовлетворительно».

Переход к такой фиксированной конверсионной таблице (таблице перевода баллов в оценки) стал возможным благодаря определенной стабилизации процедуры, а главное — повышению качества тестовых заданий.

Для понимания мотивации студентов к выполнению тестов (а это является с психологической точки зрения важнейшим аспектом любой методики тестирования) тут же важно сформулировать, как учитываются результаты тестирования в итоговой оценке за госэкзамен. В последние три года действует мягкий принцип учета, который можно назвать «принципом подстраховки»: низкие баллы по тесту никак не ограничивают студентов в возможности получить в конечном счете любой высокий итоговый балл, а вот высокий балл на тестовом испытании дает определенные гарантии, поскольку устные комиссии, ознакомленные с результатами тестирования, не должны понижать балл более чем на 1 градацию по традиционной 5-балльной шкале. Это практически означает, что «отличники» по тесту не должны получать итоговую «тройку», а «хорошисты» по тесту — итоговую «двойку». Такая мягкая форма учета результатов тестирования (в пользу студентов), утвержденная в приказе, сняла определенное социально-психологическое напряжение, которое неизбежно возникло бы в коллективе (и среди студентов, и среди преподавателей) в случае применения более жестких форм учета.

Для повышения качества тестовых заданий для каждого задания регулярно (каждый год) рассчитываются индексы трудности (процент правильных ответов), дискриминативности (разность в пропорции правильных ответов в высокой и низкой группе испытуемых, сгруппированных по величине балла)⁵. Авторам заданий также передавались данные о проценте выбора дистракторов (ложных ответов). Это позволяло либо удалять низкокачественные задания из банка (с отрицательным или низким КД — коэффициентом дискриминативности), либо корректировать вопрос и ответы с целями:

а) понижения трудности для слишком трудных заданий, б) повышения трудности для слишком легких заданий, в) повышения дискриминативности для таких заданий, по которым либо слабые испытуемые догадывались о правильном ответе, либо сильные запутывались в дистракторах.

Пример тестовых заданий, достаточно легких для того, чтобы проиллюстрировать степень неосведомленности тех студентов, которые отвечают на них неправильно, приводится в Приложении 2.

⁵ О том, что такое коэффициент дискриминативности и другие характеристики тестовых заданий, в настоящее время на русском языке уже вышла вполне доступная литература (Аванесов, 1996; Клайн, 1994; Майоров, 2001).

Получение эмпирически-статистических индексов трудности для каждого задания позволило применять начиная с 2008 г. такой алгоритм блочной рандомизации⁶, который обеспечивает сбалансированный уровень трудности для каждого студента (каждого сеанса тестирования).

В целом примененная технология регулярного повышения качества тестовых материалов — это не какое-то особое изобретение авторов данного проекта, а стандартный подход в рамках известных, давно апробированных и внедренных в странах, развитых в плане тестологической культуры. Так что применение данной технологии может обеспечить любой вузовский коллектив, изучивший классические работы по научной теории тестов.

3. Результаты и их анализ

3.1. Анализ распределения тестовых баллов и оценок

В 2007—2009 гг. процедура тестирования (включая мотивацию студентов) и сам банк заданий оказались практически стабилизированы, так что в дальнейшем имеет смысл принимать во внимание именно результаты за эти три года. За это время в условиях реального экзамена компьютеризированный тест по общей психологии выполнили студенты ф-та психологии МГУ, завершившие обучение по программам дневного и вечернего отделений, — всего 621 человек. Гистограмма распределения оценок изображена на рис. 1. Анализ распределения сырых тестовых баллов (числа правильных ответов) показал, что по критерию Колмогорова—Смирнова гипотеза о нормальности

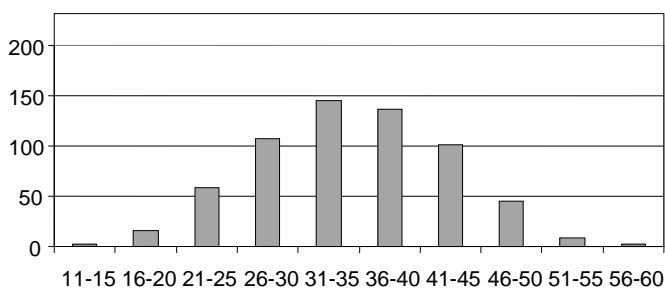


Рис. 1. Гистограмма распределения частот сырых тестовых баллов (числа правильных ответов) по результатам тестирования 621 студента-выпускника (за 2007—2009 гг.). Выбран интервал равнозначности в 5 сырых баллов

⁶ Блочная рандомизация — это подход, при котором варианты формируются путем случайной выборки заданий из банка с заданным числом заданий в тематических блоках.

распределения не отвергается. Отсутствуют значимые значения асимметрии и эксцесса. Тем самым можно считать, что мы имеем дело с нормальным распределением с параметрами: среднее = 34.18, стандартное отклонение = 8.11. Так что формальный способ выставления оценок по интервалам, определенным параметрами $\{X_{cp}-S, X_{cp}+S\}$, дал бы в нашем случае границы традиционных оценок, вполне близкие к тем, которые были утверждены комиссией (см. выше).

На рис. 1 наблюдается легкая асимметричность, но если бы мы сдвинули интервалы квантования на 1—2 сырых балла вправо (тем самым сцентрировав шкалу вокруг реальной медианы), то мы получили бы практически симметричную колоколообразную кривую. На рис. 2 можно увидеть, с какой частотой выставлялись традиционные оценки по тесту в течение трех разных лет и каков разброс (колебания) в численности студентов с разными оценками в разные годы.

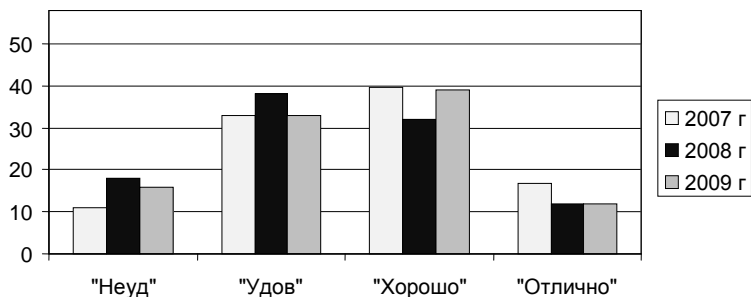


Рис. 2. Пропорции оценок за тестирование в разные годы (за 100 процентов в каждом году принято общее количество протестированных)

На глаз заметен спад результатов студентов в 2008 г. (по сравнению с 2007 г.), тогда как в 2009 г. наметился определенный подъем. Основным фактором падения результатов в 2008 г. следует считать заблаговременное информирование студентов о том, что в этом году было решено не показывать тестовые оценки членам комиссии на устном экзамене (это было предпринято с целью проверки возможного влияния тестовых оценок на мнение устной комиссии), тогда как в 2009 г. было решено вновь вернуться к ознакомлению комиссии с тестовыми оценками — прямо в процессе приема экзамена.

3.2. Сопоставление тестовых оценок с оценками на устном экзамене

Одним из ключевых направлений анализа результатов явилось сопоставление тестовых оценок и оценок на устном (традиционном) экзамене. На рис. 3 можно видеть гистограмму, аналогичную той, которая приведена на рис. 2, но только применительно к устным оценкам.

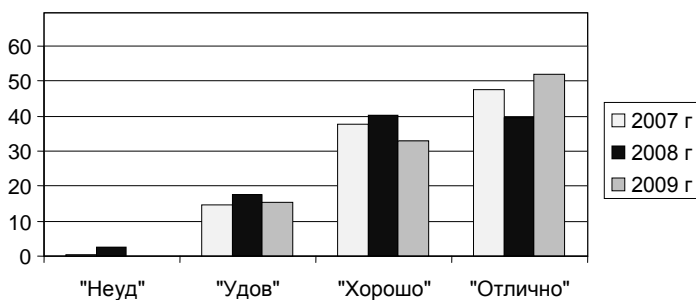


Рис. 3. Пропорции оценок на устном экзамене в разные годы (за 100 процентов в каждом году принято общее количество проэкзаменованных)

Бросается в глаза резкая асимметрия распределения в пользу высоких оценок на устном экзамене, особенно на фоне достаточно симметричного распределения тестовых оценок.

Анализ согласованности тестовых и устных оценок далее производился двумя способами: с помощью расчета традиционных коэффициентов линейной корреляции по нормализованным устным и тестовым оценкам, а также с помощью матриц сопряженности.

На фоне высокой асимметрии устных оценок немудрено, что линейная корреляция нормализованных тестовых баллов и устных оценок оказывается относительно невысокой (хотя и вполне значимой). В 2007 г. она достигала величины 0.51, в 2008 — 0.45, в 2009 г. — 0.47. Это не так плохо с учетом серьезных различий в этих процедурах (и прежде всего с учетом их различий в мотивации в силу их принципиально разного вклада в итоговую оценку, что расхолаживало некоторых студентов при выполнении теста).

Но более интересные результаты дал анализ матриц сопряженности (табл. 1). Только в двух случаях из 621 в течение трех лет экзаменаторы выставляли на устном экзамене оценку, которая оказывалась на 2 градации ниже по традиционной шкале, чем оценка по тесту, т.е. более строгое испытание, каким оказывался тест, достаточно определенно (с точностью до 1 деления на традиционной шкале) информирует о том, что студент вполне подготовлен. Собственно это статистическое наблюдение, выявленное еще в 2005—2006 гг., и стало основой для формулирования того правила, которое действует в настоящее время в виде мягкой поощрительной (подстраховочной) формулы учета результатов тестирования. Только в 28 случаях из 621 экзаменаторы на устном экзамене понижали свою оценку на 1 балл ниже тестовой, т.е. на устном экзамене балл снижался только менее чем у 5% студентов (достигнут стандартный статистический уровень ошибки измерения!). Важно подчеркнуть, что эта закономерность вполне сохранилась и в 2008 г., когда экзаменаторы просто НЕ видели тестовых оценок. Таким

Таблица 1

Три (А, Б, В) частотные матрицы сопряженности тестовых и устных оценок.
 В каждой клетке каждой матрицы указано количество студентов (частота совместного события), показавших определенное сочетание оценок по тесту и на устном экзамене

А

2009 год	Тест 2	Тест 3	Тест 4	Тест 5
Устный 2	0	0	0	0
Устный 3	6	17	6	0
Устный 4	9	25	28	1
Устный 5	2	19	51	27

Б

2008 год	Тест 2	Тест 3	Тест 4	Тест 5
Устный 2	2	3	1	0
Устный 3	12	27	3	0
Устный 4	12	50	28	6
Устный 5	10	22	43	19

В

2007 год	Тест 2	Тест 3	Тест 4	Тест 5
Устный 2	0	1	0	0
Устный 3	9	13	5	1
Устный 4	11	34	24	3
Устный 5	1	15	47	28

образом, в табл. 1 можно просто увидеть основания для следующего вывода: **высокий балл по тесту предопределяет высокий балл на устном экзамене с высокой (более 95%!) статистической надежностью.**

Эту эмпирически выявленную закономерность мы предлагаем интерпретировать таким образом: действительно хорошо подготовленные студенты проявляют свою высокую подготовку и в тестовых испытаниях, и на устном экзамене, а средне и слабо подготовленные студенты НЕ могут проявить себя на тестовом испытании, тогда как на устном экзамене им удастся добиться высокой оценки.

Низкий балл по тесту не предопределяет постановку на устном экзамене низкой оценки. При этом на 3 балла (с двойки на пятерку) оценка повышалась в 13 случаях из 621 (около 2% от всех оценок). На 2 балла (с двойки на четверку и с тройки на пятерку) оценка повышалась в 78 случаях (почти 13% от всех оценок). Повышение на 1 балл происходит в 277 случаях из 621 (44%). Получается, что завышение на 1 балл встречается даже чаще, чем точное соответствие (35%). На рис. 4 видно, что распределение отклонений устных оценок от тестовых оказывается резко смещенным вправо.

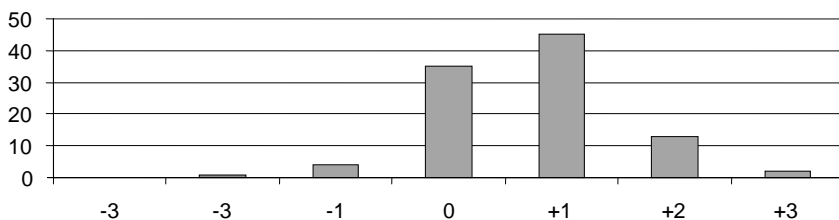


Рис. 4. Гистограмма частот, указывающая на отклонение устных оценок от тестовых (за три года). По оси абсцисс на данном графике отложены величины отклонений устных оценок от тестовых (в единицах традиционной 5-балльной шкалы)

Надо сказать, что постепенно к 2009 г. эта тенденция (можно ее интерпретировать как «тенденцию завышения оценок на устном экзамене») стала нивелироваться. Очевидно, это происходило не без влияния со стороны тестового испытания. Заметно, что число, например, завышенных на 3 балла (постановок оценок «отлично» тем, кто получил «неуд» за тест) резко возросло (до 10 человек) именно в 2008 г., когда экзаменаторам вообще не показывали тестовые оценки. Но в целом тенденция сохранилась.

Как же правильнее проинтерпретировать асимметричную связь тестовых баллов и устных оценок? Может быть, за этим стоит вовсе не либерализм преподавателей на устном итоговом экзамене (не «завышение» как таковое), а, например, неумение какой-то части хорошо подготовленных студентов успешно выполнять тестовый экзамен за компьютером? Но... ведь при этом почти ВСЕ студенты, которые успешно выполняют тестовый экзамен, успешно сдают и устный. Так что все-таки основная наша гипотеза, объясняющая асимметричность, заключалась в том, что за асимметрией стоит элементарное стремление преподавателей завышать оценки на устном экзамене (тем более что за пять лет большинству преподавателей студенты стали хорошо известны, многие из них регулярно получали на разных устных экзаменах высокие оценки и тем самым уже как бы «ангажировали» своих экзаменаторов на госэкзаменах на выставление высоких баллов).

