

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ОБЩЕСТВО  
SOCIAL PSYCHOLOGY AND SOCIETY

Международное научное издание  
2014 г. Том 5. № 4

Московский городской психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology and Education

2014 г. Том 5. № 4

**«СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ОБЩЕСТВО»**

**Международный научный журнал**

**Включен в Перечень ВАК. Включен в РИНЦ**

**Главный редактор**  
Михаил Кондратьев

**Ответственный секретарь**  
Елена Виноградова

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

Е.М. Дубовская, Ю.М. Забродин, В.А. Ильин, В.Н. Куницына,  
В.А. Лабунская, А.П. Оконешникова, Н.К. Радина, Т.Г. Стефаненко,  
Н.Н. Толстых, О.Е. Хухлаев, Н.М. Швалева, Т.И. Шульга (Россия),  
Е.И. Головаха (Украина), Л.А. Пергаменщик (Белоруссия)

**РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ**

**Председатель**  
Александр Донцов

**Заместитель председателя**  
Михаил Кондратьев

**Заместитель председателя**  
Вера Лабунская

**Члены редакционного совета**

Ю.М. Забродин, В.Н. Куницына, Т.Г. Стефаненко, Т.И. Шульга (Россия),  
Е.И. Головаха (Украина), В. Дуаз (Швейцария), Ф. Зимбардо (США),  
И. Маркова (Великобритания), Л.А. Пергаменщик (Беларусь),  
А.А. Файзуллаев (Узбекистан), К. Хелкама (Финляндия)

**УЧРЕДИТЕЛЬ**

Московский городской психолого-педагогический университет

Все права защищены. Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций  
возможны только с письменного разрешения редакции.

Позиция редакции может не совпадать с мнением авторов публикаций.

Тираж 1000 экз.

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Теория «Героев и толпы» Н.К. Михайловского: основные идеи  
*Д.С. Горбатов* 5
- Гендер и квир: povum organum российской социальной психологии,  
или «приличные» термины для «неприличного» предмета  
*Д.В. Воронцов* 14
- Социальная эксклюзия как социально-психологический феномен  
*И.Ю. Суворова* 29
- Религиозная идентичность в зарубежных психологических  
исследованиях: теоретические модели и способы изучения  
*В.А. Шорохова* 44

### ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Взаимосвязь способов поведения в ситуациях фрустрации и личностных  
особенностей (на материале обследования студентов театрального колледжа)  
*В.С. Собкин, Т.А. Лыкова* 62
- Каузальная атрибуция классного руководителя как предиктор стилевых  
особенностей педагогического управления  
*Н.В. Лукьянченко* 74
- Переживание чувства одиночества старшеклассниками в разных социальных  
ситуациях развития  
*Ю.Ю. Терюшкова* 91

### ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРАКТИКА

- К вопросу о перспективах развития TRAFFIC PSYCHOLOGY в России  
*Т.В. Кочетова* 105
- Интерпретационно-коррекционный алгоритм профессиональной деятельности  
социального психолога-практика с малой группой  
*М.Ю. Кондратьев, П.А. Бабанин* 114
- Особенности сетевых форм коммуникации современных школьников  
*С.Н. Вачкова* 135

### КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

- Сказочная сила сказки: введение в мир реальной психотерапии  
*М.Ю. Кондратьев* 145
- Рецензия на книгу С. Домингес «Путь наверх: Социальная мобильность,  
социальное жилье и иммигрантские сообщества». New York University Press. 2011.  
*С. Силлс* 150

### АРХИВ. ВОСПОМИНАНИЯ.

- Неженский символ авторитаризма в АПН СССР. Воспоминания о начале 80-х.  
*М.Ю. Кондратьев* 157

### УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ «СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ОБЩЕСТВО» В 2014 г.

- Наши авторы 167

---

# CONTENTS

## THEORETICAL RESEARCH

"Heroes and Crowd": The Theory of N.K. Mikhaylovsky <i>D.S. Gorbatov</i>	5
Gender and Queer: Novum Organum of the Russian Social Psychology, or 'Decent' Words for 'Indecent' Things <i>D.V. Vorontsov</i>	14
Social Exclusion as a Social Psychological Phenomenon <i>I.Yu. Suvorova</i>	29
Religious Identity in Foreign Psychological Studies: Theoretical Models and Research Methods <i>V.A. Shorokhova</i>	44

## EXPERIMENTAL RESEARCH

Relationship between Patterns of Behavior in Frustrating Situations and Individual Characteristics (A Study on Students of Drama School) <i>V.S. Sobkin, T.A. Lykova</i>	62
Causal Attribution in Class Teacher as Predictor of Pedagogical Management Style <i>N.V. Lukyanchenko</i>	74
Experiences of Loneliness among High School Students in Different Social Situations of Development <i>Iu.Iu. Teryushkova</i>	91

## APPLIED RESEARCH AND PRACTICE

On the Perspectives of Traffic Psychology Development in Russia <i>T.V. Kochetova</i>	105
Engaging with Small Groups: Interpretational and Correctional Algorithm in Professional Activities of Practicing Social Psychologist <i>M.Yu. Kondratyev, P.A. Babanin</i>	114
Features of Internet Communication in Modern Schoolchildren <i>S.N. Vachkova</i>	135

## CRITIQUE AND BIBLIOGRAPHY

The Magic Power of Fairy Tale: An Introduction into the World of Real Psychotherapy <i>M.Yu. Kondratyev</i>	145
Book Review of: Silvia Dominguez. Getting Ahead: Social Mobility, Public Housing and Immigrant Networks. 2011. New York University Press. <i>S.J. Sills</i>	150

## ARCHIVE. RECOLLECTIONS

Unfeminine Symbol of Authoritarianism at the USSR Academy of Pedagogical Sciences. Recollections of the Early 1980s. <i>M.Yu. Kondratyev</i>	157
--	-----

## INDEX OF ARTICLES PUBLISHED IN THE JOURNAL OF SOCIAL PSYCHOLOGY AND SOCIETY IN 2014

	163
<b>Our authors</b>	169

## Теория «Героев и толпы» Н.К. Михайловского: основные идеи

**Д.С. ГОРБАТОВ**

*доктор психологических наук, профессор кафедры менеджмента массовых коммуникаций факультета прикладных коммуникаций Санкт-Петербургского государственного университета*

*В статье описывается содержание теории «героев и толпы», разработанной Н.К. Михайловским в 80–90-е гг. XIX в., уточняются ее принципиальные отличия от зарубежных теорий того времени, характеризуется влияние идей Н.К. Михайловского на российских исследователей. Специфика толпы как социального объединения, ее склонность к подражанию, изменения личности в толпе, социальные и психологические условия ее образования, гипнотическая модель коммуникации вожаков и ведомых — таковы некоторые вопросы, интересовавшие автора первой в мире социально-психологической теории толпы.*

**Ключевые слова:** толпа, теории толпы, тенденция к подражанию, влияние на личность в толпе, социальные и психологические условия образования толпы.

Последние десятилетия XIX в. стали временем научного изучения феномена толпы. В теориях итальянского юриста С. Сигеле [14], французских исследователей Г. Тарда [17; 18], Г. Лебона [11] и их многочисленных последователей толпа рассматривалась не только в качестве специфического социального объединения, но и как особая психическая общность. Однако приоритет такого подхода по праву закреплен за отечественным публицистом, социологом, литературным критиком и общественным деятелем, одним из идеологов народнического движения Н.К. Михайловским (1842–1904). В 1882 г. в журнале «Отечественные записки» была опубликована его статья «Герои и толпа», посвященная описанию некоторых психологических предпосылок, механизмов и социальных закономерностей существования этого явления общественной жизни. К проблематике толпы Н.К. Михайловский неоднократно обращался и в последующих работах, вошедших во второй

том прижизненного собрания его сочинений [12].

Рассмотрим основное содержание данной теории, обращая внимание на те составляющие, которые, с одной стороны, оказали влияние на российскую социально-психологическую традицию изучения стихийных групп, а, с другой стороны, получили независимое подтверждение в трудах западноевропейских ученых того времени.

Уточняя используемую терминологию, Н.К. Михайловский отказался понимать под понятием «герой» уникальную личность, способную в силу неких неотъемлемых черт оказывать определяющее влияние на окружающих, современников или потомков. «Героем» для него является тот, кто осознанно или невольно демонстрирует непосредственный образец для общего подражания: «Это не первый любовник романа и не человек, совершающий великий подвиг. ... Наш герой просто первый “лома-

ет лед”, ...делает тот решительный шаг, которого трепетно ждет толпа, чтобы со стремительной силой броситься в ту или другую сторону. И не сам по себе для нас герой важен, а лишь ради вызываемого им массового движения» [12, с. 100].

Как указывал Н.К. Михайловский, в этом смысле «героями» равно могут считаться «пьяный зверь» Василий Андреев, первым нанесший удар архиерею Амвросию в разгар чумного бунта 1771 г.; Бланка Кастильская, демонстративно начавшая ломать дверь в монастырскую темницу, чтобы освободить крестьян; безвестный ротный командир, поднявший солдат в самоубийственную атаку; драгун из романа Л.Н. Толстого, с «искажившимся злобой лицом» опустивший тупой палаш на голову не им выбранной жертвы. Словом, «героем» может считаться любой человек, возглавивший толпу хотя бы на мгновение. При этом этический компонент, личные качества и мотивация инициатора совместных действий не принимаются за существенные. Он может быть негодяем или глупцом, подбивать других на хорошее или дурное, действовать из трусости, эгоизма или соображений высокой морали. Более важными представляются не личностные детерминанты, а функциональные проявления «героического» поведения. Подобная постановка вопроса позволила создателю первой социально-психологической теории толпы перейти от парадигмы субъективных трактовок «меры величия» в духе Т. Карлейля [10] сперва к постановке, а потом и к частичному разрешению задачи по выявлению «механики отношений между толпой и тем человеком, которого она признает великим» [12, с. 99].

За несколько лет до Г. Тарда, опубликовавшего знаменитые «Законы подражания» [16], автор анализируемой публикации выделил и описал, как принципиально значимую, склонность индивидов к копированию чьего-либо поведения. Интересно, что позже он упрекал французского социолога в чрезмерной генерализации феномена подражания до некоего трансцендентного принципа, охватывающего не только общественную жизнь, но и природу в целом. С точки зрения Н.К. Михайловского, нет оснований всерьез полагать, что «прививая себе оспу, мы подражаем Дженнеру, применяя паровую машину, подражаем Уатту, едзя в Америку, подражаем Колумбу» [12, с. 396]. Точно так же некорректно в контексте подражания упоминать колебательные движения атомов, законы наследственности и т.п. Однако при этом сам Н.К. Михайловский не удержался от рискованной даже по тем временам параллели между бессознательно повторяемыми людьми поведенческими паттернами и мимикрией насекомых, овцами и козами библейского Иакова, воспроизводившими в своем приплоде цвет пестрых сучьев, или случаями рождения изломанного или безрукого младенца женщинами, за несколько дней до этого (!) пережившими ужас при виде работы палача. Там же, где автор в качестве примеров подражания вел речь о повторяющихся преступлениях, серийных самоубийствах, эпидемиях нервных расстройств, массовых религиозных движениях и других явлениях собственно социальной сферы, его рассуждения и сейчас представляются вполне убедительными.

Отказываясь видеть в подражании (на манер Г. Тарда) определяющий фактор общественной жизни, Н.К. Михай-

ловский напоминал, что влияния лжемессий на древних евреев, средневековые крестовые походы или экспансия арабских мусульман имели свои экономические, политические, нравственные и иные основания, игнорировать которые при анализе исторических событий недопустимо. В то же время и без процессов подражания, иной раз совершенно непреодолимой силы, дело, очевидно, не обходилось. Именно они «обращали людей в автоматы и заставляли их повторять все, что проделывал перед ними какой-нибудь “герой” в нашем условном смысле слова» [12, с. 132]. Однако как именно и при каких условиях это происходит, констатировал Н.К. Михайловский, остается невыясненным.

Отмечая своеобразную таинственность проявлений изучаемого феномена, Н.К. Михайловский писал, что иногда охваченный им человек подражает палачу, т.е. совершает убийство, а иногда — казненному преступнику, например, готовясь пострадать за политические убеждения. В тех же случаях, когда подражание толкает на самоубийство, дело подчас доходит до того, что акт расставания с жизнью происходит при той же обстановке, в том же месте, тем же самым орудием. И если удастся изменить, казалось бы, незначительные ситуативные факторы, то тенденция прерывается так же внезапно, как и начинается. Именно это произошло в 1772 г. в парижском доме инвалидов, когда в темном коридоре пробиты дополнительное окно и сняли крюк, на котором за короткое время до этого повесилось пятнадцать человек. Аналогично, стоило Наполеону I выпустить приказ, наполненный напыщенными фразами о воинской храбрости, и распорядиться сечь караулку, успешную

стать излюбленным местом для желающих застрелиться, как самоубийства сошли на нет.

Известно, что эффект подражания задолго до Н.К. Михайловского описывался многими историками, юристами, медиками, литераторами, непосредственными очевидцами событий. Несомненной заслугой российского исследователя является попытка сопоставить внушение и подражание, описав специфику психологической природы последнего, а также проанализировать условия готовности к копированию поведения в общественной жизни. В более широком смысле, вклад Н.К. Михайловского заключается в попытке преодоления раздробленности современного ему знания о социальности человека и, в частности, «человека толпы» посредством обращения к психологии как систематизирующей фундаментальной науке [2; 3].

«Ключом» к пониманию подражания для него стали описания гипнотических состояний, сделанные Ганzenом, Гейденгайном, Шнейдером и другими «магнетизерами», а также наблюдения д-ра Кашина за проявлениями «омеряченья», нервного расстройства, получившего в то время распространение в Якутии и Забайкальском крае. В обоих случаях имело место как «автоматическое повиновение» поступавшим приказаниям, так и «автоматическое подражание» действиям и словам (эхопраксия и эхолалия). Разница между этими двумя формами поведения, согласно Н.К. Михайловскому, заключена не более чем в степени подавленности сознания: «Повинующийся автомат способен воспринимать приказание, которое до сознания автомата подражающего не доходит» [12, с. 168]. Иначе говоря, непреодоли-

мой границы между податливостью словесному внушению и имитационностью действий не существует: одна форма может переходить в другую, и тот, кто ранее еще мог безвольно выполнять команды, в дальнейшем терял способность понимать сказанное и лишь повторял увиденное или услышанное.

Как следствие, подражание для него, во-первых, всегда выступает в качестве бессознательного, «мимовольного» процесса, отличаясь тем самым от преднамеренного заимствования элементов понравившегося поведения, во-вторых, имеет аналогичную гипнотической физиологическую основу, предполагающую совершение рефлекторных движений на фоне временного подавления активности коры мозга, в-третьих, возникает в результате тех же условий, которые обычно целенаправленно создаются в процессе гипнотизирования или сами по себе складываются в случае «омеряченья».

О каких условиях идет речь? Почему толпа нередко выступает как «податливая масса, готовая идти “за героем” куда бы то ни было и томительно и напряженно переминающаяся с ноги на ногу в ожидании его появления» [12, с. 146]?

Предпосылкой для эффективного гипнотического воздействия в самых разнообразных его формах — от «баласкирования» лошадей до экспериментов с людьми — является, как отмечал Н.К. Михайловский, односторонняя концентрация сознания на слабых и равномерно повторяющихся раздражениях органов чувств: «Вульгарно выражаясь, можно сказать, что гипнотик... начинает жить однообразной жизнью и, очень быстро исчерпав самого себя, превращается в выведенное яйцо, которое собственного

содержания не имеет, а наполняется тем, что случайно волеется в него со стороны» [12, с. 159]. Но то же самое, утверждал он, происходит с человеком в условиях крайней скудости красок, звуков и форм, однообразия пищи, промыслов и интересов, вынужденной обособленности существования, характерных для регионов, где получило распространение болезненное «омеряченье». Немногим отличалась от этого и повседневная жизнь европейского средневековья, когда толпы, по Н.К. Михайловскому, только и ждали того, кто их захочет возглавить. Характерно это и для солдатской службы, где люди вынуждены постоянно иметь дело с несложной комбинацией зрительных, слуховых, осязательных впечатлений, повторяя доведенные до автоматизма реакции. Не случайно военные, «гипнотизируемые самой жизнью», отличаются склонностью к повиновению. И подчас им не достает только примера для того, чтобы склонность к массовому подражанию проявила себя во всей полноте.

Далее, он признавал, что специфичный характер примера такого рода вполне может сыграть свою роль и в случае, когда условие повторяющегося однообразия впечатлений в полной мере не соблюдено. Для этого инициатор совместных действий должен обладать качеством, которое Н.К. Михайловский в работе «Еще о героях» (1891) обозначил как «обаяние». Оно может быть присуще как личности исторического масштаба, проявляясь во множестве ситуаций не только при жизни, но даже после смерти, так и совершенно заурядному человеку, единожды выделившемуся из окружающих в силу обстоятельств чуть ли не случайного свойства. Секрет такого «обаяния»



заключен в «резком, энергическом» действии [12]. В качестве примера стоит сослаться на приведенную автором зарисовку из романа «Война и мир», в которой целовальник, противодействуя фабричным рабочим, скопом бросившимся его вязать, сорвал с себя шапку и бросил ее на землю так, что те в нерешительности остановились, «как будто действие это имело какое-то таинственно угрожающее значение» [19, с. 349].

Таким образом, констатировал Н.К. Михайловский, «кто хочет властвовать над людьми, заставить их подражать или повиноваться, тот должен поступать, как поступает магнетизер, делающий гипнотический опыт. Он должен произвести моментально столь сильное впечатление на людей, чтобы оно ими овладело всецело и, следовательно, на время задавило все остальные ощущения и впечатления, чем и достигается односторонняя концентрация сознания; или же он должен поставить этих людей в условия постоянных однообразных впечатлений. И в том, и в другом случае он может делать чуть не чудеса, заставляя плясать под свою дудку массу народа и вовсе не прибегая для этого к помощи грубой физической силы» [12, с. 189].

Заметим, что использование понятия «обаяние» в качестве ключевой черты объекта подражания встречается и у других авторов классических теорий толпы — С. Сигеле [14], Г. Тарда [17], Г. Лебона [11], что может быть объяснено влиянием предшествующих работ, посвященных так называемой «нравственной заразе» («contagion morale»). Не новым было и применение эпитета «энергический». Так, например, его можно найти в «Этюдах» В.Х. Кандинского

[9, с. 186] по отношению именно к вожаку толпы. Дело в другом: отдельные меткие наблюдения и обобщения, рассыпанные в трудах по психиатрии, гипнологии, истории и криминалистике, благодаря усилиям Н.К. Михайловского приобрели известную четкость и последовательность. В частности, весьма востребованным и перспективным оказалось пространство на толпу гипнотической модели коммуникации.

По тому же пути чуть позже пошли и упоминавшиеся выше авторы западноевропейских теорий. В отличие от них Н.К. Михайловский не был сосредоточен на описании разновидностей данного социального объединения или характеристике когнитивных аспектов его функционирования, избегал он и рассуждений о мере вменяемости и степени ответственности за преступления, импульсивно совершенные совокупностью собравшихся. В то же время ему удалось избежать ряда серьезных методологических ошибок, характерных для первых зарубежных исследователей толпы.

Так, например, Н.К. Михайловский был далек от распространенной тенденции именовать толпой различные социальные объединения только на том основании, что в коллегии присяжных, парламенте или комиссии «психическая общность» подчас начинает доминировать над индивидуальными различиями, сказываясь на качестве принимаемых решений. В работе «Еще о толпе» (1893) он писал, что в собраниях такого рода имеет место обмен мыслей в состоянии сознания бодрствующего [12]. И если кому-то из ораторов удастся, как иногда бывает, увлечь остальных не логикой и аргументами, а эмоциональной образностью речи, то этого еще не достаточно

для того, чтобы говорить о начале формирования толпы.

В рамках заочной полемики с Г. Тардом [18] по вопросу о значимости процессов подражания отечественный ученый обоснованно утверждал, что данный феномен существует не в «безвоздушном пространстве», но, напротив, на фоне индивидуальных мотивов выгоды, нравственной обязанности, тщеславия, соревновательности, страха наказания и т.п. Таким образом, помимо эффекта подражания, на образование и действия толпы оказывает влияние целый комплекс не только социальных, но и психологических факторов, нуждающихся в особом изучении. Потому объяснять все кровавые эксцессы, скажем, бунтов военных поселян, холерных беспорядков или еврейских погромов распространением психической заразы совершенно недостаточно.

Возражал он и против попыток представить толпу как априори «преступную», характерных для Г. Тарда [17] и, отчасти, С. Сигеле [14]. Согласно Н.К. Михайловскому, пример, вызывающий общее подражание, должен, прежде всего, быть «энергическим». Его просоциальность или, напротив, асоциальность к числу определяющих характеристик не относятся. Соответственно, под влиянием того или иного примера толпа становится переменчивой, бездумно действующей, чрезмерно поглощенной чем-то одним в ущерб остальному, но отнюдь не всегда преступной.

Надо заметить, что в отечественной традиции изучения стихийных объединений научный авторитет Н.К. Михайловского никогда не ставился под сомнение. Высказанные им идеи развивали известный психиатр и невропатолог

В.М. Бехтерев [4], видный правовед В.К. Случевский [15], военный юрист Д.Д. Безсонов [1], офицеры генерального штаба Н.Н. Головин [7] и А.С. Резанов [13], медик и литературный критик Л.Н. Войтоловский [5; 6] и многие другие.

Однако после публикации серии работ западноевропейских исследователей этой проблематики [11; 14; 18 и др.] заданная Н.К. Михайловским парадигма противопоставления «героев» в традиционном и функциональном значении потеряла смысл. В дальнейшем толпа стала изучаться исключительно с позиций взаимоотношений ведомых и вожakov, т.е. вне контекста сравнения последних с собственно историческими личностями.

Понятие подражания получило свою конкретизацию и позже стало рассматриваться как особая категория социального воздействия, противопоставленная внушению. При этом в качестве различительного критерия применялась не степень помрачения сознания, как у Н.К. Михайловского, но специфика «продукта» коммуникации. А именно: внушение стали связывать с влиянием не критически усвоенной информации, тогда как подражание было ограничено сферой копируемых элементов или целостных образцов демонстрируемого кем-то поведения.

Что касается видов влияния личности на толпу, то этот перечень неоднократно дополнялся. К примеру, В.М. Бехтерев [4], помимо внушения и подражания, счел возможным выделить словесное убеждение и «взаимную индукцию», под которой подразумевалась передача мысленных образов телепатически, без помощи сигналов, доступных

для восприятия органами чувств. Л.Н. Войтоловский [5; 6] особое внимание уделил феномену эмоционального заражения, циркулирующему в толпе наряду с внушением и подражанием. Так или иначе, гипнотическая модель коммуникации постепенно перестала служить единственным объяснением происходящих в толпе процессов.

Особо следует отметить кардинальное изменение, внесенное в характеристику взаимоотношений «героев» и толпы Л.Н. Войтоловским. Согласно мнению данного исследователя, дело обстоит совершенно иначе, чем это описал Н.К. Михайловский: не вожаки направляют толпу, но она, способная повиноваться лишь голосу собственных эмоций, выступает в качестве подлинного «героя», тогда как вожак — лишь запеваля песни, которая сочиняется всей совокупностью собравшихся: «он полон гнева, когда она негодует, он проливает слезы, когда ей хочется плакать» [5, с. 82]. Каждый такой «герой» — не более чем этап в развитии чувств и мыслей толпы, которая его запросто создает и легко низвергает.

Так, ссылаясь на воспоминания петербургских рабочих о «кровавом воскресеньи» 9 января 1905 г., Л.Н. Войтоловский [6] писал, что не Г. Гапон оказал фанатическое влияние на массы в силу ораторского пафоса или природного обаяния, а массы фанатизировали слабого и недалекого человека, подчинили своей воле, окружили авторитетом, найдя в нем наилучшее выражение собственных стремлений. С учетом того, что данный тезис вполне правомерно может быть рассмотрен не только в качестве альтер-

нативы, но и как перспективное дополнение идей Н.К. Михайловского, остается сожалеть, что упомянутая теория не получила дальнейшего развития, оставшись последней в коротком ряду теорий толпы советского периода.

Подводя итоги, заметим, что теория «героев и толпы», разрабатывавшаяся в 80–90-е гг. XIX в., выполнила свое предназначение. Благодаря ей общественные и государственные деятели, правоведы и военные, революционеры и служители правопорядка, а также самые широкие слои образованного российского общества того времени получили возможность осмыслить происходящие на их глазах социальные изменения и, тем самым, подготовиться к предстоящим. Кроме того, нельзя не признать, что принципиально важная часть теории отечественного исследователя сохранила свое значение вплоть до настоящего времени. Во всяком случае, нет сомнений в том, что процессы бессознательного подражания играют существенную роль в стихийной группе, а инспирируемые ими проявления конформности, подчинения авторитету и деперсонализации поведения могут принимать чрезвычайную выраженность. По-своему прав был Н.К. Михайловский, когда писал: «одинокий человек и человек в толпе — это два совсем разных существа. До такой степени разных, что, зная человека, как свои пять пальцев, вы, на основании этого только знания, никаким образом не можете предсказать образ действия того же человека, когда он окажется под влиянием резкого, энергического примера» [12, с. 106–107].

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Безсонов Д.Д.* Массовые преступления в общем и военно-уголовном праве. Диссертация. СПб., 1907.
2. *Белинская Е.П.* Концепция «героев и толпы» Н.К. Михайловского и «психология масс» Г. Лебона: переключка идей // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. 2010. № 3.
3. *Белинская Е.П.* У истоков социальной психологии: сравнительный анализ «психологии масс» Г. Лебона и концепции «героев и толпы» Н.К. Михайловского // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2012. № 1.
4. *Бехтерев В.М.* Коллективная рефлексология. Пг., 1921.
5. *Войтоловский Л.* Очерки коллективной психологии: в 2 ч. Ч. 1. Психология масс. М.; Л., 1925.
6. *Войтоловский Л.* Очерки коллективной психологии: в 2 ч. Ч. 2. Психология общественных движений. М.; Л., 1925.
7. *Головин Н.Н.* Исследование боя. Исследование деятельности и свойств человека как бойца. СПб., 1907.
8. *Горбатов Д.С.* Теория толпы Л.Н. Войтоловского: ключевые идеи // Социальная психология и общество. 2014. № 2.
9. *Кандинский В.* Общепонятные психологические этюды. М., 1881.
10. *Карлейль Т.* Герои и героическое в истории. СПб., 1891.
11. *Лебон Г.* Психология народов и масс. СПб., 1896.
12. *Михайловский Н.К.* Сочинения: в 6 т. СПб., 1896. Т. 2.
13. *Резанов А.С.* Армия и толпа. Опыт военной психологии. Варшава, 1910.
14. *Сигеле С.* Преступная толпа. Опыт коллективной психологии. СПб., 1893.
15. *Случевский В.К.* Толпа и ее психология // Книжки недели. 1893. № 4.
16. *Тард Ж.* Законы подражания. СПб., 1892.
17. *Тард Г.* Общественное мнение и толпа. М., 1902.
18. *Тард Г.* Преступления толпы. Казань, 1893.
19. *Толстой Л.Н.* Война и мир // Собр. соч.: в 22 т. М., 1980. Т. 6.

## "Heroes and Crowd": The Theory of N.K. Mikhaylovsky

**D.S. GORBATOV**

*Doctor in Psychology, professor at the Department of Management  
in Mass Communications, Faculty of Applied Communications,  
Saint Petersburg State University*

*The article describes the theory of "heroes and crowd" proposed by the prominent writer and scientist N.K. Mikhailovsky in the 1880s—1890s. It highlights its principal differences from the foreign theories of that time and focuses on the impact of Mikhailovsky's ideas on Russian researchers. The specifics of the crowd as a social formation, its tendency to imitate, social and psychological conditions of the crowd formation, the effects of the crowd on an individual, hypnotic communication between leaders and subordinates — all these were among the issues that were of much interest to the author of the very first social psychological theory of crowd.*

**Keyword:** *crowd, theories of crowd, tendency to imitate, effect of the crowd on individuals, social and psychological conditions of crowd formation.*

### REFERENCES

1. *Bezsonov D.D.* Massovye prestupleniya v obshem i voenno-ugolovnom prave. Dissertatsiya. SPb., 1907.
2. *Belinskaya E.P.* Konceptsiya "geroev i tolpy" N.K. Mihailovskogo i "psihologiya mass" G. Lebona: pereklichka idei // *Sovremennaya social'naya psihologiya: teoreticheskie podhody i prikladnye issledovaniya.* 2010. № 3.
3. *Belinskaya E.P.* U istokov social'noi psihologii: sravnitel'nyi analiz "psihologii mass" G. Lebona i koncepcii "geroev itolpy" N.K. Mihailovskogo // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya.* 2012. № 1.
4. *Behterev V.M.* Kollektivnaya refleksologiya. Pg., 1921.
5. *Voitolovskii L.* Ocherki kollektivnoi psihologii. Ch. 1. Psihologiya mass. M.-L., 1925.
6. *Voitolovskii L.* Ocherki kollektivnoi psihologii. Ch. 2. Psihologiya obshestvennykh dvizhenii. M.-L., 1925.
7. *Golovin N.N.* Issledovanie boya. Issledovanie deyatel'nosti i svoystv cheloveka kak boica. SPb., 1907.
8. *Gorbatov D.S.* Teoriya tolpy L.N. Voitlovskogo: klyuchevye idei // *Social'naya psihologiya i obshestvo.* 2014. № 2.
9. *Kandinskii V.* Obsheponyatnye psihologicheskie etyudy. M., 1881.
10. *Karleil' T.* Geroi i geroicheskoe v istorii. SPb., 1891.
11. *Lebon G.* Psihologiya narodov i mass. SPb., 1896.
12. *Mihailovskii N.K.* Sochineniya: v 6 t. SPb., 1896. T. 2.
13. *Rezanov A.S.* Armiya i tolpa. Opyt voennoi psihologii. Varshava, 1910.
14. *Sigele S.* Prestupnaya tolpa. Opyt kollektivnoi psihologii. SPb., 1893.
15. *Sluchevskii V.K.* Tolpa i ee psihologiya // *Knizhki nedeli.* 1893. № 4.
16. *Tard Zh.* Zakony podrazhaniya. SPb., 1892.
17. *Tard G.* Obshestvennoe mnenie i tolpa. M., 1902.
18. *Tard G.* Prestupleniya tolpy. Kazan', 1893.
19. *Tolstoy L.N.* Voina i mir // *Sobr. soch. v 22-h t.* M., 1980. T. 6.

## Гендер и квир: повит organum российской социальной психологии, или «приличные» термины для «неприличного» предмета

**Д.В. ВОРОНЦОВ**

*кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии  
Южного федерального университета*

*В статье показано, что несмотря на активное развитие в российской социальной психологии гендерных исследований и появление квир-исследований, они остаются методологически противоречивыми и производят эмпирически двусмысленные результаты, имеющие преимущественно узкоутилитарное значение. Продемонстрировано, что до сегодняшнего дня в современном социальном знании не осмыслен парадигмальный разрыв между парами понятий «пол» и «гендер», «гендер» и «квир», «квир» и ЛГБТ. В статье описываются теоретические и социетальные причины стагнации российских гендерных и квир-исследований: слабое знание эпистемологических оснований и истории использования этих терминов в научном дискурсе; апологетическая функция социальных исследований и неразвитость публичной социологии; ориентация на идеологию консерватизма и социально-политический изоляционизм сегодняшней российской власти. Подчеркивается необходимость самоопределения гендерных и квир-исследований в отечественной социальной психологии по отношению к академическому феминизму и политическому активизму, а также ставится вопрос о роли методологии в появлении российской публичной социальной психологии, способной оказывать влияние на прогрессивное развитие общества и личности.*

**Ключевые слова:** *пол, гендер, квир, сексуальность, публичная социология, гендерные исследования, квир-исследования.*

Когда на дискуссионную повестку дня выносишь вопрос о содержании и смысле понятия «гендер», то ощущаешь себя человеком, изобретающим велосипед или сражающимся с ветряными мельницами. Хотя, если судить по реальной практике использования этого слова в отечественных социально-психологических работах, вопрос о значении англосаксонского термина с полувековой историей, к сожалению, не потерял актуальности. Более чем двадцатилетняя история употребления термина «гендер» и

развитие всяческих «гендерных исследований» в различных областях социально-гуманитарного знания во всем его спектре, охватывающем и биологически ориентированную (а не только социальную) психологию [см. 6], в русскоязычном научном дискурсе так и не привели к внятному и методологически отчетливо артикулированному пониманию этой важной и, по выражению Дж. Скотт [8], «полезной» аналитической категории. В психологическом сообществе далеко не все готовы признавать за словом «ген-

дер» статус научной психологической категории, низводя его роль в психологии до понятия или даже простого термина. Ведь категория отражает универсальный способ отношения человека к миру и охватывает наиболее общие и существенные свойства предмета, придает человеческому опыту форму, организует его элементы. В случае же с гендером психолог затрагивает сферу частных вещей, телесного «низа», для которого в русском языке трудно подобрать точное приличествующее обозначение, чтобы коллегам по научному цеху было понятно, что говорится вообще не про «это» (т.е. не про секс, сексуальность и сексуальные отношения, и не про биологические функции и различия) и не про биологически различные тела, помещенные в социальное пространство, чья анатомия безусловно становится их социальной судьбой. Неловко признавать, что этот «низ», если понимать его, прежде всего, в биологическом смысле, обладает неким качеством универсального отношения и составляет одну из основ социальных процессов и явлений. А если неловко, тогда гендер в лучшем случае оказывается всего лишь заимствованным из англосаксонской лингвистики «приличным» понятием, наделенным социальным значением, формой обобщения по специфическому признаку: генитальному, поведенческому, статусно-ролевому и т.п., а в худшем — просто термином, используемым для точного обозначения отдельного стратификационного критерия, элемента более широкого класса социальных явлений.