Чтобы выяснить, какая же из двух процедур вносит больше искажений (слишком ли жестким и неудобным оказывается тест или слишком мягким и удобным оказывается устный экзамен), надо взять какой-то третий независимый критерий и проверить его статистическую связь с каждой из двух исследуемых переменных.

3.3. Анализ связей тестовых оценок с суммарным баллом диплома

В качестве этого третьего критерия был взят так называемый «суммарный балл диплома» — сумма оценок, полученных каждым студентом на всех экзаменах (их около 40) за все 5 лет обучения на факультете. В

**Показатели линейной корреляции тестовых и устных оценок
с критерием «суммарный балл диплома»**

Для всей выборки	2005	2007	2008	2009
Тест	0.60	0.7	0.68	0.74
Устный	0.55	0.53	0.52	0.54

Для 16% на краях тест-шкалы	2005	2007	2008	2009
Тест	0.70	0.78	0.84	0.86
Устный	0.55	0.58	0.57	0.59

западной литературе этот критерий известен под названием “academic history score” («балл за всю историю обучения»). Он часто используется в тестологических исследованиях прогностической валидности тестов для абитуриентов и студентов как более объективный инструмент, чем оценка за один единственный экзамен.

В табл. 2 мы видим, что коэффициент корреляции теста с третьим критерием неуклонно рос все эти годы (начиная с 2005 г., который мы тоже привлекли в данном случае для анализа, чтобы показать тенденцию), тогда как тот же коэффициент корреляции между устными оценками и суммарным баллом диплома фактически оказался на одном уровне, немногим более высоким, чем корреляции между тестом и устным экзаменом. Особенно высокий рост корреляций заметен для «краев» тестовой шкалы, т. е. для явных «отличников» (верхние 16% выборки) и для «двоечников» (нижние 16% по тестовому баллу).

Таким образом, работа по совершенствованию тестовых заданий и самой процедуры тестирования дала очевидные плоды: *валидность именно теста по отношению к внешнему критерию за годы наблюдений возросла, тогда как невысокая валидность устного экзамена осталась на прежнем уровне.*

3.4. Анализ надежности и прогностической устойчивости тестовых результатов

Последний вид анализа, который мы проделали, касается такой ключевой характеристики любой тестометрической процедуры, как надежность, или ретестовая устойчивость. В 2005 г. А.А. Чумаков провел подобный анализ, пригласив сразу после устного экзамена добровольцев — тех студентов, которые откликнулись на просьбу проверить устойчивость теста к перетестированию. В таком перетестировании приняли участие 38 человек. Надо подчеркнуть, что, несмотря на низкую мотивацию студентов (тестирование производилось в тот же день, что устный экзамен, сразу после его сдачи), был получен вполне приличный коэффициент корреляции между первым и повторным тестированием

($r=0.68$). Интервал между первым и повторным тестированием в данном случае равнялся 2 неделям — стандарт для такого рода проверочных процедур.

В 2008 и 2009 гг. удалось собрать новые данные такого типа, но на более значительном временном интервале между первым и повторным тестированием. В сентябре повторному тестированию по точно такой же программе-методике (при том же банке заданий) подверглись выпускники факультета, поступавшие в аспирантуру (тестирование было включено в программу вступительных экзаменов в аспирантуру). Итого интервал между первым и вторым тестированием составлял уже не 2 недели, а целых 7 месяцев. Подобную проверку можно назвать по-другому. Это уже не столько проверка на надежность, сколько проверка на прогностическую устойчивость тестовых оценок. Ведь за 7 месяцев, да к тому же в такой насыщенный жизненный период, как окончание университета, происходит немало значимых событий (сюда относятся защита дипломной работы, попытки трудоустройства и другие события, возможно, и в личной жизни).

За 2 года были собраны данные по 57 студентам, которые поступали в аспирантуру. Коэффициент линейной корреляции Пирсона для нормализованных тестовых баллов оказался равным 0.72. Такой результат следует признать высоким. Почему? Казалось бы, это весьма умеренное значение на фоне требований к более высокой диахронной устойчивости тестов достижений (устойчивость профессиональных тестов такого рода должна находиться в диапазоне 0.8—0.9). Но следует учесть, что рекомендацию в аспирантуру получают в основном очень сильные студенты. Среди попавших в данную выборку преобладали отличники (уже по результатам первого тестирования). Тем самым речь идет заодно и о различительной прогностичности теста именно в тех диапазонах шкалы, которые прилегают к высокому полюсу. Например, для сравнения аналогичный коэффициент корреляции для устного экзамена (на интервале в 7 месяцев) оказался близким к нулю (всего лишь 0.10, что незначимо отличается от нуля на выборке в 57 человек). Почему мы получили такое превосходство теста в данном случае? Дело в том, что почти все поступающие в аспирантуру получали на устном госэкзамене оценки «отлично», поэтому никакой дифференцирующей прогностической силы эти оценки уже не могли нести. Именно эти причины (низкая дифференцирующая способность устных экзаменов) и подталкивает руководство факультета к внедрению таких процедур, которые гарантируют различение подготовки претендентов в условиях конкурса.

4. Опросы студентов и преподавателей, мониторинг общественного мнения

Любая инновация должна быть так или иначе поддержана большинством сотрудников коллектива. В противном случае коллектив

найдет возможность в явном или неявном виде отказаться от внедрения инновации, т.е. так трансформировать логику проведения и использования формализованных процедур, что они лишатся своего смысла. Поэтому при разработке и внедрении новой технологии оценивания качества подготовки студентов мы постарались по возможности отслеживать динамику отношения к нашей инновации со стороны студентов и преподавателей. Для этого проводились опросы как в режиме онлайн (на портале факультета психологии), так и в ходе очных встреч и собраний (на ряде заседаний Ученого совета факультета, а также, например, на расширенном профессорском собрании в марте 2008 г.).

Из полученной нами статистики ответов на проведенные опросы среди студентов и преподавателей в динамике в течение трех лет следует, что в 2007 г. студенты значительно более скептически относились к тестированию в ходе экзамена, чем преподаватели, которые в целом гораздо более явным большинством поддержали инновацию. Но в 2008—2009 гг. прослеживается положительная динамика в установках студентов. С чем это связано и как это объяснить? Ведь каждый год опрашивались новые выпускники, которым приходилось каждый раз впервые проходить подобную процедуру (на уровне госэкзамена). Одно из объяснений можно свести к достаточно банальному эффекту привыкания. Общественное мнение в студенческой среде тоже инерционно. Доверие к тому, что за низкие баллы по тестам никто не пострадает, возникло не сразу. Но постепенно год от года, по мере того как тест стал приносить скорее позитивные сдвиги в итоговых оценках студентов, отношение стало более позитивным. И что даже важнее: отношение стало меньше зависеть от самооценки успешности собственного выполнения тестового испытания. Например, студенты 2009 г. оценили в целом свою успешность явно ниже, чем студенты 2007 г., но при этом выразили более позитивное отношение к процедуре тестирования.

Многочисленный выбор преподавателями в 2009 г. ответа «не участвовал в приемке экзаменов» вызван был тем, что именно в 2009 г. круг экзаменаторов впервые (за последние десятилетия) был строго ограничен исключительно профессорским составом, а получить от профессорского состава ответы на онлайн-опрос оказалось делом более трудным. Ответы преподавателей в 2008 г. иллюстрируют явный импульс со стороны коллектива в пользу не только формального учета результатов тестирования в итоговой оценке, но и прямого знакомства экзаменаторов с результатами тестирования непосредственно в ходе экзамена. Именно в результате такого мнения коллектива, высказанного на профессорском собрании в марте 2008 г., в 2009 г. было решено вернуться к практике открытого информирования экзаменаторов о результатах тестирования.

5. Общие выводы и перспективы

По характеру распределения тестовых баллов (близкому к нормальному распределению), по результатам проверки надежности и валидности тестовых испытаний можно сделать однозначный вывод, что мы получили достойный инструмент для педагогических измерений качества образования, который и может, и должен быть использован для итоговой аттестации как необходимый этап в системе различных испытаний.

Есть, конечно, «горячие головы», которые предложили таким образом проинтерпретировать высокую корреляцию между тестом и суммарным баллом за все годы обучения (значение, близкое к 0.9): а не является ли это свидетельством того, что тест вообще не нужен, ведь он фактически дублирует ту информацию, которая собрана за все годы. Но именно тестовое испытание способно на самом последнем этапе выявить те важные 10—15% исключений, когда очень слабые ответы студента на самые очевидные вопросы позволяют усомниться в том, насколько корректными были многие оценки, полученные этим студентом в течение 5 лет. Итоговая аттестация для того и предназначена, чтобы не только мотивировать учащихся на сохранение знаний, которые должны быть предъявлены в определенный контрольный момент (а не учиться по принципу «сдал — забыл»), но и осуществлять контроль доброкачественности выполнения своих профессиональных обязанностей всем педагогическим коллективом образовательного учреждения. Кстати, высокая корреляция между результатами теста и суммой баллов за все годы позволяет «страховать» и тестовые технологии от каких-то «чудовищных ошибок» (вызванных, например, неожиданным провалом сильного студента в результате волнения, плохого самочувствие и т.п.) Все случаи резкого расхождения суммарного балла диплома и результатов тестирования должны рассматриваться государственной комиссией индивидуально и быть предметом особого внимания.

Таким образом, наш опыт параллельного применения двух процедур — традиционного устного экзамена и компьютеризированного тестового испытания — по многим параметрам выявил однозначное превосходство тестового испытания. Но на основании этого результата мы не собираемся настаивать на замене устной процедуры. Наоборот, параллельное использование двух процедур дает возможность использовать тестовые данные как основание для совершенствования устных экзаменов с целью преодоления тех недостатков, которые им давно свойственны и в целом хорошо известны (включая весьма либеральное отношение экзаменационных комиссий к тому, что некоторые студенты отвечают на вопросы билетов, не отрывая глаз от своих записей, которые при проверке оказываются удивительно однотипными).

В свою очередь само тестирование вовсе нельзя считать завершенной и безупречной процедурой, не нуждающейся в улучшении

и обогащении новыми элементами и идеями. Для более надежного моделирования профиля успешности по отдельным темам требуется расширение банка заданий (примерно до 1000 заданий) и удлинение сеанса тестирования до 90 заданий (к примеру, в западных сертификационных тестовых экзаменах психологи выполняют до 300 заданий в течение одного сеанса, продолжающего до 4 часов). Также имеется необходимость моделирования так называемых кейс-тестов, предназначенных для диагностики навыков практического применения знаний при решении прикладных задач.

Приложение 1

Инструкция авторам тестовых заданий

«Вам предлагается принять участие в одном из направлений, активно реализуемом в настоящее время на факультете психологии МГУ им. М.В. Ломоносова в рамках инновационного гранта по модернизации образования, — разработка банка тестовых заданий по курсу общей психологии для предэкзаменационного тестирования выпускников. Одним из наиболее существенных требований к инновационным программам является требование к автору (ответственному преподавателю) курса спланировать определенную систему контроля знаний и успеваемости, отвечающую современным требованиям.

При разработке тестовых заданий вам необходимо ориентироваться на Федеральный компонент государственного стандарта высшего образования и программу курса «Общей психологии» для госэкзамена факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. При разработке содержания и формы проверочных заданий необходимо учитывать особенности курса психологии и требования к его усвоению, соотношенные с целями обучения.

При составлении своего блока заданий мы предлагаем вам руководствоваться следующими рекомендациями:

1. Разработка заданий ведется по **6 разделам** курса общей психологии:

- введение в общую психологию и история психологии,
- психология ощущения и восприятия,
- психология внимания и памяти,
- психология мышления и речи,
- психология мотивации и эмоций,
- психология личности и индивидуальных различий.

2. Минимальная численность набора заданий, который должен представить один автор, — 24 (по 4 на каждый раздел). В случае трудности охвата каких-то разделов допустимо создание до 8 заданий по одному из разделов (тематических блоков), но крайне желательно охватить не менее 4 разделов.

3. На данном этапе работ требуются задания **ТОЛЬКО** закрытого типа с выбором одного ответа из четырех возможных.

4. Форма представления заданий. Для удобства и оперативности обработки Ваших материалов рекомендуем использовать текстовые редакторы (например, MS Word или Блокнот). Задания следует оформлять следующим образом: номер вопроса (со значком номера перед цифровой информацией!), на следующей строке текст вопроса, затем на каждой строке варианты ответа, так что каждый

ответ должен обозначаться символом «тире» в начале каждой строки, тогда как правильный — символом * в начале строки. Пример оформления вопроса приводится ниже (номер вопроса п/п, перечень ответов, обозначение правильного ответа):

№ 1

Текст вопроса

— ответ 1

— ответ 2

— ответ 3

* ответ 4

5. Ссылки на литературные источники и авторство. При формулировании вопроса и вариантов ответа не должно возникать неоднозначных ситуаций, порождающих различные трактовки в зависимости от выбранной концепции. Например, должна быть прописана явная отсылка к источнику: не теория внимания вообще, а теория внимания в работах Рибо (всегда как минимум отсылка к автору, а можно и к книге автора). В противном случае почти всегда найдется автор другой «классической книги», который думал по-другому. Так обстоит реально дело в психологии — еще не вполне стандартизированной системе знаний.

6. Типология вопросов. При разработке заданий проще всего использовать классификацию вопросов с помощью естественных их обозначений, основанных на вопросительных местоимениях естественного языка: Что? Кто? Где? Когда? Как? Сколько? Зачем? Почему? Куда? и т.п., включая менее очевидные сложные вопросы: Как называется? В каком порядке? Чем отличается? Как создается?

Таким образом, следует создавать задания, которые сравнительно равномерно будут представлять примерно 12 типов, полученных путем комбинаторики двух оснований классификации заданий:

По трудности:

Трудные — менее 40% правильных ответов

Средние — от 40% до 70%

Легкие — более 70%

По логико-семантическому (методологическому) статусу:

А) Фактологические (Кто? Что? Где? Когда?)

В) Терминологические (Как называется?)

С) Логико-теоретические (Как объяснить? Как предсказать?)

Д) Методические (Как воспроизвести, проверить, сделать?)

7. При формулировании вариантов ответа следует избегать возможности применения тактик угадывания правильного ответа, которые являются артефактами самих формулировок ответов. Такие ответы обычно имеют существенные (явные) отличия от остальных вариантов (дистракторов):

- самый длинный ответ;
- содержит «самые умные» слова;
- содержит термины, встречающиеся в самом вопросе;
- нечто среднее между явно абсурдными крайностями;
- имеет подсказку из содержания другого вопроса;
- нечто развернутое на фоне сверхкратких формальных дистракторов.

Одним из вариантов борьбы с тактиками случайного угадывания правильного ответа может послужить создание дистракторов, запутывающих студентов, прибегающих к угадыванию. Такие дистракторы могут:

- содержать ключевые слова (на уровне словесной рифмы с условием вопроса);
- содержать пафосные суждения;
- содержать длинный перечень логических условий, при котором выполняется основное суждение;

8. На последнем этапе работы Ваши задания будут проходить экспертизу со стороны других авторов, которая будет проходить с использованием как минимум 4 вопросов:

- проверка правильности ответа;
- оценка трудности задания;
- оценка качества задания и вариантов ответа;
- тематическая отнесенность к соответствующему разделу курса общей психологии.

Приложение 2

Образец легких тестовых вопросов с «удивительными» ошибками (звездочкой отмечены проценты выбора правильных ответов)

№	Текст вопроса и вариантов ответа	% студентов, выбравших каждый из вариантов ответа
1	Сознание в интроспективной психологии определялось как:	
	функция деятельности	4
	высшая форма отражения мира	15
	совокупность явлений, данных в переживании только субъекту	83*
	не подлежащая изучению реальность	0
2	К свойствам аффектов НЕ относится:	
	накопление	6
	навязчивость	12
	торможение сознательного контроля	3
	когнитивная сложность	82*
3	Эффект, полученный в экспериментальном исследовании Б.В. Зейгарник, заключается в том, что:	
	люди проявляют более сильную тенденцию к спонтанному воспоминанию о тех действиях, которые им удалось завершить	5
	люди проявляют более сильную тенденцию к спонтанному воспоминанию о тех действиях, которые привели к хорошему результату	5
	люди проявляют более сильную тенденцию к спонтанному воспоминанию о тех действиях, которые им не удалось завершить	86*
	люди имеют тенденцию запоминать все, что они делают	0

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Аванесов В.С.* Научные основы тестового контроля знаний. М., 1994.
- Аванесов В.С.* Композиция тестовых заданий: Учебная книга для преподавателей вузов, учителей школ, аспирантов и студентов педвузов. М., 1996.
- Болотов В.А., Шаулин В.Н., Шмелев А.Г.* Единый экзамен и качество образования // Единый государственный экзамен: научные основы, методология и практика организации эксперимента / Под ред. В.А. Болотова. М., 2002. С. 9—32.
- Болотов В.А., Шмелев А.Г.* Развитие инструментальных технологий контроля качества образования: стандарты профессионализма и парадоксы роста // Высшее образование сегодня. 2005. № 4. С. 16—21.
- Клайн П.* Справочное руководство по конструированию тестов. Киев, 1994.
- Майоров А.Н.* Теория и практика создания тестов для системы образования. М., 2001.
- Чельшкова М.Б., Шмелев А.Г.* Шкалирование результатов Единого экзамена: проблемы и перспективы // Вопр. образования. 2004. № 0. С. 168—186.
- Чумаков А.А.* Методика конструирования тестов профессиональных достижений с использованием интернет-технологий: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007.
- Шмелев А.Г.* Компьютерное тестирование знаний у студентов-психологов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2003. № 1. С. 35—48.
- Шмелев А.Г., Ларионов А.Г., Серебряков А.Г.* Телетестинг — инновационная аттестационная технология // Тезисы конф. «Развивающаяся психология — основа гуманизации образования» (Москва, 19—21 марта 1998 г.). Т. 2. С. 126—127.

Поступила в редакцию
09.12.10

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

А. В. Гарусев, Ван Дань, Ч. А. Измайлов

ИССЛЕДОВАНИЕ ЦВЕТОРАЗЛИЧИЯ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РОССИЙСКОЙ И КИТАЙСКОЙ ПОПУЛЯЦИЙ

В статье представлены результаты экспериментального исследования цветоразличения у городских жителей Китая и средней полосы России. Сравнение цветового зрения производилось по основным хроматическим характеристикам (цветовому тону и насыщенности) в терминах сферической модели цветоразличения. Кросс-культурных различий не обнаружено. Цветоразличение надпороговых световых стимулов осуществляется в зрительной системе людей, принадлежащих к разным культурам, совершенно однотипным образом как для излучения, так и для света, отраженного от поверхности. Следовательно, сферическая модель цветового зрения является адекватным представлением цветоразличения вне зависимости от культурной принадлежности испытуемых.

Ключевые слова: кросс-культурные различия, цветоразличение, многомерное шкалирование, сферическая модель цветового зрения.

The article presents the results of an experimental research of color distinguishing by city dwellers of China and a midland of Russia. Comparison of color vision was made under the basic chromatic characteristics (hue and saturation) in terms of spherical model of color distinguishing. The cross-cultural differences are not revealed. That is for about threshold light stimulus, the color distinguishing is carried out in visual system of the people belonging to different cultures, absolutely equally, both for radiation, and for light reflected from a surface. Hence, the spherical model of color vision is adequate representation of color distinguishing without dependence from a cultural habitat of subjects.

Key words: cross-cultural differences, color distinguishing, multidimensional scaling, spherical model of color vision.

Гарусев Александр Владимирович — науч. сотр. лаборатории восприятия ф-та психологии МГУ. *E-mail:* percept5@mail.ru

Ван Дань — студентка 2-го курса магистратуры ф-та психологии МГУ. *E-mail:* wangdan@inbox.ru

Измайлов Чингиз Абиьфазович — докт. психол. наук, профессор кафедры психофизиологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* ch_izmailov@mail.ru

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (грант № 10-06-00302а) и РФФИ (грант №10-06-00438а)

1. Введение

Кросс-культурные исследования когнитивных процессов широко распространены в психологических и социологических науках в связи с интенсивно расширяющимися политическими, экономическими и культурными взаимоотношениями между разными странами и этносами современной цивилизации. Одно из наиболее развитых направлений в этих исследованиях связано с цветом, с цветовой культурой. Это объясняется значительной ролью, которую играет цветовая среда в жизнедеятельности человека.

У большинства представителей млекопитающих, которые являются наиболее высокоорганизованной ветвью дерева биологической эволюции, цветовое зрение имеет вырожденную форму. Большинство млекопитающих монохроматы или, в лучшем случае, дихроматы, и только приматы обладают трихроматическим зрением. При этом многие представители менее развитых ветвей эволюции (насекомые, низшие позвоночные, птицы, рыбы) имеют трихроматическое цветовое зрение.

Таким образом, биология цветового зрения ясно показывает, что большая роль цвета в человеческой цивилизации не связана с необходимостью адаптации к цветовой среде, как это принято для обоснования развития сравнительно простых (например, бинокулярное зрение) и сложных (например, интеллект) когнитивных функций.

В это же время существует распространенное не только в обыденной жизни, но и в научной литературе представление, что роль средовых факторов настолько велика, что приводит к изменению цветового зрения человека в зависимости от условий среды обитания. Так, например, широко распространено представление, что у эскимосов и других популяций, чья жизнь (и, главное, онтогенез) протекает в условиях северной природы, характеризующейся преобладанием зимнего периода и, соответственно, белого цвета в окружающей среде, различение ахроматических стимулов существенно отличается от различения этих же стимулов у представителей других этносов, проживающих, например, в джунглях, где доминирует среда зеленого цвета.

Таким образом, можно сформулировать проблему взаимоотношений между цветовыми характеристиками физической и культурной среды обитания и психофизиологическим строением цветового зрения представителей разных популяций. Подобная проблема рассматривается в работе Д. Роберсона и коллег (Roberson et al., 2009), в которой показано, что пороговое цветоразличение у представителей корейской и европейской культур совершенно одинаковое, и оно не может служить основанием для формирования специфических цветовых категорий. Однако в литературе остается позиция, что это относится только к пороговым характеристикам зрения, не связанным с высокоуровневыми когнитивными процессами. Это оставляет возможность того, что в оценки

надпороговых различий будет вмешиваться перцептивная категоризация (Bornstein, Korda, 1984; Pilling et al., 2003; Roberson, Davidoff, 2000). Это предположение обусловлено представлением, что надпороговые различия слабо зависят от механизмов цветового зрения и в большей степени подвержены влиянию памяти и научения (Wyszecki, Stiles, 1982). Однако развитые в последние десятилетия методы анализа надпорогового цветоразличения показывают, что и эти различия в значительной степени обусловлены базисными механизмами цветового зрения и образуют непрерывное цветовое пространство с жесткой метрикой (Boynnton, Gordon, 1965; Izmailov, Sokolov, 1991; Shepard, Carroll, 1966).

В данной работе рассматриваются особенности надпорогового цветоразличения городских жителей Китая и средней полосы России, которые также имеют разную цветовую среду обитания и разную культурную символику цвета.

На первый взгляд с физической точки зрения среда обитания современных людей — представителей российской и китайской популяций — незначительно отличается по цветовым характеристикам. Техническое оснащение быта и производства, преимущественная урбанизация с акцентом на современную архитектуру и стройматериалы, телевидение и интернет — все это свидетельствует о существенной идентичности искусственных объектов, окружающих современных представителей самых разных культур. Однако естественная среда, воздействие которой доминирует в начальные годы жизни человека, существенно разная в России и Китае. Наиболее значительные расхождения в цветовой среде китайского и российского человека также связаны с различными традициями искусства живописи и графики, которые проявляются в прикладных областях художественного промысла, в архитектуре, оформлении школьных учебников. Для китайской художественной традиции характерны полутона, акварельная техника и графика туши с преимуществом черно-белой гаммы. Тогда как для российской художественной традиции более характерны насыщенные цвета, и в соответствии с этой традицией окружающая среда российского жителя более активна с точки зрения цветового разнообразия.

В данной работе сравнение цветового зрения городских жителей Китая и средней полосы России производится по основным хроматическим характеристикам цветового зрения (цветовому тону и насыщенности) в терминах сферической модели цветоразличения (Измайлов, 1980; Измайлов и др., 1989). Сферическая модель цветового зрения основывается на нескольких принципиальных положениях, которые можно обозначить как геометрический подход к исследованию зрительного восприятия.

Первое из них состоит в шкалировании больших (надпороговых) различий между стимулами так, чтобы субъективные оценки этих различий отвечали аксиомам геометрического расстояния (Измайлов и др.,

1989; Dzhaфаров, Colonus, 1999a, b, 2001). Как было показано, например, в работах Р. Бойнтонa с сотрудниками (Boynton, Gordon, 1965) и в наших работах (Измайлов, 1980, 1981; Izmailov, 1982; Izmailov, Sokolov, 1991), оценки больших цветовых различий содержат в себе всю информацию о восприятии цвета. В этих работах все пороговые функции цветового зрения и функции смещения цветов были получены только на основе данных надпорогового различения цветовых стимулов. Вместе с тем переход к оценкам больших различий позволил решить глобальную задачу построения однородного цветового пространства, которую не удавалось решить, основываясь на пороговых измерениях.

Для решения этой задачи принципиальное значение имело развитие метода многомерного шкалирования (МШ) (Kruskal, 1964a, b; Shepard, 1962; Shepard, Carroll, 1966; Torgerson, 1958; Wish, Carroll, 1971). Основываясь на представлении попарных межстимульных различий как геометрических расстояний, метод МШ позволяет определить минимальную размерность геометрического пространства, в котором стимулы специфицируются как точки в системе координат, которые, в свою очередь, рассматриваются как базисные механизмы зрительной системы. Это — второй важный фактор развития геометрического подхода к зрительному восприятию.

И, наконец, третий фактор, определяющий значение геометрического подхода, состоит в соединении в рамках единой геометрической модели субъективной феноменологии зрительного восприятия с нейрофизиологическими процессами, протекающими в зрительной системе человека и животных. Развитие этого последнего аспекта геометрического моделирования зрительного восприятия в виде сферической модели различения зрительных стимулов детально изложено в публикациях (Измайлов и др., 1989; Измайлов, Соколов, 1978; Соколов, Измайлов, 1984; Фомин и др., 1979).

Методика

Установка. Опыты проводились на компьютерной установке с высококачественным монитором.

Испытуемые. В опытах участвовали две группы русских испытуемых и одна группа китайских по 4 человека в каждой. Испытуемые были в возрасте 20—27 лет (мужчины и женщины). Две группы русских испытуемых дают возможность оценить разброс данных среди групп, принадлежащих к одной и той же популяции, для контроля случайного фактора в вариабельности данных.

Стимулы. В качестве стимулов использовалось 25 цветов, различающихся по цветовому тону и насыщенности, но одинаковой яркости. Цветовые координаты и яркость этих стимулов измеряли колориметром ВКЯ-1 с точностью 1% (табл. 1, рис. 1). Стимулы предъявлялись на

**Координаты цветности 25 стимулов в системе МКО-31.
Яркость стимулов равна 18 кд/м²**

N	x	y	Длина волны (нм)
1	0.30	0.57	540
2	0.37	0.52	555
3	0.41	0.49	565
4	0.47	0.44	578
5	0.53	0.40	590
6	0.57	0.36	595
7	0.62	0.32	620
8	0.24	0.33	496
9	0.28	0.31	
10	0.32	0.30	
11	0.36	0.28	
12	0.41	0.26	
13	0.47	0.24	
14	0.21	0.27	487
15	0.26	0.25	
16	0.30	0.24	
17	0.34	0.23	
18	0.40	0.20	
19	0.19	0.17	475
20	0.22	0.17	
21	0.27	0.16	
22	0.29	0.14	
23	0.16	0.10	460
24	0.18	0.09	
25	0.19	0.09	

мониторе IIYAMA Vision Master Pro 454 в виде смежных квадратов различного цвета, размером 15×15 см.