Бесчисленное множество самых разных и нередко противоречивых определений гендера, встречающихся в научной и учебной литературе, способно за-

путать не только студентов, которые после штудирования череды грубых и тонких различий научных дефиниций пола и гендера нередко оказываются способны запомнить лишь то, что «гендер — это социальный пол», и усвоить, что сложное явление, которое в биологических науках называют полом, в социально-гуманитарном знании называется гендером потому, что речь идет о его (пола) социальных и культурных аспектах. Получается, вроде бы для того по-разному и назвали две стороны одной медали, чтобы не путались предметы исследования и сферы подготовки ученых: «фокусируешь внимание на биологических аспектах — иди налево, на социальных аспектах того же самого — направо». Методологическая каша в русскоязычных гендерных студиях заводит в тупик. Гендерные исследования — это а) про мужчин и про женщин как социальных агентах, участниках социального взаимодействия; б) про систему отношений между представителями разных полов (межличностных, межгрупповых и шире — социальных, образующих определенный порядок); про абстрактные социально-психологические характеристики, рассматриваемые исключительно в качестве социальных представлений или социокультурных схем маскулинности и фемининности; про различия между психологическими свойствами и состояниями у мужчин и женщин (хорошо еще, если эти различия трактуются как социально обусловленные хотя бы в каком-то приближении, а не исключительно природные); про социальный смысл существования биологических полов; про сексуальность.

Некоторые ученые даже приходят к весьма сомнительным с этической точки

зрения утверждениям, что заимствование слова «гендер» связано, по большей части, с «продажностью» обнищавшей в начале 1990-х русскоязычной науки [1]. Дескать, пришедшая на постсоветское пространство с Запада система грантовой поддержки исследователей диктовала свои условия: нужно было реагировать на задаваемый западными фондами спрос, который влиял как на выбор тем, так и на научный язык. При таких обстоятельствах начал расцветать декоративный «гендер», который никак не был связан с освоением и адекватным пониманием (новых для нас в 1990-е гг.) идей и концепций, сформировавшихся «за железным занавесом» более 50 лет назад. Грантовая система действительно оказала сильнейшее влияние на процесс становления и институционализации гендерных исследований на пост-советском пространстве. К сожалению, для науки бывшего СССР это влияние оказалось не только положительным. Ученые начали писать статьи на привычные темы, делая акцент на том, что казалось им «гендерным измерением» какого угодно материала, но не применяли теорий, с которыми было связано появление нового порядка научного осмысления пола и сексуальности в социальном контексте. В результате возникли научная практика и дискурс, в которых принципиальные различия между понятиями «гендер» и «пол» так и остались не вполне осознанными. Или же осознанными не вполне так, как это было задумано.

Следует признать, что русскоязычная наука даже в лице тех, кто не просто зарабатывал на модном слове, а действительно старался приобщиться к новым идеям, усваивала и осваивала новое слово «порционно» и весьма хаотично, зача-

стую не имея никакого представления о культурных и эпистемологических основаниях терминологических сдвигов. Вследствие этого термин «гендер», даже если им пользовались отнюдь не в связи с «декоративными» функциями, так и не повторил у нас судьбу категории, которая, совершив парадигмальный переворот в англоязычном научном дискурсе, превратилась, следуя марксовому призыву, в инструмент осознанного, научно обоснованного социального действия по изменению социальной действительности, а не только ее объяснению. Другими словами, на Западе категория «гендер» стала своего рода «*novum organum*» постклассической социологии и всех наук, с ней связанных, а в русскоязычных социальных науках — нет. С.А. Ушакин усматривает причину такой судьбы категории «гендер» в том, что описательные категории и формы концептуализации социальной реальности вообще следует производить, опираясь только на родной язык, поскольку заимствованные термины «нивелируют местную специфику», подгоняя ее под иное видение [10]. Дескать, попробуйте адекватно описать на английском языке феномены «беспредела», «крышевания» и т.п. В ответ на такое предположение сразу напрашиваются контраргументы: а) разве язык не накладывает ограничения на социальное восприятие мира, на его понимание, отчего всегда есть необходимость «калибровки» этого инструмента; б) разве язык не должен развиваться в процессе взаимодействия с другими языками, заимствуя вместе со словами не только способы восприятия, но и модусы конструирования реальности? Можно ли рассматривать гендер в качестве особого социокультурного феномена лишь англо-



язычной части Западного мира? Может быть, английский язык просто помог быстрее обнаружить некий социальный механизм, который действует в любом обществе, но оказывается существующим латентно в силу языковых ограничений?

Следуя за культурно-антропологической логикой, можно вообще поставить под сомнение всю отечественную науку: является ли она составной частью, или аналогом, или всего лишь имитацией «модерновой» версии науки западного мира? Ведь от этого зависит ответ на вопрос: нужно ли унифицировать научный язык или следует создавать свой? По-видимому, проблема заключается все-таки не в культурно-языковых нестыковках, а в модусе функционирования социально-гуманитарного знания в России, присущем ему только лишь в силу определенных обстоятельств.

Само появление в первой трети XIX в. особой формы знания об обществе, основанной на доказательности и эмпирической обоснованности, было связано с желанием оптимально обустроить пространство отношений между людьми в условиях кардинальных изменений, сопутствовавших становлению нового типа социальной организации. Социология с самого момента своего зарождения в статусе самостоятельной науки функционирует с претензией усовершенствовать среду обитания человека, познавая общество с помощью создаваемых аналитических категорий. Этот импульс критического взгляда на социальную реальность всегда старались держать под контролем: как только в складывающейся новой социальной структуре возникала очередная когорта обладающих властным ресурсом приобретателей выгоды от переконфигурации социального нера-

венства, критический потенциал социального знания тут же начинал уравниваться тенденцией к апологетике существующего порядка с целью его консервации. Развивая мысль М. Буравого о тенденции к нормативизации социального знания, можно сказать, что «первоначальная страсть к общественной справедливости, экономическому равенству, правам человека, устойчивой окружающей среде, политической свободе или просто к лучшему миропорядку» [3, с. 10] при определенных обстоятельствах оформляется в более приземленные цели извлечения различных выгод из ситуации социального неравенства. В этом случае инновационные категории социального знания, появляющиеся с целью обоснованной и прогнозируемой трансформации общественной несправедливости и несвободы, превращаются в «полезные» аналитические категории, не изменяющие, а только лишь объясняющие несправедливый и несвободный мир.

Импорт в социальное знание лингвистической категории грамматического рода в английском языке был связан с кардинальным изменением взгляда на социальное бытие личности, имеющей определенный пол и конкретные сексуальные практики. При этом изменение «научной оптики» посредством придания нового смысла понятию из другой научной области имело следствием переустройство наличного социального порядка, исправление присущих ему элементов несправедливости и неравенства, которые до этого оказывались скрытыми для познающих субъектов.

Но прежде чем рассуждать о революционном значении категории «гендер» в социальном знании, необходимо отчет-

ливо представлять себе историю ее появления в качестве социальной категории. А история эта в русскоязычных статьях и книгах описывается весьма запутанно: все зависит от того, какой именно оригинальный источник в произвольном порядке полагается тем или иным автором в качестве референтного. Одни в качестве отправной исторической точки введения категории «гендер» в социальные науки полагают Р. Столлера [16], другие — Дж. Мани [14]. Вспоминая историю понятий «психология» и «социология», можно было бы полагать, что история категории «гендер» также не избежала подобных перипетий. В 1590 г. Р. Гоклениус предложил слово «психология» для обозначения новой отрасли знания, однако, общераспространенным оно стало после работ Х. Вольфа, написанных в 1732—1734 гг. Слово «социология» в качестве обозначения новой отрасли знания впервые было использовано в рукописях аббата Э.Ж. де Сийеса, относящихся к 1773—1799 гг., тогда как современное значение этого слова связано с работами философа О. Конта, написанными на полстолетие позднее. Но можно ли утверждать, что сходная историческая судьба постигла и категорию «гендер»? На этот счет имеются некоторые сомнения.

### Как «гендер» оказался категорией социального знания?

До середины XX в. сфера гендерных и сексуальных отношений в полной мере описывалась термином «пол», который охватывал очень широкое поле значений.

1. Определенное анатомическое строение и физиологическая организация

индивида, связанная с выполнением репродуктивных функций.

2. Набор личностных характеристик и поведенческих моделей, якобы существенно связанных с физиологическим функционированием и анатомическим строением человеческих тел.

3. Социальные отношения, выстраивающиеся с учетом анатомо-физиологических различий.

4. Удовлетворение разнообразных потребностей (биологических, психологических и социальных) посредством репродуктивной системы, а также способы и формы получения удовольствия, связанного с использованием репродуктивных органов (т.е. сексуальные практики).

Именно в такой универалистской парадигме сформировались широко употребляемые и по настоящее время понятия о биологическом, психологическом и социальном поле, а также понятие о сексуальности, объединяющее эти три половые ипостаси. В этой парадигме сформировались две основные интерпретации термина «пол», согласно которым определяется и спектр рассмотрения социальных и психологических различий мужчин и женщин в классической науке: биологическая концепция (З. Фрейд) и структурно-ролевая концепция пола (Т. Парсонс, М. Мид). В обеих концепциях пол в психологическом и социальном аспектах полагается производным или зависимым от анатомии и физиологии. Все три аспекта рассматриваются в качестве сквозных и линейно детерминированных, поскольку человек в любом случае якобы *осознает* свои биологически заданные пол и сексуальность в результате включения в какие-то социальные практики и отношения. Психологический и социальный

пол здесь не более чем символическая проекция биологического основания, **отраженная** в индивидуальном или коллективном сознании. В парсоновской трактовке социальный пол не может и не должен быть калькой пола биологического, поскольку эти две ипостаси связаны лишь функционально. Поэтому человек может совершать неправильные, нефункциональные выборы, нарушая устойчивые иерархии и требуя перераспределения ограниченных социальных ресурсов. Однако это считается нарушением «природного» функционального порядка вещей, что приводит к расточительности в трате ограниченных ресурсов и социальным проблемам. Это требует эффективного социального контроля над сексуальностью и полом и, соответственно, научного объяснения и обоснования необходимости такого контроля.

Гегемония такой парадигмы пошатнулась в середине XX столетия. В отечественном же социальном знании термин «пол» в своем широком значении оставался единственным и достаточным вплоть до 1990-х гг. Не секрет, что социальное знание с конца 1920-х гг. выполняло в СССР преимущественно апологетическую функцию, а критическое осмысление слабых мест имеющегося категориального аппарата не было востребовано ни академической, ни внеакадемической аудиторией. В такой ситуации советское социальное знание оказалось чрезвычайно восприимчивым к социальным идеям, сформулированным в консервативный период развития мировой (преимущественно американской) социологии 1930–1950-х гг, в который были созданы классические социальные теории пола, акцентировавшие внимание на процессах социализации и наделяния

пола как биологического феномена культурно-символическими функциями. Эти теории не ставили под сомнение, казалось, очевидный факт того, что культурно-символические, социальные функции пола возникают на основе биологической предрасположенности, имеющей фундаментальное значение в объяснении социальных и психологических различий между мужчинами и женщинами.

С развитием биологических знаний о половом диморфизме наряду с усложнением представлений о социополовой дифференциации при наличии такого важного элемента процесса разделения социологического труда, как критическая социология, в классической концепции пола возникло радикальное сомнение в биологической фундированности пола во всех его проявлениях на личностном и социальном уровнях. Первые сомнения, однако, появились не в социологии, а в психологии, в которой к 1930-м гг. сформировалось представление о «психологическом» поле как «посреднике» между биологической организацией индивида и реализуемыми им социальными функциями, связанными в социальных представлениях с тем или иным биологическим полом. Эти сомнения, как хорошо известно, возникли при изучении феноменов транссексуальности и гермафродитизма.

Когда речь заходит о введении термина «гендер» в оборот языка социальных наук, в отечественных текстах часто упоминают американского психоаналитика Р. Столлера. Однако первым ученым, терминологически разделившим феномен биологического пола и его социальные проявления, был американский сексолог Дж. Мани, который на десяток лет

раньше своего соотечественника Р. Столлера — в 1955 г. — предложил использовать грамматическую категорию «гендер» для обозначения проявляемых в поведении мужских и женских социальных характеристик (мужских и женских социальных ролей) [14]. С помощью лингвистической категории грамматического рода в английском языке (в котором грамматический род определяется контекстом предложения, описывающего характер процесса и условия выполнения субъектом действий, а не структурой самого слова, не субстанциально) Дж. Мани хотел избежать смысловой путаницы при описании взаимодействия элементов многоуровневой структуры пола, проявляющегося в поведении транссексуалов, например, когда врачу приходилось писать о том, что некий пациент Джон реализует в общении мужскую *половую роль*, в то время как его *половые органы* отнюдь не являются мужскими, а *генетический пол* является скорее всего женским. По мнению Дж. Мани, для наведения смыслового порядка значение термина «пол» следовало ограничить репродуктивной функцией организма, тогда как термин «гендер» должен описывать **весь комплекс половых характеристик, включенных в систему социальных отношений**: начиная от атрибуции половой принадлежности на основе комплекса признаков, в том числе гениталий и соматических характеристик, заканчивая психологическими и социальными характеристиками, проявляющимися в общении [15]. Основанием для такого широкого значения нового термина для Дж. Мани служило то обстоятельство, что пол вне своей репродуктивной функции всегда и во всех своих ипостасях (от

соматической до поведенческой) выступает продуктом социального восприятия и социальной категоризации. Это означает, что вне репродуктивной функции пол для людей существует только в виде условной системы объяснений (интерпретаций) на основе сложившихся социокультурных схем. Вслед за Дж. Мани такое значение термина «гендер» (**любые социальные проявления пола, не связанные с репродуктивной активностью**) вошло в социальную психологию через тексты С. Кесслер и У. Маккенны [12]. Эти авторы постулировали тезис о том, что гендер не представляет собой никакого отражения биологического пола, а является исключительно социальным конструктом, возникающим в социальном общении и затрагивающим все не имеющие репродуктивной функции соматические, личностные и социальные характеристики, связываемые с полом.

Р. Столлер, напротив, сузил содержание введенного Дж. Мани термина «гендер» до комплекса представлений о содержании маскулинности и фемининности [16]. Кроме того, он вывел за рамки психологии поставленный С. Кесслер и У. Маккеной вопрос о социальных основаниях и механизмах, по которым такие представления возникают. В таком виде — как система представлений о маскулинности и фемининности — столлеровский вариант значения термина «гендер» начал широко распространяться в академическом феминизме и через него — в социологии. В этом же значении он был преимущественно усвоен и российской социальной психологией.

Но в интерпретации Р. Столлера гендер вполне мог быть встроен как в привычную эссенциалистскую объяснительную схему возникновения представле-

ний на основе восприятия предзаданных биологических оснований, так и в социально-конструктивистскую парадигму. Столлеровская трактовка термина могла устроить всех, поскольку оказалась методологически двусмысленной, но эмпирически конкретной. Трактовать полученные данные как относящиеся к гендеру можно было в обеих парадигмах. При этом у социальных наук появился собственный термин для обозначения пола и сексуальности, позволяющий устанавливать более точные предметные границы и включаться в обсуждение «неудобных» исследовательских тем, относимых ранее к биологической или медицинской проблематике в силу использования слова «пол» и его производных, но все-таки находящихся в предметной области социальных наук, затрагивающих систему социальных и межличностных отношений.

Редукция содержания термина «гендер», осуществленная Р. Столлером с целью наполнения этого термина конкретными эмпирическими фактами, в конечном итоге, сыграла злую шутку с инновационной идеей о том, что гендерные отношения и формы проявления сексуальности, прежде всего, задаются действующим социальным порядком и символической регуляцией, а не биологическими детерминантами. Если изначально понятие гендера вводилось с целью показать, что социальные по своему происхождению различия ошибочно интерпретируются как природные, привязываются к ним посредством сложившихся норм и дискурсивных практик («гендерных линз», о которых пишет С. Бем), то со временем оно стало использоваться и в совершенно противоположных целях [более подробно об этом см.: 4]. Вместо

разрушения укоренившегося смысла слова «пол» и деконструкции связанных с этим смыслов социального порядка социальная категория «гендер» в классической парадигме приобрела, как отмечает Дж. Скотт, «вкус обществоведческой нейтральности» [цит. по: 9, с. 195]. С одной стороны, пол, а с другой — гендер как социальная «надстройка» над ним. И никакой инновации, которая бы приводила к мысли о необходимости революционной переконфигурации социального неравенства на основе полового критерия.

В российских социально-политических условиях именно эта версия категории «гендер», по-видимому, пришлась «ко двору» в силу неразвитости публичной функции социального знания. Эта функция состоит в вовлечении людей в критический диалог о происходящем в обществе, побуждении к размышлению о скрытых основаниях и условиях их жизни. По мнению М. Буравого, в России публичная социология (а социальная психология является ее составной частью), возможно, имеет и еще одну первоочередную специфическую задачу, которая заключается в формировании ответственности (публики) через превращение научных проблем и аналитических категорий в общественные, через демистификацию социальных структур неравенства и господства, ограничивающих возможности личностной самореализации [3, с. 170]. Ведь пока нет подготовленной аудитории, у социальных наук нет и публичной функции. При этом категория «гендер», увязывая в порочном круге бесконечных и устоявшихся редукций и характеризующаяся весьма сомнительным и двусмысленным значением «гендер — это социальный пол», ме-

шает создать эту самую критически мыслящую аудиторию. Однако в тот самый момент, когда категория гендера была открыта российской социологией и вслед за ней социальной психологией, в англоязычном социокультурном дискурсе уже появился еще один инновационный термин — «квир» («queer»).

### Гендер vs. пол, квир vs. гендер

Как и гендер, квир не избежал участи быть ассимилированным классической парадигмой, лишившись при этом значительной части своего инновационного потенциала. Термин «квир» часто понимают как «зонтичный» термин для обозначения сообществ лесбиянок, геев, бисексуалов и трансгендеров (ЛГБТ). Для такого понимания, казалось бы, имеются вполне веские лингвокультурные основания. Квир (queer) в английском языке — это очень «неприличное» слово, которое в одном из своих наиболее распространенных в современном дискурсе значений можно было бы вполне адекватно перевести как «педик» (в наиболее «мягком» варианте перевода этого слова на русский язык). Это откровенно оскорбительное и агрессивное, ругательное (гетеросексистское) именование представителей всех гомосексуальных сообществ (т.е. ЛГБТ). Но почему те, кто использует этот термин в качестве «зонтичного» для обозначения ЛГБТ-сообществ, не задумываются над тем, по каким причинам слово из обценного лексикона вдруг оказалось академическим? Когда российская Государственная дума вводит запрет на любое публичное употребление обценной лексики, невольно начинаешь задумываться, что такое регули-

рование неизбежно может сказаться и на функционировании науки. Вот только в лучшую или в худшую сторону? Судя по истории с академизацией термина «квир», это серьезный вопрос. В современных политических условиях в России уж точно нельзя будет воспользоваться рекомендацией по максимальному использованию привычного родного языка в науке. И никаких инноваций социальное знание никогда не произведет, если оно будет вынуждено публично пользоваться исключительно нормативным языком, который конструирует наше социальное бытие. Ведь инновация — это, по определению, выход за пределы привычной нормы.

Появление у ругательного, «нецензурного» слова «квир» научного значения реализует ту же инновационную задачу, которую осуществило введение Дж. Мани лингвистической категории «гендер» в социально-гуманитарное знание на полстолетия раньше. Термин «квир», введенный в социальное знание Т. де Лауретис для обозначения широкого спектра явлений, не вписывающихся в нормативный социальный порядок [13], оказался важным приобретением, способным разрешить внутренние противоречия, связанные со смешением в гендерных исследованиях проблематики социальной регуляции мужского и женского и проблематики социальной регуляции сексуального желания (собственно сексуальности) [более подробно об истории и эпистемологическом значении категории «квир» см.: 5].

Сексуальность так же, как и гендер, имеет разную символическую интерпретацию в разных социальных системах. В ней также нет универсально однозначных механизмов общественного функ-

ционирования. В разных обществах, в разных социальных пространствах и в разное время сексуальность различным образом вплетается в социальную структуру, создавая множество конфигураций неравенства и моделей социального (сексуального) поведения. Эта особенность сексуальности как стратификационной категории также ставит под сомнение единство социальной идентичности «Мы», как это делает гендер, на пересечении с другими базовыми измерениями социального неравенства. Концепт «квир» бросает вызов самой идее социальной идентичности и проблематизирует единство гендерной идентичности, полагая и сам гендер внутренне иерархичным и подверженным тенденциям нормативизации. Это, собственно, и дает возможность пользоваться концептом гендера в качестве не только инструмента борьбы с социальным неравенством, но и инструмента установления и поддержания такого неравенства через маргинализацию ненормативной сексуальности. Другими словами, без категории «квир» «гендер» вполне себе может быть дискриминационным научным инструментом, позволяющим бороться с социальным неравенством в сфере отношений мужчин и женщин, но оправдывающим социальное неравенство в сфере гендеризованной сексуальности, помещенной в «прокрустово ложе» социальных идентичностей. Квир выступает своего рода противовесом, мешающим использовать гендер для воспроизводства неравенства по сексуальному основанию. А квир-исследования — это не просто совокупность исследований различных форм и проявлений сексуальности, которые находятся за пределами «нормальных» сексуальных отношений, ос-

нованных на гендерной дихотомии и репродуктивной функции (гомосексуальность, промискуитет, садомазохистские практики, трансгендерность и т.д.), это исследования социальных механизмов установления и функционирования модели бинарной нормативности, которые наиболее отчетливо проявляются в сфере сексуальности, являющейся социальным, а не биологическим феноменом. Сексуальность, как и пол, имеет в разных культурах и обществах разную символическую интерпретацию и разную социальную регуляцию. Как и гендер, она не имеет универсальных социальных форм и тенденций их социально-исторического развития. Нет одинаковых во всех обществах и культурах проявлений мужского доминирования, нет одинаковых проявлений гомо- и гетеросексуальности (как может и не быть такой дихотомии вовсе). Квир-анализ взрывает понятие социально-исторической темпоральности не только по отношению к сексуальности. Он деконструирует нашу убежденность в том, что будущее человечества, социальное развитие связаны только с репродуктивностью в сексуальном смысле — убежденность, на которой основываются все классические социологические теории. Тогда любые попытки проанализировать общество с альтернативной, нерепродуктивной позиции, неизбежно будут «квир».

### **Гендер и квир как *novum organum* публичного социального знания**

Взятые вместе, категории «гендер» и «квир» могут быть весьма эффективным средством прогрессивного изменения социального порядка на научной основе,

в том числе, с помощью социальной психологии. Это как раз можно наблюдать в постиндустриальных обществах, в которых социальная психология играет не последнюю роль в формировании политики гендерного равенства и гендерной толерантности, борьбе с дискриминацией по основанию сексуальной ориентации и гендерной идентичности — СОГИ. Прогрессистское применение научных категорий как средства социального обустройства определяется раскрытием социальных механизмов регуляции и нормативизации как мужского и женского в личности человека, так и сексуального желания. Гендер и сексуальность на сегодняшний день рассматриваются в качестве базовых составляющих социального неравенства наряду с расой (включая этнос), возрастом и классовой принадлежностью. В любой социальной системе бытие в качестве мужчины или женщины, имеющим или имеющей те или иные сексуальные практики, всегда означает занятие определенной позиции в системе отношений на вертикальном (статусное неравенство) и горизонтальном (социальная дистанция и социальный капитал) уровнях.

Но из чего проистекает социальное неравенство людей разного пола и разных сексуальных предпочтений? Возможно и, вообще, допустимо ли социальное равенство людей в этой сфере отношений? Распространяется ли концепция прав человека, понятие общественной справедливости на группы, не вписывающиеся в нормативный социальный порядок, дестабилизирующие его и подрывающие его ценностные основания? Эти вопросы сегодня имеют не столько академическое, сколько общественное, публичное значение в свете дискуссий о ре-

абилитации «традиционных» российских ценностей, сохранении «специфичности» российского общества в глобализирующемся социальном контексте. В полном соответствии с фукодианской концепцией социально-исторической политемпоральности в российском обществе одновременно сосуществуют (отнюдь не мирно, а конфронтационно — из-за откровенно протекционистской позиции государства, которое демонстративно поддерживает только одну точку зрения, преследуя собственные классово-бюрократические интересы, а отнюдь не интересы общества) традиционалистская идеология неопатриархата, основанная на религиозных постулатах, и либеральная секулярная идеология гендерного равенства, подрывающая основы традиционного гендерного порядка и потому объявляемая судом «экстремистской», «небезопасной» и «подрывающей устои российской государственности» [7]. Так, например, было на процессе по делу о панк-молебне группы «Pussy Riot», на котором судья М. Серова вынесла такое определение феминизму как движению за равноправие мужчин и женщин, хотя и не являющемуся преступлением, но несовместимому с государственно значимыми социальными сферами. Сходные тенденции отмечаются и в отношении сексуальности, которая в полном соответствии с концепцией власти М. Фуко политизируется и занимает центральное место в современных политических войнах под видом борьбы с культурной гегемонией Запада, находя отражение в Российском законодательстве, например, в виде статьи 6.13.1. «Пропаганда гомосексуализма среди несовершеннолетних» Кодекса административных правонарушений РФ, а также



в нагнетании публичной истерии вокруг легализации однополых браков, педофилии, сексуального образования школьников и т.п.

Могут ли гендерные исследования и исследования сексуальности в виде квир-исследований в таком социальном контексте находиться в стороне от политических перипетий, захватывающих наше общество? Для социальных наук здесь возникают вопросы об общественных предпосылках наблюдаемой сегодня гендерной политики, политических взглядов граждан, их системы представлений. А со стороны общества к социальным наукам, соответственно, возникает запрос относительно обоснования и обоснованности такой политики, о ее психологических последствиях. Однако гендерные исследования в России упорно продолжают оставаться преимущественно академическими или прикладными, не приобретая качества публичного или хотя бы критического знания. Политических и публичных приложений гендерных исследований у нас, как справедливо отмечает С.А. Ушакин, не появилось за все время их существования [10]. Социологические (в том числе и социально-психологические) гендерные исследования в России сегодня преимущественно концентрируются вокруг: а) прикладных экономических задач (по сути это исследования потребительского поведения в самых разных ипостасях — от образов мужественности и женственности в рекламе, сериалах, спорте до мотивов представления себя Другому в потребительском обществе спектакля); б) исследований гендерных репрезентаций и социальных представлений, общественного мнения о том, какими должны быть, или какими являются, или какими

воспринимаются мужчины и женщины. Эти исследования в большинстве своем имеют инструментальное — в смысле аналитических инструментов для преимущественно рыночных механизмов — значение, но утрачивают рефлексивное, ценностно-смысловое значение регуляторов социального поведения и социального развития. Квир-исследования в российской науке находятся еще в неразвитом состоянии, тогда как в западной научной мысли уже идут размышления не только о постгендерном, но и постквир развитии социального знания [11].

Гендерные и квир-исследования — это откровенно публичное социальное знание, которое касается моделей и практик повседневного поведения, основывающихся на представлениях о мужском и женском, о сексуальности. Из этого очевидно, что любой ученый, вступающий или уже вступивший на стезю гендерных или квир-исследований, должен, прежде всего, определиться в том, будут ли аналитические категории гендера и квир использоваться в их первоначальном смысле научных инструментов рационального переобустройства социального мира. И тогда это должны быть гендерные и квир-исследования, основанные на теоретико-методологических основаниях академического феминизма. По-видимому, только в этом качестве производимое отечественными учеными знание будет вписываться в глобальную доминирующую научную парадигму, в которой гендерные исследования тесно ассоциированы с феминизмом, а квир-исследования — с ЛГБТ-активизмом (при этом, кстати, совершенно не обязательно быть этим самым активистом в политическом смысле или являться представителем ЛГБТ-сообщества).

ства в аспекте социальных практик). Ли- в последнем случае категории социаль- бо же мы будем производить маргиналь- ного познания никогда не станут повum ное знание для внутреннего употребле- organum, даже если в России и разовьется ния в рамках традиционного идеального влиятельная публичная социология и в веберовском смысле типа общества. Но социальная психология.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Богданов К.А., Панченко А.А. GENDER как ГЕНДЕР (вместо предисловия) // Мифология и повседневность: Гендерный подход в антропологических дисциплинах. Материалы научной конференции. СПб., 2001.
2. Буравой М. За публичную социологию // Социальная политика в современной России: реформы и повседневность. М., 2008.
3. Буравой М. Приживется ли «публичная социология» в России? // Лабораториум. 2009. № 1.
4. Воронцов Д.В. Гендерные исследования в социальной психологии: границы поля // Российский психологический журнал. 2009. Т. 6. № 2.
5. Воронцов Д.В. Квир-теория: перспективы психологического анализа сексуальности // Вопросы психологии. 2012. № 2.
6. Клёщина И.С. Развитие гендерных исследований в психологии // Общественные науки и современность. 2002. № 3.
7. Костюченко Е. Мойте руки после суда. Репортаж с очередного исторического процесса // Новая газета. 2012. 20 августа. Вып. 93.
8. Скотт Дж. Гендер: полезная категория исторического анализа // Введение в гендерные исследования. Ч. II. Хрестоматия. Харьков; СПб., 2001.
9. Ушакин С.А. Человек рода он: футляры мужественности // Поле пола / С.А. Ушакин. Вильнюс; М., 2007.
10. Ушакин С.А. До и после гендера. Интервью координатору проекта «Гендерная демократия» фонда имени Генриха Бёлля Ирине Костериной 21 июня 2012 [Электронный ресурс] // Полит.ру. Интернет-портал. URL: <http://polit.ru/article/2012/06/21/ushakin/> (дата обращения 15.03.2013).
11. After Sex? On writing since queer theory / J. Halley, A. Parker (eds.). Durham; L., 2011.
12. Kessler S.J., McKenna W. Gender. An Ethnomethodological Approach. Chicago; L., 1978.
13. Lauretis T., de. «Habit Changes» // Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies, 1994. Vol. 6.
14. Money J. Linguistic resources and psychodynamic theory // British Journal of Medical Sexology. 1955. Vol. 20.
15. Money J., Ehrhardt A. Man and Woman, Boy and Girl. Baltimore, Md, 1972.
16. Stoller R.J. Sex and Gender. On the Development of Masculinity and Feminity. N.Y., 1968.

## Gender and Queer: Novum Organum of the Russian Social Psychology, or 'Decent' Words for 'Indecent' Things

**D. V. VORONTSOV**

*PhD in Psychology, associate professor at the Department of Social Psychology, Southern Federal University*

*Despite the extensive development of gender studies in Russian social psychology over the last 20 years and the recent appearance of Russian queer studies, both remain controversial in theoretical and empirical backgrounds. The paradigmatic gap between such concepts as 'sex' and 'gender', 'gender' and 'queer', 'queer' and 'LGBT' has not yet been fully recognized in contemporary social sciences. The article describes the following theoretical and societal reasons of current stagnation in Russian gender and queer studies: first, poor knowledge of the epistemological grounds and history of the concepts employed in the Western discourse; second, the apologetic and non-critical modus of social sciences and underdevelopment of public sociology in Russia; third, conservative tendencies in Russian politics as well as social and cultural isolationism. It is argued that it's essential for gender and queer studies in Russian social psychology to define their attitude towards feminist standpoints and political activism. The article also addresses the issue of the role of methodology in the emergence of public social psychology in Russia that would be capable of promoting progressive development of social and societal actors.*

**Keywords:** *sex, gender, queer, sexuality, public sociology, gender studies, queer studies.*

### REFERENCES

1. Bogdanov K.A., Panchenko A.A. GENDER kak GENDER (vmesto predisloviya) // Mifologiya i povsednevnost': Gendernyi podhod v antropologicheskikh disciplinakh. Materialy nauchnoi konferencii. SPb., 2001.
2. Buravoi M. Za publichnuyu sociologiyu // Social'naya politika v sovremennoi Rossii: reformy i povsednevnost'. M., 2008.
3. Buravoi M. Prizhivetsya li "publichnaya sociologiya" v Rossii? // Laboratorium. 2009. № 1.
4. Voroncov D.V. Gendernye issledovaniya v social'noi psihologii: granicy polya // Rossiiskii psihologicheskii zhurnal. 2009. T. 6. № 2.
5. Voroncov D.V. Kvir-teoriya: perspektivy psihologicheskogo analiza seksual'nosti // Voprosy psihologii. 2012. № 2.
6. Klecina I.S. Razvitie gendernykh issledovaniy v psihologii // Obshestvennye nauki i sovremennost'. 2002. № 3.
7. Kostyuchenko E. Moite ruki posle suda. Reportazh s ocherednogo istoricheskogo procesa // Novaya gazeta. 2012. 20 avgusta. Vyp. № 93.
8. Skott Dzh. Gender: poleznaya kategoriya istoricheskogo analiza // Vvedenie v gendernye issledovaniya. Ch. II. Hrestomatiya. Har'kov; SPb., 2001.

9. *Ushakin S.A.* Chelovek roda on: futlyary muzhestvennosti // Pole pola / S.A. Ushakin. Vil'nyus, M., 2007.
10. *Ushakin S.A.* Do i posle gendera. Interv'yu koordinatoru proekta "Gendernaya demokratiya" fonda imeni Genriha Bellya Irine Kosterinoi 21 iyunya 2012 / Elektronnyi resurs] // Polit.ru. Internet-portal. URL: <http://polit.ru/article/2012/06/21/ushakin/> (data obrasheniya 15.03.2013).
11. *After Sex? On writing since queer theory* / J. Halley, A. Parker (eds.). Durham; L., 2011.
12. *Kessler S.J., McKenna W.* Gender. An Ethnomethodological Approach. Chicago; L., 1978.
13. *Lauretis T., de.* "Habit Changes" // Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies. 1994. Vol. 6.
14. *Money J.* Linguistic resources and psychodynamic theory // British Journal of Medical Sexology. 1955. Vol. 20.
15. *Money J., Ehrhardt A.* Man and Woman, Boy and Girl. Baltimore, Md, 1972.
16. *Stoller R.J.* Sex and Gender. On the Development of Masculinity and Feminity. N.Y., 1968.

## Социальная эксклюзия как социально-психологический феномен

**И.Ю. СУВОРОВА**

*аспирантка кафедры социальной психологии факультета психологии  
Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова*

*В статье поднимается вопрос об отношениях человека и общества в случае невозможности принять социальную реальность. Исключение из социальной системы, или социальная эксклюзия, до сих пор изучалась в социологии, тогда как это понятие имеет неоспоримую психологическую составляющую. В статье на основе существующих теорий рассмотрена социальная эксклюзия как социально-психологический феномен. В результате теоретического анализа переживание социальной эксклюзии рассмотрено через понятие структуры социальной идентичности.*

**Ключевые слова:** социальная эксклюзия, структура социальной идентичности, взаимодействие человека и социальной системы, активность, деятельность, экстернализация, интернализация.

Повышение роли демократических ценностей и принципов равенства в Европе приводит к росту интереса социальных наук к изучению национальных меньшинств и экономически неблагополучных слоев населения. Стремительному росту таких социальных групп и, следовательно, заострению проблемы неравных прав и возможностей способствует интенсивная миграция и частые экономические кризисы, вынуждающие некоторые группы населения оказаться за чертой бедности. Феномен переживания социальных и экономических лишений, когда человек не может быть членом определенной социальной группы на равных правах с остальными членами этой же группы, называется социальной эксклюзией [23]. Четкой операционализации этого феномена нет, однако наиболее распространенным является понимание социальной эксклюзии как концепта, обозначающего современные формы соци-

ального неблагополучия и сдвига человека на «социальное дно» [22].

### Социальная эксклюзия

Авторство понятия «социальное исключение», или «социальная эксклюзия», приписывается государственному секретарю правительства Франции Рене Лемуару и подразумевает любые лишения, препятствующие полноценному включению человека в систему социальных отношений [13]. К такой категории, в первую очередь, относятся люди с умственной отсталостью и физическими отклонениями, дети-сироты, люди с зависимостями, маргиналы, люди, пребывающие за чертой бедности [23]. До сих пор этот феномен рассматривался как переживание только лишь социального и экономического неблагополучия. Однако помимо социальных проблем (бедность, отсутствие доступа к образованию и фи-

зическая изоляция) исключение из социальной системы имеет под собой и социально-психологическую реальность. Так, изучая социальную эксклюзию на группах людей, находящихся за чертой бедности, Дж. Вилсон пришел к выводу о том, что безработица и бедность привели не только к невозможности быть полноправными членами американского общества, но также разрушили общепринятую мораль, сформировали аморальный образ жизни афроамериканского населения: употребление наркотиков, проституция, бандитизм [29]. Бедность, кроме экономической депривации, влияет на самооценку и представление человека о своей роли в социальной системе. Еще Адам Смит говорил, что бедный человек, во-первых, имеет меньший доступ к ресурсам, а во-вторых, переживает свою бедность на эмоциональном уровне как стыд. Можно сказать, что в данном случае переживание своей несостоятельности как субъекта социальных отношений выступает вторичным феноменом — человек лишается доступа к ресурсам и, сравнивая себя с другими людьми, переживает свое положение как несоответствующее ценностям данного общества. Однако переживание своей несостоятельности и исключения из социальной системы также может выступать и как первичный феномен. Такие результаты были получены в нашем исследовании принятия/отторжения социальных ценностей в группах подростков с сильными и слабыми культурными традициями. В европейском обществе потребность в формировании неформальных молодежных объединений была вызвана слабыми ценностными и нормативными ориентирами, посредством которых подростки встраиваются в систему социальных от-

ношений. В социальных группах с жесткими культурными и нормативными рамками (например, крымские татары) неформальные молодежные объединения отсутствуют. Исключения составили крымские татары, принявшие европейские ценности [14].

Важно, что здесь речь идет не просто о группах людей с особыми ценностями. И представители неформальных молодежных объединений, и представители американских бедных кварталов не могут встроиться в социальную систему и противопоставляют свои ценности общественной морали. Человек, физически находясь в конкретном обществе и при этом не руководствуясь правилами функционирования системы, обрывает социальные и символические связи между собой и обществом [13].

Еще в прошлом веке обрыв связей между человеком и обществом описывал Р. Мертон. Более конкретно причиной возникновения данного обрыва являются противоречия между целями, выработанными обществом, и возможными средствами их достижения. Р. Мертон выделяет пять типов приспособления к общественной системе: конформность, инновация, ритуализм, ретритизм и мятеж [11]. Эти пять видов приспособления выделены в зависимости от отношения к общественным целям и средствам их достижения. Конформизм предполагает принятие и культурных целей, и институциональных средств. Этот тип является наиболее распространенным и представляет собой залог стабильности и преемственности в обществе. Инновация предполагает принятие социальной цели, но заключается в использовании институционально запрещаемых, но часто бывающих эффективными средств

достижения богатства и власти или хотя бы их подобия. Ритуализм предполагает снижение слишком высоких культурных целей для удовлетворения их существующими средствами. Ретритизм, по мнению Р. Мертона, является наиболее редким видом приспособления и характеризуется отторжением социальных целей и избеганием социальной системы. Как пишет Р. Мертон, такие люди «находятся, строго говоря, в обществе, однако не принадлежат ему» [11, с. 39]. И, наконец, мятеж — это тип приспособления, который выводит людей за пределы окружающей социальной структуры и побуждает создавать новую, т. е. сильно видоизмененную социальную структуру.

Если в первых трех случаях активность человека направлена на социальную реальность, на достижение цели, выработанной обществом, то в двух последних социальные нормы, ценности и цели не являются руководящими социальной жизнью человека. Мы бы хотели более детально рассмотреть последние два вида приспособления — ретритизм и мятеж. В случае ретритизма человек не принимает социальную реальность в силу неразрешимых противоречий между внутренним миром и социальной реальностью, добровольно исключает себя из социальной системы. Мятеж также характеризуется отторжением социальных норм, ценностей и целей, однако в этом случае человек не отстраняется от реальности, а нацелен на ее преобразование в соответствии со своими идеалами.

В данной работе нас в большей степени интересует именно ретритизм, или феномен добровольного исключения себя из социальной реальности. Фактическое существование в определенной социальной системе при полном ее неприятии

представляется нам интересным и малоизученным феноменом, а в силу описанных выше обстоятельств — довольно распространенной в наши дни формой активности. Этот феномен интересен прежде всего тем, что при разрыве связей между человеком и социальной системой могут выявиться нарушения в конструировании социальной реальности и социальной идентичности. Целью данной статьи является построение психологической модели взаимодействия человека и общества с тем, чтобы определить возможные разрывы связей между внутренним миром и социальной реальностью и их возможные последствия на конструирование социальной идентичности.

### **Механизмы взаимодействия человека с социальной системой**

Изучение взаимодействия человека с социальной реальностью берет начало в XX в., когда была доказана роль социального окружения и культуры на поведение человека. Основным направлением, сосредоточенным на проблемах взаимодействия человека и социальной системы, стала когнитивная психология, делавшая акцент на исследовании законов социального познания, основным из которых является социальная категоризация. Социальная категоризация предполагает формирование различных групп предметов и явлений, формирующихся по принципу подобия [28]. В этом случае социальные нормы, ценности, в целом, социальная система не обязательно участвуют в процессах категоризации и самокатегоризации. Исключения составляют ситуации, когда основой для категоризации являются социальные и культурные конструкты, на-

пример, этнические и классовые предубеждения. Однако здесь, помимо категоризации, также присутствует механизм интериоризации — присваивания социальных и культурных конструктов во внутренний план. В остальных же случаях, что было многократно продемонстрировано в классических экспериментах А. Тэшфела [25; 26; 27], категоризация происходит по признакам, которые могут быть нейтральными по отношению к социальным нормам и ценностям. В этой связи целый пласт взаимоотношений человека и социальной системы, конструирование образа социальной реальности и социальной идентичности остаются изученными очень слабо.

Различие в двух механизмах взаимодействия человека с социальной реальностью — категоризации и интериоризации — хорошо иллюстрируется в исследовании В. Дуаза. Двум группам подростков, здоровым и инвалидам, предложили описать себя и представителя другой группы. И если в описании члена другой группы ключевыми характеристиками были те, что определяли их групповую принадлежность (здоровые/инвалиды), то самописание в обеих группах строилось по одинаковой схеме: в нем использовались одинаковые конструкты, к которым относились наиболее значимые для европейского общества личностные качества [21]. Также роль социальных норм и ценностей на конструирование образа Я показана в исследовании В. Зиггера. Исследование заключалось в контент-анализе колонки «одинокие сердца» в Нидерландской газете (Dutch newspaper) с 1945 по 1986 г.. В результате исследования было показано, что самопрезентация отличалась в зависимости от временного периода. Были

выделены три периода: 1945—1965, 1965—1975, 1975—1986. В первом случае люди описывали себя через такие качества, как серьезность, опрятность, образованность. Во втором — наибольшее значение придавалось индивидуальному стилю и общительности. В третьем — самоописания стали меньше поддаваться классификации, но в них прослеживался уклон в сторону личностных черт. В этих исследованиях социальная идентичность выступает как отражение тех категорий, которые считаются наиболее значимыми в данном обществе [30].

Человек формирует представления о себе, исходя из норм и ценностей, через которые он воспринимает социальную систему, следовательно, конструирование социальной идентичности и представлений о социальной реальности являются единым процессом. При этом в отличие от формирования социальной идентичности на основе категоризации, когда важно определить различия между двумя группами для того, чтобы установить границы своей [2], в случае формирования социальной идентичности с большой общностью посредством интериоризации норм и ценностей происходит не разделение, а слияние с системой. Так, Э. Эриксон определял социальную идентичность как интеграцию социальных и культурных ценностей в ядро личности [16]. Поэтому разрыв связей между человеком и социальной системой нарушает формирование социальной идентичности и искажает представление о социальной реальности. Чтобы было возможным найти причину разрыва между человеком и социальной системой, представим их в виде двух систем. Человек представляет собой систему своих личностных ценностей, убеждений и пред-



ставлений о себе, тогда как социальная реальность — систему социальных ценностей, норм и правил. Отношения между этими системами включает два механизма: интернализацию (идентификацию с социальными ролями и принятие социальных норм и ценностей) и экстернализацию (проекцию своих убеждений во внешний мир). Под проекцией понимается приписывание тех качеств внешнему миру, которые принадлежат субъекту. Считается, что проекция в этом случае может быть реальной, если реальность, которую принимает человек, разделяет большое количество людей.

В интернализации также можно выделить два механизма — ассимиляцию-аккомодацию и оценивание. Первый из них Г. Брейквелл определяет как связанный с блоком памяти, где хранятся конструкты представлений о себе. Он обеспечивает принятие новых элементов из реального мира (ценности, установки и т.п.), которые потом встраиваются в уже существующие структуры. Второй механизм — оценивание — отражает отношение к системе встроенных элементов [18].

Механизмы, которые обеспечивают эту двухступенчатую связь человека и

социальной реальности (интернализация социальных ролей, норм и ценностей и их ассимиляция в структуру личностных ценностей, установок и идентичности), наиболее подробно описаны в деятельностном подходе, где деятельность понимается, как необходимое условие для формирования образа мира и социальной идентичности [2]. Именно характер взаимодействия с реальностью очерчивает для нас эту реальность в качествах, открывающихся посредством нашего взаимодействия, а также обнаруживает для самих себя наши собственные качества и характеристики [10]. Взаимодействуя с предметами окружающего мира, человек формирует представления об их форме, фактуре, узнает их значения и формирует личностные смыслы, открывает себя как человека, взаимодействующего с реальностью определенным образом, тем самым интегрируя все представления в свой образ мира. Именно деятельность является необходимым условием для перехода мира физического в идеальный [9; 10].

Выделенные нами механизмы взаимодействия можно представить в следующей схеме (рис. 1):

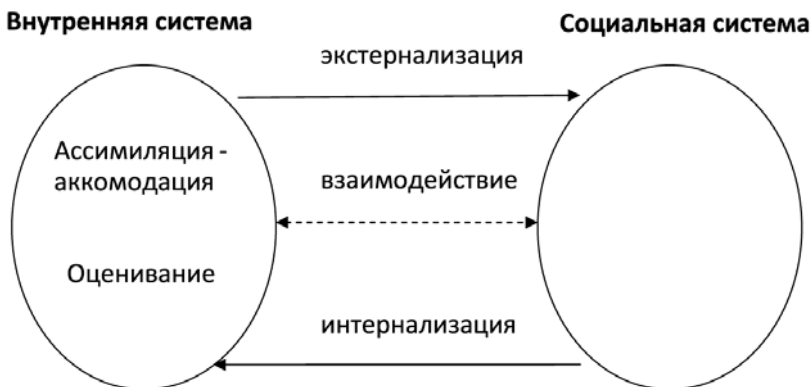


Рис. 1. Схема взаимодействия человека с социальной реальностью (Модель 1)

На рис. 1 изображена схема взаимосвязи человека и социальной системы. Описанные выше механизмы экстернализации-интернализации и ассимиляции-аккомодации возможны только в условиях деятельности. На рис. 1 это условие изображено пунктирной линией и обозначено как взаимодействие. Сталкиваясь с нормами и ценностями и оперируя ими как средствами взаимодействия с социальной системой, человек интериоризирует или, в терминах Леваяйна, интернализирует их в свою личную систему ценностей, тем самым формируя свое особое видение социальной реальности. Другими словами, ценности и новые представления о себе как о субъекте социальных отношений ассимилируются в исходную систему личностных конструктов. Далее взаимодействуя с окружающей реальностью, человек экстернализирует личностные конструкты на социальную систему, направляя свою деятельность в ней. Нарушение взаимосвязи человека и социальной системы может существовать в любом из элементов схемы. Однако мы полагаем, что в случае добровольного исключения себя из системы социальных отношений в связи с разрывом между личностными и социальными ценностями нарушения происходят в процессах интернализации и экстернализации.

Д. Абрамс и П. Грант построили модель, в которой исследовали взаимосвязь выраженности включенности человека в социальную группу и принятия групповых ценностей относительно социальной реальности [17]. Исследование проводилось на группе ирландской оппозиции, борющейся за свои права. Представители изучаемой выборки переживали ущемление в правах и боролись за изменение социальной ситуации в стране. В оппозицию входили люди, идентифицирующиеся с оппо-

зицией в разной степени. Люди с сильно выраженной социальной идентичностью переживали лишения на групповом уровне. Те, чья социальная идентичность была слабой, переживали лишения на индивидуальном уровне. В исследовании были доказаны следующие положения.

1. Люди, переживающие социальную несправедливость на уровне группы, верят в возможное изменение социальной ситуации.

2. Существуют различия в переживании социальной несправедливости на коллективном и эгоистическом уровне: человек проявляет агрессию в случае, если он воспринимает свои лишения как лишения всей группы; переживания лишения на эгоистическом уровне приводят к депрессии.

Вопрос заключается в том, какого качества эта взаимосвязь. Было ли переживание несправедливости необходимым компонентом заявленной схемы или служило лишь фоном для констатации других социально-психологических феноменов? Надо полагать, что группа, активно борющаяся за свои права, включена в социальную систему только лишь с тем отличием, что связь ее с обществом имеет негативный характер. Если же человек переживает лишения, но не принимает ценности борьбы за свои права, то такая позиция является пассивной. В этом плане причины различного отношения к своей группе и к своему положению в обществе следует искать с позиции вовлеченности в события данной группы. Переживание социальной несправедливости здесь выступает лишь фоном для реализации активной либо пассивной позиции.

В отечественной психологии активная или пассивная позиции определены как основные критерии включения в систему социальных отношений. К.А. Абульханова-

Славская делает акцент на различии взаимодействия с социальной реальностью, сам факт которого является независимым от желания человека и стремления взаимодействовать, что является индивидуальным выбором. Взаимодействие с социальной реальностью автор характеризует как деятельность, а желание взаимодействовать с ней — как активность [1]. К.А. Абульханова-Славская определила социальную активность как реализацию потребностей личности, поиск предметов потребностей. Активность является отражением личностной направленности, отражает личностные мотивы, цели, тогда как деятельность является реализацией активности, ограниченной социальными условиями. Если деятельность детерминирована обществом, то активность — только личностный конструкт, т. е., активность оформляется в деятельность. Но когда деятельность не сформировалась, когда в обществе не существует соответствующих видов деятельности, активность может выступать не в функции координатора, а в функции дезинтегратора. Невозможность выразить в деятельности свою активную позицию приводит к ее затуханию либо к реализации в девиантном поведении. Отсутствие активности, неже-

вание включаться в систему социальных отношений является следствием переживания социальной бесперспективности. В случае, если общественные нормы подавляют личность, происходит не только внешнее ограничение активности, но и разрыв органической целостности структуры психики и личности, что приводит к деструкции эмоций и мотиваций и появлению способа пассивного осуществления деятельности [1].

Активность, или готовность включиться в систему социальных отношений, возникает в том случае, когда внешняя и внутренняя реальности совпадают. И наличие либо отсутствие этой мотивации является ключевым моментом в возникновении социальной эксклюзии. Желание включаться или не включаться в социальную реальность зависит от результатов тестирования реальности, получаемых посредством взаимодействия с ней. Если социальная реальность совпадет настолько, чтобы интериоризировать ее конструкты в индивидуальную систему, то человек будет интегрироваться в систему социальных отношений и активно взаимодействовать с ней. Теперь наша схема приобретает следующий вид (рис. 2).

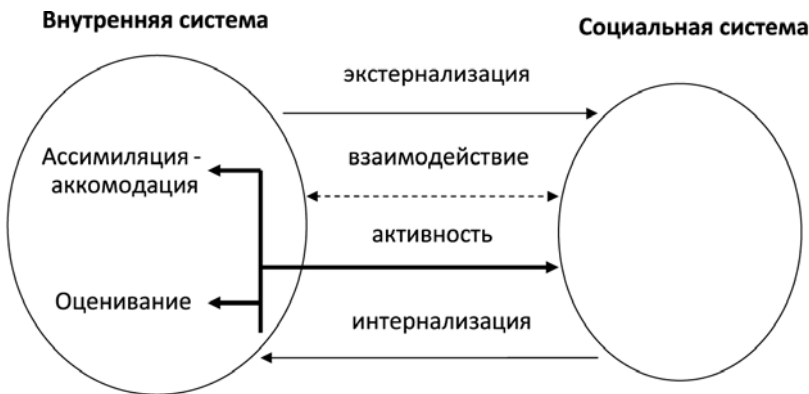


Рис. 2. Схема взаимодействия человека с социальной реальностью (Модель 2)

На схеме появляется активность как мотивация человека интегрироваться в систему социальных отношений. Человек направляет свою активность во внешний мир, если общество предоставляет способы удовлетворения его потребностей. В этом случае он интернализирует усвоенные им в процессе взаимодействия с окружающим миром смысловые конструкты и ассимилирует в структуру ценностей и смыслов с последующим оцениванием новых конструктов с точки зрения своего опыта. Активность, ассимиляция-аккомодация и оценивание выделены жирной линией, поскольку мы полагаем, что именно эти феномены нарушаются при социальной эксклюзии. При отсутствии направленной активности во внешний мир человек не сможет ассимилировать социальные конструкты и интегрировать их в свою систему ценностей, тем самым испытывая трудности в формировании социальной идентичности. Именно нарушение структуры социальных идентичностей, где идентичность выступает как социальный конструкт, т. е. формируется из категорий социальной системы, является психологической реальностью социальной эксклюзии.

### **Особенности структуры социальной идентичности в условиях социальной эксклюзии**

Социальная идентичность как социальный конструкт, конструирующийся посредством интериоризации и интеграции социальной реальности во внутренний план личности, рассматривается в социальном конструкционизме П. Бергера и Т. Лукмана, а далее в психологи-

ческих теориях, берущих за основу это направление [4]. Наиболее подробно вопрос конструирования социальной идентичности рассмотрен в теории социального контроля П. Бурке [20].

Когда человек идентифицируется с социальными ролями, он занимает позицию в структуре социальных отношений и взаимодействует с реальностью под углом занимаемой позиции. Содержание предметов или процессов для самого человека зависит от контекста, от взаимного расположения индивида и социальных сил. П. Бурке выделяет два вектора изменения этого взаимоотношения. Первый вектор предполагает характер включения личности в систему социальных отношений. Автор допускает, что в социальной системе одни позиции имеют больший доступ к ресурсам, чем другие.

Другой вектор касается природы связи между социальной идентичностью и различными позициями в пределах социальной системы. Имеется в виду, что социальная идентичность в данной теории базируется на культуре и группе, и каждая занимаемая человеком социальная роль (мужчина, женщина, профессионал и т.д.) имеет свою общественную ценность [20].

Данная теория, рассматривая структуру социальной идентичности, однозначно упускает личностный компонент: занимаемая человеком социальная позиция, различный уровень обладания ресурсами, социальная ценность каждой из занимаемых ролей отражаются в сознании человека и оцениваются, формируя тем самым самооценку. Эта сторона вопроса наиболее детально раскрыта в теории динамики идентичности Г. Брейквелл.

Г. Брейквелл решила объединить существующие феномены идентичности и рассмотрела ее как структуру, интегрирующую индивидуальные мотивы, ценности и цели с социальными ценностями, а также с социальным контекстом [19]. Как и П. Бурке, Г. Брейквелл строит свою теорию, опираясь на учение Дж. Мида, рассматривающего психику в виде трех неделимых компонентов, дополняющих друг друга и в своей интеграции являющихся единой психической реальностью. Именно поэтому идентичность в теории Г. Брейквелл представлена динамическим социальным продуктом взаимодействия памяти, сознания — со стороны психических процессов и социального контекста — со стороны социальной реальности [19].

Структуру идентичности в этой теории можно описать в двух измерениях: содержание и его оценка. Еще Г. Тэшфел [27] обозначил самооценку как причину всех описанных им феноменов идентичности: социальная дискриминация и фаворитизм, социальное изменение и т.д. Однако, рассматривая социальную идентичность в условиях противостояния двух групп, т.е., как определила Г. Брейквелл [19], в условиях конфликта, Г. Тэшфел рассматривал достаточно ограниченную роль самооценки в социальном самочувствии людей. В своих исследованиях Г. Брейквелл показала, что люди, оценивающие себя не способными адаптироваться к окружающей реальности, не чувствующие себя эффективными, переживают данную ситуацию как угрозу для своей идентичности [19]. Самооценка отражает структуру идентичности, придает психологическое значение интериоризированным и иерархизированным социальным конструктам.

Низкий уровень самооценки и самоэффективности, угроза целостности идентичности, видимо, соответствуют рассматриваемой нами социальной эксклюзии, однако особенности самой структуры социальной идентичности в ситуации исключения рассмотрены не были. Логично предположить, что нарушение процессов ассимиляции-аккомодации приводят к невозможности интегрировать новые элементы в структуру социальной идентичности, следовательно, можно предположить, что она будет неполной и лишенной структуры.

В 2011 г. нами было проведено исследование, нацеленное на сравнение целостности семантических пространств людей, испытывающих различную степень влияния культурных норм на свою жизнь. Исследование проводилось в трех группах: неформалов-русских, крымских татар и контрольной выборке русских студентов.

В исследовании приняло участие 75 человек в возрасте от 17 до 21 года. Из них 25 были неформалами (готы, панки, металлисты), 25 — крымские татары, контрольную выборку составили также 25 человек, куда вошли студенты славянских национальностей, не принадлежащие ни к одной неформальной группировке. Мы предположили, что степень выраженности культурного ядра и его влияния на все сферы жизни воздействуют на целостность личностных конструктов. Для проверки нашего предположения была использована методика семантического дифференциала, где оценивались понятия, являющиеся ключевыми для выборов: семья, религия, свобода выбора, подчинение, работа, ненормативность, пожилой человек, уважение, традиции, родители, музыка.

В семантическом дифференциале у татар прослеживается большая роль религии как координатора всех сфер общественной жизни. В смысловом ядре группируются следующие категории: свобода, религия, уважение, семья и традиции. Ни в контрольной выборке, ни у неформалов в смысловом ядре религии не было. Таким образом, смысловое пространство татар включило следующие компоненты: религия как высший источник регуляции общественной жизни → → семья как механизм этой регуляции → уважение к старшим как одна из основных культурных норм.

В контрольной выборке в ядре сгруппировались традиции, родители, пожилой человек, свобода, работа и семья. Работа для контрольной выборки приобрела большое значение. Связь «работа-свобода» выступила на третьем месте по порядку увеличения расстояний, тогда как у татар впервые работа встречается на десятом месте, а у неформалов — на седьмом. Смысловое пространство контрольной выборки можно представить следующим образом: семья как источник социализации и ориентации в жизненном пути → работа → свобода. В качестве основной цели здесь можно выделить независимость от родителей через накопление материальных благ.

У представителей молодежных субкультур в ценностно-смысловом пространстве оказалась свобода, родители, традиции и уважение. Очевидно, это те ценности, которые они могут удовлетворить через свои группировки. Однако в отличие от двух других выборок у неформалов ядро оказалось размытым, что отражается в отрицании общественных ценностей и в создании субкультур [14].

Отсутствие четких ориентиров для подростков в европейской культуре приводит к трудностям при интеграции в социальную систему. На индивидуальном уровне это отразилось в размытой структуре социальных установок и ценностей. Мы предполагаем, что аналогичная ситуация касается структуры социальной идентичности. Интериоризация социальных норм и ценностей означает принятие того контекста, где эти нормы и ценности проявляются, а значит, приводит к возможности построить свою идентичность в данном контексте. Невозможность интегрировать социальные нормы и ценности в индивидуальную систему ценностей и смыслов приводит, следовательно, к невозможности сконструировать систему идентичностей. При этом нарушения в конструктах могут указывать, на каком этапе интеграции в систему социальных отношений человек испытывает трудности.

Подход к пониманию социальной идентичности как конструкта разрабатывается в отечественной социальной психологии Н.Л. Ивановой. Используя репертуарные решетки, Н.Л. Иванова среди всех возможных структур выделила структуры социальной идентичности с четким обозначением одного ядра. Всего таких структур оказалось три: базисная — семейная, национальная, родственные отношения; индивидуально-личностная — нравственные нормы, социальные установки, язык, духовный и личностный рост; профессионально-деловая — обучение, карьерный рост [8].

В силу того, что структура социальной идентичности иерархична, Н.Л. Иванова предположила, что базисная структура составляет низший уровень, индивидуально-личностная —

средний, а профессионально-деловая — высший. При этом каждый последующий уровень основан на предыдущем. Это предположение подтверждается в ряде социально-психологических и социологических исследований, проведенных в условиях социально-политического и экономического кризиса в России после распада СССР. Было обнаружено, что россияне в условиях социальной нестабильности предпочитали идентифицироваться с ближайшим окружением (семьей, друзьями), что являлось на тот момент наиболее стабильной структурой [5]. В исследовании Н.Л. Ивановой было выявлено, что у россиян была больше выражена личностная идентичность по сравнению с поляками, что вызвано менее стабильной социальной ситуацией в России [6]. Эти данные указывают на то, что в ситуации кризиса наиболее сохранными остаются низшие слои структуры социальных идентичностей, тогда как высший является наиболее уязвимым. Это также соответствует нашей модели № 2, согласно которой нарушение процессов ассимиляции-аккомодации препятствует формированию и интегрированию новых структур, тогда как структуры, сформированные в другом окружении (например, семья), остаются сохранными.

Социальная эксклюзия как психологический феномен наступает тогда, когда человек не может найти предмет потребности в системе социальных отношений. В этом случае человек не направляет свою активность во внешний мир и находится в социальной системе только номинально. Отсутствие активности приводит к невозможности интериоризировать социальные ценности и нормы, следовательно, построить структуру со-

циальных идентичностей. Причем, в зависимости от вызванных трудностей в интеграции человека в систему социальных отношений, нарушается определенная структура — профессионально-деловая, индивидуально-личностная или базисная. Мы предполагаем, что для социальной эксклюзии наиболее характерным является нарушение профессионально-деловой сферы, тогда как нарушения в индивидуально-личностной и базисной сферах соответствуют более ранним формам кризиса идентичности.

## **Заключение**

В данной статье описывается психологическая сторона феномена социальной эксклюзии. Если изначально исключение из системы социальных отношений подразумевает социально незащищенные слои населения, находящиеся на «социальном дне», то мы полагаем, что само взаимоотношение между личностными ценностями и потребностями и социальными целями и нормами может стать причиной невозможности человека включиться в социальную систему. В проведенном теоретическом анализе было показано, что существуют группы людей, которые не могут принять социальную реальность, не могут интегрироваться в систему социальной отношений из-за разрыва между личностными ценностями и потребностями и социальной системой, ее ценностями и нормами. Такое исключение, когда человек осознает разрыв между ценностями своими и общественными и отказывается ассимилировать в свою систему ценностей новые конструкты, мы называем добровольным. Были получены данные, согласно

которым люди со слабо выраженной социальной идентичностью с определенной группой имели пассивные установки по отношению к социальной реальности, а угроза целостности структуры социальных идентичностей была связана с верой человека в возможность справиться с социальной ситуацией. Пассивная установка по отношению к социальной реальности приводила к переживанию депрессии и безысходности.

Социальная эксклюзия как психологический феномен отражается в структу-

ре социальных идентичностей. Невозможность интегрировать социальные конструкты во внутреннюю реальность приводит к нарушениям в структуре социальной идентичности. Мы предполагаем, что эти нарушения будут проявляться в отсутствии или малом количестве социальных идентичностей, что в сознании человека будет отражаться в заниженной самооценке и низком уровне самоэффективности. Эти предположения нуждаются в дальнейшей эмпирической проверке.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. М., 1991.
2. *Агеев В.С.* Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. М., 1990.
3. *Андреева Г.М.* Наследие А.Н. Леонтьева и современная психология социального познания // Мир психологии. 2003. № 2.
4. *Бергер П.* Приглашение в социологию: гуманитарная перспектива. М., 1996.
5. *Данилова Е., Ядов В.* Контекстуально-лабильная социальная идентичность — норма современных динамических обществ // Социологические исследования. 2004. № 10.4.
6. *Иванова Н.Л.* Исследование социальной идентичности у студентов педагогических вузов // Идентичность и толерантность / Под ред. А.Н. Лебедевой. М., 2002.
7. *Иванова Н.Л.* Проблема социальной идентичности в психологических исследованиях // Мир психологии. 2012. № 1.
8. *Иванова Н.Л.* Структура социальной идентичности личности: проблема анализа // Психологический журнал. 2004. № 1.
9. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.
10. *Леонтьев А.Н.* Образ мира // Избранные психологические произведения. М., 1983.
11. *Мертон Р.* Социальная структура и аномия // Социология преступности (Современные буржуазные теории) / Ред. перевода М.Н. Грецкий М., 1966.
12. *Смирнов С.Д.* Мир образов и образ мира // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1981. № 2.
13. *Степанова Е., Ефлова М.* Социальная эксклюзия заключенных и экс-заключенных в России // Власть. 2012. № 1.
14. *Суворова И.Ю.* Влияние культуры на формирование неформальных молодежных объединений // Практическая психология и социальная работа. 2011. № 4.
15. *Тернер Дж.* Социальное влияние. СПб., 2003.
16. *Эрикссон Э.* Идентичность: юность и кризис. М., 2006.



17. *Abrams D., Grant P.R.* Testing the Social Identity Relative Deprivation (SIRD) model of Social Change: The Political Rise of Scottish Nationalism // *British Journal of Social Psychology*. 2011. Vol. 51.
18. *Breakwell G.M.* Social Representations and Social Identity // *Paper on Social Representations*. 1993. Vol. 2 (3).
19. *Breakwell G.M.* Resisting Representations and Identity Process // *Paper on Social Representations*. 2010. Vol. 19.
20. *Burke P.* Identity and Social Structure: The 2003 Cooley-Mead Award Address // *Social Psychology Quarterly*. 2004. Vol. 67.
21. *Doise W.* Social Representation in Personal Identity // *Social Identity. International Perspectives* / S. Worehel, J.F. Morales, D. Paez, J.-C. Deschamps (Eds.). L., 1998.
22. *Power A., Wilson W.J.* Social Exclusion and the Future of Cities. L., 2000.
23. *Sen A.* Social Exclusion: Concept, Application, and Scrutiny. Manila, 2000.
24. *Stets J.E., Burke P.J.* New Directions in Identity Control Theory // *Advances in Group Processes*. 2005. Vol. 22.
25. *Tajfel H.* Intergroup Relations, Social Myths and Social Justice in *Social Psychology* // *The Social Dimension* / H. Tajfel (Eds.). Cambridge, 1984.
26. *Tajfel H.* Human groups and social categories. *Studies in social psychology*. Cambridge, 1981.
27. *Tajfel H., Turner J.* An Integrative Theory of Intergroup Conflict // *The Social Psychology of Intergroup Relations* / W. G. Austin, S. Worchel (Eds.). Monterey, 1979.
28. *Turner J.C.* Social comparison and social identity: Some prospects for intergroup behavior // *European Journal of Social Psychology*, 1975. Vol. 5, № 1.
29. *Wilson W.J., Aponte R.* Urban Poverty // *Annual Review of Sociology*. 1985. Vol. 11.
30. *Zeegers W.* Andere Tijden, andere Mensen. De sociale representatie van identiteit. Amsterdam, 1988.

## Social Exclusion as a Social Psychological Phenomenon

I.YU. SUVOROVA

*PhD student at the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology,  
Lomonosov Moscow State University*

*The paper discusses the issue of the relationship between an individual and the society when the former finds social reality impossible to accept. Social exclusion (i.e. exclusion from the social system) has been traditionally understood as the research domain of sociology; however, this concept definitely has an obvious psychological component as well. The paper explores social exclusion as a social psychological phenomenon from the perspective of several theories and provides an insight into experiences of social exclusion through the prism of social identity structure.*

**Keywords:** social exclusion, social identity structure, relationship between an individual and social system, activity, activism, externalization, internalization.

### REFERENCES

1. *Abul'hanova-Slavskaya K.A.* Strategiya zhizni. M., 1991.
2. *Ageev V.S.* Mezhrupponovoe vzaimodeistvie: social'no-psihologicheskie problemy. M., 1990.
3. *Andreeva G.M.* Nasledie A.N. Leont'eva i sovremennaya psihologiya social'nogo poznaniya // Mir psihologii. 2003. № 2.
4. *Berger P.* Priglasenie v sociologiyu: gumanitarnaya perspektiva. M., 1996.
5. *Danilova E., Yadov V.* Kontekstual'no-labil'naya social'naya identichnost' – norma sovremennykh dinamicheskikh obshestv // Sociologicheskie issledovaniya. 2004. № 10.4.
6. *Ivanova N.L.* Issledovanie social'noi identichnosti u studentov pedagogicheskikh vuzov // Identichnost' i tolerantnost' / Pod red. A.N. Lebedevoi. M., 2002.
7. *Ivanova N.L.* Problema social'noi identichnosti v psihologicheskikh issledovaniyah // Mir psihologii. 2012. № 1.
8. *Ivanova N.L.* Struktura social'noi identichnosti lichnosti: problema analiza // Psihologicheskii zhurnal. 2004. № 1.
9. *Leont'ev A.N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 1977.
10. *Leont'ev A.N.* Obraz mira // Izbrannyye psihologicheskie proizvedeniya. M., 1983.
11. *Merton R.* Social'naya struktura i anomiya // Sociologiya prestupnosti (Sovremennyye burzhuaznye teorii) / Red. perevoda M.N. Greckii. M., 1966.
12. *Smirnov S.D.* Mir obrazov i obraz mira // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya. 1981. № 2.
13. *Stepanova E., Eflava M.* Social'naya eksklyuziya zaklyuchennykh i eks-zaklyuchennykh v Rossii // Vlast'. 2012. № 1.
14. *Suvorova I. Yu.* Vliyanie kul'tury na formirovanie neformal'nykh molodezhnykh ob'edinenii // Prakticheskaya psihologiya i social'naya rabota. 2011. № 4.
15. *Terner Dzh.* Social'noe vliyanie. SPb., 2003.