В опытах испытуемому на экране монитора предъявляли одновременно два стимула из 25, и он должен был оценивать степень цветового субъективного различия в баллах от 1 (минимальное) до 9 (максимальное). Какое именно различие является минимальным или максимальным, испытуемому не указывалось, он должен был выбрать

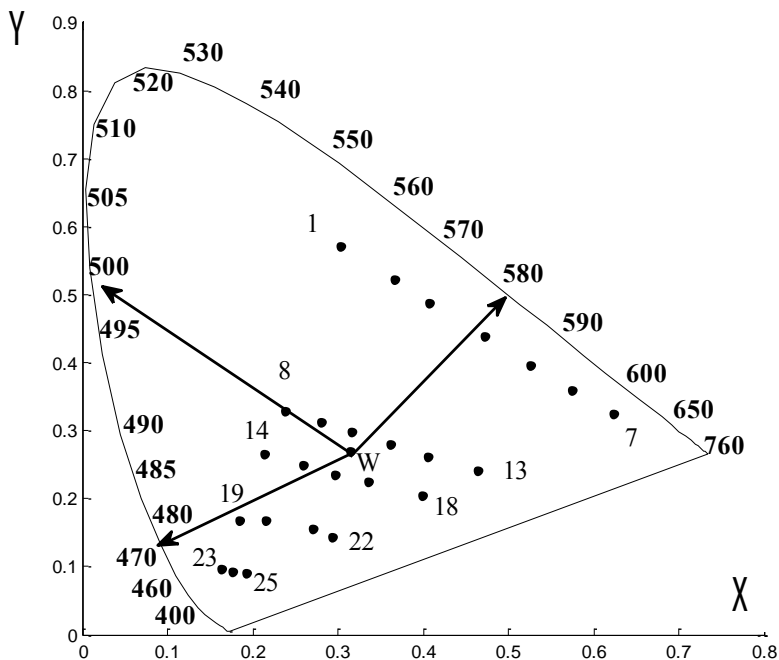


Рис. 1. Положение точек-стимулов на хроматической диаграмме МКО-31, полученное по результатам измерения стимулов колориметром ВКЯ-1

их сам в ходе опыта. Пары выбирались из массива стимулов в случайном порядке, и общее число пар равнялось $n(n-1)$. Каждая пара предъявлялась одному и тому же испытуемому не менее 5 раз. Предъявления также были рандомизированы. Наблюдение велось бинокулярно, с точкой фиксации в центре экрана. Экран находился на расстоянии 1 м от испытуемого.

Результаты

Оценки всех пар усредняли по предъявлениям и сводили для каждого испытуемого в матрицу попарных различий. Проверка матриц на коррелированность по Пирсону показала коэффициент линейной корреляции не менее 0.678. Поэтому все матрицы по каждой группе (одной китайской и двух русских) усреднили также и по испытуемым. Эти три матрицы (по каждой группе испытуемых) обработали одним и тем же метрическим методом МШ (Kruskal, 1964a, b; Shepard, 1962). В результате анализа для каждой группы данных были получены координаты точек-стимулов в многомерном пространстве и показатели, по которым определялась значимость каждой из осей полученного пространства.

Построение сферической модели цветоразличения в пространстве, полученном для каждой матрицы различий, основывали на выполнении двух условий: 1) линейность между исходными оценками различий и межточечными евклидовыми расстояниями (Измайлов, 1980; Shepard, Carroll, 1966) и 2) сферическая структура поверхности, на которой располагаются точки-стимулы в пространстве данной размерности (Измайлов, 1980; Измайлов, Соколов, 1978; Izmailov, Sokolov, 1991). Качество решения по первому условию оценивали коэффициентом линейной корреляции Пирсона, или «стрессом» Крускала, а по второму условию — коэффициентом вариации, который вычисляли как отношение стандартного отклонения радиусов-векторов точек к среднему радиусу. В табл. 2 приведены значения этих показателей пространственного решения для трех групп испытуемых. Из данных табл. 2 видно, что по значениям «стресса» общее цветовое пространство уже при четырехмерном решении достигает значения меньше 0,1, отвечающего условию глобальной линейности между исходными оценками различий и евклидовыми межточечными расстояниями (Измайлов, 1980; Измайлов, Соколов, 1978; Izmailov, Sokolov, 1991).

Таблица 2

Значения стресса и коэффициента вариации радиуса сферы в четырехмерном евклидовом пространстве апертурных цветов, полученном для двух групп русских и одной группы китайских испытуемых (последняя строка). Пространство пигментных цветов получено для группы русских испытуемых в работе Ч.А. Измайлова (2010)

Номер группы испытуемых	Цветовое пространство апертурных стимулов		Цветовое пространство пигментных стимулов	
	Стресс	Козф. вариации %	Стресс	Козф. вариации %
1	0.073	7.3	0.049	11.6
2	0.092	7.3		
3	0.080	8.3		

Конфигурации точек-стимулов в четырехмерном евклидовом пространстве достаточно хорошо соответствует формальным критериям сферической модели различения апертурных цветов, которые предусматривают вариации отдельных точек-стимулов в пределах 10% от величины радиуса сферы.

Таким образом, можно сделать вывод, что по формальным характеристикам — размерности евклидова пространства и сферичности конфигурации цветowych точек в этом пространстве — различение цветов может быть представлено в терминах сферической модели цветоразличения по всем трем группам испытуемых.

Обсуждение результатов

Приведенные в табл. 2 данные показывают, что различие цвета у российских и китайских испытуемых по формальным критериям представлено в терминах единой сферической модели цветового зрения. Рассмотрим теперь содержательные характеристики полученного цветового пространства с точки зрения соответствия основным цветовым характеристикам зрительной системы.

Наиболее важной цветовой характеристикой всех цветов является цветовой тон — то, что мы обозначаем цветовым названием при стимуляции глаза излучением или отраженным светом (Джадд, Вышецки, 1978; Федоров, 1935).

Вне зависимости от феноменологического описания цветовой тон может быть представлен функцией от длины волны светового стимула (Измайлов, 1981; Jameson, Hurvich, 1955). Эти функции однозначно характеризуют хроматический аспект цветового зрения и служат достаточным основанием для количественного сравнения цветовых пространств, полученных для разных групп испытуемых.

Цветовой тон стимулов. Функция цветового тона впервые была использована в работах Л. Харвича и Д. Джемсон (Jameson, Hurvich, 1955; Hurvich, Jameson, 1956) в виде тонового коэффициента, который вычислялся через соотношение цветооппонентных характеристик. В работах Ч.А. Измайлова (1980, 1981) эта функция вычислялась как сферическая координата цветовой точки на хроматической плоскости X_1X_2 . Поскольку сферическая координата выражается тригонометрической функцией отношения декартовых координат, которые в цветовом пространстве представляют оппонентные характеристики цвета, тоновый коэффициент Харвича и Джемсон (с учетом периода тригонометрической функции) совершенно идентичен сферической координате хроматической плоскости цветового пространства (Измайлов, 1980). На рис. 2 приведены проекции точек на хроматическую плоскость X_1X_2 в цветовом пространстве, полученном для двух групп русских испытуемых и одной группы китайских испытуемых. На рис. 3 (слева сверху) показаны графики функции цветового тона для монохроматических (кружки) и пигментных (точки) стимулов, полученных в работах Ч.А. Измайлова (1981, 2010). На этом же графике пунктирная линия показывает теоретическую функцию для апертурных и пигментных цветов, взятую из работы Ч.А. Измайлова (1981). Главная особенность функции цветового тона апертурных цветов заключается в строгой монотонности и однозначности по отношению к длине волны излучения. Она имеет характерную форму, которая отражает строение различных звеньев нейрофизиологической сети цветового зрения и их роль в кодировании спектрального состава света. Три плато на графике этой функции в коротковолновой, средневолновой и длинноволновой

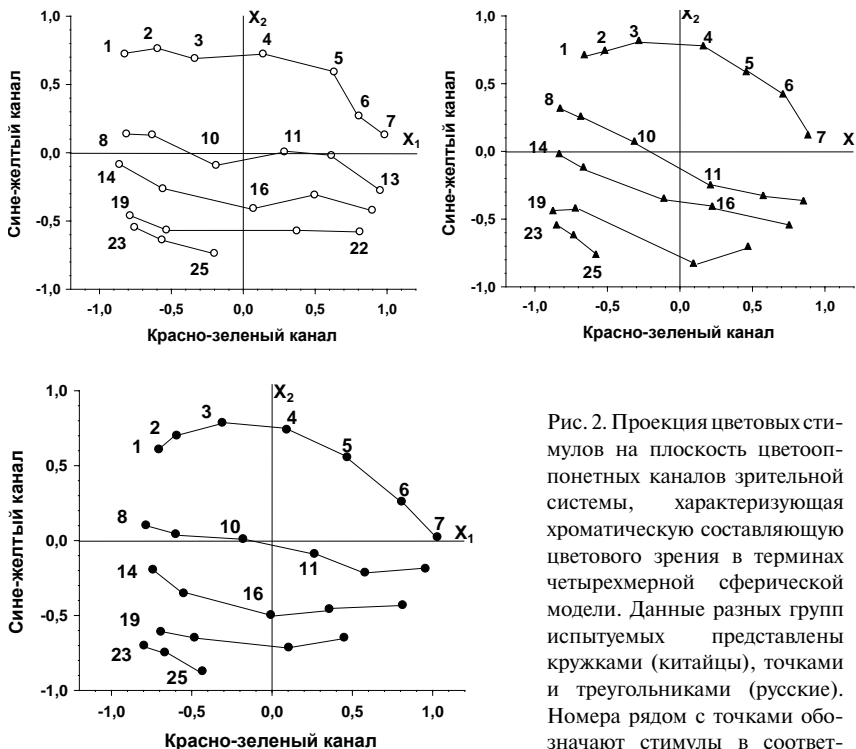


Рис. 2. Проекция цветовых стимулов на плоскость цветоопponentных каналов зрительной системы, характеризующая хроматическую составляющую цветового зрения в терминах четырехмерной сферической модели. Данные разных групп испытуемых представлены кружками (китайцы), точками и треугольниками (русские). Номера рядом с точками обозначают стимулы в соответствии с табл. 1. Все группы

испытуемых показывают очень сходные графики, и все они очень сильно отличаются от аналогичного представления в терминах хроматической плоскости трехмерного евклидова пространства МКР-64. Наиболее показательное расхождение по оси X_2 , сине-желтому оппонентному каналу

частях спектра отражают индивидуальный вклад трех типов фоторецепторов сетчатки человека. А области крутого подъема функции отражают вклад совместной активности пары фоторецепторов. Такая форма функции цветового тона наглядно демонстрирует как рецепторную, так и пострецепторную стадию оппонентных каналов нейрофизиологической сети цветового зрения (Измайлов, 1980, 1981).

Это свидетельствует, что цветовой тон действительно является основной хроматической характеристикой светового стимула совершенно независимо от того, является ли он излучением или светом, отразившимся от поверхности.

На рис. 3 (справа сверху) для данных, представляющих только основные стимулы из табл. 1, приведен график функции цветового тона (точки), вычисленного как величина сферической координаты точки на плоскости X_1X_2 . Все точки, характеризующие цветовой тон используемых в данной работе стимулов, в точности согласуются с трехступенча-

той формой функции тона пигментных и апертурных цветов. На рис. 3 (слева внизу) приводится сопоставление данных двух групп русских испытуемых. Все точки, характеризующие цветовой тон используемых в данной работе стимулов, в точности согласуются с трехступенчатой формой функции цветového тона апертурных и пигментных цветов. На этом графике мы видим совершенно идентичные результаты для разных групп испытуемых. На рис. 3 (справа внизу) точками обозначены данные первой группы русских испытуемых, а кружками — данные китайских

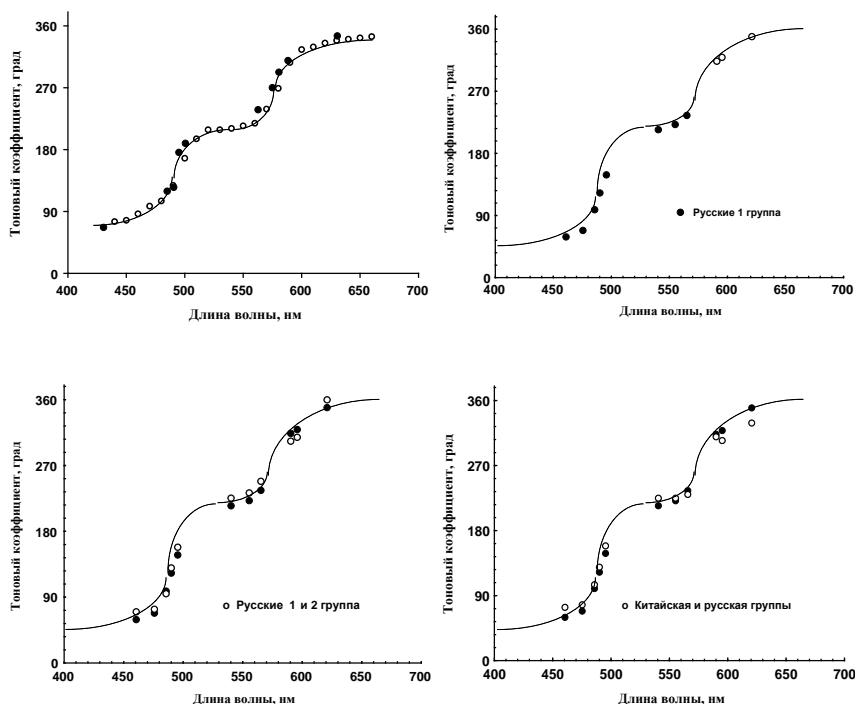


Рис. 3. Функции цветového тона, полученные для разных стимулов и разных групп испытуемых. Слева вверху кружками обозначены данные для монохроматических стимулов, а точками — данные для пигментных стимулов (Измайлов, 2010). Справа вверху точками обозначены данные первой группы русских испытуемых, полученные в настоящей работе. Слева внизу точками обозначены данные первой группы русских испытуемых, а кружками — данные второй группы русских испытуемых. Справа внизу точками обозначены данные первой группы русских испытуемых, а кружками — данные группы китайских испытуемых. Пунктирная линия на всех графиках обозначает теоретическую функцию цветového тона (Измайлов, 1981). Все группы испытуемых показывают очень сходные графики, но у китайской группы можно видеть некоторое сжатие цветového спектра (коротковолновые стимулы имеют больший коэффициент цветového тона, а длинноволновые — меньший по сравнению с русской группой). Кроме того, смешение желтого и оранжевого цветов у китайских испытуемых привело к нарушению монотонности в этом месте функции

испытываемых. На этом графике мы видим также совершенно идентичные результаты испытываемых, принадлежащих разным культурам.