16. Erikson E. Identichnost': yunost' i krizis. M., 2006.
17. Abrams D., Grant P.R. Testing the Social Identity Relative Deprivation (SIRD) model of Social Change: The Political Rise of Scottish Nationalism / British Journal of Social Psychology. 2011. Vol. 51.
18. Breakwell G.M. Social Representations and Social Identity // Paper on Social Representations. 1993. Vol. 2 (3).
19. Breakwell G.M. Resisting Representations and Identity Process // Paper on Social Representations. 2010. Vol. 19.
20. Burke P. Identity and Social Structure: The 2003 Cooley-Mead Award Address // Social Psychology Quarterly. 2004.
21. Doise W. Social Representation in Personal Identity // Social Identity. International Perspectives / S. Worehel, J.F. Morales, D. Paez, J.-C. Deschamps (Eds.). London, 1998.
22. Power A., Wilson W.J. Social Exclusion and the Future of Cities. London, 2000.
23. Sen A. Social Exclusion: Concept, Application, and Scrutiny. Manila, 2000.
24. Stets J.E., Burke P.J. New Directions in Identity Control Theory // Advances in Group Processes. 2005. Vol. 22.
25. Tajfel H. Intergroup Relations, Social Myths and Social Justice in Social Psychology // The Social Dimension / H. Tajfel (Eds.). Cambridge, 1984.
26. Tajfel H. Human groups and social categories. Studies in social psychology. Cambridge, 1981.
27. Tajfel H., Turner J. An Integrative Theory of Intergroup Conflict // The Social Psychology of Intergroup Relations / W. G. Austin, S. Worchel (Eds.). Monterey, 1979.
28. Turner J.C. Social comparison and social identity: Some prospects for intergroup behavior // European Journal of Social Psychology, 1975. Vol. 5, № 1.
29. Wilson W.J., Aponte R. Urban Poverty // Annual Review of Sociology. 1985. Vol. 11.
30. Zeegers W. Andere Tijden, andere Mensen. De sociale representatie van identiteit. Amsterdam, 1988.

## Религиозная идентичность в зарубежных психологических исследованиях: теоретические модели и способы изучения

**В.А. ШОРОХОВА**

*аспирантка кафедры этнопсихологии и психологических проблем  
поликультурного образования Московского городского  
психолого-педагогического университета*

*В данной статье представлен подробный анализ различных зарубежных теоретических подходов и концепций, посвященных изучению религиозной идентичности. При этом религиозная идентичность рассматривается как социально-психологический феномен, обладающий определенной структурой и имеющий ряд отличий от близких ей по значению понятий, таких как религиозность и духовность. В статье так же приводятся и анализируются различные методик, которые могут быть использованы для изучения религиозной идентичности в рамках эмпирического исследования.*

**Ключевые слова:** *духовность, религиозность, идентичность, религиозная идентичность, структура религиозной идентичности, методы изучения религиозной идентичности.*

В рамках психологической науки религиозность довольно долго считали несущественной характеристикой, и внимание исследователей было направлено на изучение совершенно других личностных и поведенческих проявлений. Исключение составляли У. Джеймс и С. Холл [22]. Для У. Джеймса, например, рассмотрение этой проблематики на индивидуальном уровне имело прямую взаимосвязь с ощущением цельности, гармоничности человека, видения себя как части всемирного бытия. А в качестве функции «индивидуальной религии» он видел стремление людей к внутренне комфортному и удовлетворяющему существованию [2].

Для З. Фрейда религиозность выступает в качестве признака незрелости человеческой личности, способом подавления бессознательных влечений [5]. А. Эллис также считал религию ирраци-

ональным способом мышления, схожим с эмоциональным нарушением, и предполагал, что люди были бы гораздо здоровее эмоционально, если бы не были религиозны [16]. С развитием радикального бихевиоризма психологическая наука стала все дальше уходить от изучения религиозности к более «объективным» предметам исследования, таким как, например, поведение. Однако эта же тенденция вызвала повышение интереса к разработке эмпирических методов измерения индивидуальных религиозных представлений.

Своеобразным возвращением к идеям религии и философии в рамках психологии можно считать развитие в 60-е гг. XX в. холистической медицины как целостного подхода, включающего не только «лечение» физиологических нарушений и заболеваний, но и работу с эмоциональным состоянием, социальными и психоло-

гическими факторами, влияющими на здоровье человека. С развитием данного направления в западный мир пришло множество восточных религиозных практик, что привело в дальнейшем к мысли о неразрывности физиологического лечения и психологического «исцеления». Подобная постановка вопроса послужила толчком для проведения множества эмпирических исследований религиозности, например, изучения ее взаимосвязи с психологическим здоровьем и удовлетворенностью жизнью (А. Бергин, П. Хилл, К. Эллисон и др. [14; 17; 18]). Работы Н. Уоллера и его коллег, основанные на близнецовом методе, выявили как биологические (генетические), так и социальные аспекты формирования религиозности [42]. Однако следует отметить, что, несмотря на множество свидетельств практических психологов и психотерапевтов, в рамках современной психологии до сих пор не утихает дискуссия о значимости проблематики религиозности и веры и необходимости их психологического изучения.

### **Религия, духовность, религиозность и религиозная идентичность**

Существует несколько терминов, связанных с понятием религии, на которых хотелось бы остановиться подробнее. Итак, под религией чаще всего понимается организационная, ритуалистическая и идеологическая система, представляющая собой совокупность духовных представлений о причинах, природе и целях существования вселенной, включающая в себя ритуалистические и обрядовые действия и содержащая свод моральных норм и правил. При этом тер-

мин «религия» изначально включает в себя как институциональную, так и индивидуальную составляющие, но акцент чаще всего делается именно на институциональной его части [34].

Что касается духовности, то данное понятие относится, скорее, к индивидуальной составляющей религии. Это, скорее, набор личностных когнитивных, мотивационных, аффективных и моральных установок. Духовность не подразумевает институциональность. Это философское понятие, которое соотносится со свободой индивидуального восприятия, духовным поиском и возможностью раскрытия потенциала личности вне четких ограничивающих религиозных рамок.

К. Паргамент понимает под духовностью «поиск сакрального», в то время как религия — это «поиск смысла способами поиска сакрального». Подобное определение позволяет религии и духовности быть одновременно и индивидуальными и институциональными понятиями, исключает их возможное противопоставление и способствует их рассмотрению с позиции многомерности. Однако данный подход также усложняет задачу разработки исследовательского инструментария, что автоматически приводит к психологическому рассмотрению религии и духовности и, следовательно, к понятиям религиозности и религиозной идентичности.

С. Гледдинг, Е. Льюис и Л. Адкинс определяют религиозность как набор и содержание индивидуальных религиозных убеждений относительно существования «высшей силы» и взаимоотношений между поступками человека и религиозными убеждениями. Под религиозностью часто понимается степень инди-

видуальной вовлеченности в религию, при этом она подразумевает наличие как когниции (т.е. убеждения), так и действия (т.е. активного проявления). Другими словами, религиозность включает в себя, с одной стороны, особенности личностного восприятия религиозных ценностей, норм, морали и базовой религиозной доктрины, а с другой стороны — поведенческий аспект религии: посещение мест проведения богослужений, участие в ритуалах, чтение религиозных текстов и молитв [23].

Существует еще одно понятие, тесно связанное с концептом религиозности и введенное Р. Розером в 2002 г. — это духовная идентичность. Под духовной идентичностью Р. Розер подразумевал индивидуальное восприятие человеком глобальных, общекультурных и общечеловеческих ценностей и мудрости, а также то, насколько значимо для него размышление над базовыми, экзистенциальными вопросами бытия [28; 37]. Понятие духовной идентичности также включает в себя базовые мировоззренческие представления о природе добра и зла, о том, что есть достойная жизнь и как ее достигнуть, о любых взаимоотношениях со всем, что «не является мной». При развитии идентичности ее духовная составляющая может формироваться взаимосвязанно, параллельно либо независимо от религиозного аспекта. Поэтому представляется возможным разделять духовный и религиозный (или конфессиональный) компоненты идентичности личности, при этом человек может обладать каждым из них как одновременно, так и по отдельности [24].

В зарубежной психологии существует множество теоретических разработок и концепций, в основе которых лежит

как понятие духовности, так и понятие религиозности. В целом, их можно, пожалуй, условно разделить на теории структуры и теории развития. В теориях структуры рассматривается само понятие и его компоненты, состав и, возможно, взаимосвязи.

В качестве примера можно привести концепцию структуры религиозности Р. Алена и Б. Спилка. Они подразделяют религиозность на социально-согласованную (consensual), т.е. социально принятые формы религиозности, и личностно-определяемую (committed), т.е. индивидуальные, определяемые каждым для себя формы религиозности [7]. При этом, если происходит изменение какого-либо из этих компонентов, то в случае социально-согласованной религиозности речь идет о смене религиозной принадлежности, а в случае личностно-определяемой — о внутреннем изменении отношения к религии. Кроме того, социально-согласованную религиозность авторы связывают с повышенным уровнем предубежденности, а личностно-определяемую — с пониженным.

Еще одним ученым, в сферу научных интересов которого, также входило понятие религиозности и ее структуры, был Г. Олпорт. Он выделил два измерения религиозности: внешнюю (как направленность вовне, средство достижения результата) и внутреннюю (как «направленность в себя», значимый образ жизни) [8]. При этом внешнюю религиозную ориентацию, в свою очередь, можно разделить на личностно-ориентированную ориентацию и социально-ориентированную внешнюю ориентацию. Позже Д. Батсон добавил еще одно измерение религиозности — как поиска смысла [11].

Что касается теорий развития религиозности, духовности и близких к ним по смыслу понятий, то в рамках зарубежной психологии их можно перечислить в гораздо большем количестве. В основном это концепции, в которых рассматривается поэтапное развитие данных феноменов и соотношение их с различными возрастными периодами.

Таковой, например, является теория «духовного развития» американского теолога и психолога Д. Хелминьяка [26]. Базовой основой и особенностью данной модели является утверждение о том, что духовное развитие как процесс лежит в основе внутренней целостности и обуславливает все аспекты личностного развития (эмоциональный, социальный, когнитивный). Два основных параметра «духовного развития» — это внутреннее самосовершенствование и открытость человека к восприятию и развитию духовности. Под внутренним самосовершенствованием Д. Хелминьяк понимал глубокую внутреннюю потребность человека в получении новых знаний, анализе и в то же время обладании такими характеристиками, как открытость, честность и нравственность.

Изначально Д. Хелминьяк сформулировал пятиэтапную модель «духовного развития», однако, по его словам, только три последние стадии отражают развитие духовности как феномена, появляющегося исключительно во взрослом возрасте. Это связано с тем, что только к зрелости человек оказывается способен достигнуть определенного уровня саморефлексии и самоанализа. По аналогии с теорией развития Эгоидентичности Дж. Ловенгира, Д. Хелминьяк назвал первые две стадии стадиями

«Конформизма» и «Осознанности/Конформизма». Эти два этапа соответствуют духовному опыту подростков, для которых они представляют собой процесс перехода от поиска опровержений и преобладания внешне обусловленных ценностей к внутренним, появляющимся в результате анализа и саморефлексии. Третьей стадией, которая является первой, относящейся непосредственно к духовному развитию, оказывается стадия «Осознанности». Она характеризуется достижением человеком этапа, на котором он обладает четкой структурой внутренних принципов (основанных на его собственной экзистенциальной позиции), ощущением ответственности за себя и свои поступки и связанным с этим оптимистичным взглядом на будущее. На четвертой стадии — «Смирения», человек учится отказываться от некоторых ранее выстроенных собственных принципов и терпимее относиться и к себе, и к окружающим. Его убеждения становятся более сложными и проработанными, в большей степени соотносящимися с реальностью и более эмоционально значимыми. И, наконец, пятая стадия — «Космоса» очень близка к понятию самоактуализации Маслоу. Человек видит перед собой глобальную задачу, заключающуюся в саморазвитии, самопознании, самопринятии и достижении ощущения внутренней гармонии, опираясь при этом на весь свой потенциал, таланты и возможности.

В целом, Д. Хелминьяк полагал, что личностное развитие, включающее в себя определенный набор значимых понятий (интеграции или цельности, открытости, ответственности и внутреннего самосовершенствования), и есть духовное развитие [26], [31].

Интерес так же представляет теория развития религиозного сознания, разработанная американским психологом Дж. Фаулером. Он предположил, что религиозное сознание развивается на протяжении всей жизни человека и выделил 8 стадий: начиная с 0-й, на которой религиозное сознание примитивно и недифференцировано и заканчивая 7-й стадией «просветления». Каждая стадия соотносится с определенным возрастным периодом когнитивного развития (и его характеристиками) [21].

Дж. Фаулер подробно описывает каждый тип религиозного сознания и религиозной концептуализации, характерный для определенного этапа когнитивного развития и выявляет факторы, являющиеся предпосылками перехода на следующий уровень.

Что касается методического инструментария, направленного на измерение религиозности, духовности, веры и других, связанных с ними понятий, то он обычно затрагивает как внутриличностные, так и поведенческие аспекты.

Недостатком подобных методик может являться высокая специфичность, связанная с религиозной принадлежностью респондентов, и невозможность принять во внимание такие философские направления, как атеизм и агностицизм, которые также можно считать «системами веры». Кроме того, вера, религиозность и духовность представляют собой слишком обширные области знания, которые необходимо конкретизировать для дальнейшего изучения.

Альтернативой изучению религиозности в эмпирическом исследовании религии и духовности может стать введение понятия религиозной идентичности.

## **Идентичность личности. Понятие, структура. Религиозная идентичность**

Понятие идентичности личности является одним из ключевых компонентов в структуре социально-психологического знания. Исследованию данного феномена, его развития, структуры, отдельных его компонентов посвящено огромное количество как теоретических, так и эмпирических научных разработок.

В рамках современной психологии С. Страйкер и П. Берк выделяют три способа использования термина идентичность. В первом случае под идентичностью понимается осведомленность личности, включающая в себя знания о своей и чужой группах, а также самоназвание, например, «этническая идентичность». Во втором случае, идентичность представляет собой идентификацию человека с определенной социальной группой. И, наконец, в-третьих, идентичность включает представление индивида о себе, о своем определенном социальном статусе, национальности, вероисповедании, а также определенном, присущем ему наборе социальных ролей [40].

Большинство социально-ориентированных психологов, занимающихся вопросами изучения религиозной идентичности, придерживаются интеракционистского подхода Дж. Мида. Согласно теории символического интеракционизма, поведение символично и в процессе социального взаимодействия человек выстраивает свое поведение в соответствии с интерпретацией поведения окружающих [1]. Таким образом, мы являемся скорее конструкторами и «строителями» социального мира вокруг нас, нежели просто участниками. Набор идентич-



ностей представляет собой символический и смысловой конструкт, который определяет наше поведение.

Переходя непосредственно к понятию религиозной идентичности, нельзя не упомянуть об эпигенетической концепции идентичностей Э. Эриксона [19]. Данный подход предполагает наличие нескольких последовательных стадий развития личности. Содержание каждой стадии определяется обществом, оно же каждый раз ставит перед человеком определенную задачу, решение которой свидетельствует о достигнутом уровне личностного развития. Переход от одной стадии к другой сопровождается личностным кризисом, разрешение которого может колебаться между двумя крайними полюсами. Если при разрешении кризиса достигнуто равновесие, то это обозначает приобретение человеком новой формы идентичности и возможности включения в более широкий социальный контекст.

Выбор между идентичностью и диффузной идентичностью и формирование верности как значимого новообразования соответствует стадии подросткового возраста. Таким образом, в подростковом возрасте происходит активное формирование религиозного самосознания и осмысление религиозной самоидентификации.

При этом, следует отметить, что, согласно исследованиям А. Фултона, достигнутая идентичность положительно коррелирует с понятием внутренней религиозности Г. Олпорта, а диффузная идентичность — с внешней религиозностью [20].

В большинстве современных исследований религиозная идентичность, как и идентичность личности в целом, рас-

сматривается как многомерный процесс, играющий значимую роль в формировании индивидуально-личностной философской и экзистенциальной картины мира [12].

Рассматривая религиозность с точки зрения идентичности, К. Парк предполагает, что она функционирует как система руководящих убеждений, через которую человек интерпретирует полученный опыт и наделяет его определенным смыслом [35]. Подобная система убеждений часто «работает» по правилам социальной идентичности, т.е. основана на значимости для Я-концепции членства в религиозной группе. Однако религия в качестве подобной системы убеждений отличается наличием таких конструктов, как эпистимологические убеждения о возможности/невозможности познания и возможности/невозможности существования, которые разделяются всем членами данной группы-конфессии. Кроме того, если продолжить рассмотрение религиозности с позиции идентичности, необходимо упомянуть о такой особенности, как принятие своей религии как «правды» единственно правильной точки зрения, в ситуации столкновения с другой религией. Такое «поведение» характерно и для социальной идентичности, и для, например, этнической идентичности. При этом человек продолжает верить в «правдивость» собственных религиозных убеждений, даже когда подтверждается истинность совсем другой религии. Способность к изменению и развитию религиозной идентичности может говорить о достижении человеком определенного уровня духовного и интеллектуального развития [43].

Формирование религиозной идентичности как и идентичности социаль-

ной предполагает наличие определенных стадий, каждая из которых соответствует, например, конкретному этапу личностного или морального развития.

Так, например, исследования Д. Элкинда предполагают наличие взаимосвязи между познавательным развитием личности и его религиозной идентичностью. В основе исследований Д. Элкинда лежит теория когнитивного развития Ж. Пиаже, в русле которой он и рассматривает понятие религиозной идентичности [29]. Д. Элкинд разделяет религию на личную и институциональную. Под личной религией понимаются эмоции, представления и установки, которые ребенок проявляет при взаимодействии с окружающими его людьми, природой и животными. Однако предметом исследования Д. Элкинда избрал не личностную религию, а институциональную. Задачей, которую он видел перед собой, стала поэтапная реконструкция институциональной религии (верований, практик и догм, установленных в религии) в процессе когнитивного развития. Д. Элкинд изучал как когнитивные потребности ребенка, которые являются характеристиками различных стадий его развития, удовлетворяются с помощью некоторых элементов институциональной религии, например, таких, как представление о Боге, молитве или религиозной литературе. В окончательном варианте представление Д. Элкинда о религиозной идентичности было аналогично представлению о религиозной принадлежности.

Итак, Д. Элкинд выделяет три стадии развития религиозной идентичности, которые проявляются у детей в возрасте от 5 до 11 лет.

На первой стадии (5–7 лет) для детей характерно недифференцированное

мышление и представления о религиозной принадлежности. Они не способны различать людей различной конфессиональной принадлежности.

На второй стадии (7–9 лет) дети обладают уже в достаточной степени концептуализированной религиозной идентичностью. У них присутствуют некоторые абстрактные представления о конкретных характеристиках и действиях, которые характерны для представителей различных конфессий.

И, наконец, на третьей стадии (9–11 лет) происходит интериоризация религиозных особенностей, и фокус внимания ребенка обращается вовнутрь, на себя. Он ищет подтверждение своей религиозной принадлежности через собственные убеждения и верования и, в конце концов, начинает относить себя к определенной конфессии. На этой стадии впервые начинает употребляться термин «религия».

Другой подход к выделению стадий религиозной идентичности используется в исследованиях Л. Пика, представляющих реализацию модели развития религиозной идентичности на примере второго поколения американцев-мусульман. Согласно полученным данным, у религиозной идентичности существует три стадии развития: религия как предписанная идентичность; религия как выбранная идентичность; религия как декларируемая идентичность [36].

Еще одним интересным зарубежным подходом к развитию религиозной идентичности личности является когнитивно-эмпирическая модель религиозной идентичности личности, созданная С. Эпштейном и Т. Хедвигом. В основе данной модели лежит предположение о наличии двух независимых, но взаимодействующих систем обработки инфор-

мации: эмпирической, т.е. эмоциональной; интуитивной, основанной на личном опыте; когнитивной, т.е. рациональной, осознанной, способствующей адаптации с помощью транслируемых культурой норм и правил [25].

С. Вирасами в рамках данной теории предположил, что данные системы могут взаимодействовать так же, как индивидуально-личностные способы определения роли религии в жизни данного человека [27]. С. Вирасами, по аналогии с теорией развития расовой идентичности Хелмза, выделил 7 статусов развития религиозной идентичности. Под статусом понимается, при этом, характерная для человека совокупность эмоциональных, поведенческих и когнитивных процессов, отражающая его способность к восприятию и переработке значимой информации.

Далее приводятся статусы и их характеристика:

#### 1. Однозначность (*Concrete*)

Мышление, основанное только на выбранном вероисповедании. «Моя религия правильная, другие — нет». «Религия — основа принятия решения». Человек бессознательно подвержен влиянию авторитета и значимых других.

#### 2. Относительность (*Relational*).

Религиозное восприятие основано на том, что именно «общественно правильно» и «справедливо», и характеризуется влиянием мнения значимых других. Значимость и влияние данного мнения, в отличие от предыдущего статуса, вполне осознанны. При этом большое значение имеет общественное одобрение и поддержка религиозного поведения.

#### 3. Смятение (*Confusion*).

В рамках данного статуса человек испытывает тревогу, гнев и фрустрацию по

отношению к собственному религиозному восприятию. Человек может задаваться вопросом понимания религии, обращаясь скорее к рационализации, нежели к безусловному эмоциональному восприятию.

#### 4. Когнитивная рационализация (*Cognitive-Rationalization*).

Характеризуется рационалистическим подходом к религии, отрицанием религиозных практик и любой «нелогичности», связанной с религией.

#### 5. Исследование (*Exploration*)

На данном этапе человек начинает поиски собственного, личностного понимания религии. Поиск сопровождается попытками выявления как истинного значения и содержания религии в целом, так и уровня личностной значимости религии.

#### 6. Принятие (*Acceptance*).

При достижении данного статуса человек чувствует себя комфортно в рамках своей религиозной системы, не испытывает необходимости в агрессивной реакции при религиозном конфликте, может проявлять интерес к другим вероисповеданиям, но все равно ощущает необходимость собственной принадлежности к конкретной религии.

#### 7. Интеграция (*Integration*).

На этом уровне человек успешно достигает внутренней гармонии между рациональными и эмоциональными аспектами восприятия религии, может одновременно функционировать в рамках обоих. Не чувствует потребности в принадлежности к конкретной религиозной системе, он «достигает просветления».

Чем выше количество статусов, которыми располагает человек, тем выше его способность к восприятию и осмыслению вопросов религиозного содержания.

## Методики изучения религиозной идентичности

В рамках зарубежной психологии уже разработано некоторое количество методического инструментария, который может быть использован для изучения понятия религиозной идентичности.

Ключевым при рассмотрении религиозной идентичности является личностное восприятие религиозных явлений и значение, которое человек вкладывает в религию. Это приводит к двум различным способам рассмотрения религиозной идентичности. Первый используется в **«Краткой шкале оценки религиозности»** (*Brief Religiosity Scale (BR-6)*) С. Доллингера [15]. С. Доллингер рассматривал религиозную идентичность так же, как и любую другую идентичность личности, и изучал ее с помощью метода самооценки, аналогичного тому, что используется в методике «Кто я?».

Опросник С. Доллингера используется для оценки поведенческих, когнитивных и эмоциональных аспектов внутренней религиозности испытуемого. Опросник содержит 8 утверждений (из них 6 базовых), каждое из которых нужно оценить по 5-ти балльной шкале Лайкерта. Оставшиеся два утверждения содержат скорее демографическую информацию об испытуемом. В них предлагается выбрать религиозную конфессию, к которой относит себя респондент, и оценить роль Бога (богов) в рамках его религии.

Другим примером данного подхода является **«Шкала центрированности религиозной идентичности»** (*Centrality of Religious Identity*) [38]. Данный опросник представляет собой модифицированную Д. Ван Камп версию субшкалы

«Центрированность» Многомерного опросника расовой идентичности (MIRI) С. Роули, Р. Селлера и других. Восемь вопросов данной шкалы направлены на измерение степени значимости религиозной идентичности в структуре идентичности личности.

Еще одним вариантом, характерным для большинства современных исследований, так или иначе связанных с понятием религиозной идентичности, является использование структурного подхода, выделяющего, как правило, несколько компонентов-измерений.

В 1999 г. Дж. Ликом, А. Лоуксом и П. Боулином была разработана методика **«Развитие религиозного сознания»** (*Faith development*) на основании уже упомянутой теории Дж. Фаулера о стадиях развития религиозного сознания [30]. Опросник содержит 8 пунктов, в каждом из которых испытуемому нужно выбрать из двух утверждений одно, наиболее подходящее ему. При выборе наиболее «зрелого» утверждения, присваивается 1 балл. Сумма баллов может достигать восьми и, таким образом, выявляется стадия развития религиозного сознания испытуемого.

**«Шкала развития религиозной идентичности»** (*Religious Identity Development Scale (RIDS)*). Данный опросник разработан С. Вирасами и валидизирован Х. Кайзер и содержит 28 утверждений и 6 шкал, каждая из которых соответствует определенному статусу религиозной идентичности [27]. Чем выше показатели по шкале, тем выше уровень выраженности данного статуса. При этом, С. Вирасами рекомендует проводить общий анализ всех показателей по статусам, а не только учитывать наиболее высокие показатели.

«Методика измерения религиозной идентичности Белла» (*The Bell Measure for Religious Identity*). Данный опросник состоит из двух субшкал измеряющих, *Выраженность религиозной идентичности (Religious identity salience (RISa))* и *Статусы религиозной идентичности (Religious identity statuses (RISt))* [13].

Взяв за основу модель статусов идентичности Дж. Марсии, американский психолог Дж. Белл в 2009 г. разработал концепцию, применяющую данную модель к религиозной идентичности.

Классификация статусов религиозной идентичности может быть представлена следующим образом.

1. *Диффузная религиозная идентичность (Religious identity diffusion (RID))* — чаще всего свойственна детям (из-за отсутствия у них потребности в религиозной принадлежности) и взрослым с отсутствием интереса к религии. Эти две группы не имеют никаких обязательств перед религиозными сообществами либо не обладают набором религиозных убеждений.

2. *Преждевременная религиозная идентичность (Religious identity foreclosure (RIF))* — соответствует представлениям людей, принявших религиозные традиции и верования некритично. Для них характерно жесткое проявление интрагруппового (инрелигиозного) фаворитизма и аутигрупповой (аутрелигиозной) дискриминации, а также поиск социального одобрения.

3. *Мораторий (Religious identity moratorium (RIM))*. Находящиеся на данном этапе люди не принадлежат к определенной конфессии, однако находятся в активном религиозном поиске, будучи открытыми любым философским концепциям.

4. И, наконец, *Интеграция, или Достигнутая религиозная идентичность (Religious identity integration (RII))* — ее демонстрируют люди с уже сформированной религиозной идентичностью. Они способны к критической оценке обусловленных их культурным происхождением религиозных убеждений и конструированию собственной мировоззренческой и религиозной системы на основе личных представлений и чувств, без ориентации на социальное окружение [32].

Что касается второго измерения — *Шкалы выраженности религиозной идентичности (Religious identity salience (RISa))*, то здесь автор видит своей задачей проанализировать вероятность, с которой идентичность будет активизироваться и выходить на первый план в конкретной ситуации или в системе идентичностей личности в зависимости от конкретной ситуации (определение по С. Страйкеру и П. Берку) [40]. Также в понятие «salience» (т.е. выраженность) очень часто (и Д. Беллом в том числе) вкладывается еще и значимость идентичности в структуре личности, что приближает его к термину «центрированность», однако, по последним исследованиям Р.С. Морриса, эти два понятия являются различными и выраженность далеко не всегда сопоставима со значимостью [33].

Опросник Д. Белла состоит из четырех блоков, два из которых, посвящены выраженности религиозной идентичности, один — статусной структуре и еще один собирает демографическую информацию. Первый RISa-блок анализирует структуру идентичности личности в целом, второй — определяет в ней место религиозной идентичности. RISt или *Шкала статусов религиозной идентичности*

состоит из 20 вопросов, посвященных религиозной идентичности и 8 вопросов — идентичности личности в целом. С помощью демографического блока автор выявляет, в том числе, и степень религиозности личности, чтобы затем, исходя из этого, иметь возможность интерпретации статусной структуры.

Отдельно необходимо описать блок методик изучения религиозной идентичности, которые можно назвать именно социально-психологическими, в той или иной степени, основанных на теоретических разработках Г. Олпорта.

Это, в первую очередь, «**Шкала религиозной ориентации**» (*Religious Orientation Scale*) Г. Олпорта и Д. Росса, являющаяся очень известным опросником, основанном на концепции религиозной идентичности Г. Олпорта [8]. Целью опросника является измерение внешней (незрелой) и внутренней (зрелой) религиозной ориентации. При внешней религиозной ориентации религия понимается как средство достижения личной выгоды (личностно-ориентированная)/получения социальных благ (социально-ориентированная). При внутренней религиозной ориентации, религиозный поиск становится одной из значимых целей человека, а религия воспринимается как внутренняя ценность.

Также существует опросник «**Многоуровневое измерение религиозной**

**идентичности**» (*The Multi-Religion Identity Measure*), разработанный и валидизированный Х.М. Абу-Рейа и М. Кхалил, в котором понятие религиозной идентичности рассматривается как совокупность трех компонентов: религиозная принадлежность; религиозная идентичность, в основе которой лежит изучение и анализ религиозных проблем (эту переменную, вероятно, можно интерпретировать как степень осознанности выбора религиозной принадлежности); религиозная вера и практики.

Особенностью данной методики является возможность анализа при отсутствии данных по шкале «религиозной принадлежности», то есть учета выборки, осознающей себя как, например, атеисты или агностики [6; 3].

И, наконец, также на основе концепции Г. Олпорта, Д. Ван Камп был разработан и валидизирован опросник «Измерение индивидуальных/социальных компонентов религиозной идентичности» (*Individual / Social Religious Identity Measure*) [41]. Данный опросник представляет собой 91 утверждение, которое предлагается оценить по шкале Лайкерта от 1-го (полностью не согласен) до 7-и (полностью согласен).

С помощью опросника может быть выделена четырехфакторная структура религиозной идентичности, которая может быть представлена в виде таблицы.

Таблица

**Структура религиозной идентичности**

направленность	личностная	социальная
<b>содержание</b>		
<i>Идентичность</i> (внутренний)	духовная идентичность	идентичность по религиозной группе
<i>Средство</i> (внешний)	личные выгоды от принадлежности к религиозному сообществу	социальные выгоды от принадлежности к религиозному сообществу

Первый параметр — Духовная идентичность (Individual Faith Identity) — отражает отношение человека к Богу, чувства, которые он при этом испытывает, а также значимость духовной составляющей в структуре религиозной идентичности, особенности, связанные с молитвой и выполнением религиозных практик.

Второй параметр — Идентичность по религиозной группе (Religious Group Identity) — включает вопросы, относящиеся к субъективному ощущению взаимосвязи с религиозной группой, места и значимости членства в данной религиозной группе для формирования образа Я.

Третий параметр — Личные выгоды от принадлежности к религиозному сообществу (Personal Benefits of Religion) — отражает «религиозность для чего-либо», т.е. мотивированную получением каких-либо личных и внутренних благ, преимуществ и выгод, таких, например, как ощущение внутреннего комфорта или упорядочивание режима дня.

Четвертый параметр — Социальные выгоды от принадлежности к религиозному сообществу (Social Benefits of Religion) — говорит о посещении человеком религиозных мест и учреждений (например, церкви), в основе чего лежит удовлетворение потребности в дружбе и социальных связях.

Оба внутренних измерения идентичности включают в себя обусловленные ими поведенческие особенности, а также значимость и центрированность.

Последняя методика представляется наиболее интересной, так как, во-первых, ее можно рассматривать и с точки зрения социальной психологии, во-вторых, в ней раскрывается четкая структура религиозной идентичности, что мо-

жет быть в дальнейшем использовано для исследования взаимосвязи данного явления с различными феноменами.

## Выводы

1. В целом, большинство теоретических разработок и концепций, в основе которых лежат понятия духовности, религиозности, духовной идентичности и религиозной идентичности, можно условно разделить на теории структуры и теории развития. В теориях структуры рассматривается само понятие и его компоненты, состав и, возможно, взаимосвязи. Теории развития представляют собой концепции поэтапного развития, например, духовности и соотношения этого развития с различными возрастными периодами. При этом, способность к изменению и развитию религиозной идентичности может говорить о достижении человеком определенного уровня духовного и интеллектуального развития.

2. Что касается методического инструментария, направленного на измерение религиозности, духовности и других, связанных с ними понятий, то он обычно затрагивает как внутриличностные, так и поведенческие аспекты. Недостатком подобных методик может являться высокая специфичность, связанная с религиозной принадлежностью респондентов, и невозможность принять во внимание такие философские направления, как атеизм и агностицизм. Кроме того, вера, религиозность, духовность и т.п. представляют собой обширные предметные области, которые необходимо конкретизировать для дальнейшего изучения. Помимо этого, альтернативой изучению религиозности в эмпиричес-

ком исследовании может стать изучение религиозной идентичности.

3. В рамках зарубежной психологии уже разработано некоторое количество методического инструментария, который может быть использован для изучения понятия религиозной идентичности. Можно выделить два различных способа измерения религиозной идентичности. В основе обоих лежит личностное восприятие и значение, которое человек вкладывает в религию. Методики первого блока или рассматривают религиозную идентичность как цельное понятие, или изучают какой-либо один компонент религиозной идентичности, например, центрированность. Методики второго блока представляют собой, как правило, многомерные опросники, опреде-

ляющие структуру религиозной идентичности и выделяющие несколько компонентов-измерений. Примером подобной методики может являться «*Методика измерения религиозной идентичности Белла*».

4. Отдельной подгруппой 2-го блока выделяется ряд методик изучения религиозной идентичности, основанных в той или иной степени на теоретических разработках Г. Олпорта, так как их можно назвать именно социально-психологическими. В частности, это «*Измерение индивидуальных/социальных компонентов религиозной идентичности*». Данный опросник, во-первых, обладает социально-психологической направленностью, а, во-вторых, — раскрывает четкую структуру религиозной идентичности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. *Белик А.А.* Теория «Я» Дж. Г. Мида и психологическая антропология // Социальная психология и общество. 2011. № 1.
2. *Джеймс У.* Многообразие религиозного опыта. М., 1993.
3. *Лазуткина М.А.* Теоретический анализ структуры религиозной идентичности и способов ее измерения // Альманах современной науки и образования. Тамбов. 2012. № 12 (67). Ч. 1.
4. *Титов Р.С.* Концепция индивидуальной религиозности Г. Олпорта: понятие религиозных ориентаций // Культурно-историческая психология. 2013. № 1.
5. *Фрейд З.* Будущее одной иллюзии // Сумерки богов. М., 1983.
6. *Abu-Rayya H.M., White F.A.* Acculturation orientations and religious identity as predictors of Anglo-Australians' attitudes towards Australian Muslims // International Journal of Intercultural Relations. 2010. Vol. 34.
7. *Allen R.O., Spilka B.* Committed and consensual religion. A specification of religion-prejudice relationships // Journal for the Scientific Study of Religion. 1967. Vol. 6.
8. *Allport G., Ross M.J.* Personal religious orientation and prejudice // Journal of Personality and Social Psychology. 1967. Vol. 5.
9. *Appiah K.A., Gates H.L.* Editors Introduction: multiplying identities // Identities / Eds. K.A. Appiah, H.L. Gates. Chicago, 1995.
10. *Balkin R.S., Schlosser L.Z., Levitt D.H.* Religious Identity and Cultural Diversity: Exploring the Relationships Between Religious Identity, Sexism, Homophobia, and Multicultural // Competence Journal of Counseling and Development. 2009. Vol. 87.
11. *Batson C.D.* Religion as prosocial: Agent or double agent? // Journal for the Scientific Study of Religion. 1976. Vol. 15.



12. *Beit-Hallahmi B.* Religion and identity: Concepts, data, questions // *Social Science Information*. 1991. Vol. 30.
13. *Bell D.M.* Religious Identity: Conceptualization and measurement of the religious [Электронный ресурс]: PhD. thesis. Atlanta, 2009. URL: [https://etd.library.emory.edu/file/view/pid/emory:19z2t/bell\\_dissertation.pdf](https://etd.library.emory.edu/file/view/pid/emory:19z2t/bell_dissertation.pdf) (дата обращения 02.06.2014).
14. *Bergin A.E.* Religiosity and mental health: A critical reevaluation and meta-analysis // *Professional Psychology: Research and Practice*. 1983. Vol. 14.
15. *Dollinger S.J.* Religious Identity: An Autophotographic Study // *International Journal for the Psychology of Religion*. 2001. Vol. 1. Is. 2.
16. *Ellis A.* Psychotherapy and atheistic values: A response to A.E. Bergin's «Psychotherapy and Religious Values.» // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1980. Vol. 48.
17. *Ellison C.G.* Introduction to symposium: Religion, health, and well-being // *Journal for the Scientific Study of Religion*. 1998. Vol. 37. Is. 4.
18. *Ellison C.G., Gay D.A., Glass T.A.* Does religious commitment contribute to individual life satisfaction? // *Social Forces*. 1989. Vol. 68. Is. 1.
19. *Erikson E.H.* Identity: Youth and crisis. N.Y., 1968.
20. *Fein S., Spencer S.J.* Prejudice as self-image maintenance: Affirming the self through derogating others. // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1997. Vol. 73.
21. *Fowler J.W.* Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning. N. Y., 1981.
22. *Fuller A.R.* Psychology and Religion: Eight Points of View. USA, 1994.
23. *Gladding S.T., Lewis E.L., Adkins L.* Religious beliefs and positive mental health // *Counseling and Values*. 1981. Vol. 25.
24. *Handbook of the Sociology of Religion* / Ed. by M. Dillon. N. Y., 2003.
25. *Hedwig T., Epstein S.* Temperament and personality theory: The perspective of cognitive-experiential self theory // *The School Psychology Review*. 1998. Vol. 27. Is. 4.
26. *Helminiak D.A.* Spiritual development: An interdisciplinary study. Chicago, 1987.
27. *Kaiser H.A.* Religious Identity Development and Personality: PhD. Thesis [Электронный ресурс]. Carbondale, 2005. URL: <http://search.proquest.com/pqdftf/docview/305431218/13E4AA4B51F308F1391/1?accountid=35419> (дата обращения 02.06.2014).
28. *King P.E., Roeser R.W.* Religion and spirituality in adolescent development // *Handbook of adolescent psychology* / R.M. Lerner., L. Steinberg. (Eds.). Hoboken, N.J., 2009. Vol. 1.
29. *Korniejczuk V.A.* Psychological theories of religious development: Seventh-day Adventists perspective [Электронный ресурс]. Lincoln, 1993. URL: [http://www.aiias.edu/ict/vol\\_10/10сс\\_257-276.htm](http://www.aiias.edu/ict/vol_10/10сс_257-276.htm) (дата обращения 02.06.2014).
30. *Leak G.K., Loucks A.A., Bowlin P.* Development and initial validation of an objective measure of faith development // *The International Journal for the Psychology of Religion*. 1999. Vol. 9.
31. *Love P.G.* Comparing Spiritual Development and Cognitive Development // *Journal of College Student*. 2002. Vol. 43. № 3.
32. *Marcia J.E.* Development and validation of ego identity status // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1966. Vol. 3.

33. *Morris R.C.* Identity Salience and Identity Importance in Identity Theory // *Current Research in Social Psychology*. 2013. Vol. 21.
34. *Pargament K.I.* The psychology of religion and spirituality? Yes and no // *The International Journal for the Psychology of Religion*. 1999. Vol. 9. Is. 1.
35. *Park C.L.* Religiousness/spirituality and health: A meaning systems perspective // *Journal of Behavioral Medicine*. 2007. Vol. 30.
36. *Peek L.* Becoming Muslim: The development of a religious identity // *Sociology of Religion*. 2005. Vol. 66.
37. *Roeser R.W., Issac S.S., Abo-Zena M., Brittian A., Peck S.J.* Self and identity processes in spirituality and positive youth development // *Positive youth development and spirituality: From theory to research* / Eds. R.M. Lerner, R.W. Roeser, E. Phelps. West Conshohocken, PA, 2008.
38. *Rowley S.J., Sellers S.M., Chavous T.M., Smith M.A.* The Relationship Between Racial Identity and Self-Esteem in African American College and High School Students // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1998. Vol. 74. № 3.
39. *Sellers S.M., Smith M.A., Shelton J.N., Rowley S.J., Tabbye M., Chavous T.M.* Multidimensional Model of Racial Identity: A Reconceptualization of African American Racial Identity // *Personality and Social Psychology Review*. 1998. Vol. 2. № 1.
40. *Stryker S., Burke P.J.* The past, present, and future of an identity theory // *Social Psychology Quarterly*. 2000. Vol. 63.
41. *Van Camp D.* Religious Identity: Individual or Social? Exploring the Components and Consequences of Religious Identity [Электронный ресурс]: PhD. Thesis. Washington, D.C., 2010. URL:<http://search.proquest.com/pqdtft/docview/743822279/13E4AA3864B650ABE7C/1?accountid=35419> (дата обращения 02.06.2014).
42. *Waller N.G., Kojetin B.A., Bouchard T.J., Lykken D.T., Tellegen A.* Genetic and environmental influences on religious interests, attitudes, and values: A study of twins reared apart and together // *Psychological Science*. 1994. Vol. 1.
43. *Ysseldyk R., Matheson K., Anisman H.* Religiosity as Identity: Toward an Understanding of Religion // *Social Identity Perspective Personality and Social Psychology Review*. 2010. Vol. 14. Is. 1.

## Religious Identity in Foreign Psychological Studies: Theoretical Models and Research Methods

V.A. SHOROKHOVA

*PhD student at the Chair of Ethnopsychology and Psychological Problems  
in Multicultural Education, Moscow State University of Psychology and Education*

*This article provides a detailed analysis of various foreign theoretical approaches and conceptions devoted to the study of religious identity. Religious identity is considered as a social psychological phenomenon of a particular structure, which differs in a number of ways from such similar concepts as religion, spirituality and religiosity. The article also presents and analyzes various scales that can be used to study religious identity within the framework of empirical research.*

**Keywords:** *spirituality, religiosity, identity, religious identity, religious identity structure, religious identity measure.*

### REFERENCES

1. Belik A.A. Teoriya "Ya" Dzh. G. Mida i psihologicheskaya antropologiya // Social'naya psihologiya i obshestvo. 2011. № 1.
2. Dzheims U. Mnogoobrazie religioznogo opyta. M., 1993.
3. Lazutkina M.A. Teoreticheskii analiz struktury religioznoi identichnosti i sposobov ee izmereniya // Al'manah sovremennoi nauki i obrazovaniya: Tambov. 2012. № 12 (67). Ch. I.
4. Titov R.S. Konceptsiya individual'noi religioznosti G. Olporta: ponyatie religioznyh orientatsii // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2013. № 1.
5. Freid Z. Budushee odnoi illyuzii // Sumerki bogov. M., 1983.
6. Abu-Rayya H.M., White F. A. Acculturation orientations and religious identity as predictors of Anglo-Australians' attitudes towards Australian Muslims // International Journal of Intercultural Relations. 2010. Vol. 34.
7. Allen R.O., Spilka B. Committed and consensual religion. A specification of religion-prejudice relationships // Journal for the Scientific Study of Religion. 1967. Vol. 6.
8. Allport G., Ross M.J. Personal religious orientation and prejudice // Journal of Personality and Social Psychology. 1967. Vol. 5.
9. Appiah K.A., Gates H.L. Editors Introduction: multiplying identities // Identities / Eds. K.A. Appiah, H.L. Gates. Chicago, 1995.
10. Balkin R.S., Schlosser L.Z., Levitt D.H. Religious Identity and Cultural Diversity: Exploring the Relationships Between Religious Identity, Sexism, Homophobia, and Multicultural // Competence Journal of Counseling and Development. 2009. Vol. 87.
11. Batson C.D. Religion as prosocial: Agent or double agent? // Journal for the Scientific Study of Religion. 1976. Vol. 15.
12. Beit-Hallahmi B. Religion and identity: Concepts, data, questions // Social Science Information. 1991. Vol. 30.

13. *Bell D.M.* Religious Identity: Conceptualization and measurement of the religious [Elektronnyi resurs]: PhD. thesis. Atlanta, 2009. URL: [https://etd.library.emory.edu/file/view/pid/emory:19z2t/bell\\_dissertation.pdf](https://etd.library.emory.edu/file/view/pid/emory:19z2t/bell_dissertation.pdf) (data obrasheniya 02.06.2014).
14. *Bergin A.E.* Religiosity and mental health: A critical reevaluation and meta-analysis // *Professional Psychology: Research and Practice*. 1983. Vol. 14.
15. *Dollinger S.J.* Religious Identity: An Autophotographic Study. *International Journal for the Psychology of Religion*. 2001. Vol. 1. Is. 2.
16. *Ellis A.* Psychotherapy and atheistic values: A response to A.E. Bergin's "Psychotherapy and Religious Values." // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1980. Vol. 48.
17. *Ellison C.G.* Introduction to symposium: Religion, health, and well-being // *Journal for the Scientific Study of Religion*. 1998. Vol. 37. Is. 4.
18. *Ellison C.G., Gay D.A., Glass T.A.* Does religious commitment contribute to individual life satisfaction? // *Social Forces*. 1989. Vol. 68. Is. 1.
19. *Erikson E.H.* Identity: Youth and crisis. N. Y., 1968.
20. *Fein S., Spencer S.J.* Prejudice as self-image maintenance: Affirming the self through derogating others. // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1997. Vol. 73.
21. *Fowler J.W.* Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning. N. Y., 1981.
22. *Fuller A.R.* Psychology and Religion: Eight Points of View. USA, 1994.
23. *Gladding S.T., Lewis E.L., Adkins L.* Religious beliefs and positive mental health // *Counseling and Values*. 1981. Vol. 25.
24. *Handbook of the Sociology of Religion* / Ed. by M. Dillon. N. Y., 2003.
25. *Hedwig T., Epstein S.* Temperament and personality theory: The perspective of cognitive-experiential self theory // *The School Psychology Review*. 1998. Vol. 27. Is. 4.
26. *Helminiak D.A.* Spiritual development: An interdisciplinary study. Chicago, 1987.
27. *Kaiser H.A.* Religious Identity Development and Personality: PhD. Thesis [Elektronnyi resurs]. Carbondale, 2005. URL: <http://search.proquest.com/pqdtft/docview/305431218/13E4AA4B51F308F1391/1?accountid=35419> (data obrasheniya 02.06.2014).
28. *King P.E., Roeser R.W.* Religion and spirituality in adolescent development // *Handbook of adolescent psychology* / R.M. Lerner, L. Steinberg (Eds.). Hoboken, NJ, 2009. Vol. 1.
29. *Korniejczuk V.A.* Psychological theories of religious development: Seventh-day Adventists perspective [Elektronnyi resurs]. Lincoln, 1993. URL: [http://www.aiias.edu/ict/vol\\_10/10cc\\_257-276.htm](http://www.aiias.edu/ict/vol_10/10cc_257-276.htm) (data obrasheniya 02.06.2014).
30. *Leak G.K., Loucks A.A., Bowlin P.* Development and initial validation of an objective measure of faith development // *The International Journal for the Psychology of Religion*. 1999. Vol. 9.
31. *Love P.G.* Comparing Spiritual Development and Cognitive Development // *Journal of College Student*. 2002. Vol. 43. № 3.
32. *Marcia J.E.* Development and validation of ego identity status // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1966. Vol. 3.
33. *Morris R.C.* Identity Salience and Identity Importance in Identity Theory // *Current Research in Social Psychology*. 2013. Vol. 21.

34. *Pargament K.I.* The psychology of religion and spirituality? Yes and no // The International Journal for the Psychology of Religion. 1999. Vol. 9. Is. 1.
35. *Park C.L.* Religiousness/spirituality and health: A meaning systems perspective // Journal of Behavioral Medicine. 2007. Vol. 30.
36. *Peek L.* Becoming Muslim: The development of a religious identity // Sociology of Religion. 2005. Vol. 66.
37. *Roeser R.W., Issac S.S., Abo-Zena M., Brittian A., Peck S.J.* Self and identity processes in spirituality and positive youth development// Positive youth development and spirituality: From theory to research / Eds. R.M. Lerner, R.W. Roeser, E. Phelps. West Conshohocken, PA, 2008.
38. *Rowley S.J., Sellers S.M., Chavous T.M., Smith M.A.* The Relationship Between Racial Identity and Self-Esteem in African American College and High School Students // Journal of Personality and Social Psychology. 1998. Vol. 74. № 3.
39. *Sellers S.M., Smith M.A., Shelton J.N., Rowley S.J., Tabbye M., Chavous T.M.* Multidimensional Model of Racial Identity: A Reconceptualization of African American Racial Identity // Personality and Social Psychology Review. 1998. Vol. 2. № 1.
40. *Stryker S., Burke P.J.* The past, present, and future of an identity theory // Social Psychology Quarterly. 2000. Vol. 63.
41. *Van Camp D.* Religious Identity: Individual or Social? Exploring the Components and Consequences of Religious Identity [Elektronnyi resurs]: PhD. Thesis. Washington, D.C., 2010. URL: <http://search.proquest.com/pqdtft/docview/743822279/13E4AA3864B650ABE7C/1?accountid=35419> (data obrasheniya 02.06.2014).
42. *Waller N.G., Kojetin B.A., Bouchard T.J., Lykken D.T., Tellegen A.* Genetic and environmental influences on religious interests, attitudes, and values: A study of twins reared apart and together // Psychological Science. 1994. Vol. 1.
43. *Ysseldyk R., Matheson K., Anisman H.* Religiosity as Identity: Toward an Understanding of Religion // Social Identity Perspective Personality and Social Psychology Review. 2010. Vol. 14. Is. 1.

## **Взаимосвязь способов поведения в ситуациях фрустрации и личностных особенностей (на материале обследования студентов театрального колледжа)**

**В.С. СОБКИН**

*доктор психологических наук, профессор, академик РАО, директор  
Института социологии образования Российской академии образования*

**Т.А. ЛЫКОВА**

*научный сотрудник Института социологии образования  
Российской академии образования*

*В статье излагаются результаты исследования, посвященного особенностям реакций студентов-актеров в ситуациях фрустрации и выявлению взаимосвязей типов этих реакций и личностных особенностей. Гипотеза исследования предполагала, что особые модели поведения, связанные с реагированием на фрустрирующие ситуации, могут быть обусловлены личностными особенностями студента-актера. Работа выполнена на материале опроса студентов первого курса Московского театрального колледжа под руководством О.П. Табакова. Для выявления реакций на фрустрирующие ситуации использовался фрустрационный тест С. Розенцвейга, личностные особенности студентов исследовались с помощью личностного опросника Р. Кеттелла 16 PF. Анализ реакций на фрустрацию, проведенный с помощью теста С. Розенцвейга показал, что в целом результаты студентов театрального колледжа, показанные в процессе исследования, соответствуют возрастной норме. При этом отмечено достаточно равномерное проявление всех типов поведения и направлений реакций. Результаты корреляционного анализа показателей теста Розенцвейга и опросника Кеттелла 16 PF подтвердили выдвинутую гипотезу о связи моделей поведения в фрустрирующих ситуациях с личностными особенностями студентов театрального колледжа.*

**Ключевые слова:** актерская одаренность, фрустрация, личностные особенности, психология актера, тест Розенцвейга, тест Кеттелла.

### **Введение**

С точки зрения социальной психологии своеобразие профессиональной деятельности актера может рассматриваться как особый вид социального действия, одной из важных характеристик которого является взаимодействие с парт-

нером по сцене в рамках ролевого поведения. Процесс художественного творчества и работы над ролью строится через действенный анализ драматического произведения, направленный на выявление сверхзадачи пьесы в целом, а также содержания и способов разрешения конфликтов отдельных эпизодов [3; 5; 10].

В этом контексте изучение особенностей реакций актера на фрустрирующие ситуации представляется весьма интересным, поскольку позволяет выявить не только особенности его поведения в ситуациях повседневной жизни, но и обратить внимание на связь преобладающих типов реакций как с личностными особенностями, так и с процессом художественного творчества.

Оба эти момента заслуживают специального рассмотрения, по меньшей мере, в силу двух обстоятельств. Во-первых, социальная жизнь и творчество актера открыты для публики и коллег, постоянно подвергаются социальной оценке, и поэтому высокая стрессоустойчивость, адекватное поведение в фрустрирующих ситуациях являются важными условиями как творческого развития, так и сохранения психологического благополучия личности. Во-вторых, главным «инструментом» творчества актера в отечественной театральной школе является его личность и эмоциональный опыт переживаний, что позволяет рассматривать своеобразие поведения в ситуациях фрустрации как крайне важный аспект творческого построения сценического образа.

Вместе с тем, можно сделать предположение о связи способа реагирования на неприятные ситуации с теми или иными личностными особенностями человека. Однако здесь важно иметь в виду, что в методических руководствах по работе с тестом Розенцвейга неоднократно подчеркивается, что подобные связи не были выявлены. Более того, отмечается факт независимости реализуемых респондентами моделей поведения в фрустрирующей ситуации от присутствующих им устойчивых личностных характеристик [2; 11; 12]. Между тем, на наш

взгляд в особой ситуации профессиональной актерской деятельности, которая, как было отмечено выше, сориентирована на постоянный поиск и анализ конфликтов, заложенных в драматургическом произведении, а также на освоение различных способов реакций по их разрешению, можно, напротив, предположить наличие особых взаимосвязей между предпочитаемыми реакциями на фрустрацию и личностными особенностями актера.

### К программе эмпирического исследования

Таким образом, можно сформулировать *гипотезу* о том, что особые модели поведения, связанные с реагированием на фрустрирующие ситуации, в существенной степени могут быть обусловлены личностными особенностями актера. Для проверки данной гипотезы были использованы две *методики*: фрустрационный тест С. Розенцвейга и личностный опросник Кеттелла 16 PF. Тест Розенцвейга относится к проективным методикам и позволяет выявить и классифицировать способы поведения субъекта при столкновении с непредвиденными неприятными ситуациями [2; 11; 12]. Многофакторный личностный опросник Кеттелла фиксирует 16 относительно независимых факторов, описывающих коммуникативные, интеллектуальные, эмоциональные и регуляторные свойства личности [4; 13]. Особый интерес может представлять проведение исследования особенностей реакций на фрустрирующие ситуации среди студентов-актеров, которые находятся в начале своего профессионального становления.

В исследовании приняли участие студенты первых курсов Московского театрального колледжа под руководством О.П. Табакова<sup>1</sup> четырех наборов (2010, 2011, 2012 и 2013 гг.). Всего было опрошено 96 человек (64 юноши, 32 девушки).

В настоящей статье мы остановимся на двух вопросах: 1) выявление способов поведения студентов-актеров в фрустрирующих ситуациях и 2) поиск взаимосвязей реакций на фрустрацию с личностными особенностями. В целом эта работа продолжает цикл наших исследований, посвященных анализу личностных характеристик студентов-актеров, выявлению особого комплекса качеств, определяющих предрасположенность к актерской деятельности, а также трансформациям личностных особенностей на этапе обучения в театральном колледже [7; 8; 9].

### Результаты по тесту Розенцвейга и их обсуждение

Предваряя изложение результатов, дадим краткое описание теста фрустрационных реакций С. Розенцвейга, который позволяет определить доминирующий способ реакции испытуемого на неудачу, а также способы выхода из ситуаций, препятствующих деятельности или удовлетворению потребностей личности. Методика включает 24 рисунка, представляющих персонажей во фрустрационной ситуации. Обработка ответов с помощью специального ключа позволяет оценить каждое высказывание с точки зрения направленности реакции:

- экстрапунитивный (E) — реакция направлена на других людей;

- интрапунитивный (I) — реакция направлена на себя;

- импунитивный (M) — неопределенное направление реакции.

Также высказывание может быть охарактеризовано с точки зрения типа реакции:

- фиксация на препятствии (O-D) — в ответе подчеркивается препятствие, вызвавшее фрустрацию субъекта; при этом может быть акцентирована либо жестокость и несправедливость ситуации, либо ситуация представляется как благоприятная или же незначительная;

- фиксация на самозащите (E-D) — Я субъекта играет наибольшую роль в ответе, причем субъект или порицает кого-нибудь, или же согласен отвечать за ситуацию, или отрицает ответственность вообще;

- фиксация на разрешении ситуации (N-P) — ответ направлен на разрешение фрустрирующей ситуации; при этом реакция принимает форму требования помощи со стороны других людей для разрешения ситуации, либо форму принятия на себя обязанности сделать необходимые действия, или же предположение, что со временем нормальный ход вещей принесет с собой исправления.

Помимо фиксации направленности и типа реакции, важным показателем теста Розенцвейга является коэффициент групповой конформности GCR. Он оценивает степень совпадения ответов испытуемого со стандартными и используется для оценки социальной адаптивности индивида [12]. Обследование по тесту С. Розенцвейга проводилось на первом году обучения индивидуально с каждым студентом.

В табл. 1 представлены средние значения направлений и типов реакции на

<sup>1</sup> Авторы благодарят народного артиста СССР О.П. Табакова за инициирование и поддержку данного исследовательского проекта.



фрустрирующие ситуации у студентов театрального колледжа по сравнению с нормой для учащихся этой же возрастной группы [12, с. 67].

Как видно из таблицы 1, средние значения по шкалам теста Розенцвейга у студентов театрального колледжа в целом близки к возрастной норме, что само по себе свидетельствует об универсальных возможностях студентов реагировать на фрустрирующие ситуации. Кроме того, соответствие возрастной норме указывает на сформированность разнообразных поведенческих реакций, адекватных возрастному развитию. Важно обратить внимание на две тенденции: во-первых, у студентов-актеров наблюдается меньшее количество интропунитивных реакций (I), чем у их сверстников; во-вторых, будущие актеры склонны чаще фиксировать внимание на препятствии (O-D) и в то же время реже предлагать решения (N-P). Первая тенденция (более низкое значение для интрапунитивных реакций) свидетельствует о достаточно высокой самооценке и уверенности в себе — человек не видит своей вины в происходящем, считает, что не мог предусмотреть возникшие неприятности. Вторая же тенденция фиксирует ригидность и беспомощность: фрустрирующая ситуация шокирует и может дезорганизовать деятельность вплоть до ее остановки (по крайней мере, снижается число реакций, направленных на рациональное разрешение проблемы).

В целом это может указывать на инфантильность личности, слабое Я.

В таблице 1 также обращает на себя внимание несколько сниженный показатель групповой конформности (GCR), что указывает на нестандартную манеру поведения респондентов в стрессовой ситуации. С одной стороны, это может негативно сказываться на адаптации в новом коллективе, с другой стороны, отмечается, что «люди, обладающие творческим потенциалом, имеют низкие значения коэффициента GCR» [12, с. 51]. Вместе с тем, согласно нашим предыдущим исследованиям [8; 9], для студентов-актеров в целом характерны низкие показатели по фактору теста Кеттелла Q2, что является одной из важнейших черт, характеризующих предрасположенность к актерской деятельности и интерпретируется как стремление к групповой работе и коллективному принятию решений. Таким образом, это сопоставление результатов по тесту Розенцвейга и тесту Кеттелла позволяет сделать вывод о том, что низкие значения GCR свидетельствуют не столько о сложностях социальной адаптации, сколько о творческой активности по поиску нестандартных способов реагированию на фрустрацию. Важно подчеркнуть, что, с точки зрения содержания актерской деятельности, установка на нестандартный способ поведения в стрессовой ситуации является весьма позитивной. Она важна для творческой рабо-

Таблица 1

**Средние значения профилей по тесту Розенцвейга для студентов-актеров и возрастная норма (%)**

Уровень показателя	Показатели теста Розенцвейга						
	E	I	M	O-D	E-D	N-P	GCR
среднее	43,7	22,9	33,3	33,3	35,4	31,2	53,6
норма	41,5	28,3	30,2	26,3	37,7	36,1	56,4

ты над ролью, так как способствует выявлению оригинального подхода к решению конфликтов.

Другим способом анализа результатов теста Розенцвейга стало рассмотрение возможных сочетаний направлений и типов реакции и выявление среди них наиболее распространенных. Данные представлены в табл. 2.

Таблица 2  
**Средние значения сочетаний  
направленности и типов реакций  
студентов-актеров по тесту  
Розенцвейга (%)**

Направление реакций	Типы реакций		
	O-D	E-D	N-P
E	12,3	16,9	14,8
I	1,5	11,1	10,6
M	19,2	7,7	5,7

Анализ полученных данных позволяет выделить наиболее распространенные сочетания:

- M(O-D) стремление игнорировать фрустрирующую ситуацию;
- E(E-D) враждебность, обвинение окружающих;
- E(N-P) ожидание решения проблемы от других участников ситуации;
- E(O-D) эмоциональная негативная оценка фрустрирующей ситуации;
- I(E-D) – самообвинение, оправдание, чувство вины;
- I(N-P) – самостоятельное разрешение проблемы.

Как мы видим, у студентов весьма высок процент ответов, фиксирующих стремление игнорировать фрустрирующую ситуацию (каждый пятый ответ). Подобный тип реакции свидетельствует о том, что поведение человека направлено на вытеснение или сворачивание про-

цесса переживания фрустрации, стремление не воспринимать ситуацию всерьез, желание прекратить взаимодействие. В повседневной жизни такой способ реагирования может свидетельствовать о высокой степени стрессоустойчивости. Вместе с тем, важно привести результаты проведенного нами дополнительного анализ профилей по тесту Розенцвейга тех учащихся, кто был отчислен в течение первого года обучения. Материалы показывают, что у студентов, отчисленных за неуспеваемость по актерскому мастерству, описываемый тип реакций встречается в два раза чаще, чем в среднем по группе – 42,3%. Таким образом, подобная высокая *стрессоустойчивость* (практически каждая вторая реакция на фрустрирующую ситуацию) свидетельствует о том, что игнорирование стрессовых ситуаций является выраженным негативным фактором для успешности в актерской профессии: стремление вытеснить трудности проблемной ситуации сужает пространство личного эмоционального опыта, необходимого для художественного творчества актера.

Обращает на себя внимание, что в ответах респондентов весьма значимо представлены все типы экстрапунитивных реакций. Суммарно они составляют почти половину – 44%. Подобное внешнее направление реакции способствует, с одной стороны, развитию конфликта, а с другой – сохранению контакта с другими участниками стрессовой ситуации. Заметим, что эта общая тенденция свидетельствует о готовности студентов-актеров разворачивать полный спектр вариантов поведения, так или иначе связанных с взаимодействием с партнером: от выражения негативных переживаний, требования к партнеру решить проблему

вплоть до защиты Я через агрессию, направленную на партнера.

По сравнению с отмеченными выше доля интрапунитивных реакций существенно меньше. Преимущественно они либо направлены на самозащиту через обвинение себя и чувство вины, либо на готовность самостоятельно разрешить ситуацию.

### Взаимосвязь поведения в фрустрирующих ситуациях и личностных особенностей

В соответствии с выдвинутой нами гипотезой о взаимосвязи способов реак-

ций на фрустрирующие ситуации и личностных особенностей студентов-актеров был проведен корреляционный анализ результатов, полученных при обследовании студентов-актеров театрального колледжа по фрустрационному тесту Розенцвейга и многофакторному личностному опроснику Кеттелла 16 PF. Результаты корреляционного анализа представлены в табл. 3. Для удобства интерпретации на рисунке полученные результаты представлены в виде корреляционной плеяды.

Обратимся к интерпретации приведенных на рисунке данных. Как мы видим, наибольшее число связей типов реакций по тесту Розенцвейга с личност-

Таблица 3

#### Значимые корреляции между факторами теста Кеттелла и реакциями на фрустрацию по тесту Розенцвейга

Реакции по тесту Розенцвейга / Факторы теста Кеттелла	E (O-D)	(O-D)	M(O-D)	E(E-D)	I(E-D)	E(N-P)	M(N-P)
A	0,22						
	,04	-	-	-	-	-	-
B		-0,23					
	-	,03	-	-	-	-	-
C		0,21					
	-	,04	-	-	-	-	-
G				-0,24		0,25	
	-	-	-	,02	-	,02	-
I		-0,27		-0,22	0,25		
	-	,007	-	,03	,02	-	-
L			-0,21	0,26			-0,26
	-	-	,04	,01	-	-	,01
N					0,22		
	-	-	-	-	,04	-	-
Q4			-0,23				
	-	-	,02	-	-	-	-

Примечание: верхнее число в ячейке величина коэффициента корреляции, нижнее уровень значимости

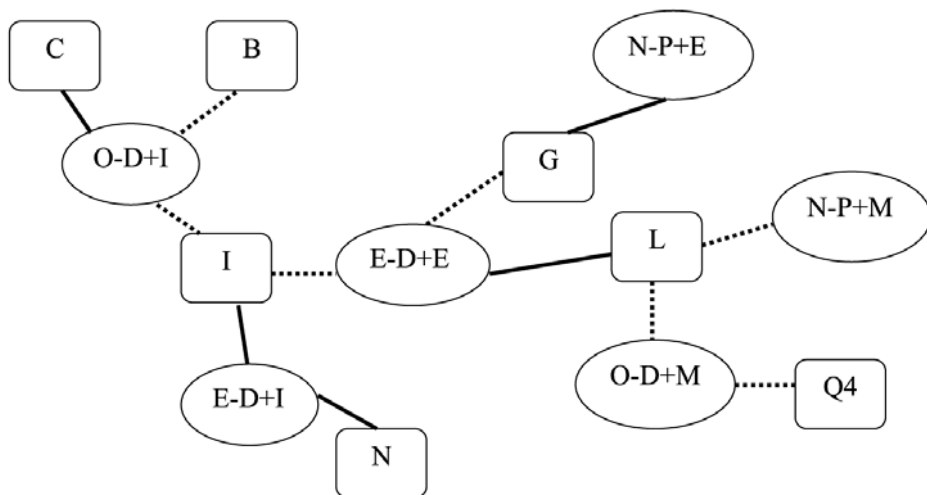


Рис. Плеяда значимых корреляций между факторами теста Кеттелла и реакциями на ситуации фрустрации по тесту Розенцвейга (сплошной линией обозначены положительные связи, пунктирной — отрицательные)

ными характеристиками, фиксируемыми тестом Кеттелла, обнаружено относительно двух вариантов: I(O-D) (стремление интерпретировать ситуацию как благоприятную) и E(E-D) (обвинение окружающих).

Реакция I(O-D) положительно связана с фактором С (эмоциональная устойчивость) и отрицательно — с факторами I (чувствительность) и В (интеллект). При этом мы видим, что к преобладанию таких реакций склонны люди с высокой эмоциональной устойчивостью (фактор С) и, одновременно, как с низкой чувствительностью (фактор I), так и с невысоким уровнем формального интеллекта (фактор В). Отметим, что сочетание высоких значений по фактору теста Кеттелла С (эмоциональная устойчивость) и низких по фактору I (чувствительность) свойственны людям с ограниченным спектром эмоциональных реакций, склонных к рационализации, ориентирован-

ных в большей степени на разум. Рассматриваемый способ поведения в стрессовой ситуации I(O-D) («что ни делается, все к лучшему») встречается среди студентов-актеров крайне редко, а сами коррелирующие с ним сочетания личностных факторов (стрессоустойчивость и эмоциональная холодность) могут препятствовать успешному освоению актерской профессии, где требуется богатство эмоциональных переживаний, эмоциональная подвижность, способность к эмпатии, художественное восприятие мира. Таким образом, полученные результаты позволяют зафиксировать особого рода способ поведения в фрустрирующей ситуации, обусловленный своеобразным комплексом личностных качеств, что в совокупности оказывается неадекватным актерской профессии.