Таким образом, все группы испытываемых показывают очень сходные графики, но у китайской группы можно видеть некоторое сжатие цветового спектра (коротковолновые стимулы имеют больший коэффициент цветового тона, а длинноволновые — меньший, по сравнению с русской группой). Кроме того, смещение желтого и оранжевого цветов у китайских испытываемых привело к нарушению монотонности в этом месте функции.

Сравнение данных цветоразличения в разных группах испытываемых одной культуры и разных культур показывает, что эти данные принадлежат единому множеству как с точки зрения их математического представления в форме сферической модели различения стимулов (рис. 2), так и с точки зрения их психологического описания через функции цветового тона (рис. 3). Это означает, что базисная феноменология цветового зрения вполне исчерпывается функционированием базисного механизма в виде двухканальной нейронной сети различения стимулов (Соколов, Измайлов, 1984; Фомин и др., 1979; Izmailov, Sokolov, 1991).

Выводы

Надпороговое цветоразличение световых стимулов осуществляется в зрительной системе людей, принадлежащих к разным культурам, совершенно однотипным образом как для излучения, так и для отраженного от поверхности света. Сферическая модель цветового зрения является адекватным представлением цветоразличения вне зависимости от культурной принадлежности испытываемого.

В соответствии со сферической моделью цветового зрения нейрофизиологическая сеть различения световых стимулов представляет собой два однотипных двухканальных модуля (хроматический и ахроматический), которые объединяются в общую четырехканальную нейронную сеть. Кодирование хроматической (цветового тона) и ахроматической (светлоты) характеристик света происходит также однотипным образом (вне зависимости от культурной принадлежности испытываемого) — как отношение активностей в соответствующей паре каналов четырехканальной нейронной сети и выражается через сферические координаты цветовых точек в четырехмерном пространстве.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Джадд Д., Вышецки Г.* Цвет в науке и технике. М., 1978.
Измайлов Ч.А. Сферическая модель цветоразличения. М., 1980.
Измайлов Ч.А. Многомерное шкалирование ахроматической составляющей цвета // Нормативные и дескриптивные модели принятия решений: Мат-лы сов.-амер. симпозиума / Под ред. Б.Ф. Ломова и др. М., 1981. С. 98—110.
Измайлов Ч.А. Геометрическая модель различения пигментных цветов // Сенсорные системы. 2010. Т. 24. № 1. С. 27—40.

Измайлов Ч.А., Соколов Е.Н. Метрические характеристики сферической модели пвтораэличения // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1978. № 2. С. 47—61.

Измайлов Ч.А., Соколов Е.Н., Черноризов А.М. Психофизиология цветового зрения. М., 1989.

Соколов Е.Н., Измайлов Ч.А. Цветовое зрение. М., 1984.

Федоров Н.Т. Курс общего цветоведения. М., 1935.

Фомин С.В., Соколов Е.Н., Вайтквявичус Г.Г. Искусственные органы чувств. М., 1979.

Bornstein M.H., Korda N.O. Discrimination and matching within and between hues measured by reaction times: Some implications for categorical perception and levels of information processing // Psychological Research. 1984. Vol. 46. P. 207—222.

Boynton R.M., Gordon J. Bezold-Brücke hue shift measured by color-naming technique // J. Opt. Soc. Amer. 1965. Vol. 55. P. 78—86.

Dzhafarov E.D., Colonius H. Fechnerian metrics in unidimensional and multidimensional stimulus spaces // Psychological Bulletin and Review. 1999a. Vol. 6. P. 239—268.

Dzhafarov E.N., Colonius H. Fechnerian metrics // Looking back: The end of the 20th century psychophysics / Ed. by P.R. Kileen, W.R. Uttal. Tempe, AZ, 1999b. P. 111—116.

Dzhafarov E.N., Colonius H. Multidimensional Fechnerian scaling: Basics // J. of Mathematical Psychology. 2001. Vol. 45. P. 670—719.

Hurvich L.M., Jameson D. A psychological color specification system // J. Opt. Soc. of Amer. 1956. Vol. 46. P. 416—421.

Izmailov Ch.A. Uniform color space and Multidimensional scaling {MDS} // Psychophysical judgment and the process of perception / Ed. by H.G. Geissler, F. Petsold. Berlin, 1982. P. 52—62.

Izmailov Ch.A., Sokolov E.N. Spherical model of color and brightness discrimination // Psychol. Science. 1991. Vol. 2. P. 249—259.

Jameson D., Hurvich L. M. Some quantitative aspects of an opponent-color theory. 1. Chromatic responses and spectral saturation // J. Opt. Soc. Amer. 1955. Vol. 45. P. 546—552.

Kruskal J.B. Multidimensional scaling by optimizing of fit to a nonmetric hypothesis // Psychometrika. 1964a. Vol. 29. P. 1—27.

Kruskal J.B. Nonmetric multidimensional scaling: a numerical method // Psychometrika. 1964b. Vol. 29. P. 115—129.

Pilling M., Wiggert A., Özgen E., Davies I.R.L. Is color “categorical perception” really perceptual? // Memory and Cognition. 2003. Vol. 31. P. 538—551.

Roberson D., Davidoff J. The categorical perception of colours and facial expressions: the Effect of Verbal Interference // Memory and Cognition. 2000. Vol. 28. P. 977—986.

Roberson D., Hanley J.R., Pak H.S. Thresholds for color discrimination in English and Korean speakers // Cognition. 2009. Vol. 112. P. 482—487.

Shepard R.N. The analysis of proximities: multidimensional scaling with an unknown distance function // Psychometrika. 1962. Vol. 27. P. 125—140; 219—246.

Shepard R. N., Carroll J.D. Parametric representation of non-linear data structures // Multivariate Analysis / Ed. by P.R. Krishnaiah. N.Y., 1966. P. 561—592.

Torgerson W.S. Theory and methods of scaling. N.Y., 1958.

Wish M., Carroll J.D. Multidimensional scaling with differential weighting of dimensions // Mathematics in the Archaeological and Historical Sciences / Ed. by D.G. Kendall, R. Hodson, P. Tautu. Edinburgh, 1971. P. 150—167.

Wyszecki G., Stiles W.S. Color science: Concepts and methods, quantitative data and formulas. N.Y., 1982.

ПСИХОЛОГИЯ ЗА РУБЕЖОМ

Л. А. Цветкова

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ ФОРМИРОВАНИЯ АДДИКЦИЙ

В статье представлен обзор зарубежных социально-психологических теорий формирования наркотизма: теория социального научения или социально-когнитивная теория (Bandura), теория социальных сетей (Needle et al.) и теория социального влияния (Ling et al.), теория стадий изменения поведения (Prochaska, DiClemente), теоретическая модель убеждений в отношении здоровья (Rosenstock), социально-экологическая теория (Hansen), теория социального контроля (Elliot), модель социального развития (Hawkins, Weis), теория семейного взаимодействия (Brook et al.), теория проблемного поведения (Jessor). Большая часть исследователей в рамках социально-психологического подхода изучения факторов наркотизма в молодежной среде делает акцент на параметрах социального окружения.

Ключевые слова: личностные факторы, социальное окружение, референтная группа, сверстники, нормативные представления, риски, наркотизм, наркопотребление, психоактивные вещества.

The article presents review of foreign socio-psychological theories of the drug addiction development: social learning theory or social cognitive theory (Bandura), social networks theory (Needle et al.) and social influence theory (Ling et al.), stages of behavior change theory (Prochaska, DiClemente), health belief model (Rosenstock), socio-ecological theory (Hansen), social control theory (Elliot), the social development model (Hawkins, Weis), family interaction theory (Brook et al.), problem behavior theory (Jessor). Most researchers in the socio-psychological approach to address the factors of drug addiction among young people focus on the characteristic of the social environment.

Key words: personality factors, social environment, referent group, peers, guideline exposure, risk, addiction, drug use, psychoactive substances.

Сегодня нет единого социально-психологического подхода, который бы мог претендовать на всеобъемлющее объяснение формирования аддиктивного поведения, в том числе наркотизма. В то же время и ученые, и специалисты-практики, работающие в области профилактики

Цветкова Лариса Александровна — канд. психол. наук, доцент, декан ф-та психологии СПбГУ. E-mail: Larissa@psy.ru

различных форм аддиктивного поведения, большое внимание уделяют изучению социально-психологических факторов формирования наркотизма. Успех различных профилактических и реабилитационных программ в отношении наркопотребления во многом опирается на социально-психологические детерминанты поведения человека.

Среди зарубежных социально-психологических моделей, которые внесли значительный вклад в понимание проблемы формирования наркотизма, следует выделить наиболее разработанные как в теоретическом, так и в практическом плане.

Теория социального научения, или социально-когнитивная теория

Теория социального научения основывается на допущении, что поведение, влияние окружающей среды, установки и убеждения взаимозависимы и взаимообусловлены. Таким образом, следует говорить о тройственной функциональной зависимости между поведением, внутриличностными характеристиками и внешним окружением. Центральное место в социально-когнитивной теории занимает концепция саморезультативности, или самоэффективности. Согласно последней, изменение и поддержание поведения являются функцией от ожиданий о результатах поведения определенного человека и способности этого человека реализовать тот или иной вариант поведения, «...способность индивида организовать и исполнить последовательность действий, требуемых для достижения определенного результата» (Bandura, 1994, р. 29). А. Бандура пишет, что ожидания эффективности берутся из чужого опыта, вербального убеждения, физиологического возбуждения и достижений, т.е. им учатся на основе опыта. Предлагая создать общую стратегию для развития самоэффективности по отношению к здоровому образу жизни, некоторые ученые призывают к внимательному рассмотрению целевого поведения и определению его особых элементов, требующих развития навыков (Strecher et al., 1986).

Теория социального научения говорит о том, что опосредованный опыт составляет важную часть ожиданий эффективности, и это положение прогнозирует устойчивый положительный эффект привлечения сверстников для образовательных целей по профилактике злоупотребления алкоголем и наркотиками. Опосредованный опыт позволяет получить знания посредством наблюдения за событиями и людьми. Когда люди или события демонстрируют различные варианты поведения, иллюстрирующие принципы, правила или реакции, их можно назвать моделями. Согласно А. Бандуре, тем не менее для того чтобы модель могла положительно повлиять на самоэффективность или поведение наблюдателя, должны быть выполнены определенные условия: модель должна быть похожа на наблюдателя по возрасту, полу и другим физическим характеристикам (Bandura, 1986). В образовательной про-

филактике злоупотребления наркотиками, в частности эти сходства являются составляющими эффекта вербального убеждения (Smart, Fejer, 1972; Sheppard, 1980). Предостережения лидеров групп сверстников более убедительны для учащихся школ и колледжей, чем увещевания учителей или людей старшего возраста.

Теория социальных сетей и теория социального влияния

Большую роль в объяснении формирования наркотизма сыграли теории, подчеркивающие значимость межличностных взаимоотношений в распространении той или иной формы поведения. Эти же теоретические предпосылки лежат в основе широко известных и эффективных программ профилактики наркомании в молодежной среде, построенных по принципу обучения «равный — равному», «ровесник — ровеснику» (*peer education*). Среди данных теоретических моделей следует отметить *теорию социальных сетей* (Needle et al., 1995) и *теорию социального влияния* (Ling et al., 1992). В названных теоретических моделях большое внимание уделяется естественным процессам взаимодействия между людьми и их социальным окружением, в первую очередь внутри референтных групп и среди сверстников. Однозначно создается впечатление, что на употребление наркотиков в подростковом возрасте прежде всего влияют сверстники, что подтверждают обзоры научных исследований, предпринятые, например, Д.Б. Кенделом (Kandel, 1980) и другими авторами. Хотя сравнительное влияние сверстников и родителей на подростков существенно варьируется в других сферах, влияние сверстников заметно сильнее в отношении незаконного употребления наркотиков. Даже в раннем подростковом возрасте установки и поведение родителей имеют меньшее влияние, чем установки и поведение сверстников и старших братьев или сестер (Needle et al., 1986). Кроме того, доминирующее влияние сверстников на данном этапе наблюдается и у повзрослевших подростков, оказывая воздействие на индивидуальные особенности употребления по всему спектру «легких» и «тяжелых» наркотиков. Основная предпосылка этой модели социализации — склонность индивида мыслить и вести себя, подражая своим сверстникам, особенно когда контакты с ними плотные и частые. В подобных ситуациях сверстники устанавливают нормы приемлемого и одобряемого поведения. Таким образом, даже если «большое общество» рассматривает употребление наркотиков как отклонение от нормы, подростки могут усваивать и сохранять такое поведение, если группа сверстников предлагает модель для него, одобряет его и рассматривает как желаемое. То, о чем думают и чем занимаются сверстники, в какой-то степени совпадает с впечатлением от этих самых сверстников, однако это совпадение может быть лишь частичным. Если люди воспринимают ситуации как реальные, эти ситуации имеют реальные последствия. В рамках этой модели злоупотребление наступает при посредстве двух

механизмов: 1) нормативных представлений и 2) подверженности воздействию алкоголя и наркотиков в обществе.