Сочетание E(E-D), определяемое как порицание и враждебность по отношению к другим участникам фрустрирующей си-

туации («это вы виноваты», «все из-за вас», «у вас нет совести» и т.п.), положительно связано с подозрительностью (фактор L) и отрицательно — с эмоциональной чувствительностью (фактор I) и моральной нормативностью (фактор G). Перечисленные личностные характеристики фиксируют осторожность, эгоцентричность, недоверие к другим людям (фактор L), а также жесткость, рациональность (фактор I), склонность к непостоянству, безответственность, пренебрежение к принятым моральным нормам (фактор G). Описанный комплекс характеристик способствует актуализации особой защитной поведенческой реакции: уязвимое Я выбирает в качестве лучшего способа защиты агрессию и нападение.

Обратимся далее к анализу связей реакции I(E-D) с личностными особенностями по тесту Кеттелла. Данное сочетание фиксирует преобладание самоосуждения, чувства вины за произошедшее. Это особый вид Эго-защиты, связанный с обвинением себя, стремлением оправдаться. Описанный способ реакции на фрустрирующие ситуации, как и два предыдущих, связан с фактором теста Кеттелла I (чувствительность) и фактором N (дипломатичность), причем, обе связи положительны. Таким образом, тенденция осуждать себя, мучиться угрызениями совести и чувством вины при попадании в стрессовую ситуацию свойственна проницательным, хитрым респондентам (фактор N) с развитой эмоциональной чувствительностью и склонностью к эмпатии (фактор I). Анализируя выявленные связи, можно предположить, что в данном случае имеет место своеобразная манипулятивная стратегия, когда признание вины оказывается выгодно с точки зрения респондента для достижения

каких-либо целей («это я во всем виноват», «это все из-за меня», «мне надо было поступить по-другому»). При этом подразумевается, что партнер среагирует на эту реакцию утешением, либо возьмет на себя разрешение ситуации.

Анализируя рисунок, стоит обратить внимание на то, что фактор теста Кеттелла I (чувствительность) связан с тремя рассмотренными выше реакциями, фиксируемыми тестом Розенцвейга, что подтверждает значимость этого фактора не только на этапе отбора, но и в процессе обучения актерской профессии. В целом ряде работ, в том числе и в наших предыдущих исследованиях, было показано, что данный фактор является одной из наиболее профессионально важных характеристик [1; 6; 7], его значимость проявилась и при сопоставлении результатов обследования по тесту Кеттелла обычных школьников и студентов театрального колледжа [8; 9].

Другой комплекс значимых связей был выявлен по поводу сочетания M(O-D) по тесту Розенцвейга. Как было отмечено выше, эта реакция фиксирует игнорирование, вытеснение трудностей фрустрирующей ситуации. Склонность к такому способу поведения отрицательно коррелирует с подозрительностью, осторожностью, недоверием к окружающим (фактор L) и напряженностью, уровнем общей энергии респондента (фактор Q4). Таким образом, реакция M(O-D) (попытка не обращать внимания на возникшие препятствия и трудности) в большей степени свойственна доверчивым, мягким, спокойным и расслабленным испытуемым. В этой связи отметим, что фактор теста Кеттелла Q4 (напряженность) играет важную роль в процессе успешного обучения в театральном колледже: анализ динамики

личностных характеристик студентов первого года обучения показал, что повышение средних значений по данному фактору является одной из ведущих тенденций групповых изменений [9].

И, наконец, завершая рассмотрение значимых корреляций, представленных на рисунке, стоит обратить внимание на связь разрешающих реакций E(N-P) и M(N-P) и личностных характеристик по тесту Кеттелла. Реакция E(N-P) (ожидание действий по решению ситуации от окружающих) положительно связана с высоким уровнем моральной нормативности, соблюдением принятых норм и правил (фактор G). Пользуясь театральной аналогией, можно описать данную связь, используя образ Тартюфа из одноименной комедии Ж.Б. Мольера. Одной из характерных черт этого героя является постоянная апелляция к необходимости следовать долгу, правилам и морали. Исходя из этого, он диктовал окружающим правила поведения в той или иной ситуации в собственных корыстных целях. Другая разрешающая реакция M(N-P) (пассивное разрешение ситуации), интерпретируемая как «надежда на то, что время и естественный ход событий постепенно автоматически разрешат проблему» [12, с. 63], отрицательно коррелирует с подозрительностью, эгоцентризмом и недоверием (фактор L). То есть, доверчивость, открытость и покладистость способствуют «философскому» и, в определенной степени, пассивному отношению к фрустрирующим ситуациям.

## **Выводы**

1. Анализ реакций на фрустрацию, проведенный с помощью теста С. Розен-

цвейга, показал, что в целом результаты студентов театрального колледжа, показанные в процессе исследования, соответствуют возрастной норме. Отмечено также достаточно равномерное развитие всех типов поведения (фиксация на препятствии, самозащита, решение проблемы) и направлений реакций (экстрапунитивное, интрапунитивное, импунитивное). Это свидетельствует о наличии широкого спектра поведенческих возможностей у студентов-актеров в фрустрирующих ситуациях, а также эвристичности социальных действий по разрешению конфликта, что является важным аспектом в творчестве актера.

2. Результаты корреляционного анализа показателей теста С. Розенцвейга и опросника Р. Кеттелла 16 PF подтвердили выдвинутую нами гипотезу о связи моделей поведения в фрустрирующих ситуациях и личностных особенностей у студентов театрального колледжа. Выявление подобных связей идет вразрез с указаниями автора теста и других исследователей, что объясняется особенностями актерской деятельности, основным предметом которой является анализ конфликтных ситуаций и действий по их разрешению в системе ролевых отношений.

3. Наиболее значимыми личностными характеристиками, определяющими поведенческие стратегии в фрустрирующих ситуациях, являются эмоциональная чувствительность (фактор I теста Кеттелла) и подозрительность (фактор L). Высокие значения по фактору I способствуют росту реакций самообвинения I(E-D), которые у студентов-актеров также связаны с высокими показателями дипломатичности (фактор N) и в совокупности могут быть интерпретиро-

ваны как манипулятивная стратегия, направленная на самозащиту и принуждение партнера к активным действиям по решению ситуации. Также развитая эмоциональная чувствительность (фактор I) снижает вероятность проявления таких реакций, как самозащита через агрессию к партнеру E(E-D) и рационализация переживаний фрустрирующей ситуации I(O-D). Напротив, высокие значения по фактору теста Кеттелла L (подозрительность) способствуют проявлению агрессии к другим участникам фрустрирующей ситуации E(E-D), тогда как

низкие значения (понимаемые как доверчивость, мягкость) определяют такие виды импунитивных реакций, как игнорирование возникших трудностей M(O-D) и надежда на разрешение ситуации с течением времени M(N-P).

Таким образом, результаты исследования позволяют дать дополнительную интерпретацию своеобразия личностных особенностей студентов-актеров, а также выявить специфику влияния отдельных личностных характеристик на реализацию тех или иных поведенческих реакций в фрустрирующей ситуации.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Гройсман А.Л. Психология успешности профессионального обучения и творческой деятельности актера. М., 2007.
2. Данилова Е.Е. Методика изучения фрустрационных реакций у детей // Иностранная психология. 1996. № 6.
3. Ершов П.М. Режиссура как практическая психология. М., 2010.
4. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. СПб., 2001.
5. Кнебель М.О. Поэзия педагогики. О действенном анализе пьесы и роли. М., 2005.
6. Рождественская Н.В. Диагностика актерских способностей. СПб., 2005.
7. Собкин В.С. Опыт исследования личностных характеристик студентов-актеров // Психолого-педагогические аспекты обучения студентов творческих вузов / Под ред. А.Л. Гройсмана. М., 1984.
8. Собкин В.С., Феофанова Т.А. К вопросу о диагностике актерской одаренности: социально-психологические аспекты // Труды по социологии образования / Под ред. В.С. Собкина. Т. XVI. Вып. XXVIII. М., 2012.
9. Собкин В.С., Феофанова Т.А. Личностные особенности студентов-актеров разных поколений: инвариантность и изменчивость // Вопросы психологии. 2012. № 4.
10. Станиславский К.С. Работа актера над собой // Собр. соч.: в 9 т. Т. 2. М., 1999.
11. Тарабрина П.В. Методика изучения фрустрационных реакций // Иностранная психология. 1994. Т. 2. № 2.
12. Ясюкова Л.А. Фрустрационный тест С. Розенцвейга: метод. руководство. СПб., 2007.
13. Cattell R.B., Eber H.W., Tatsuoka M.M. Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire (16 PF). Champaign IL., 1970.

## Relationship between Patterns of Behavior in Frustrating Situations and Individual Characteristics (A Study on Students of Drama School)

**V.S. SOBKIN**

*Doctor in Psychology, professor, member of the Russian Academy of Education (RAE), director of the Institute of Sociology of Education RAE*

**T.A. LYKOVA**

*Research fellow at the Institute of Sociology of Education RAE*

*The paper presents outcomes of a study on reactions in frustrating situations and their relationship with individual characteristics in students of drama school. The hypothesis of the study suggests that specific behaviors associated with responses to frustrating situations can be caused by individual characteristics of the students. The study was carried out on the material of a survey of first-year students of the Oleg Tabakov Moscow Drama School. The reactions to frustrating situations were measured with C. Rosenzweig Frustration Test while personality features of the students were evaluated by Cattell's 16 Personality Factors Questionnaire. The analysis revealed that the students' reactions to frustration basically fall within the age norms. At the same time, all types of behavior and reaction patterns were distributed equally enough over the sample. The correlation analysis of the outcomes of the Rosenzweig Test and Cattell's 16PF Questionnaire confirmed the hypothesis on the relationship between the patterns of behavior in frustrating situations and personal characteristics of the students of the Drama School.*

**Keywords:** *acting talent, frustration, personal characteristics, psychology of actor, Rosenzweig frustration test, Cattell's 16 PF test.*

### REFERENCES

1. Groisman A.L. Psihologiya uspehnosti professional'nogo obucheniya i tvorcheskoi deyatel'nosti aktera. M., 2007.
2. Danilova E.E. Metodika izucheniya frustracionnyh reakcii u detei // Inostrannaya psihologiya. 1996. № 6.
3. Ershov P.M. Rezhissura kak prakticheskaya psihologiya. M., 2010.
4. Kapustina A.N. Mnogofaktornaya lichnostnaya metodika R. Kettella. SPb., 2001.
5. Knebel' M.O. Poeziya pedagogiki. O deistvennom analize p'esy i roli. M., 2005.
6. Rozhdestvenskaya N.V. Diagnostika akterskih sposobnostei. SPb., 2005.
7. Sobkin V.S. Opyt issledovaniya lichnostnyh harakteristik studentov-akterov // Psihologo-pedagogicheskie aspekty obucheniya studentov tvorcheskikh vuzov / Pod red. A.L. Groismana. M., 1984.



8. *Sobkin V.S., Feofanova T.A.* K voprosu o diagnostike akterskoi odarennosti: social'no-psihologicheskie aspekty // Trudy po sociologii obrazovaniya / Pod red. V.S. Sobkina. T. XVI. Vyp. XXVIII. M., 2012.
9. *Sobkin V.S., Feofanova T.A.* Lichnostnye osobennosti studentov-akterov raznykh pokolenii: invariantnost' i izmenchivost' // Voprosy psihologii. 2012. № 4.
10. *Stanislavskii K.S.* Rabota aktera nad soboi // Sobr. soch.: v 9 t. T. 2. M., 1999.
11. *Tarabrina P.V.* Metodika izucheniya frustracionnykh reakcii // Inostrannaya psihologiya. 1994. T. 2. № 2.
12. *Yasyukova L.A.* Frustracionnyi test S. Rozenveiga: metod. rukovodstvo. SPb., 2007.
13. *Cattell R.B., Eber H.W., Tatsuoka M.M.* Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire (16 PF). Champaign IL., 1970.

## Каузальная атрибуция классного руководителя как предиктор стилевых особенностей педагогического управления

**Н.В. ЛУКЪЯНЧЕНКО**

*кандидат психологических наук, докторант Сибирского государственного технологического университета*

*В статье определяются сложности формирования стилевых особенностей педагогического руководства, способствующих повышению его эффективности. Поставлен вопрос о необходимости исследования причинного анализа в условиях «разделенной» ответственности, к каковым относится педагогическое руководство. Приведены результаты исследования, в котором выявляются характеристики причинного анализа педагогов, их связь со стилем классного руководства и его эффективностью. Показано, что определенному типу атрибуции соответствует и определенный стиль педагогического руководства с соответствующими показателями эффективности. Сформулирован вывод о том, что данные такого рода исследований позволяют формировать когнитивную основу управленческого стиля эргономичным способом — конструируя эффективную схему каузального анализа.*

**Ключевые слова:** *руководство, стиль руководства, эффективность руководства, классный руководитель, социальная перцепция, каузальная атрибуция.*

### Постановка проблемы

Являясь существом социальным, человек испокон веков включается в жизнедеятельность различных групп. Качество группового функционирования составляет фундамент благополучия самих групп, включенных в них субъектов, а в конечном итоге, и широкого социума. Интегрированность, целенаправленность и социальная адаптивность групп во многом обеспечиваются за счет феномена руководства. Неслучайно источником многих социальных проблем считают его недостаточную эффективность, а поиск средств его оптимизации является фокусом внимания специалистов ряда социэкономических отраслей знания. Для социальной психологии это, безусловно,

важнейшая задача, решение которой требует проработки на теоретическом и исследовательском уровнях. Целевой доминантой при этом является прикладной аспект.

В данной статье рассматривается один из перспективных вариантов управления субъективными психологическими детерминантами эффективности руководства. Само руководство выступает в нашем исследовании в формате деятельности классного руководителя старших классов школы. На высокую значимость этой деятельности указывают, в частности, социальные психологи образования [9]. Именно в школе осваиваются основы групповой жизни, приобретающие на пороге взросления осознанный характер. В данном контексте

классное руководство, с одной стороны, задает особенности функционирования класса «здесь и теперь», а с другой — становится для школьников своего рода образцом реализации управленческого функционала, который в той или иной степени проецируется в дальнейшем на понимание множества форм социального взаимодействия.

Социальные психологи эффективность руководства связывают с реализуемым по отношению к группе поведением руководителя [6]. Индивидуально-типологические особенности его взаимодействия с членами группы зафиксированы в понятии «стиль руководства». Когда употребляется термин «стиль», имеются в виду присущие данному субъекту устойчивые характеристики управленческой деятельности [5]. На первый взгляд, такое определение вполне понятно. Но вдумчивый анализ имеющегося в научно-методической литературе материала по данной теме показывает, что и семантика категории «стиль руководства» трактуется весьма по-разному, и методологические основания выделения особенностей, его составляющих, различны. Соответственно, и списки этих особенностей у разных авторов далеко не единообразны.

Вкратце остановимся на основных различиях. Что касается трактовки понятия «стиль», то здесь в основном реализуются следующие ракурсы рассмотрения.

Под стилем могут понимать характер деятельности, оцениваемый по какому-либо определенному основанию. В таком случае, определяя стиль руководителя, его условно «помещают» на шкалу, отражающую степень выраженности значимого измерителя. Таким образом,

может быть понята предложенная отцом-основателем стилевой проблематики К. Левиным классификация, которая включает авторитарный, демократический и попустительский стили. Данная классификация базируется на способе принятия решения, фактически измеряемого тем, как распределяется право (и ответственность) выносить решение: от единоначалия, через совместность с группой, к полному отказу руководителя от решения в пользу подчиненных.

Некоторые авторы под стилями понимают определенные типы управленческой активности, каждый из которых описывается множеством особенностей. И, соответственно, определяя стиль руководителя, его соотносят с тем или иным типажом. Иллюстрацией может служить такая типология: «регламентатор», «коллегиал», «показушник», «объективист», «формалист», «максималист», «организатор», «диспетчер» [11].

Еще один вариант трактовки понятия «стиль» предполагает выделение нескольких характеристик управленческой деятельности. Стиль руководителя в этом случае определяется специфическим для него соотношением выраженности этих характеристик. У каждого руководителя получается свой «букет» особенностей. Примером может служить разработанная Р.Л. Кричевским стилевая модель, в которой задействованы 14 характеристик, отражающих качество реализации функций руководителя [См.: 9].

Основания для выделения и классификации стилевых характеристик могут быть теоретическими и эмпирическими. Как те, так и другие имеют свои плюсы и минусы. Эмпирические основания близки, что называется, к «натуральным» жизненным условиям, но стилевые осо-

бенности описательны и не обязательно характеризуются качеством существенности. Примером теоретически выделенных оснований могут служить предложенные Л.П. Любиш классификаторы стилей руководства: активность или пассивность руководителя в управленческом взаимодействии с подчиненными; единоначалие или коллегиальность при принятии решения; директивный или побудительный характер воздействия руководителя на подчиненных [11, с. 148]. Определенные, исходя из теоретических оснований, характеристики априори полагаются существенными, но при этом их конкретные жизненные проявления довольно трудно зафиксировать.

Одним из путей решения проблемы ограничений эмпирического и теоретического метода в выделении существенных, значимых характеристик руководства является сочетание этих методов в комплексе с использованием исследовательских процедур. Так, Е.Б. Петрушихина, используя комплект методик, отражающих выделенные по нескольким основаниям характеристики деятельности классных руководителей, провела опрос обширной выборки старшекласников. Полученные данные она подвергла факторному анализу, на основе чего были выделены два базовых фактора, характеризующих деятельность классных руководителей в оценках учащихся. Первый фактор обозначен автором как «забота об учащихся», а второй — как «мотивационный». Если первый фактор отражает направленность классного руководителя на обеспечение личностного и эмоционального благополучия учащихся, то второй характеризует энергию воздействия педагога, способствующего достижениям и продуктивным изменениям учащихся класса [9].

Поскольку обсуждение вопросов, связанных со стилевыми характеристиками деятельности руководителей, изначально было ориентировано на проблему эффективности руководства, прикладным аспектом является не только обнаружение характера связи стиля и эффективности, но и возможности формирования стиля и его коррекции. Формирование стиля обычно проводится методом тренировки навыков. На практике это оказывается весьма непростым делом. Во-первых, сложно объективировать характеристики стиля в его существенных особенностях. Исследователи, например, обращают внимание на то, что понятие авторитарного и демократического стиля может не совпадать с формируемыми на его основе представлениями. Не привыкшие к абстрактным, пусть даже и существенным, рамкам анализа, управленцы легко идентифицируют демократический стиль с внешней приятностью и мягкостью манер, а авторитарный, соответственно, с противоположными характеристиками.

Р.Л. Кричевский констатирует: «Зачастую форма и содержание действий руководителя далеко не совпадают между собой. Скажем, авторитарный по сути руководитель внешне ведет себя достаточно демократично. Это нередко достигается за счет отработки весьма совершенной техники общения, например, посредством демонстрации внешнего расположения к людям, повышенного интереса к ним, их идеям, подчеркнутой вежливости и т.п., что само по себе можно было бы приветствовать, если бы за всем этим, увы, не крылись сугубо прагматические цели. Такой руководитель с удовольствием вас выслушает, попросит внести предложение по обсуждаемому

вопросу, поблагодарит за активное участие в дискуссии, но ... решение, к выработке которого он, казалось бы, так заинтересованно приглашал своих сотрудников, в действительности им давно уже для себя принято. Однако вы узнаете об этом слишком поздно» [5, с. 52].

При анализе данных опроса старшеклассников об особенностях взаимодействия с ними классного руководителя был обнаружен интересный факт. Ответ на вопрос, обсуждает ли классный руководитель с классом касающиеся учащихся решения, чаще всего оказывается утвердительным, а ответ на одновременно задаваемый вопрос, учитывает ли классный руководитель при принятии решения мнение класса, чаще всего оказывался отрицательным.

Другой проблемой является то, что субъективное восприятие руководителем своей деятельности зачастую не соответствует реальности и тому, как эта деятельность воспринимается членами группы.

Так, Е.Б. Петрушихина в своем исследовании показала, что рефлексивные оценки (т. е. то, как воспринимает класс, по мнению классного руководителя, его деятельность) тесно коррелируют с соответствующими самооценками, данными педагогом своему взаимодействию с классом, и весьма слабо — с реальными оценками, полученными в ходе опроса учащихся [9].

Е.А. Соколова отмечает, что педагоги, как правило, завышают степень своего предпочтения в ситуации конфликта таких стратегий поведения, как сотрудничество, приспособление и компромисс. Классные руководители в два раза чаще по сравнению с учащимися приписывают себе сотрудничество и приспособление в

решении школьных конфликтов. При этом самооценка соперничества в десять раз занижена по сравнению со среднегрупповыми оценками учащихся [12].

Такие социально-перцептивные искажения являются дополнительным фактором, детерминирующим управленческую активность. При этом имеет значение мера смещения оценки руководителем группы и отдельных ее членов и направление (положительная или отрицательная модальность) смещения. Т.А. Загрузина, изучая особенности оценивания руководителями социально-психологического климата коллектива, обнаружила, что для тех из них, чьи оценки совпадали с реальным состоянием социально-психологического климата коллектива, характерно скорее адаптивное отношение к его возможностям. Это не способствовало ни развитию коллектива, ни формированию высокого авторитета руководителя. Значительные степени смещения как в отрицательную, так и в положительную сторону, лежат в основе непродуктивных характеристик руководства. Небольшое же прогрессивное смещение оценок характерно для руководителей с высокой степенью эффективности и авторитета. Позитивное смещение оценки задает в данном случае некоторую перспективную линию развития коллектива, делает позицию руководителя позицией действительно «ведущего» [11].

В исследованиях С.В. Кондратьевой было показано, что с повышением уровня педагогического мастерства оценка личности учащегося повышается, причем независимо от успеваемости. Учителя-мастера склонны видеть положительные качества детей, скрытые резервы их развития [4; 10].

Важность понимания роли субъективной картины руководителя способствовала появлению исследований социально-перцептивного направления в изучении факторов эффективности руководства [7]. В данном контексте следует обратить внимание на то, что социальные психологи полагают важнейшим механизмом социальной перцепции каузальную атрибуцию [1; 13]. Само название этого механизма говорит о том, что человек приписывает происходящему определенные детерминанты, причины. Именно приписывает, поскольку «правильных» причин не существует, но человек чувствует себя дискомфортно, если у него нет ответа на вопрос «Почему?». О.А. Гулевич и И.К. Безменова в своем реферативном обзоре, посвященном проблеме каузальной атрибуции, указывают на ее функциональную необходимость, обосновывая это следующим образом: во-первых, атрибуция дает людям возможность контролировать влияние окружающего мира, во-вторых, каузальная атрибуция принимает участие в возникновении эмоций и чувств человека, и, наконец, в-третьих, атрибуция оказывает влияние на ожидания и поведение человека [2].

Исследования каузальной атрибуции разворачивались в аспекте самовосприятия и в аспекте восприятия другого человека. Общим для этих двух направлений является определение характеристик причинного анализа (основным у множества авторов является локус объяснения — внешний или внутренний, а в качестве объекта каузального анализа по большей части выступают успешные и неуспешные исходы активности человека), основы логики причинного вывода и его искажений, связь особенностей каузальной атрибуции с мотивацией и пове-

дением. При исследовании самовосприятия была выявлена тесная связь каузальной атрибуции с мотивом достижения и мотивом избегания неудачи (выученная беспомощность) [14]. Было показано, что изменение характера атрибуции влечет за собой изменение мотивации и детерминируемого ею поведения [8]. Вместе с тем эксперименты продемонстрировали, что каузальная атрибуция — весьма субъективный процесс, во многом носит самозащитный характер, подвержена искажающему действию множества факторов. В исследованиях социальной перцепции были определены логические основания каузального вывода и закономерности тенденциозных искажений [13].

С. Грин и Т. Митчелл [16] предприняли попытку построить атрибутивную модель руководства. Разработанная на материале лабораторных исследований, эта модель включает два звена:

- 1) поведение подчиненных — каузальные атрибуции руководителя;
- 2) каузальные атрибуции руководителя — поведение руководителя.

Авторы полагают, что каузальный анализ руководителя, который в идеале должен протекать на основе логических схем, таких как разработанная Г. Келли [3], на самом деле постоянно искажается под действием ряда факторов. Среди этих факторов называются следующие: отношения между руководителем и подчиненными, ошибка ложного согласия (тенденция воспринимать свое поведение как нормативное, а отличное от него — как девиацию), разница позиций руководителя и подчиненного, мотивационные ошибки атрибуции, личностные характеристики руководителя. Исходя из перечисленного, легко понять, почему руководители неудачный ре-

зультат склонны объяснять скорее нерадивостью подчиненного, нежели своими недоработками. Ведь, по образному выражению С. Грина и Т. Митчелла, легче сказать подчиненному «Лучше работай», чем думать над улучшением условий его деятельности. Аналогичные тенденции описывают в своей модели взаимоотношений руководителя и подчиненных М. Мартинко и У. Гарднер [см.: 15].

Гораздо меньше сведений смогли найти авторы атрибутивной модели руководства для построения второго звена: атрибуции руководителя — поведение руководителя.

С. Грин и Т. Митчелл справедливо определили настоятельную необходимость изучения каузальной атрибуции руководителя в естественных условиях. Особенно важно, по их мнению, изучение влияния каузальной атрибуции руководителя на эффективность его работы.

При этом необходимо учитывать, что осуществляемый руководителем вообще и классным руководителем, в частности, причинный анализ успехов и неудач подчиненных (учащихся) имеет свою специфику. Поскольку основной задачей руководителя является организация условий для оптимального функционирования группы и отдельных ее членов, деятельность руководителя выступает как один из причинных факторов по отношению к достижениям и отношениям членов группы (в нашем случае — класса), т. е. каузальная атрибуция успехов и неудач членов группы осуществляется руководителем в ситуации «разделенной ответственности» и должна включать как характеристики подчиненных и их деятельности, так и характеристики руководства.

С целью установления роли каузального анализа, осуществляемого класс-

ным руководителем, в детерминации стилевых особенностей и эффективности его педагогической деятельности нами было организовано и проведено специальное исследование.

### **О программе эмпирического исследования**

При разработке методического аппарата для изучения особенностей каузальной атрибуции классных руководителей мы исходили из стремления в наименьшей степени ограничивать их естественный процесс атрибутирования. Первоначально мы опросили 158 московских учителей (слушатели системы повышения квалификации и переподготовки) о причинах, лежащих, по их мнению, в основе успехов и неудач учеников. По результатам опроса была составлена полузакрытая анкета, содержащая шесть вопросов — о причинах успешности и неуспешности учащихся в трех сферах их жизнедеятельности (учебе, взаимоотношениях с одноклассниками и взаимоотношениях с учителем). Отвечая на эти вопросы, педагог имел возможность выбрать ответы из предложенного списка, а, если ответов в списке оказывалось недостаточно, предложить свой вариант. Классный руководитель должен был заполнить анкету на каждого из учащихся руководимого класса.

Факторный и кластерный анализ, проведенные на основе полученных посредством анкетирования данных, позволили установить, что все используемые причины могут быть сведены в три блока. Как мы и предполагали, часть учителей причинную «ответственность» за успешность/неуспешность учеников возлагают на характе-

ристики педагогической деятельности. Этот блок причин был назван «педагогическим фактором». Сюда вошли особенности организации и «подачи» учителем учебного материала, характер взаимодействия педагога с классом, отношение к учащимся. Значительную часть причин в каузальном анализе педагогов составили характеристики учеников, их деятельности и отношения к окружающим. Соответственно, этот блок был назван «фактором ученика». И, наконец, третий блок — причины, которые не вошли в первые два блока, — весьма условно был назван нами «фактором среды». Сюда относятся влияние семьи, обстановки в школе и в классе. Следует отметить, что значительную часть этого блока составляли характеристики родительского влияния. Обработка анкеты заключалась в определении процентного соотношения описанных «факторов» в каузальном анализе каждого классного руководителя.

В процессе исследования выяснилось также, что педагоги осуществляют разный по сложности причинный анализ. Некоторые классные руководители осуществляют упрощенный причинный анализ, их объяснения не отличаются разнообразием. Причины успехов и неуспехов разных учеников в разных случаях в их понимании оказывались одними и теми же, что напоминает известную юмореску, в которой любая болезнь объясняется тем, что пациент «наверное, съел что-нибудь не то». Другие учителя для каждого учащегося и в каждом конкретном случае успешности или неуспешности старались отыскать специфическую причину и даже не одну, а несколько. В результате у них набиралась целая палитра причинных объяснений. Поэтому к индивидуальным особеннос-

тям каузальной атрибуции мы отнесли также диапазон используемых причин.

Характеристики классного руководства и его эффективности выявлялись посредством методического обеспечения, разработанного в рамках серии исследований, проведенных под руководством Р.Л. Кричевского. Сюда вошли как авторские разработки, так и адаптированные применительно к школьному контексту методики, используемые в других исследованиях руководства. Все опросники, характеризующие классное руководство, заполнялись старшеклассниками. По каждому показателю подсчитывалось среднее для данного класса значение, которое затем использовалось в процедурах статистической обработки.

В основной части исследования приняло участие 40 коллективов старшеклассников с классными руководителями. Общий объем выборки — 1298 человек.

### **Результаты эмпирического исследования и их обсуждение**

Для определения роли каузальной атрибуции в детерминации характеристик педагогического руководства и его эффективности первоначально был проведен корреляционный анализ данных анкетирования классных руководителей и результатов опроса старшеклассников. Результаты корреляционного анализа представлены в табл. 1. В столбцах, обозначенных знаком «+», перечислены характеристики классного руководства и показатели его эффективности, имеющие положительные корреляционные связи с показателями выраженности вышеописанных факторов атрибуции. В столбцах, обозначенных знаком «-», имеющие отрицательные корреляционные связи.



Таблица 1

Результаты корреляционного анализа взаимосвязи характеристик каузальной атрибуции классного руководителя с характеристиками и показателями эффективности его деятельности

Деятельность классного руководителя	Каузальная атрибуция классного руководителя											
	Диапазон причин	Педагогический фактор			Фактор ученика			Фактор среды				
		атрибуция успеха	атрибуция неуспеха	«->»	атрибуция успеха	атрибуция неуспеха	«->»	атрибуция успеха	атрибуция неуспеха	«->»	атрибуция успеха	атрибуция неуспеха
Характеристики педагогического руководителя	«+»	«+»	«->»	«->»	«->»	«->»	«->»	«->»	«->»	«->»	«->»	«->»
	А1	А1	А2, А3	А1	А2	А3, А5	А1	А2	А2, А4	А1	А2, А3, А4, А5	А1
Вклад в жизнедеятельность класса	ВИ2	ВИ2	ВИ2	ВИ2	ВИ2	ВИ1	ВИ1	ВИ2	ВИ2	ВИ2	ВИ2	ВИ1
	ВИ3	ВИ3	ВИ3	ВИ3	ВИ3	ВИ2	ВИ2	ВИ4	ВИ4	ВИ4	ВИ4	ВИ2
	ВИ5	ВИ4	ВИ4	ВИ4	ВИ6	ВИ6	ВИ6	ВИ5	ВИ5	ВИ5	ВИ5	ВИ3
	ВИ6	ВИ3	ВИ3	ВИ6	ВИ6	ВИ3	ВИ3	ВИ1	ВИ1	ВИ1	ВИ1	ВИ4
	ВИ1	ВЭ2	ВЭ2	ВИ5	ВИ5	ВИ5	ВИ5	ВИ2	ВИ2	ВИ2	ВИ2	ВИ1
	ВИ3	ВЭ3	ВЭ3	ВИ1	ВИ1	ВЭ1	ВЭ1	ВИ3	ВИ3	ВИ3	ВИ3	ВИ2
		ВЭ4	ВЭ4	ВИ2	ВИ2	ВЭ3	ВЭ3		ВИ4	ВИ4	ВИ4	ВИ3
		ВЭ5	ВЭ5	ВИ3	ВИ3				ВИ5	ВИ5	ВИ5	ВИ4
				ВИ4	ВИ4				ВИ2	ВИ2	ВИ2	ВИ1
				ВИ5	ВИ5				ВИ2	ВИ2	ВИ2	ВИ5
Функциональные х-ки	Ф1	Ф1	Ф3	Ф1	Ф4	Ф1	Ф1	Ф4	Ф1	Ф1	Ф1	Ф11
	Ф5	Ф3	Ф11	Ф2	Ф2	Ф3	Ф3	Ф9	Ф9	Ф2	Ф2	Ф2
	Ф6	Ф4		Ф3	Ф3	Ф4	Ф4	Ф13	Ф6	Ф6	Ф6	Ф5
	Ф7	Ф5		Ф5	Ф5	Ф8	Ф8		Ф8	Ф8	Ф8	Ф6
	Ф10	Ф6		Ф6	Ф6	Ф10	Ф10		Ф10	Ф10	Ф10	Ф9

Деятельность классного руководителя	Кausalная атрибуция классного руководителя													
	Диапазон причин	Педагогический фактор				Фактор ученика				Фактор среды				
		атрибуция успеха	атрибуция неуспеха	атрибуция успеха	атрибуция неуспеха	атрибуция успеха	атрибуция неуспеха	атрибуция успеха	атрибуция неуспеха	атрибуция успеха	атрибуция неуспеха	атрибуция успеха	атрибуция неуспеха	
	«+»	«-»	«+»	«-»	«+»	«-»	«+»	«-»	«+»	«-»	«+»	«-»	«+»	«-»
	Ф14		Ф7 Ф9 Ф10 Ф11 Ф12 Ф14	Ф7 Ф8 Ф9 Ф10 Ф11 Ф13 Ф14	Ф11									Ф10 Ф12 Ф13 Ф14
Диалогичность	Д2		Д1	Д1 Д2 Д5	Д2 Д3		Д4 Д5	Д2 Д3	Д1	Д1	Д2 Д3		Д1 Д2 Д3 Д4 Д5	Д1 Д2 Д3 Д4 Д5
Показатели эффективности классного руководства	А4		А2 А3 А4	А2 А3 А4				А3	А3	А1 А2 А4		А1 А2 А3 А4	А3 А4	А3 А4
Принятие влияния	П1 П2 П4 П5 П7		П1 П2 П5 П7 П8 П9	П1 П2 П3 П4 П5 П6 П7 П8 П10 П12				П2 П7	П2 П7	П5 П11 П5 П8 П10 П12		П3 П9 П10 П14	П3 П9 П10 П14	П1 П2 П4 П5 П7 П8 П10 П14



у учащихся ответственного отношения к учебе, ВМ6 — побуждение учащихся работать с полной отдачей; в) эмоциональный: ВЭ1 — чуткость в общении с учащимися, ВЭ2 — доверие старшеклассников педагогу, ВЭ3 — справедливость классного руководителя, ВЭ4 — способность дать разумный жизненный совет, ВЭ5 — умение выслушать ученика, ВЭ6 — умение чувствовать настроение учащегося. *Функциональные особенности педагогического руководства*: Ф1 — обсуждение решений с учащимися, Ф2 — стремление создать сплоченный коллектив, Ф3 — целеполагание, Ф4 — контроль за выполнением задания, Ф5 — близость к старшеклассникам, Ф6 — развитие инициативы учащихся, Ф7 — анализ действий, Ф8 — учет мнений учащихся, Ф9 — информирование учащихся, Ф10 — заботливое отношение, Ф11 — постановка сверх-целей, Ф12 — регулирование взаимоотношений учащихся, Ф13 — поощрение успехов учащихся, Ф14 — делегирование руководящих функций. *Диалогичность общения со старшеклассниками*: Д1 — способность воспринимать проблемы старшеклассников как лично для себя значимые, Д2 — отношение к учащимся как к обладающим достойной точки зрения, Д3 — способность увидеть в учащемся лучшее, Д4 — способность понять старшеклассника, Д5 — стремление создать атмосферу доброжелательности и доверия.

### Показатели эффективности педагогического руководства.

*Авторитет классного руководителя*: А1 — непосредственное влияние авторитета, А2 — референтность педагога для старшеклассников, А3 — общий оценочный показатель, А4 — идентификация старшеклассников с педагогом. *Принятие старшеклассниками влияния педагога*: П1 — положительные изменения в характере, П2 — в поведении, П3 — в отношениях с одноклассниками, П4 — в отношениях с учителями, П5 — в отношении к школе, П6 — в отношении к учебе, П7 — в отношениях с друзьями, П8 — в убеждениях, ценностях, взглядах на жизнь, П9 — влияние на выбор профессии, П10 — изменение нравственных ценностей, П11 — отношение к искусству, П12 — отношения к моде, П13 — настроения, П14 — отношения к классному руководителю. *Удовлетворенность старшеклассников*: Уд1 — отношениями между учащимися, Уд2 — добросовестностью в выполнении поручений, Уд3 — своей школой, Уд4 — характером проводимых мероприятий, Уд5 — общей атмосферой в классе, Уд6 — увлеченностью общественной работой, Уд7 — добросовестностью одноклассников в учебе, Уд8 — сотрудничеством с другими классами, Уд9 — отношениями между классным руководителем и классом, Уд10 — сплоченностью учебного класса, Уд11 — увлеченностью учебными занятиями, Уд12 — отношениями между учителями и учащимися, Уд13 — личными отношениями с классным руководителем, Уд14 — разнообразием жизни класса. *Самоеценка класса*: С1 — сплоченность, С2 — добросовестное отношение к учебе, С3 — дисциплинированность, С4 — взаимная ответственность, С5 — воля, С6 — оптимизм, С7 — чуткость и внимательность, С8 — привязанность к школе, С9 — увлеченность и энтузиазм, С10 — сотрудничество и взаимопомощь, С11 — взаимная требовательность, С12 — увлеченность в своих силах, С13 — смелость и решительность, С14 — уважительное отношение к ребятам из других классов, С15 — активное участие в общешкольных делах.

Полученные при обработке данных многочисленные корреляционные коэффициенты, указывают, что связь между характеристиками причинного анализа педагога и особенностями его деятельности действительно существует.

Анализ отрицательных корреляционных связей показал следующее. Весьма неприглядную роль играет такая характеристика педагогической атрибуции, как стремление ограничить причинный анализ школьной неуспешности «фактором ученика», т.е. объяснять неуспехи учащихся исключительно их собственными индивидуальными особенностями. При высокой выраженности эта особенность негативно сказывается на различных сторонах педагогической деятельности и, особенно, на эмоциональном благополучии взаимоотношений классного руководителя с учениками. Единственное, чему может способствовать усиление данной тенденции в причинном анализе педагога, это увеличению количества контролирующих и поощряющих действий в его организаторской деятельности.

Самой неблагоприятной характеристикой каузальной атрибуции классного руководителя оказалось апеллирование к контролю родителей как причинному фактору успеваемости школьника. Корреляционный анализ показал: чем чаще упоминает учитель эту причину, чем в большей степени он полагается на родительское воздействие, тем с большей вероятностью можно говорить о его педагогической несостоятельности. Как видно, декларируемая необходимость союза семьи и школы превратно понимается некоторыми учителями, используется фактически как повод для переноса воспитательной ответственности на внеш-

нюю среду, оправдание педагогической пассивности.

Анализ положительных корреляционных связей показателей атрибуции с характеристиками педагогического руководства выявил следующее. Множество таких связей проявляется в показателе диапазона используемых педагогом причин. Оказалось, что этот диапазон значительно шире в случае активно-положительной установки педагога и ограниченной при нейтральном и негативном отношении к учащимся. Довольно тесную связь этот параметр имеет с весомостью вклада в жизнедеятельность класса и стилевым разнообразием педагогической деятельности. По-видимому, сложный каузальный анализ позволяет учителю более гибко и адекватно осуществлять функции классного руководителя, следствием чего является большая удовлетворенность старшеклассников и большее принятие педагогического влияния в классах «каузально сложных» руководителей. Справедливости ради следует сказать, что диапазон используемых причин при всей положительной картине связей с характеристиками классного руководства оказался «не в дружбе» с осуществляемым педагогом целеобразованием. Воспитание целеустремленности в большей мере характерно для учителей с более простым причинным анализом.

Но самый богатый набор положительных корреляционных связей как с характеристиками классного руководства, так и с показателями его эффективности, обнаружил «педагогический фактор». Иными словами, более эффективными являются те классные руководители, которые убеждены в том, что причины успешности и неуспешности учащихся

ся кроются в деятельности педагогов. Особенно интересен тот факт, что более тесные и многочисленные связи с эффективностью руководства имеет показатель выраженности «педагогического фактора» в осуществляемом классным руководителем каузальном анализе успехов и неудач учеников. Мы выдвинули предположение, что причинное объяснение успехов и неудач играет разную роль в детерминации педагогического руководства. С целью проверки этого предположения мы разделили нашу выборку педагогов на четыре группы в зависимости от того, насколько выражен «педагогический фактор» в их объяснении успехов и неудач учеников и провели сравнительный анализ особенностей их классного руководства. Для этого использовалась процедура выявления достоверных различий.

Классные руководители *первой группы* успех ученика чаще приписывают вкладу педагога, а в неудачах считают повинным самого школьника. При объяснении учебных достижений довольно часто обращение к «контролю родителей» как причинному фактору. Каузальный анализ в целом не отличается сложностью и разнообразием. Общий стиль взаимодействия с учащимися можно охарактеризовать в целом как авторитарный. Эти педагоги стимулируют проявление у ребят инициативности, ставят перед ними четкие цели, поощряют успехи старшекласников, осуществляют контролирующие действия, нередко обсуждают с учащимися классные дела, но при принятии решения мнения их не учитывают. У классных руководителей, отнесенных к этой группе, очень слабо выражено стремление быть близкими с учащимися, проявлять заботливое отно-

шение к ним. Старшекласники отмечают, что эти учителя не учитывают их индивидуальных особенностей, не могут прогнозировать результаты учебы, работают по шаблону. При организации каких-либо дел в классе они побуждают учащихся работать с полной отдачей, но при этом не стремятся сделать мероприятия интересными, а в случае неуспеха учащегося не видят необходимости подбодрить его. Школьники считают учителей первой группы несправедливыми людьми, указывают на то, что они плохо чувствуют настроение учащихся, не прислушиваются к их мнению. Среди выделенных групп учителей именно эта группа демонстрирует наименьшую выраженность активно-положительной установки и наибольшую — негативных видов установки. Все показатели диалогичности общения с учениками находятся у этих классных руководителей на очень низком уровне. Также низки показатели эффективности классного руководства — авторитета педагога и удовлетворенности учащихся жизнью класса. Среди рассматриваемых в исследовании показателей влияния классного руководства только один показатель оценен старшекласниками высоко — способность изменять настроение учащихся, причем изменение это, по мнению школьников, носит отрицательную направленность.

Таким образом, высокая педагогическая активность учителей первой группы, не будучи регулируемой в соответствии с особенностями и потребностями учащихся (потребность в признании, поддержке и т.п.), оказывается активностью с отрицательным знаком и обуславливает низкую эффективность руководства ученическим коллективом.

Характеристика атрибуции классных руководителей *второй группы* включает следующие моменты: самый низкий показатель количества используемых причин, самое частое упоминание «контроля родителей» при объяснении результатов учебы. Причины и успехов, и неудач школьников, по мнению этих учителей, следует искать в особенностях поведения и личности самих учеников. Соответствующий стиль педагогической деятельности можно охарактеризовать как попустительский. Большая часть показателей факторов и критериев эффективности классного руководства находится на средне-низком уровне — картина довольно невыразительная.

Педагоги *третьей группы* осуществляют сложный каузальный анализ, используя большое количество причин; успех учащегося они склонны объяснять его собственными особенностями, а неуспех — «извинять» недостатками в работе педагога. Учителей этой группы отличает высокая ориентированность на потребности учащихся, однако позиция их во взаимодействии с учениками скорее реактивная, чем активная. Старшеклассники отмечают, что эти классные руководители хорошо знают особенности учащихся, коллегиальны в принятии решений, уделяют внимание взаимоотношениям учащихся в классе, но они недостаточно требовательны, у них слабо выражено целеполагание, разбор отношения учащихся к учебной работе редок. Эти педагоги относительно редко поощряют учащихся и делегируют им руководящие функции. Авторитет педагогов, отнесенных к третьей группе, их референтность и влияние среди старшеклассников высоки,

а удовлетворенность учащихся жизнью класса — на среднем уровне, что, вероятно, можно объяснить недостаточной организационной активностью педагогов.

Каузальная атрибуция учителей *четвертой группы* отличается самым широким диапазоном используемых в каузальном анализе причин. В объяснении учебных успехов старшеклассников некоторое преимущество имеют причины «фактора ученика», хотя и роль педагога заметно подчеркивается, а вот неуспех в большей степени объясняется недоработками педагога. Сфера общения целиком принадлежит «педагогическому фактору»: и плюсы, и минусы считаются зависящими от учителя. Этих педагогов характеризует активная, деятельная позиция во взаимодействии с учащимися, высокая направленность на их интересы, потребности, ценности. Можно сказать, что это «педагоги-личностники». У них отмечен самый высокий вклад в эмоциональную и мотивационную сферы жизнедеятельности класса, самый высокий показатель активно-положительной установки, самая высокая диалогичность общения с учащимися, выраженный функциональный профиль, высокие значения всех показателей эффективности классного руководства.

Результаты сравнительного анализа показали, что определенному типу атрибуции классного руководителя соответствует и определенный стиль руководства. Более наглядно это соответствие представлено в табл. 2.

Из результатов сравнительного анализа можно заключить, что более активную, деятельную позицию во взаимо-

## Стили классного руководства при разных типах каузального анализа педагога

Локус атрибутирования	Объект причинного анализа		Стиль педагогического руководства
	Успешность учащегося	Неуспешность учащегося	
Педагогический фактор	Выражен	Не выражен	Авторитарный
Фактор ученика	Не выражен	Выражен	
Фактор среды	Выражен	Выражен	
Педагогический фактор	Не выражен	Не выражен	Попустительский
Фактор ученика	Выражен	Выражен	
Фактор среды	Выражен	Выражен	
Педагогический фактор	Не выражен	Выражен	Пассивно-демократический
Фактор ученика	Выражен	Не выражен	
Фактор среды	Не выражен	Не выражен	
Педагогический фактор	Выражен	Выражен	Активно-демократический
Фактор ученика	Средняя выраженность	Выражен	
Фактор среды	Не выражен	Не выражен	

действию с классом занимают классные руководители, полагающие, что успехи учеников в значительной мере зависят от вклада педагога. Но уровень активности не напрямую определяет эффективность педагогического труда. Более важной, как оказалось, является соотношенность педагогических воздействий с интересами и особенностями учащихся. Эта характеристика деятельности классного руководителя, в свою очередь, тесно связана со способностью увидеть педагогические причины успехов школьников.

### Выводы

1. В настоящее время одной из актуальных задач социальной психологии является поиск средств помощи руководителям в повышении эффективности

их деятельности. Эта задача на практике осложняется трудностями методической верификации стилевых особенностей руководства и субъективным характером социально-перцептивных процессов руководителей.

2. В проведенном исследовании показано, что стилевые особенности деятельности классного руководителя (рассматриваемой как частный вид руководства) и ее эффективность тесным образом связаны с особенностями каузальной атрибуции педагога, осуществляемой в отношении учеников.

3. Реализуемая в ситуации «разделенной ответственности», каузальная атрибуция классного руководителя способствует формированию продуктивного стиля руководства и его эффективности при использовании широкого диапазона причин и выраженности «педагогического фактора».



4. Активность педагогического вклада классного руководителя в жизнедеятельность класса связана с выраженностью «педагогического фактора» в причинном анализе успехов учеников. Соотнесенность педагогического вклада с интересами и индивидуальными особенностями учащихся связана с выраженностью «педагогического фактора»

в причинном анализе неудач учеников.

5. Полученные данные позволяют говорить, что одним из эргономичных средств психологической помощи руководителям в формировании характеристик их деятельности, способствующих эффективности руководства, может являться обучение продуктивным стратегиям каузального анализа.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. М., 2000.
2. Гулевич О.А., Безменова И.К. Атрибуция: общее представление направления исследований, ошибки: реферативный обзор. М., 1998.
3. Келли Г. Процесс каузальной атрибуции // Современная зарубежная социальная психология / Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. М., 1984.
4. Кондратьева С.В. Межличностное понимание и его роль в общении: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. Л., 1976.
5. Кричевский Р.Л. Если вы — руководитель... Элементы психологии менеджмента в повседневной работе. М., 1998.
6. Кричевский Р.Л. Психология лидерства. М., 2007.
7. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Социальная психология малой группы. М., 2001.
8. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М., 1990.
9. Петрушихина Е.Б. Социально-психологические особенности взаимодействия классного руководителя с учащимися [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. PSYEDU.ru 2013. № 2. URL: <http://psyedu.ru/> (дата обращения: 18.09.2013).
10. Профессионализм в педагогическом общении: монография / Под ред. С.В. Кондратьевой. Гродно, 2003.
11. Регуляция социально-психологического климата трудового коллектива / Под ред. Б.Д. Парыгина. Л., 1986.
12. Соколова Е.А. Влияние межличностного конфликта на эффективность взаимодействия педагога с коллективом старшеклассников: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1992.
13. Трусов В.П. Теория атрибуции в зарубежной социальной психологии // Психология межличностного познания / Под ред. А.А. Бодалева. М., 1981.
14. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.; М., 2003.
15. Шеклтон В. Психология лидерства в бизнесе. СПб., 2003.
16. Green S., Mitchell T. Attributional processes of leaders in leader — member interactions // Organizational behavior and human performance. — 1979. Vol. 23.

## Causal Attribution in Class Teacher as Predictor of Pedagogical Management Style

N. V. LUKYANCHENKO

*PhD in Psychology, doctoral candidate at the Siberian State Technological University*

*The paper focuses on difficult issues in the development of efficient pedagogical management style in teachers. It argues that causal analysis in the situation of 'divided' responsibility (to which pedagogical management most certainly belongs) would be more than appropriate. Also, the paper presents outcomes of a research on causal analysis in teachers and the relationship between features of this analysis and the style of class management and its efficiency. As it was revealed, there's a correlation between the type of attribution and the type of pedagogical management style, with respective rates of efficiency. The paper concludes that the data obtained through such studies open up perspectives for developing a cognitive basis of management style in an ergonomic way, that is, through the construction of an effective scheme of causal analysis.*

**Keywords:** management, management style, management efficiency, class teacher, social perception, causal attribution.

### REFERENCES

1. Andreeva G.M. Psihologiya social'nogo poznaniya. M., 2000.
2. Gulevich O.A., Bezmenova I.K. Atribuciya: obshee predstavlenie napravleniya issledovaniya, oshibki. Referativnyi obzor. M., 1998.
3. Kelli G. Process kausal'noi atribucii // Sovremennaya zarubezhnaya social'naya psihologiya / Pod red. G.M. Andreevoi, N.N. Bogomolovoi, L.A. Petrovskoi. M., 1984.
4. Kondrat'eva S.V. Mezhlichnostnoe ponimanie i ego rol' v obshenii: Avtoref. diss. ... d-ra psihol. nauk. L., 1976.
5. Krichevskii R.L. Esli vy – rukovoditel'... Elementy psihologii menedzhmenta v povsednevnoi rabote. M., 1998.
6. Krichevskii R.L. Psihologiya liderstva. M., 2007.
7. Krichevskii R. L., Dubovskaya E.M. Social'naya psihologiya maloi gruppy. M., 2001.
8. Markova A.K., Matis T.A., Orlov A.B. Formirovanie motivacii ucheniya. M., 1990.
9. Petrushihina E.B. Social'no-psihologicheskie osobennosti vzaimodeistviya klassnogo rukovoditelya s uchashimisya [Elektronnyi resurs] // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru 2013. ?2. URL: <http://psyedu.ru/> (data obrasheniya: 18.09.2013)
10. Professionalizm v pedagogicheskom obshenii / Pod red. S.V. Kondrat'evoi. 1. Professionalizm v pedagogicheskom obshenii: monografiya. Grodno, 2003.
11. Regulyaciya social'no-psihologicheskogo klimata trudovogo kollektiva / Pod red. B.D. Parygina. – L., 1986.
12. Sokolova E.A. Vliyanie mezhlichnostnogo konflikta na effektivnost' vzaimodeistviya pedagoga s kollektivom starsheklassnikov: Diss. ... kand. psihol. nauk. M., 1992.
13. Trusov V.P. Teoriya atribucii v zarubezhnoi social'noi psihologii // Psihologiya mezhlichnostnogo poznaniya / Pod. red. A.A. Bodaleva. M., 1981.
14. Hekhauzen X. Motivaciya i deyatel'nost'. SPb., M., 2003.
15. Shekilton V. Psihologiya liderstva v biznese. SPb., 2003.
16. Green S., Mitchell T. Attributional processes of leaders in leader – member interactions // Organizational behavior and human performance. – 1979. Vol. 23.

## Переживание чувства одиночества старшеклассниками в разных социальных ситуациях развития

**Ю.Ю. ТЕРЮШКОВА**

*старший преподаватель кафедры педагогики и психологии  
Института психологии Петрозаводского государственного университета,  
практический психолог*

*В статье излагаются результаты исследования динамики чувства одиночества у юношей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, условно здоровых старшеклассников из полных семей и юношей, оставшихся без попечения родителей. Социальные ситуации развития представителей этих трех категорий юношей различаются темпами сепарации от родителей: у сирот они ускорены, у детей с двигательными нарушениями замедлены. Проведено исследование доминирующего вида одиночества и трех фаз (докризисный, кризисный, посткризисный) изменения субъективного чувства одиночества, начиная с возраста 15 лет в исследуемых группах. Показано, что динамика и психологический характер чувства одиночества у старшеклассников в период прохождения кризиса юности в решающей мере определяется особенностями их социальной ситуации развития.*

**Ключевые слова:** кризис развития, детский церебральный паралич, период юности, новообразования, нарушения опорно-двигательного аппарата, сиротство, субъективное чувство одиночества, виды одиночества.

### **Введение**

Переживание чувства одиночества в юношеском возрасте остается достаточно важной темой психологических исследований. Как известно, этот возраст является сензитивным для развития готовности к личностному и профессиональному самоопределению. В юношеском возрасте потребность в общении с окружающими трансформируется в потребность общения с близким по личностным характеристикам человеком, возникает потребность в объекте влюбленности. Открывая свой внутренний мир, старшеклассник вынужден оставаться наедине с самим собой — переживать чувство одиночества. Большинство ис-

следователей говорит о положительном влиянии данного феномена именно в юношеском возрасте, но существуют исследования, которые выявляют тяжелые последствия переживания одиночества у старшеклассников [2; 4]. С появлением новых средств связи расширилось коммуникативное пространство, следовательно, одиноких людей должно стать намного меньше, но многие исследования показывают обратное [22]. Старшеклассники действительно увеличивают количество виртуальных контактов, однако, эти контакты становятся формальными и поверхностными. Для поиска форм помощи психологи выявили основные формы одиночества, подробно описали его причины, последствия лич-

ной изоляции. Особого внимания заслуживают такие работы, в которых исследователи пытаются определить факторы, способствующие предупреждению возникновения одиночества в детском и юношеском возрасте [4; 18; 19]. Как мы уже отметили, наиболее сензитивным периодом для переживания чувства одиночества оказывается подростковый и юношеский возраст.

Поскольку в подростковом возрасте чувство одиночества напрямую зависит от принадлежности к той или иной группе, положения в ней, статуса самого подростка и его личностных качеств, то расширение сферы общения, даже изменение референтной группы могут снизить чувство одиночества развивающейся личности. В юношеском возрасте переживание чувства одиночества начинает играть большую роль именно в личностном развитии [13]. Старшеклассники из благополучных семей без явных нарушений развития в период кризиса интенсивно переживают одиночество, но выход из кризиса обычно характеризуется его снижением, появлением позиции взрослого, качественно иного уровня личностного развития. Однако особого внимания заслуживают старшеклассники с нестандартными социальными ситуациями развития: учащиеся с ограниченными возможностями здоровья и сироты.

В семьях, имеющих ребенка с отклонениями в развитии, как правило, преобладает гиперопекающий стиль воспитания, господствует инфантилизация ребенка и активное желание взрослого «защитить подростка от жизненных трудностей». Часто дети с проблемами обучаются в специализированных заведениях закрытого типа, что значительно ограничивает их как в получении жизненного

опыта, так и в разнообразии общения, что вызвано высокой тревожностью близких родственников в отношении дальнейшего обучения старшеклассников. Юноши и девушки с ДЦП (детский церебральный паралич) после окончания школы ограничены в выборе профессии, в выборе учебного заведения и чаще всего остаются снова в семье. Это может привести к повышению чувства одиночества, появлению ощущения ненужности, забытости, изолированности.

В группе старшеклассников-сирот ситуация развития, если речь идет о юности, иная. Воспитанники детских домов вынуждены постоянно находиться в коллективе, они ограничены в территориальном пространстве, зачастую не имеют возможности уединиться и потому не могут прочувствовать важность переживания одиночества.

Так как переживание чувства одиночества в юношеском возрасте является индикатором успешности прохождения кризиса, влияет на выбор профессионального и личностного пути, нам кажется важным и необходимым изучить этот психологический феномен у старшеклассников, находящихся в разных социальных ситуациях развития.

### **Одиночество как социально-психологический феномен**

Явление одиночества существует со времени появления человечества, но в отдельные исторические периоды, у различных народов происходило повышение или понижение внимания к этому феномену. В психологическом словаре «одиночество» трактуется как один из психогенных факторов, влияющих на

эмоциональное состояние человека, находящегося в измененных (непривычных) условиях изоляции от других людей [7].

Огромный вклад в изучение проблем одиночества внесли зарубежные исследователи: М. Мид исследовала культурные различия в восприятии одиночества; анализ одиночества как эмоционального состояния был сделан Г. Вейс; раскрытую классификацию теоретических подходов к изучению данного переживания осуществили Д. Перлман и Л. Пепло; теоретический анализ существующих типов одиночества провели Дж. Гирвельд и Дж. Раадшелдерс [16]; Дж. Уотсон и Д. Несдейл изучили взаимосвязь одиночества и страха быть отвергнутым в молодом возрасте [21]; М. Виссер с соавторами выявили прямую связь Интернет-зависимости с высоким чувством одиночества и низкой социальной компетентностью [20]; Ф.Ф. Тсаи и Х. Рейс определили основные отрицательные эмоциональные состояния, которые сопровождают одиноких людей [19]. Большинство зарубежных исследователей утверждает, что переживание одиночества — это серьезное эмоциональное испытание для человека любого возраста, которое требует психологической и социальной помощи [18; 20; 21].

Отечественные исследователи также не оставили данный психологический феномен без внимания. Темы одиночества в контексте проблем общения рассмотрены в работах К.А. Абульхановой-Славской, И. Волковой, И.С. Кона, А.А. Леонтьева, Г.П. Орлова и др. Они предлагали свое видение причин и последствий одиночества. Большинство работ посвящено изучению причин и последствий переживания одиночества в

подростковом возрасте, его влиянию на формирование качеств личности [2].

Взгляд на данное явление у исследователей достаточно неоднозначен. Одиночеству приписывают положительные черты, такие как саморазвитие, личностный рост, расширение мировоззрения, но, вместе с тем, и отрицательные: изоляцию, чувство неполноценности, ненужности, негативные переживания. Большинство авторов сходятся в том, что физическая изолированность субъекта далеко не всегда соседствует с одиночеством, так как одиночество — это глубоко личное переживание, имеющее главной чертой специфическое чувство полной погруженности в самого себя.

Необходимо отметить, что чувство одиночества является строго субъективным, и каждым человеком переживается по-своему, неповторимо.

Для осуществления реальной помощи необходимо четкое представление того, какой вид одиночества испытывает человек. В связи с этим исследователями были предприняты попытки создать классификацию одиночества. Так, в работах Р.С. Вейса было выделено одиночество эмоциональное, характеризующее отсутствием тесных связей; социальное одиночество, которое возникает у человека при отсутствии дружеских связей и принадлежности к какой-либо общности [2].

Другой взгляд на виды одиночества представлен в работах А. Садлера и Т.Б. Джонсона [4]. Божественное одиночество будут переживать те люди, кто не нашел или потерял связь с Богом и природой; культурное одиночество — это переживание оторванности от собственной культуры, переживание культурного кризиса внутри личности; социальное одиночество — это ощущение оторван-

ности от своего социального пространства; личностное одиночество возникает у людей с определенными личностными особенностями, которые нарушают коммуникативное пространство человека, например, замкнутость, стеснительность.

Исходя из субъективности чувства одиночества, выделяют одиночество отрицательное, положительное, обусловленное личностным выбором [9]. Несмотря на определение различных оснований для описания видов одиночества, большинство исследователей выделяет личностное одиночество, которое при хроническом действии нарушает нормальный ход развития человека, деформирует коммуникативное пространство, вплоть до появления серьезных нарушений психического и физического здоровья.

Наиболее открытым для понимания своего чувства одиночества становится подростковый возраст, а в юношеском происходит преобразование чувства одиночества во внутриличностный конструкт — самоопределение [5; 14].

Сегодня не существует единой общепризнанной классификации возрастных периодов развития человека. Подростковый и юношеский возраст в современной международной традиции рассматривается в единстве, и часто этот период обозначается одним термином — подростковый возраст. При этом обычно выделяют две стадии: ранний подростковый (до 14 лет) и старший подростковый возраст (до 19 лет), что соответствует в отечественной традиции выделению подросткового и юношеского возраста. В работах К.Н. Поливановой ранний юношеский возраст имеет границы от 14–15 до 18 лет, это только начало сложного развития личности, которое завершается при-

мерно к 20–21 годам [12]. По мнению И.В. Дубровиной, ранний юношеский возраст — вторая фаза жизни человека, содержанием которой является переход от детства к взрослому возрасту [14].

Именно подростково-юношеский возраст наиболее сензитивен к переживанию чувства одиночества [5; 9; 19; 20]. При благоприятной социальной ситуации развития данное переживание становится ресурсом для развития личности, для формирования готовности к личностному самоопределению, следовательно, к полноценному вступлению во взрослую жизнь. При неблагоприятных социальных факторах одиночество может привести к деструктивным результатам: депрессии, развитию внутренних конфликтов, деформации процесса личностного самоопределения.

### **Социальные ситуации развития подростков с ДЦП и сирот**

Поскольку социальная среда, вносящая основной вклад в специфику переживания подростками и юношами своей отделенности/включенности в общество, рассматривается нами как основная независимая переменная, мы включили в исследование подростков, находящихся в максимально различных, с точки зрения контактов со значимыми близкими, социальных ситуациях: это юноши и девушки с детским церебральным параличом, юноши и девушки, оставшиеся без попечительства (сироты), юноши и девушки из полных семей с адекватным стилем воспитания.

Остановимся на характеристике социальных контекстов взросления наших респондентов подробнее. Детский цереб-

ральный паралич — это поражение двигательных систем головного мозга, которое нередко приводит к инвалидности. Данное заболевание развивается по разным причинам на ранних стадиях внутриутробного развития плода и в процессе родов. Л.М. Шипицына и И.И. Мамайчук основным клиническим симптомом ДЦП называют нарушение двигательных функций, связанное с задержкой развития и неправильным развитием статокинетических рефлексов, патологией тонуса, парезами. Также к основному симптому часто присоединяются нарушения психики, речи, зрения, слуха и др. [17].

Идущая с самого детства двигательная трудность, иногда невозможность передвигаться, взаимодействовать с окружающими, трудность в установлении контактов и дружеских связей следуют за детьми с ДЦП на протяжении всей жизни. Также и воспитание приобретает своеобразный характер, отличный от воспитания детей с нормой развития. Прежде всего — это гиперопека. Начиная с младенческого возраста, родители стремятся создать наилучшие условия своим детям с проблемами в развитии, забывая о необходимости развивать их самостоятельность и независимость.

Исследования показывают, что в период пубертата дети с ДЦП наиболее привязаны именно к родителям, ограничены в выборе социальных контактов, оберегаются родителями от серьезных жизненных потрясений и переживаний [11].

Для осуществления одной из главных задач юношества — выбора профессии — существует огромное количество преград для детей с ДЦП. Само заболевание предполагает большой список ограничений: нельзя долгое время стоять, нельзя

долго сидеть, не может ходить, нельзя нагружать руку и т.д.

Если сравнивать социальную позицию старшеклассников групп нормы и с ДЦП, можно говорить о том, что сегодняшнее общество содействует раскрытию и становлению личности здорового человека, забывая о второй группе. В то время как старшеклассники из условно благополучных семей в юности открывают свою активную позицию, поглощены участием в общественной и личной жизни, большинство выпускников с ДЦП в период окончания школы оказывается наедине с самими собой, чаще всего дома. Они лишены возможности посещать большинство учебных заведений, общественных организаций и мест для отдыха и развлечений. То чувство одиночества, которое должно сопровождать личностный рост и самоопределение юношей и девушек, приобретает черты постоянства, становится деструктивным, увеличивает внутренние переживания, способствует полной изоляции старшеклассников с ДЦП. Таким образом, особенность социальной ситуации развития подростков с ДЦП состоит в том, что они позже сепарируются от родителей, к которым сохраняется инфантильная привязанность, и у них не происходит своевременной смены значимых других на сверстников. Чувство одиночества связано с отсутствием опыта завязывания новых отношений, хотя родители обычно и обеспечивают им объективно безопасные условия жизни.

Другая «крайняя» группа старшеклассников, заслуживающая пристального внимания разных специалистов — это подростки-сироты.

Проблема сиротства является одной из острейших для России. Сегодня коли-

чество детей-сирот находится в диапазоне от 500 до 800 тыс.

Детей, оставшихся без попечения родителей, разделяют на две группы: это «социальные сироты», родители которых лишены родительских прав, но в разной степени продолжают общение с детьми, и сироты, у которых не осталось близких родственников вообще. Нас интересует именно вторая группа. В их взрослении и развитии активное участие принимают чужие взрослые, большую часть жизни они проводят в государственных заведениях со своим порядком, режимом, особой системой взаимоотношений.

Таким образом, если у детей с ДЦП сохраняется инфантильная привязанность к родителям и задерживается переориентация на сверстников, то у сирот привязанность к родителям отсутствует и они вынуждены раньше взрослеть, привязываясь к социальным «заместителям» родителей и к сверстникам. Чувство одиночества при этом у них во многом обусловлено родительской депривацией, опытом объективной покинутости в раннем возрасте и социальными рисками в актуальных условиях жизни.

К сожалению, наличествует крайне ограниченное количество работ, посвященных изучению кризиса юности сирот как периода вхождения во взрослую жизнь, личностного и профессионального самоопределения. Между тем, особенностью этого кризиса становится совпадение нескольких травмирующих факторов: это окончание пребывания в детском доме, выбор профессионального пути и полное принятие ответственности за свою жизнь. Все это может стимулировать обострение чувства одиночества и, как следствие, выбор деструктивных жизненных стратегий.

## Программа исследования

**Цель** нашего исследования — изучение динамики чувства одиночества старшеклассников с разной социальной ситуацией развития в период прохождения кризиса юности.

В исследовании принимали участие 25 старшеклассников с детским церебральным параличом средней тяжести с нормой интеллекта в возрасте от 15 до 18 лет, 25 старшеклассников — сирот, оставшихся без попечительства родителей, в возрасте от 15 до 18 лет, 25 старшеклассников из полных условно благополучных семей той же возрастной группы. Соотношение девушек и юношей в каждой группе было одинаковым (10 девушек, 15 юношей).

Исследование носило лонгитюдный характер и продолжалось четыре года. Диагностические срезы делались в 15–16 лет (предкритическая фаза), 16–17 лет (критическая), 18 лет (посткритическая фаза); деление на данные периоды основано на трехфазной структуре кризиса Л.С. Выготского.

### **Гипотеза исследования:**

Динамика и содержание чувства одиночества у старшеклассников в период прохождения кризиса юности определяются особенностями их социальной ситуации развития.

Для изучения уровня чувства одиночества мы использовали методику диагностики уровня субъективного одиночества, предложенную Д. Расселом, Л. Пепло, М. Фергюсоном. Опросник позволяет определить уровень субъективного чувства одиночества: высокий, средний, низкий.

Для изучения вида одиночества использовали Опросник для определения



вида одиночества С.Г. Корчагиной [6]. Данная методика предназначена для измерения интенсивности переживания диффузного, отчуждающего и диссоциированного видов одиночества, выделенных С.Г. Корчагиной. Методика состоит из 30 пунктов. Система ответов: да, нет.

Шкалы: одиночество без определения вида, диффузное одиночество, отчуждающее одиночество, диссоциированное одиночество.