1. Нормативные представления. Человек, который считает, что окружение одобрительно относится к употреблению алкоголя и наркотиков, как правило, мотивирован употреблять их для того, чтобы заручиться социальным одобрением представителей окружения (Downs, 1987). Люди, относящиеся к группам, не одобряющим употребление алкоголя и наркотиков, скорее всего, воздержатся от их употребления из-за предполагаемых и реальных предписаний, запрещающих употребление этих веществ (Hirschi, 1969; Johnson, 1986).

Исследования подтверждают, что *нормативные представления* (НП) провоцируют злоупотребление. Так, например, И. Айзен и М. Фишбайн утверждают, что НП помогают прогнозировать намерения и поведение индивидов (Ajzen, Fishbein, 1973; Fishbein, Ajzen, 1975). Их теория гласит, что намерение вести себя так или иначе является линейной комбинацией индивидуальной предрасположенности и социальных НП, причем удельное значение каждого из этих факторов представляет собой полученное эмпирическим путем отношение, определяемое коэффициентами уравнений регрессии.

Эта теория была применена для предсказания употребления алкоголя и других психоактивных веществ (ПАВ) (Chassin, 1984; Chassin et al., 1986; Grube et al., 1986). НП (по сравнению с индивидуальной предрасположенностью), как правило, доминируют в качестве предиктора в отношении употребления ПАВ среди молодежи. По мере того как индивиды становятся старше, роль нормативного влияния в качестве предиктора возрастает примерно до 16-летнего возраста, после чего относительное значение НП по сравнению с личной предрасположенностью постепенно ослабевает. Однако даже в позднем подростковом и раннем взрослом возрасте, НП остаются сильными предикторами употребления алкоголя и наркотиков. НП в отношении друзей являются более сильными факторами в употреблении ПАВ, нежели представления в отношении сверстников в целом (Downs, 1987).

Индивиды зачастую неправильно оценивают степень потребления алкоголя и других наркотиков сверстниками и то, насколько те одобряют подобное поведение. Их оценка потребления сильно завышена по сравнению с известными данными (Hansen et al., 1988; Perkins, Berkowitz, 1986). Эта переоценка имеет место, когда действительный уровень потребления относительно высок, например когда распространение равняется или превышает 50% субпопуляции.

2. Второй механизм, способствующий злоупотреблению ПАВ, — это подверженность воздействию алкоголя и наркотиков в обществе, а именно то, насколько часто индивиды: а) получают предложения употребить алкогольные напитки либо наркотики со стороны сверстников и б) оказываются в ситуации, когда их сверстники употребляют алкоголь и

наркотики. Индивиды, которые получают больше предложений и чаще оказываются в социальном окружении, где имеется доступ к алкоголю и наркотикам, подвергаются большему риску начать злоупотреблять алкоголем и наркотиками.

Теория социальной мотивации К. Левина легла в основу нескольких теорий, объясняющих наркопотребление как один из видов поведения в сфере здоровья, в частности в основу **теории стадий изменения поведения** Дж. О. Прочаски и С.С. ДиКлементе (Prochaska, DiClemente, 1983, 1984). Эта теория была разработана в 1980-х гг. для описания тех стадий, которые проходят люди в изменении своего поведения в сторону более полезного для их здоровья. Она применялась на практике и при изменении поведения наркопотребителей.

В теории выделяются шесть основных стадий, через которые проходят индивиды в процессе изменения своего поведения: стадия, предшествующая размышлениям об изменении поведения; стадия размышлений об изменении поведения; стадия подготовки к изменениям; стадия действия; стадия поддержания изменений; завершающая стадия. Модель сформировала понимание того, что все население можно разделить на несколько групп, каждая из которых находится на одной из стадий изменения, и при работе с каждой группой должны использоваться разные методы воздействия. При этом социальные акции не должны заканчиваться на стадии изменения; необходимо предпринимать специальные действия, направленные на закрепление новой модели поведения. Важным достижением авторов модели стало признание того, что процесс изменения поведения не обязательно должен быть кратковременным: он может длиться годы (Maibach, Cotton, 1995; Alcalay, Bell, 2000).

Теория стадий изменения поведения применялась российскими специалистами, в частности при организации работы по профилактике наркозависимости у студентов колледжа (Дерюшева, 2003).

Теоретическая модель убеждений в отношении здоровья

Модель убеждений в отношении здоровья — это теоретический конструкт, который ранее использовался для объяснения поведения в отношении здоровья в целом (Rosenstock, 1974a) и профилактики принятия неправильных решений в частности (Rosenstock, 1974b). Модель связывает социально-психологические теории принятия решений со способностью человека делать выбор между альтернативными вариантами поведения в отношении здоровья. Данная теория основывается также на идее К. Левина о постановке цели в ситуации с определенным уровнем ожидания. К. Левин полагал, как отмечают Л. Майман и М. Беккер (Maiman, Becker, 1974), что поведение зависит от двух переменных: ценности, устанавливаемой человеком для определенного результата, и прогноза, который человек делает относительно возможности того, что определенное действие приведет к этому результату.

В модели убеждений в отношении здоровья эта мотивация анализируется как функция ожидания достижения цели. Таким образом, модель дает нам теоретический конструкт, на основе которого можно предсказать и изменить поведение в отношении здоровья. Когда эту модель предложил И. Розенсток (Rosenstock, 1974a), феноменологически он основывал ее на предположении о том, что действия человека определяются миром в том виде, как он воспринимается, а не физическим окружением. Соответственно для того чтобы люди вели себя таким образом, чтобы у них не возникало проблем со здоровьем, они должны верить в то, что у них такие проблемы могут возникнуть. Более того, только осознание тяжести состояния при возникновении проблем сможет заставить людей действовать. К тому же их действия будут определяться их же восприятием благ или препятствий для альтернативного варианта поведения. Наконец, человек должен получить «сигнал к действию», внутренний стимул (например, восприятие физического состояния) или внешний стимул (например, межличностное взаимодействие, воздействие СМИ или знание о чьем-либо опыте), для того чтобы соответствующее поведение по отношению к здоровью начало проявляться. Модель убеждений в отношении здоровья предполагает обязательность такого условия, как мотивации, для реализации действия, а также то, что некоторые мотивы определяют восприятие человеком своего окружения (Maiman, Becker, 1974).

Подчеркивая значение мотиваций, модель убеждений в отношении здоровья встает в один ряд с исследованиями, показывающими, что среди молодежи в целом наблюдение за тем, как их сверстники употребляют алкоголь и наркотики, более значимо, чем поведение тех же сверстников в обычных ситуациях (Jessor et al., 1972; Jessor, Jessor 1977; Kandel 1980; Kandel, Logan, 1984), и что такая же картина наблюдается, в частности, и среди студентов колледжей (Baer et al., 1991; Perkins, Berkowitz, 1986). Прогнозирующая функция модели убеждений в отношении здоровья также тесно связана с теориями «ценностных ожиданий» как основа для понимания употребления алкоголя и наркотиков (Haays, 1985).

Понятие осознаваемого риска, связанного с вредными для здоровья привычками, тесно переплетено с понятием осознаваемой восприимчивости (Gonzalez, Haney, 1990; Lorig, Laurin, 1985). Эпидемиологические исследования наркопотребления показали, что, согласно результатам опросов учащихся средних школ, снижение уровня употребления наркотиков связано с повышением уровня осознания рисков (Johnston, 1985). Исследования, проведенные в выпускных классах, показали, что повышение уровня осознания рисков, связанных с употреблением марихуаны, является основной причиной уменьшения числа случаев ее употребления (Vachman et al., 1988). Более того, эти исследования говорят о том, что смена взглядов на риски может повлиять на распространение неодобрительного отношения студентов к употреблению

наркотиков, передаваемого ими друг другу и передающегося им. Бросив вызов общественному мнению о том, что информация не может повлиять на поведение, исследователи сделали вывод, что информация о рисках и последствиях употребления наркотиков, исходящая из достоверного источника, может быть убедительной и играть важную роль в снижении потребности их употребления, что, наверное, является самым эффективным способом снижения уровня их употребления в целом. Эмпирические исследования также говорят о прогнозирующей силе осознаваемой восприимчивости (Janz, Becker, 1984). В ходе экспериментального исследования по оценке эффективности модели убеждений в отношении здоровья, применительно к прогнозированию успеха среди лиц, пытающихся прекратить курение, было установлено, что озабоченность здоровьем и осознание уязвимости оказались наилучшими прогнозирующими параметрами (Kaufert et al., 1986).

Социально-экологическая теория

Цель социально-экологической теории (автор У. Хансен) — установление связей между существующими социальными институтами и проблемами, связанными с употреблением алкоголя и наркотиков среди студентов высших учебных заведений (Hansen et al., 1988). Эта теория утверждает, что мы должны сосредоточиться на самой социальной системе и на том, как она влияет на индивидов. Очевидно, что некоторые причины злоупотребления ПАВ находятся в самом индивиде, и не стоит их игнорировать. Однако социально-экологическая теория ищет причины прежде всего в социальном окружении. Следовательно, усилия по контролю над употреблением должны быть сосредоточены на изменении окружения человека, а не на изменении самого человека. Поскольку главный принцип социальной экологии заключается в том, что индивидуальное поведение — это по большей части продукт социализации, то для изменения поведения человека мы должны изменить социальные институты, которые его формируют.

В 1960-е и 1970-е гг. три общественных движения оказали огромное влияние на социальную экологию США: женское движение, движение за мир (против войны во Вьетнаме) и движение за гражданские права.

В применении к злоупотреблению наркотиками и алкоголем теория социальной экологии переключает внимание на такие факторы, как культура, традиции, ритуалы, межличностные отношения, групповые ценности, а также социальные нормы. Основные предикторы злоупотребления алкоголем и наркотиками среди молодежи имеют социальный характер. Так, среди подростков и студентов вузов друзья являются основным фактором употребления ПАВ (после имевшего место в прошлом употребления). Те, кто употребляет наркотики, обычно делают это в том или ином социальном контексте. Эти данные позволяют сделать вывод, что индивиды принимают наркотики вследствие взаимодействия

с определенной социальной группой. Этот принцип напрямую применим к случайному и экспериментальному употреблению и косвенно — к употреблению наркотиков, имеющему характер привычки. Конечно, на каком-то этапе в жизни наркомана или алкоголика физиологические и психологические факторы начинают стимулировать потребление. Однако даже в отношении этих людей можно утверждать, что социальная экология продолжает играть существенную роль.

Таким образом, именно внутри социальной группы можно найти причины употребления алкоголя и наркотиков. В отношении этих групп, например студенческих сообществ, многочисленные примеры свидетельствуют о том, что традиции, ритуалы и нормы способствуют употреблению алкоголя и наркотиков. Учитывая глубокое влияние различных социальных групп на жизнь студентов вузов, имеет смысл применить основные принципы социально-экологической теории к разработке программ по профилактике злоупотребления ПАВ.

Теория социального контроля была разработана Д.С. Эллиотом (Elliot et al., 1985, 1989). В ней выделяются три основные причины слабой привязанности к социальным институтам и значимым людям, пропагандирующим нормативное поведение: напряжение, дезорганизация социальных институтов и недостаточно эффективная социализация подростков. Под напряжением понимается несоответствие жизненных планов подростков и молодых людей имеющимся возможностям для их реализации. Так, предполагается, что в случае когда у подростков и молодых людей недостаточно возможностей для реализации своих карьерных планов, они будут слабо привязаны к учебному заведению, у них сформируется привязанность к сверстникам, употребляющим наркотики и склоняющим их самих к такому употреблению. Одним из проявлений напряженных отношений в семье могут быть холодные отношения с родителями. Это ослабляет привязанность подростков и молодых людей к родителям и, следовательно, снижает значимость мнения родителей о недопустимости употребления наркотиков, а также способствует формированию отношений со сверстниками, которые одобряют наркопотребление. Дезорганизация социальных институтов определяется как их слабость или распад, а также неспособность контролировать поведение своих подопечных. Предполагается, что конвенциональные связи будут выражены слабо у подростков и молодых людей, которые выросли в общности, где недостаточно эффективно работают школы и другие социальные институты для подростков и молодежи, высок уровень преступности и безработицы, а также у подростков и молодых людей из неполных семей. Считается, что конвенциональные связи у подростков и молодых людей будут слабыми и в том случае, если родители не смогли эффективно социализировать их и сформировать у них социально приемлемое поведение, не допускающее употребление наркотиков.

Авторы **модели социального развития** Дж. Хоукинс и Дж. Вейс считают, что на поведение ребенка оказывают влияние семья, учебное

заведение и референтная группа сверстников, но сила этого влияния различается в зависимости от возраста. Так, в дошкольные годы наиболее сильно влияние семьи, во время обучения в школе до наступления подросткового возраста наиболее сильное влияние оказывает школа, а в подростковом возрасте — группа сверстников. Авторы полагают, что причины формирования в подростковом возрасте привязанности к сверстникам, употребляющим наркотики, нужно искать в детстве, и выделяют три основные причины такой привязанности: 1) у ребенка было недостаточно возможностей получить поощрение дома и в школе; 2) у ребенка не были сформированы навыки построения отношений с другими людьми и навыки обучения, необходимые для того, чтобы заслужить поощрение дома и в школе; 3) родители и учителя редко поощряли и одобряли ребенка (Hawkins, Weis, 1985).

Дж. С. Брук с коллегами в 1990 г. предложили **теорию семейного взаимодействия** (Brook, Brook, 1990). В этой теории в качестве основных факторов, влияющих на наркопотребление у подростков и молодежи, выделяются отношения привязанности, или наличие эмоциональной связи между ребенком и родителями, а также личностные черты подростков и молодых людей. Выделяются четыре причины формирования отношений привязанности между ребенком и родителями: 1) приверженность родителей нормативному поведению; 2) эмоциональный или поддерживающий стиль воспитания в семье; 3) психологическая совместимость матери и ребенка; 4) контроль поведения ребенка со стороны матери. Последствия сильных эмоциональных отношений с родителями проявляются у подростков и молодых людей в следующих видах: 1) формирование нормативного поведения и успешная социализация; 2) редкое общение со сверстниками, которые употребляют психоактивные вещества; 3) низкая распространенность употребления наркотиков. Авторы теории полагают, что в группу риска попадают дети, родители которых демонстрируют девиантное поведение, мало заботятся о детях и неэффективно контролируют их поведение. В подростковом и юношеском возрасте у таких детей может возникнуть целый ряд проблем, в частности они могут начать употреблять наркотики. В теории выделяются и личностные черты, которые могут способствовать вовлечению подростков и молодых людей в наркопотребление: слабо выраженная ориентация на достижения, депрессия, агрессивность, склонность к бунтарству, заниженная самооценка, ориентация на поиск ощущений, неумение контролировать свои эмоции.

Теория проблемного поведения

В теории проблемного поведения (Jessor, Jessor, 1977) злоупотребление наркотиками считается одним из проявлений синдрома, сопровождаемого другими проблемами, такими как раннее начало половой жизни и подростковая преступность, т.е. вариантами поведения, либо не

соответствующими возрастной группе, либо осуждаемыми обществом (Murphy, Perry, 1985). Согласно теории, причинами проблемного поведения являются как факторы окружающей среды, так и индивидуальные факторы. Для его прогнозирования используются различные системы: личность, наблюдаемое социальное окружение и само поведение. Система личности состоит из мотивационно-побуждающей структуры, структуры личного убеждения и структуры личного контроля. Система наблюдаемого окружения разделяется на центральные и периферийные структуры. Поведенческая система разделяется на структуры проблемного и конвенционального поведения. При этом демографические переменные и характеристики социализации воздействуют на системы поведения, личности и наблюдаемого окружения (Hays, 1985), а системы личности и наблюдаемого окружения имеют непосредственное влияние на поведение. Определяя структуры и отношения между системами, исследователи сейчас уделяют большее внимание социальному окружению по сравнению с предыдущими десятилетиями, когда их взгляды были сосредоточены только на дисфункциональной личности. Таким образом, теория проблемного поведения дает нам полезную схему для дальнейших этиологических исследований и для профилактики злоупотребления наркотиками (Glynn et al., 1983).

Теория проблемного поведения дала начало всестороннему подходу к профилактике злоупотребления наркотиками и алкоголем, популяризирующему здоровый образ жизни (Perry, Jessor, 1983). **Теория здорового образа жизни** соединяет четыре взаимосвязанные области жизнедеятельности человека: физическую, психологическую, социальную и личную. В этих областях здоровье зависит от контроля и устранения вредных для здоровья привычек и от приобретения или закрепления привычек, полезных для здоровья. Эти две стратегии применяются к внутриличностным характеристикам, влиянию окружающей среды и поведению. Каково бы ни было их применение, вмешательство ослабляет или даже устраняет внутриличностные характеристики, влияние окружающей среды или привычки, вредные для здоровья, одновременно прививая полезные для здоровья привычки. Развивая понимание ковариаций различных типов поведения, данная теория обращает внимание исследователей злоупотребления алкоголем и наркотиками на следующие области психологии: *внутриличностную*, включающую отношения, верования и мотивацию, стоящую за полезными для здоровья привычками, которые определяют закрепление такого поведения, и психологию *окружающей среды*, воздействующей на поведение людей, связанное со здоровьем. Предлагается два подхода к взаимодействию с окружающей средой: 1) сопротивление вредным привычкам или их избегание посредством уменьшения доступности наркотиков и осуждения их употребления в кампаниях СМИ, а также и посредством наказания тех, кто употребляет наркотики, и 2) поддержка здоровых отношений со сверстниками,

мероприятий без употребления наркотиков и алкоголя, а также оздоровительных и спортивных программ. В идеале компоненты теории должны показать восприимчивость людей к потенциально опасным для жизни наркотикам, одновременно поощряя проведение досуга без употребления алкоголя и наркотиков.

Больше внимания должно уделяться среде, окружающей индивида, в том числе социальным нормам и механизмам управления поведением и изменяющимся атрибутам личности, которые более всего влияют на определенное поведение и важны для общей уверенности в себе. И, наконец, ковариация нескольких вредных для здоровья привычек требует вмешательства, нацеленного на несколько поведенческих механизмов и оценивающего результаты проявления множества различных привычек.

Итак, представленные теоретические подходы и модели описывают влияние личностных характеристик и параметров социального окружения на поведение индивида, при этом отдельно выделяются: установки и убеждения, нормативные представления, осознание рисков, межличностные взаимоотношения, влияние референтной группы и группы сверстников, институтов социализации (школы, семьи и др.), систем социального контроля и др. Большинство исследователей, работающих в рамках социально-психологического подхода к изучению факторов наркотизма в молодежной среде, делают акцент на параметрах социального окружения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Дерюшева М.А. Профилактика злоупотребления психоактивными веществами в студенческой среде // Профилактика злоупотребления психоактивными веществами детьми и молодежью: Сб. тезисов Всерос. конф. / Под ред. Н.В. Вострокнутова и др. М., 2003. С. 171—172.

Ajzen I., Fishbein M. Attitudinal and normative variables as predictors of specific behaviors // *J. of Personality and Social Psychology*. 1973. Vol. 27. P. 41—45.

Alcalay R., Bell R.A. Promoting nutrition and physical activity through social marketing: current practices and recommendations. Univ. of California, 2000.

Bachman J.G., Johnston L.D., O'Malley P.M., Humphrey R.H. Explaining the recent decline in marijuana use // *J. of Health and Social Behavior*. 1988. Vol. 29. P. 92—112.

Baer J.S., Stacey A., Larimer M. Biases in the perception of drinking norms among students // *J. of Studies on Alcohol*. 1991. Vol. 52. P. 580—586.

Bandura A. Social foundations of thought and actions. Saddle River, NJ, 1986.

Bandura A. Social cognitive theory and exercise of control over HIV infection // *Preventing AIDS: Theories, methods and Behavioral interventions* / Ed. by R. DiClemente, J. Peterson. N.Y., 1994.

Brook J.S., Brook D.W. The psychological etiology of adolescent drug use: A family interactional approach // *Genetic, Social and General Psychology Monographs*. 1990. Vol. 116. Is. 2. P. 111—264.

Chassin L. Adolescent substance use and abuse // *Adolescent behavior disorders: Foundation and contemporary concerns* / Ed. by P. Karoly, J.J. Sterhan. Lexington, MA, 1984.

Chassin L., Presson C.C., Sherman S.J. et al. Changes in peer and parent influence during adolescence // Longitudinal versus crosssectional perspectives on smoking initiation // *Developmental Psychology*. 1986. Vol. 22. P. 327—334.

Downs W.R. A panel study of normative structure, adolescent alcohol use and peer alcohol use // *J. of Studies on Alcohol*. 1987. Vol. 48. P. 167—175.

Elliot D.S., Huizinga D., Ageton S.S. Explaining delinquency and drug use. Beverly Hills, CA, 1985.

Elliot D.S., Huizinga D., Menard S. Multiple problem youth: Delinquency, substance use and mental health problems. N.Y., 1989.

Fishbein M., Ajzen I. Belief attitude, intention, and behavior. Reading, MA, 1975.

Glynn T.J., Leukefeld C.G., Ludford J.P. Preventing adolescent drug abuse // *Intervention strategies (Research Monograph N 47)*. Rockville, MD, 1983.

Gonzalez G.M., Haney M.L. Perceptions of risk as predictors of alcohol, marijuana, and cocaine use among college students // *J. of College Student Development*. 1990. Vol. 31. P. 313—318.

Grube J.W., Morgan M., McGree S.T. Attitudes and normative beliefs as predictors of smoking intentions and behaviors: A test of three models // *Brit. J. of Social Psychology*. 1986. 25. P. 81—93.

Hansen W.B., Graham J.W., Wolkenstein B.H. et al. Differential impact of three alcohol prevention curricula on hypothesized mediating variables // *J. of Drug Education*. 1988. Vol. 18. N 2. P. 143—153.

Hawkins J.D., Weis J.G. The social development model // *J. of Primary Prevention*. 1985. N 6. P. 73—97.

Hays R. An integrated value-expectancy theory of alcohol and other drug use // *Brit. J. of Addiction*. 1985. Vol. 80. P. 379—384.

Hirschi T. Causes of delinquency. Berkeley, CA, 1969.

Janz N.K., Becker M.H. The Health Belief Model // *Health Education Quarterly*. 1984. Vol. 11. P. 1—47.

Jessor R., Collins M.J., Jessor S.L. On becoming a drinker. Ann, NY, 1972.

Jessor R., Jessor S.L. Problem behavior and psychosocial development. N.Y., 1977.

Johnson K.A. Informal control networks and adolescent orientation toward alcohol use // *Adolescence*. 1986. Vol. 84. P. 767—784.

Johnston L.D. The etiology and prevention of substance use // What can we learn from recent historical changes? / Ed. by C. Jones, R. Battjes. Etiology of drug abuse: Implications for research. (Research Monograph N 56). Rockville, MD, 1985.

Kandel D.B. Drug and drinking behavior among youth // *Annual Review of Sociology*. 1980. Vol. 6. P. 235—285.

Kandel D.B., Logan J.A. Patterns of drug use from adolescence to young adulthood / *Amer. J. of Public Health*. 1984. Vol. 74. P. 660—666.

Kaufert J.M., Rabkin S.W., Syrotauk J. et al. Health beliefs as predictors of success of alternate modalities of smoking cessation // *J. of Behavioral Medicine*. 1986. Vol. 9. P. 475—489.

Ling J.C., Franklin B., Lindsteadt J., Gearon S. Social marketing: Its place in public health // *Annual Review of Public Health*. 1992. N 13. P. 341—362.

Lorig K., Laurin J. Some notions about assumptions underlying health education // *Health Education Quarterly*. 1985. Vol. 12. P. 231—243.

Maibach E.W., Cotton D. Moving people to behavior change: a staged social cognitive approach to message design // *Designing health messages: approaches from communication theory and public health practice* / Ed. by E. Maibach, R.L. Parrott. Newburg Park, CA, 1995. P. 41—64.

Maiman L.A., Becker M.H. The Health Belief Model: Origins and correlates in psychological theory // *Health Education Monographs*. 1974. 2. P. 336—353.

Murray D.M., Perry C.L. The prevention of adolescent drug abuse: Implications of etiological, developmental, behavioral, and environmental models // *Etiology of drug abuse:*

Implications for prevention / Ed. by C.L. Jones, R.J. Battjes. (Research Monograph N 56) Rockville, MD, 1985.

Needle R., McCubbin H., Wilson M. et al. Interpersonal influences in adolescent drug use // *Int. J. of the Addictions*. 1986. N 21. P. 739—766.

Needle R.N., Coyle S., Genser S., Trotter R.T. Social networks, drug abuse and HIV transmission // *NIDA Research Monographs*. 1995. N 151.

Perkins H.W., Berkowitz A.D. Perceiving the community norms of alcohol use among students // *Int. J. of the Addictions*. 1986. N 21. P. 961—976.

Perry C.L., Jessor R. Doing the cube // *Preventing drug abuse through adolescent health promotion // Preventing adolescent drug abuse: Intervention strategies* / Ed. by T.J. Glynn, C.G. Leukefeld, J.P. Ludford. (Research Monograph N 47). Rockville, MD, 1983.

Prochaska J.O., DiClemente C.C. Stages and process of self-change of smoking // *Toward an integrative model of change* // *J. of Consulting and Clinical Psychology*. 1983. N 51. P. 390—395.

Prochaska J.O., DiClemente C.C. The transtheoretical approach: Crossing traditional boundaries of therapy. Homewood, Ill., 1984.

Rosenstock I.M. Historical origins of the Health Belief Model // *Health Education Monograph*. 1974a. 2. P. 328—335.

Rosenstock I.M. The Health Belief Model and preventative health behavior // *Health Education Monograph*. 1974b. 2. P. 336—353.

Sheppard M.A. Sources of information about “drugs” // *J. of Drug Education*. 1980. Vol. 10. P. 257—262.

Smart R.G., Fejer D. Drugs and drinking behavior among youth // *Annual Review of Sociology*. 1972. 6. P. 235—285.

Strecher V.J., DeVellis B.M., Becker M.H., Rosenstock I.M. The role of self-efficacy in achieving health behavior change // *Health Education Quarterly*. 1986. Vol. 13. P. 73—91.

Поступила в редакцию
12.07.10

НАУЧНАЯ ХРОНИКА

А. М. Рикель, О. В. Соловьева

МОСКОВСКАЯ ЗИМНЯЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ШКОЛА (ЗПШ) СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ «ПСИХОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ: ВЫЗОВЫ XXI ВЕКА»

С 17 по 20 февраля 2011 г. в подмосковном пансионате «Университетский» проходила Московская Зимняя психологическая школа (ЗПШ) «Психология социальных проблем: вызовы XXI века», организованная факультетом психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Научная программа ЗПШ была разработана кафедрой социальной психологии факультета психологии МГУ.

Основной целью ЗПШ стало осмысление роли психолога в решении актуальных социальных проблем современного российского общества. Участникам ЗПШ (студентам, аспирантам и молодым ученым) было предложено подготовить исследовательский или практический проект, нацеленный на внесение вклада в решение конкретной социальной проблемы.

Для участников ЗПШ были организованы **лекции ведущих ученых** — специалистов по актуальным проблемам современного российского общества, которые способствовали большему погружению в содержательную часть проектов и разработке новых идей с опорой на результаты последних исследований. Школу открыли ее научные руководители — зав. кафедрой социальной психологии факультета психологии МГУ доктор психологических наук, профессор **Т.Г. Стефаненко** и основатель кафедры социальной психологии доктор философских наук, академик РАО **Г.М. Андреева**. Г.М. Андреева выступила также с общей установочной лекцией на тему «Психология социальных проблем», в которой показала, что развитие социальной психологии связано с включением в ткань исследований социального контекста изучаемых явлений, что означает изучение реальных проблем своего общества. По мнению Г.М. Андреевой, важнейшей социальной проблемой для нашей страны является проблема формирования гражданского общества, которая заслуживает более активной позиции психологов. Г.М. Андреева пригласила участников ЗПШ к выработке этой позиции, в том числе в рамках междисциплинарного сотрудничества с социологами, экономистами, юристами, журналистами и другими специалистами.

Рикель Александр Маркович — ассистент кафедры социальной психологии ф-та психологии МГУ. *E-mail:* sasharikel@yandex.ru

Соловьева Ольга Владимировна — канд. психол. наук, доцент, зам. зав. кафедрой социальной психологии ф-та психологии МГУ по научной работе. *E-mail:* olga_solovyova@inbox.ru

Доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник ИП РАН **Т.П. Емельянова** в своей лекции «Общественные проблемы сквозь призму социальных представлений россиян» рассказала об актуальных социальных проблемах в ракурсе их представленности в общественном сознании. Выделив основные антиномии общественного развития современной России (демократия—авторитаризм, олигархия—государственное регулирование экономики, национальное—общемировое), она акцентировала внимание аудитории на наиболее актуальных темах общественного дискурса — представлениях о социально-политических и экономических преобразованиях российского общества. Сюда относятся социальные представления о демократии, о гражданской ответственности, об идеальном коллективном лидере, о предпринимательстве, о богатстве, о социальной справедливости. В лекции были представлены результаты 14 эмпирических исследований, проведенных Т.П. Емельяновой и ее коллегами с 1998 по 2010 г. в России, Франции и ФРГ (общее количество участников исследований около 3000 человек). Отдельной темой лекции стал рассказ о результатах исследований социальных представлений о России и русских за рубежом (в Чехии и США), особенно значимых в контексте двух кризисов идентичности, переживаемых россиянами, — кризиса утраты принадлежности к сверхдержаве и кризиса вхождения в мировое пространство.

Лекция доктора психологических наук, профессора факультета психологии СПбГУ **Н.В. Гришиной** была посвящена теме «Психология жизненного сценария человека». Н.В. Гришина предложила аудитории взглянуть на социальные проблемы общества в ракурсе радикальных изменений, произошедших в образе жизни и жизненном сценарии человека за последнее столетие и связанных с расширением свобод и возможностей человека. По мысли Н.В. Гришиной, на фоне тенденций к дестереотипизации и индивидуализации жизненных сценариев появляются новые социальные проблемы, связанные с отказом от многообразия жизненных возможностей, такие, как дауншифтинг (отказ от карьеры, выбор более свободной жизни) и прокрастинация (откладывание активности, действий «на потом»). С точки зрения Н.В. Гришиной, в сложившейся ситуации психологи должны занять более активную позицию в обществе, взять на себя ответственность давать образцы, модели, идеалы выстраивания человеком своей жизни в новых условиях.

Помимо лекций в программе ЗПШ были предусмотрены **мастер-классы**: с их помощью участники ЗПШ могли попробовать себя в роли практического психолога, помогающего решить ту или иную социальную проблему. Доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ **Т.Ю. Базаров** обсудил с участниками своего мастер-класса «Эксперимент в социальной психологии: потенциал для развития и изменения» классическую для социальной психологии проблему лидерства. Был показан фильм о реальном полевом эксперименте, положенном в основу телепроекта НТВ «Ген всевластия», научным консультантом которого выступил Т.Ю. Базаров. В рамках этого мастер-класса Т.Ю. Базаров предложил свой практический подход к определению современных лидеров, склонных к доминированию, индивидуализму и конкурентности.

Кандидат психологических наук, научный сотрудник кафедры общей психологии факультета психологии МГУ *Е.В. Битюцкая* провела мастер-класс на тему «Проективные методики в диагностике восприятия социальной ситуации». Она предложила участникам актуализировать возникающие у них трудные, стрессовые ситуации с помощью проективной рисуночной методики. Работа этого мастер-класса, который проходил в традиционной для социальных психологов форме группового обсуждения, была направлена на осознание участниками собственного отношения к трудным ситуациям, индивидуальных особенностей их восприятия и совладания с ними.

Также в работе ЗПШ приняла участие начальник отдела психологической подготовки и психологического консультирования Центра экстренной психологической помощи МЧС России *И.Н. Елисеева*: она провела мастер-класс на тему «Психологическая составляющая помощи людям в чрезвычайных ситуациях». Большой практический опыт непосредственного участия в предупреждении социальных катастроф, связанных со стихийными бедствиями, техногенными авариями и террористическими актами, вызвал особенный интерес у участников ЗПШ. Участники мастер-класса И.Н. Елисеевой на примере предложенных им реальных ситуаций из практики работы психологов МЧС обсудили виды и формы информационно-психологической поддержки пострадавших в чрезвычайных ситуациях; способы работы специалистов с администрацией населенных пунктов, оказавшихся в зоне бедствия или теракта (это экспертная и консультативная поддержка принятия решений); способы работы с пострадавшими (психологическая поддержка, сопровождение процесса нормального горевания, актуализация сил и ресурсов). Цель работы психолога в зоне бедствия или теракта: обеспечить сохранность людей и специалистов через снижение социальной напряженности, установление контакта, формирование отношений доверия, адекватное взаимодействие с пострадавшими, выстраивание социальной среды, в которой весь персонал относится к пострадавшим не как к жертвам, объектам заботы, а как к людям, субъектам переживания и действия.

С приветственным словом к участникам ЗПШ обратились декан факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО *Ю.П. Зинченко*, подчеркнувший значимость социальной психологии для развития психологической науки и практики в нашей стране, и заместитель декана, кандидат психологических наук, доцент *О.А. Тихомандрицкая*, пожелавшая участникам профессионального и личностного роста в работе ЗПШ.

В работе ЗПШ наряду с 20 преподавателями факультета психологии МГУ приняли участие более 60 студентов, аспирантов и молодых ученых, причем среди них были представители не только московских вузов (МГУ, НИУ-ВШЭ), но и Южного федерального университета, Дагестанского государственного университета и Казанского государственного университета, что обеспечило межрегиональный статус ЗПШ.

Участникам ЗПШ, по их собственному признанию, не хватало времени на отдых и сон, настолько плотно была организована научная программа. Итогом трех дней работы стали 9 научно-исследовательских и практических проектов, многие из которых будут продолжены в дальнейшем. В частности, в рамках

ежегодной конференции «Ломоносов-2011» состоится круглый стол, на котором будут обсуждаться созданные на ЗПШ проекты. Темы для этих проектов родились как продукт коллективного творчества, которому способствовали лекции, мастер-классы, групповые дискуссии, а также собственная исследовательская позиция участников проекта. Так, в рамках **проекта «Поле этнических отношений»** участникам удалось снять учебно-просветительский видеоролик, содержащий в себе, в частности, программу действий психолога при решении комплекса актуальных проблем, связанных с этнической нетерпимостью. Участники **проекта «Социальная справедливость и несправедливость»** провели оригинальное исследование, в котором выяснили определенные ракурсы восприятия справедливости в близких для студентов социальных ситуациях. **«Психофизиологическая» проектная группа**, полностью состоявшая из студентов и аспирантов кафедры психофизиологии, предложила необычную модель, объединяющую инструмент многомерного шкалирования и метод социометрии для измерения социальных связей между участниками ЗПШ. В рамках **проекта «Биопсихосоциальная модель ксенофобии»** была предпринята попытка анализа этой актуальной проблемы с привлечением представлений, выработанных в различных направлениях психологической науки. Члены **проектной группы «Полевой эксперимент в исследовании социальных проблем»** осуществили реальное экспериментальное воздействие, нацеленное на изменение установок относительно отдельно взятой социальной проблемы, которая до экспериментального воздействия не имела отношения, а после него уже касалась жизни большинства участников ЗПШ. Не менее «экспериментальным» был и **проект «Социальная изоляция»**, участники которого также в жанре полевого эксперимента изучали особенности поведения члена своей же команды в условиях некоторой изоляции от жизнедеятельности группы. В рамках отдельного **проекта** участниками разрабатывались **«Игровые методы для решения творческих задач»**, при этом в качестве материала для дискуссии в рамках проекта был выбран материал реальной дискуссии, состоявшейся в ЗПШ. Особенно тщательно проработанным оказался **проект «Свой и чужой мир»**, в рамках которого удалось получить не только интересные данные о внутригрупповых различиях в восприятии «своего» и «чужого» участниками ЗПШ, но и снять научно-популярный видеоролик на эту тему. Ярким оригинальным проектом можно назвать исследование на актуальную тему коррупции с провокационным названием **«Коррупция как кооперация»**, участники которого предложили рассматривать коррупцию как особую форму кооперации. Проведенный ими эксперимент показал различия в отношении к данной проблематике среди участников ЗПШ и вскрыл неожиданные аспекты восприятия этой сложной социальной проблемы.

Каждый из представленных в последний день ЗПШ проектов запомнился экспертному жюри чем-то особенным, что позволило наградить все 9 проектов в различных номинациях.

Несмотря на дефицит времени на отдых, а также на мороз за окном, на ЗПШ установилась теплая творческая атмосфера, которой способствовало неформальное общение студентов, аспирантов и преподавателей. В рамках ЗПШ состоялся просмотр художественного фильма «Вавилон» с его последующим обсуждением под руководством *Л.С. Печниковой*, кандидата психологических

наук, доцента кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ и признанного факультетского поэта, посвятившего ЗПШ стихи. Аспирантами кафедры социальной психологии были организованы знакомство участников в игровой форме и психологический командообразующий квест под символическим названием «Форт ЗаПаШных», а кульминацией неформальной программы стал капустник и выборы президента ЗПШ, которые по интриге и накалу страстей не уступали предвыборным баталиям политиков. Новым президентом ЗПШ в напряженной борьбе был избран студент факультета психологии МГУ *Иван Зайцев*.

Зимняя психологическая школа 2011 г. стала очередным звеном в традиционной для Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова цепочке зимних и летних выездных школ, в которых с удовольствием участвуют и студенты, и аспиранты, и преподаватели. Ведь именно в такой атмосфере неформального общения и сотрудничества и должны рождаться наиболее интересные научно-исследовательские и практические проекты.

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ

1. Журнал «Вестник Московского университета. Серия 14. Психология» содержит публикации (в форме коротких сообщений, статей, обзоров и др.) по основным направлениям научно-исследовательской и учебно-методической работы ф-та психологии МГУ. Журнал открыт для публикации результатов научных исследований ученых МГУ, других научных учреждений и высших учебных заведений. Отбор поступивших в редколлегию работ для публикации в журнале осуществляется на основе их независимого анонимного научного рецензирования. Журнал предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов.

2. Материалы (текст и таблицы) принимаются в электронном виде в формате WORD или RTF, шрифт Times New Roman, 14/12, одинарный интервал, рисунки желательно в формате PDF. Общий объем рукописи, включая текст, список литературы, таблицы и рисунки, не должен превышать 30 тыс. знаков (с пробелами). Превышение объема может служить основанием для отказа в публикации.

Материалы для раздела «Научная хроника» объемом не более 10 тыс. знаков принимаются в течение трех месяцев после окончания соответствующего мероприятия.

Для соискателей ученой степени кандидата психологических наук объем рукописи должен быть не менее 10 тыс. знаков, доктора психологических наук — не менее 20 тыс. знаков.

3. Используемая литература (автор, название, место и год издания) приводится в алфавитном порядке в конце статьи. Литература на иностранных языках дается после литературы на русском языке. В тексте ссылка на источник делается путем указания (в круглых скобках) автора книги или статьи, года издания и, в случае прямого цитирования, страниц/ы.

Примеры оформления источников в списке литературы:

Для книги

Тихомиров О.К. Психология мышления. М., 1984.

Хомская Е.Д., Привалова Н.Н., Ениколопова Е.В. и др. Методы оценки межполушарной асимметрии и межполушарного взаимодействия. М., 1995.

Эксперимент и квазиэксперимент в психологии: Учеб. пособие / Под ред. Т.В. Корниловой. СПб., 2004.

Для статьи

Гордеева О.В. Развитие языка эмоций у детей // *Вопр. психол.* 1995. № 2. С. 137—149.

Дергачева О.Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана // *Современная психология мотивации* / Под ред. Д.А. Леонтьева. М., 2002. С. 103—121.

Theorell T. Job characteristics in a theoretical and practical health context // *Theories of organizational stress* / Ed. by C.L. Cooper. N.Y., 2000. P. 205—220.

Для сайта

Поддяков А.Н. Образ мира и вопросы сознательности учения: современный контекст // *Вопр. психол.* 2003. № 2. С. 10—20. URL: <http://www.courier.com.ru/vp/vp0203poddyakov.htm>.

4. К статье прилагаются (отдельным файлом) название статьи на английском языке, резюме объемом не более 100 слов на русском и английском языках, ключевые слова (не более 2 строк) на русском и английском языках. Сведения об авторах статьи: 1. Фамилия, имя, отчество; 2. Ученая степень, ученое звание; 3. Место работы; 4. Должность; 5. Контактный телефон; 6. *E-mail*.

Для студентов, аспирантов и соискателей степени кандидата психологических наук обязательным является развернутый отзыв научного руководителя (присылается вместе со статьей).

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

Редакция знакомится с письмами читателей, но в переписку не вступает.

Плата за публикацию рукописей не взимается.