Первый диагностический инструментарий мы использовали три раза: в 15 лет, в 16–17 лет и в 18 лет, второй опросник – единожды в посткризисную стадию (18 лет).

Для определения того, имеются ли выраженные различия в показателях чувства одиночества в трех группах, мы использовали метод первичных статистик.

### Результаты исследования и их обсуждение

По результатам исследования переживания чувства одиночества в трехфазном течении кризиса юности в группах с разными социальными ситуациями развития были выявлены явные отличия. В сводной таблице представлены общие результаты по методике Д. Рассела, Л. Пепло, М. Фергюсона.

Из таблицы видно, что в трех группах происходили изменения субъективного чувства одиночества. Остановимся на каждой группе более подробно.

В группе старшеклассников из полных, благополучных семей получились следующие результаты.

В предкритической фазе (рис. 1) у 18 испытуемых диагностируется низкий уровень чувства одиночества, у 4 – средний, у 3 – высокий. В собственно критической фазе происходит повышение чувства одиночества в группе испытуемых: так уже низкий уровень одиночества всего у 3 человек, у 10 – средний, у 12 – высокий уровень субъективного одиночества. В посткритическую фазу снова происходит преобразование данного психологического феномена. Высокий уровень одиночества выявлен у 5 респондентов, 18 имеют средний уровень, 2 – низкий. Можно говорить о том, что старшеклассники с благополучной социальной ситуацией развития преодолевают высокий уровень одиночества и во взрослую жизнь вступают более спокойно, уверенно, без высокого уровня чувства одиночества.

Также показательным на посткритической фазе является доминирующий вид одиночества в данной группе – субъективно позитивный у 17 испытуемых. Это управляемое одиночество, или уединенность, представляет собой вариант пе-

Таблица

#### Уровень субъективного чувства одиночества в группах с разными социальными ситуациями развития (количество людей)

Группы	Уровень субъективного чувства одиночества								
	Предкритическая фаза			Критическая фаза			Посткритическая фаза		
	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
Норма	18	4	3	3	10	12	2	18	5
ДЦП	4	20	1	0	4	21	0	2	23
Сироты	19	5	1	20	4	1	19	4	2

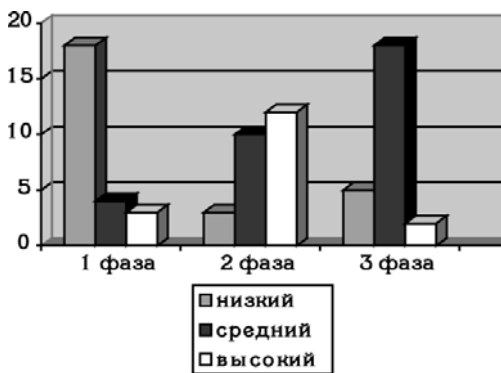


Рис. 1. Показатели чувства одиночества в группе старшекласников из благополучных семей

реживания психологической отдельности, собственной индивидуальности, который личностно обусловлен оптимальным соотношением результатов процессов идентификации и обособления. Это динамическое равновесие можно рассматривать как одно из проявлений психологической устойчивости личности относительно воздействий социума.

По данным исследования уровня чувства одиночества в трехфазной системе кризиса видно, что в группе с ДЦП на первой стадии (15–16 лет) преобладает средний уровень одиночества (20 испы-

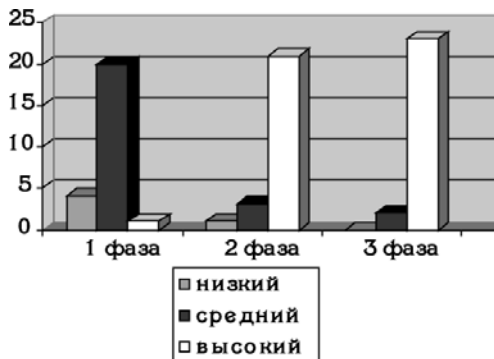


Рис. 2. Показатели чувства одиночества в группе старшекласников с ДЦП

туемых), всего у одного испытуемого — высокий уровень (рис. 3). В критической фазе высокий уровень одиночества определяется уже у 21 старшекласника, 4 испытуемых демонстрируют средний уровень, с низким уровнем остается один респондент. В посткритическую фазу, когда ожидается понижение уровня одиночества, в данной группе количество испытуемых с высоким уровнем одиночества становится только больше (23 респондента).

Исследование ведущего вида одиночества на третьей фазе кризиса показало, что в группе юношей и девушек с ДЦП 2/3 демонстрируют диффузный вид одиночества. Этих испытуемых отличает подозрительность в межличностных отношениях и сочетание противоречащих личностных и поведенческих характеристик: сопротивление и приспособление в конфликтах; наличие всех уровней эмпатии; возбудимость, тревожность и эмоциональность характера, коммуникативная направленность. Старшекласники с ДЦП, с одной стороны, направлены на общение, но им важен не сам процесс взаимодействия, а самоподтверждение — поиск своей значимости, нужности. Это чаще всего не удается, потому что человек полноценно не общается, не делится своим, не обменивается, а лишь примеривает на себя личину другого. Такие люди очень остро реагируют на стрессы, выбирая стратегию поиска сочувствия и поддержки. Они демонстрируют абсолютное согласие с мнениями, принципами, моралью, интересами того, с кем взаимодействуют. По сути, человек начинает жить личностными ресурсами объекта идентификации, т. е. существовать за счет другого. Стремясь к истинному человеческому общению, он дейст-

вует так, что не оставляет себе ни малейшего шанса реализовать данное стремление. Следствием этого, конечно, является жесточайшее переживание одиночества, наполненное страхом, разочарованием и ощущением бессмысленности своего существования.

При анализе результатов уровня чувства одиночества в группе старшеклассников-сирот оказалось, что в период прохождения всех фаз кризиса уровень одиночества остается достаточно низким (у 19 испытуемых), остальные показали средний уровень. В критическую фазу не происходит повышения чувства одиночества — низкий уровень у 20 испытуемых, у 4 — средний, всего один респондент демонстрирует высокий уровень (рис. 3).

Исследования вида одиночества в посткритической фазе показали, что 4/5 респондентов испытывают отчуждающее одиночество. Это говорит о том, что дети-сироты чувствуют себя покинутыми, потерянными, «заброшенными» в чуждый и непонятный мир. Приходит осознание невозможности быть выслушанным, понятым, принятым, что влечет осознание ненужности для окружающих. Жизнь протекает будто во сне, и испытуемый не-

осознанно отвечает ей тем, что сумел выделить в ней и акцентировать: отверженностью, неприятием, небрежением. Подобное отношение к жизни делает ее столь невыносимой, что нередко возникают мысли о самоубийстве. Обычно мы наблюдаем у таких людей недоверие, подозрительность, приписывание другим плохих намерений, тоску, депрессию, реже — тревогу. Термин «отчуждающее» предполагает протяженность процесса и состояния во времени, с одной стороны, с другой — двусторонний характер отчуждения, т. е. со временем объекты отчуждения становятся его субъектами и сами проявляют это по отношению к человеку, переживающему такой вид одиночества. При сравнительном анализе результатов уровня одиночества в трех группах получаются видимые отличия. Так, на предкритической фазе видно, что большинство респондентов группы сирот (19) и старшеклассников из благополучных семей (18) имеет низкий уровень одиночества, а их сверстники с ДЦП (20) — средний уровень одиночества.

Сравнительные показатели уровня одиночества в трех группах в предкритической фазе представлены на рис. 4.

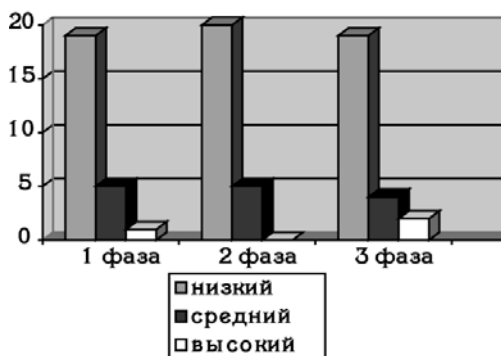


Рис. 3. Показатели чувства одиночества в группе старшеклассников-сирот

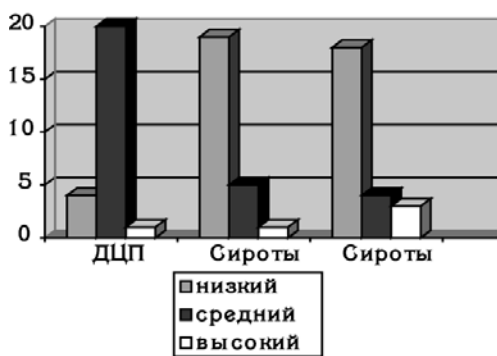


Рис. 4. Сравнительные показатели чувства одиночества трех групп в предкритической фазе

В кризисной фазе происходят яркие изменения в уровне чувства одиночества в двух группах (нормальное развитие, ДЦП), а испытуемые-сироты не меняют уровня ощущения чувства одиночества, оно остается на низком уровне, что свидетельствует о неполноценном прохождении критической фазы в процессе самоопределения (рис. 5).

Показательными являются результаты на посткритической фазе (рис. 6). Так, в группе старшекласников с ДЦП субъективный уровень одиночества становится очень высоким (23 респондента). Испытуемые-сироты (19 респондентов) испытывают низкий уровень субъективного чувства одиночества. В третьей группе большинство участников исследования выходят на средний уровень. Эмпирические данные показывают, что в двух экспериментальных группах переживание чувства одиночества в период прохождения кризиса юности сильно отличается от переживаний их «благополучных» сверстников. Так как данное чувство является составляющим самоопределение и является одним из показателей успешного прохождения кризиса юности, мы можем говорить о непол-

ноценном течении кризисного периода. При благополучном исходе кризиса юноши и девушки должны иметь средний уровень чувства одиночества, субъективно позитивного вида. Это будет способствовать адекватному вхождению во взрослую жизнь.

## Заключение

Итак, результаты исследования показали, что у юношей с ДЦП процесс переживания чувства одиночества в период прохождения кризиса юности протекает иначе, чем у старшекласников, оставшихся без попечения родителей, и старшекласников из благополучных семей.

Можно констатировать, что выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение. Данные исследования дают возможность говорить о неполноценном преобразовании чувства одиночества у старшекласников с ДЦП и у сирот, в то время как у исследуемых из благополучных семей низкий уровень одиночества на предкритической фазе сменяется высоким на критической фазе, что влияет на весь процесс становления личностного

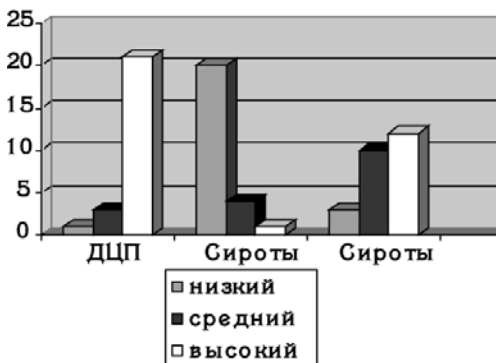


Рис. 5. Сравнительные показатели чувства одиночества трех групп в кризисной фазе

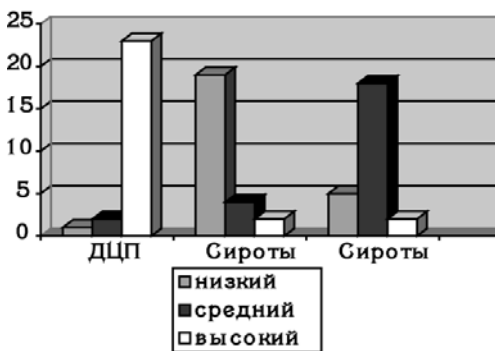


Рис. 6. Сравнительные показатели чувства одиночества трех групп в посткризисной фазе

самоопределения, позволяя юношам и девушкам испытать процесс саморазвития, формируя полноценный образ себя. Большинство испытуемых выходят из критической ситуации со средним уровнем субъективного одиночества, с преобладающим субъективно позитивным видом одиночества.

В группе старшекласников с ДЦП прохождение кризиса (первые две фазы) повторяет показатели группы благополучных сверстников, но выход из критической фазы имеет существенные различия. У большинства юношей и девушек с недостатками физического развития чувство одиночества остается на высоком уровне. Это мешает войти во взрослую жизнь, завести длительные полноценные связи, быстро приспособиться к новым условиям: учебе, работе, построению семьи. Ведущий вид одиночества — диффузный.

В группе сирот показатели чувства одиночества в процессе прохождения кризиса оставались относительно одинаковыми, на низком уровне. В самой критической стадии, когда высокий уровень одиночества является показателем личностного роста, в данной группе он оставался низким. Возможно, это детерминировано всей системой воспитания и образования детей-сирот. Социальная ситуация развития не позволяет им на долгое время оставаться одним, прочувствовать собственную индивидуальность, адекватно вступить во «взрослость». Также большинство респондентов (2/3) показали отчуждающее одиночество. Данные исследования дают возможность говорить о спе-

цифике проживания чувства одиночества в период кризиса 17 лет в трех группах, что в дальнейшем влияет на личностное и профессиональное развитие детей-сирот и их сверстников с ограниченными возможностями здоровья. Можно утверждать, что гиперопекающий стиль воспитания, искусственная инфантилизация, отсутствие сепарации — с одной стороны, и вынужденное пребывание в коллективе сверстников, отсутствие собственного пространства, интернатный стиль воспитания — с другой, — препятствуют полноценному переживанию чувства одиночества как составляющей процесса взросления и самоопределения. Это в дальнейшем мешает юношам и девушкам с нарушениями опорно-двигательного аппарата начать самостоятельную жизнь, правильно выбрать профессию, создать семью, и они в большинстве случаев остаются жить в родительской семье. Подростки и юноши, воспитывающиеся в детских домах, не преодолевают реакции группирования, реже проявляют активность и самостоятельность в принятии решения, полагаясь на сверстников либо воспитателей, что также мешает конструктивному построению своей личной жизни.

На наш взгляд, полученные результаты являются основанием для пересмотра имеющейся системы психолого-педагогического сопровождения старшекласников с ДЦП и сирот.

При этом, безусловно, необходимо проведение более глубоких исследований кризиса юности в группах с разными социальными ситуациями развития.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова К.А. Российская проблема свободы, одиночества и смирения // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 5.
2. Денисова Т.Ю. Одиночество как экзистенциально-социальный феномен: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2008.
3. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология» / Сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калиникова. М., 2001.
4. Долгинова О.Б. Изучение одиночества как психологического феномена // Прикладная психология. 2009. № 4.
5. Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989.
6. Корчагина С.Г. Психология одиночества: учеб. пособие. М., 2008.
7. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1985.
8. Лабиринты одиночества / Под ред. Н.Е. Покровского. М., 1989.
9. Лебедев В.И., Кузнецов О.Н. Психология и психопатология одиночества. М., 1997.
10. Малкина-Пых И.Г. Возрастные кризисы: Справочник практического психолога. М., 2004.
11. Мастюкова Е., Москвина А. Что является наиболее важным в воспитании в семье детей с детским церебральным параличом // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2002. № 3.
12. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М., 2000.
13. Реммидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. М., 1994.
14. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1993.
15. Цукерман Г.А., Мастерова Б.В. Психология саморазвития. М., 1995.
16. Шагивалеева Г.Р. Одиночество и особенности его переживания студентами. Елабуга, 2007.
17. Шипилина Л.М., Мамайчук И.И. Детский церебральный паралич. СПб., 2001.
18. Chen X., He Y., Oliveira A., Coko A. Loneliness and social adaptation in Brazilian, Canadian, Chinese and Italian children: a multi-national comparative study // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2004.
19. Tsai F-F., Reis H.T. Perceptions by and of lonely people in social networks // Personal Relationships. 2009. No 16.
20. Visser M., Antheunis M., Schouten A. Online communication and social well-being: how playing World of Warcraft affects players' social competence and loneliness // Journal of Applied Social Psychology. 2013.
21. Watson J., Nesdale D. Rejection Sensitivity, Social Withdrawal, and Loneliness in Young Adults // Journal of Applied Social Psychology. 2012.
22. URL:<http://www.dzd.ee/267704/issledovanie-molodye-chawe-chuvstvujut-odinochestvo-chem-stariki/>

## Experiences of Loneliness among High School Students in Different Social Situations of Development

IU.IU. TERYUSHKOVA

*Psychologist, senior lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology,  
Institute of Psychology, Petrozavodsk State University*

*The article discusses a study on the dynamics of subjective feelings of loneliness in three categories of male subjects: young males with musculoskeletal disorders, normally developed high school students living with parents, and young orphans. The social situations of development in these three categories of young people differ in the rates of separation from parents - accelerated in the orphans and delayed in the subjects with musculoskeletal disorders. The study focused on the dominating type of loneliness and the changes in the subjects' experiences of loneliness (pre-crisis, crisis and post-crisis phases) starting from the age of 15. The outcomes suggest that the dynamics and psychological aspects of the feeling of loneliness during the period of youth crisis depend mostly on the features of the young people's social situation of development.*

**Keywords:** *developmental crisis, cerebral palsy, youth, neoplasms, musculoskeletal system disorders, orphans, subjective feeling of loneliness, types of loneliness.*

### REFERENCES

1. *Abul'hanova K.A.* Rossiiskaya problema svobody, odinochestva i smireniya // *Psihologicheskii zhurnal.* 1999. T. 20. № 5.
2. *Denisova T.Yu.* Odinochestvo kak ekzistencial'no-social'nyi fenomen: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. Novosibirsk, 2008.
3. *Deti s ogranicennymi vozmozhnostyami: problemy i innovacionnye tendencii v obuchenii i vospitanii.* Hrestomatiya po kursu "Korrekcionnaya pedagogika i special'naya psihologiya" / Sost. N.D. Sokolova, L.V. Kalnikova. M., 2001.
4. *Dolginova O.B.* Izuchenie odinochestva kak psihologicheskogo fenomena // *Prikladnaya psihologiya.* 2009. № 4.
5. *Kon I.S.* Psihologiya rannei yunosti. M., 1989.
6. *Korchagina S.G.* Psihologiya odinochestva: uchebnoe posobie. M., 2008.
7. *Kratkii psihologicheskii slovar'* / Pod red. A.V. Petrovskogo, M.G. Yaroshevskogo. M., 1985.
8. *Labirinty odinochestva* / Pod red. N.E. Pokrovskogo. M., 1989.
9. *Lebedev V.I., Kuznecov O.N.* Psihologiya i psihopatologiya odinochestva. M., 1997.
10. *Malkina-Pyh I.G.* Vozrastnye krizisy: Spravochnik prakticheskogo psihologa. M., 2004.
11. *Mastyukova E., Moskvina A.* Chto yavlyaetsya naibolee vazhnym v vospitanii v sem'e detei s detskim cerebral'nym paralichom // *Vospitanie i obuchenie detei s narusheniyami razvitiya.* 2002. № 3.

12. *Polivanova K.N.* Psihologiya vozrastnyh krizisov. M., 2000.
13. *Remshmidt H.* Podrostkovi i yunosheskii vozrast: problemy stanovleniya lichnosti. M., 1994.
14. Formirovanie lichnosti v perehodnyi period ot podrostkovogo k yunosheskomu vozrastu / Pod red. I.V. Dubrovinoi. M., 1993.
15. *Cukerman G.A., Masterova B.V.* Psihologiya samorazvitiya. M., 1995.
16. *Shagivaleeva G.R.* Odinochestvo i osobennosti ego perezhivaniya studentami. Elabuga, 2007.
17. *Shipilina L.M., Mamaichuk I.I.* Detskii cerebral'nyi paralich. SPb., 2001.
18. *Chen X., He Y., Oliveira A., Coco A.* Loneliness and social adaptation in Brazilian, Canadian, Chinese and Italian children: a multi-national comparative study // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2004.
19. *Tsai F-F., Reis H.T.* Perceptions by and of lonely people in social networks // *Personal Relationships*. 2009. № 16.
20. *Visser M., Antheunis M., Schouten A.* Online communication and social well-being: how playing World of Warcraft affects players' social competence and loneliness // *Journal of Applied Social Psychology*. 2013.
21. *Watson J., Nesdale D.* Rejection Sensitivity, Social Withdrawal, and Loneliness in Young Adults // *Journal of Applied Social Psychology*. 2012.
22. URL:<http://www.dzd.ee/267704/issledovanie-molodye-chawe-chuvstvujut-odinochestvo-chem-stariki/>



## К вопросу о перспективах развития TRAFFIC PSYCHOLOGY в России

**Т.В. КОЧЕТОВА**

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии управления Московского городского психолого-педагогического университета, участник TPI-project (Traffic Psychology International)*

*В статье рассматривается проблематика исследований такого направления современной психологии, как Traffic Psychology. Показано, что в связи с последними общественными преобразованиями, возрастает научный интерес к проблеме взаимодействия субъектов в социальной и «искусственно созданной» среде, примером которой может служить дорожно-транспортная среда мегаполиса. Описываются и характеризуются направления исследований прикладного характера Traffic Psychology, которым в зарубежной психологии придается особое значение, поскольку они помогают выявить роль собственно человеческого фактора в формировании и развитии дорожно-транспортной среды, ее эффективном и безаварийном использовании. Особое внимание уделено оценке конкретных проблем социально-психологического характера, обуславливающих специфику дорожно-транспортной среды московского мегаполиса.*

**Ключевые слова:** *Traffic Psychology (психология дорожного движения), транспортная психология, дорожно-транспортная среда, субъект движения.*

Как показывает анализ работ по проблематике, такое направление прикладных психологических исследований, как Traffic Psychology, для современной психологической науки не является чем-то новым и уникальным как для зарубежных, так и для отечественных исследователей. Можно констатировать, что сегодня появляется все больше и больше работ, в той или иной степени затрагивающих различные аспекты поведения человека, связанные, например, с управлением автотранспортным средством, проблемой безопасности в условиях дорожного движения, выбором оптимальной стратегии безаварийного вождения и т.п.

Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что в рамках отечественной психологии исследования подобного рода

принято связывать, прежде всего, с такой отраслевой принадлежностью, как *транспортная психология*. Так, прерогативой исследований данной отрасли традиционно могут считаться: психофизиологические характеристики водителей автотранспортных средств, влияющих на безопасность на дороге; особенности протекания психологических процессов при управлении автотранспортным средством (концентрация и распределение внимания, утомляемость, способность к пространственной ориентировке и др.); основы психофизиологии труда водителя и его психологическая надежность в системе «водитель-автомобиль-дорога-среда» [6].

Представляется совершенно логичным, что подробное изучение данных ас-

пектов является, безусловно, крайне важным на сегодняшний день, поскольку постоянно увеличивающаяся статистика дорожно-транспортных происшествий диктует объективную необходимость тщательного изучения факторов, которые являются причиной самых различных инцидентов на дороге. Однако необходимо также отметить, что сейчас сама по себе дорожно-транспортная среда является весьма динамичной и достаточно сложной системой, которая требует более подробного рассмотрения вопросов, например, в условиях современного мегаполиса. Именно здесь существенную роль играют факторы психологической адаптации человека к социальной среде «большого города», его чрезвычайная включенность в транспортную среду и систему отношений между всеми ее участниками.

В этом контексте является особенно ценным анализ опыта зарубежных исследований прикладного характера, объединенных общим названием «Traffic Psychology» и направленных на изучение различных поведенческих проявлений субъекта, управляющего транспортным средством в искусственно созданной, поддерживаемой дорожно-транспортной среде, прежде всего, мегаполиса, которая оказывает влияние на поведение субъекта в условиях траффика.

Таким образом, не трудно заметить, что проблематика Traffic Psychology (*психология дорожного движения в условиях траффика* представляется наиболее адекватным переводом), конечно же, не исключает исследование различных вопросов, определяющих предметную область транспортной психологии. Но отличительной особенностью является именно рассмотрение приемов и способов взаимодействия индивида с дорожно-транспорт-

ной средой в целом, ее участниками, а также поиск причинно-следственных связей, лежащих в основе этого взаимодействия в современном мегаполисе. Это еще раз свидетельствует в пользу актуальности данных исследований для крупных городов с высокой плотностью населения, сложной и разветвленной транспортной системой сообщения, где проблема безопасности дорожного движения очень остро стоит как перед городскими властями, так и перед гражданами, затрагивая вопросы организации и управления дорожно-транспортными потоками [12].

Проводя теоретический обзор источников по проблематике Traffic Psychology, не трудно заметить, что некоторые авторы отмечают необходимость изучения различных аспектов поведения индивида на дороге в исторической перспективе, поскольку поведенческие паттерны в разные исторические периоды характеризуются высокой стабильностью приемов и способов, а различия состоят лишь в видах используемых транспортных средств. Так, например, причины дорожных инцидентов во время движения, рискованный стиль поведения водителя и/или пешехода носят универсальный характер, поэтому вполне логично, что они оказались в фокусе внимания различных междисциплинарных и межотраслевых исследований [7; 8; 10; 11].

Так, на сегодняшний день среди основных наиболее активно разрабатываемых проблем исследования в рамках Traffic Psychology можно выделить следующие «блоки».

1. Поведение участников дорожного движения, которое повлекло за собой возникновение аварии или аварийной ситуации (особое внимание уделяется различным возрастным группам, особенностям

аварийных ситуаций на разных видах транспорта, особенностям конструкционного решения, например, специфике магистралей, дорожного покрытия, транспортной развязки и др.), а также прогнозы развития данных поведенческих проявлений. В этой связи изучаются процесс управления транспортным средством (в частности, сформированность моторного навыка управления; восприятие дорожно-транспортной обстановки, процесс обработки поступающей информации водителем, скорость принятия решения; психофизиологическое состояние водителя; личностные особенности водителя — склонность к риску, общий эмоциональный фон, мотивы поведения за рулем); стратегии поведения в конфликтных ситуациях или ситуациях возникновения несчастного случая; социальные ожидания участников дорожно-транспортной среды по отношению друг к другу и др. [10].

2. Психологическая профилактика и предотвращение несчастных случаев и дорожно-транспортных происшествий (разработка и внедрение образовательных программ, обеспечивающих качественную подготовку водителей автотранспортных средств [9], повышение квалификации водителя на специальных курсах безаварийного вождения); обеспечение условий для безопасного движения за счет изменения правовых (система штрафов, взысканий за совершение нарушения), образовательных (подготовка водителей и инструкторов, осуществляющих подготовку водителей различных категорий) мер и конструкторских решений

(например, дизайн дороги, расположение знаков и указателей и т.п.).

3. Разработка системы мер, связанных с поддержкой общей мобильности граждан отдельных категорий (пожилых граждан и пенсионеров, лиц с ограниченными возможностями здоровья), а именно, с обеспечением выбора транспортного средства, использованием различных навигационных систем управления транспортным средством с учетом резистентности и высокой зависимости мобильности (такой категории, как инвалиды) от наличия в транспортном средстве дополнительных опций, обеспечивающих удобство его эксплуатации. К этому же «блоку» относятся разработки в области проектирования дорожной среды с ориентацией на управление «спросом перемещения», например, меры по ценообразованию льготных поездок по определенному маршруту в заданное время [11] для «разгрузки» плотности других транспортных потоков и т.п.

4. Психологическая помощь и реабилитация водителей, которые являлись участниками дорожно-транспортного происшествия. В рамках этого «блока» разрабатываются специальные процедуры оценки состояния водителя после дорожно-транспортного происшествия, ряд восстановительных мероприятий, включая как медицинские, так и собственно психологические аспекты реабилитации: индивидуальное и групповое консультирование, тренинговые программы, курсы [7; 9]<sup>1</sup>.

Подводя итог, не трудно заметить, что сегодня Traffic Psychology включает

---

<sup>1</sup> Необходимо отдельно подчеркнуть, что сегодня особая роль отводится исследованиям, связанным с безопасностью в условиях полетов и путешествий на железных дорогах, пассажирских перевозок в метро. Однако данные «исследовательские линии» в большей степени принято связывать с авиационной психологией и психологией железнодорожного транспорта, что, собственно, соответствует целям и задачам транспортной психологии.

в себя комплексные исследования междисциплинарного характера, где индивид рассматривается в качестве «ядра интерактивного траффика», изучаются его психические состояния, эмоции и мотивы поведения, которые, с одной стороны, являются следствием, а с другой, — причиной определенной дорожно-транспортной среды в условиях современного мегаполиса. Анализируя работы авторов, работающих в направлении «Traffic Psychology», представляется весьма проблематичным ответить на вопрос о его отраслевой принадлежности и статусе как отдельной самостоятельной отрасли психологии. Скорее, сейчас это может рассматриваться в качестве предмета для последующей дискуссии. Тем не менее, одно можно сказать с существенной долей уверенности: исследования, которые проводятся в данной области, ставят своей целью поиск более эффективных решений узкоспециализированных прикладных задач с учетом специфики и влияния человеческого фактора на «искусственную среду», частным случаем которой является среда дорожно-транспортная [3].

Хочется также отметить особую актуальность и своевременность психологических исследований в рамках Traffic Psychology для такого крупнейшего мегаполиса, как Москва, поскольку здесь исследования, направленные на решения узкоспециализированных задач, смогли бы способствовать более эффективному управлению дорожно-транспортной средой, оптимизации транспортных потоков с целью снятия столь остро стоящих в прикладном плане транспортных проблем.

Так, например, ситуация транспортного коллапса сегодня стала рассматри-

ваться как неотъемлемый «признак» города не только в зимнее время (в связи с трудными природными условиями), но и как проблема, постоянно возникающая ежедневно в определенные часы, связанные с транспортными пассажиропотоками. Психологически транспортный коллапс связан с формированием «узлов» социальной напряженности, которые являются прямым следствием проявлений системного кризиса в организации функционирования дорожно-транспортной среды московского мегаполиса. В этой связи весьма показательным выглядит сформированная установка: «Пробки на дорогах — это огромная проблема!». При этом недооценивается то обстоятельство, что пробки есть не столько сама проблема, сколько следствие других проблем и, прежде всего, проблем социального характера.

В свою очередь, эти проблемы являются прямым следствием реализации на протяжении ряда предшествующих лет видения городскими властями перспектив развития мегаполиса, в рамках которых Москва фактически рассматривалась не как среда жизнедеятельности сложноструктурированной человеческой общности, а как пространство для вложения инвестиций. При этом стало закономерным, что в рамках данной логики при принятии концептуальных организационно-предметных решений совокупность переменных, связанных непосредственно с человеческим фактором, чаще всего попросту игнорировалась [2; 3].

Сегодня, в формирующихся условиях реального перехода от парадигмы «город для инвестиций» к парадигме «город для жизни» на тактическом, а в конечном счете, и на стратегическом уровнях, полномасштабный анализ и учет человеческого

фактора представляется необходимым условием как повышения качества принимаемых решений, так и обеспечения способов их реализации. Последнее связано, прежде всего, с адекватным восприятием и действенной социальной поддержкой данных решений населением [2].

Существенную роль в поиске эффективных решений для изменений этой ситуации может сыграть анализ результатов современных психологических исследований в данной области. Такой анализ и использование накопленного опыта в разрешении проблем дорожно-транспортной среды «большого города», адекватная оценка реального положения дел в конкретном мегаполисе — городе Москве — послужат основой для необходимых первоочередных и перспективных социально-психологических исследований, которые, в свою очередь, обеспечат формирование установок — «город для жизни» и «город для граждан».

*К первоочередным задачам, которые требуют решения, относятся:*

- взаимодействие субъектов — участников трафика (восприятие друг друга водителями разных профессиональных и социальных категорий; соотношение ролевых установок в схеме «я-водитель — я-пешеход»; этнокультурные особенности водителей, которые сегодня в Москве осуществляют значительную долю перевозок пассажиров общественного транспорта; влияние технической подготовки и практического опыта; и т. д.);

- проблема формирования «дорожных карт» — выбор маршрута и средств перемещения в городе (состояние общественного транспорта, условий, связанных с его безопасной эксплуатацией, а также его субъективное восприятие различными социальными категориями

граждан, проживающих в мегаполисе; расположение, организация, информационно-маркетинговое обеспечение паркингов различного назначения; характерные особенности установочных приоритетов представителей различных социальных, профессиональных, возрастных, этнических категорий жителей города в данном контексте, в том числе, использование гибкой ценовой политики для граждан особых категорий, например, пожилых людей, лиц с ограниченными возможностями здоровья и т. д.);

- внешние стимулы и их воздействие на водителя (расположение, дизайн дорожных знаков, светофоров, режим работы последних; размещение, дизайн, технические и цветовые характеристики рекламных объектов, располагающихся вдоль магистралей; размещение и состояние дорожной разметки; технические и эксплуатационные характеристики дорожных развязок, перекрестков и схема организации движения на них, и т. д.);

- повышение эффективности управления городским трафиком, взаимосвязь различных видов транспортных средств, осуществляющих перевозки пассажиров, предотвращение внештатных и экстремальных ситуаций, возникающих на дороге, оперативное реагирование на них;

- повышение качества профессиональной подготовки водителей, разработка качественно новых образовательных программ, позволяющих не просто осваивать правила дорожного движения, но и обеспечивать психологическую готовность и устойчивость к ситуации риска в дорожно-транспортной среде (реальная оценка и учет индивидуально-психологических характеристик кандидатов как при приеме и обучении в автошколах, так и при приеме на работу, особенно в организациях, зани-

мающихся пассажирскими перевозками)<sup>2</sup>. Отдельно следует выделить задачу подготовки автолюбителей, которые могут выезжать за рубеж и пользоваться услугами аренды автотранспорта в других странах, где приходится сталкиваться с принципиально иной культурой вождения и управления транспортным средством;

- обеспечение постоянно действующей системы мониторинга, включая комплексную психологическую оценку степени профессионального соответствия инструкторов по вождению, осуществляющих подготовку водителей в автошколах, соответствующую мировым нормам и стандартам подготовки инструкторов, постоянное повышение их квалификации; содержательное обеспечение роли профессиональных ассоциаций, осуществляющих координационную деятельность в сфере подготовки водителей различных категорий (таких как, например, Межрегиональная ассоциация автомобильных школ, Гильдия автошкол и др.)<sup>3</sup>.

К перспективным задачам относятся:

- развитие «культуры поведения» на дорогах в условиях транспортных потоков, характеризующихся высокой степенью плотности через организацию серии профилактико-образовательных мероприятий, направленных на формирование компетенций в области взаимодействия, психологии общения, конфликтологии;

- формирование на индивидуальном уровне установки на восприятие конвенциональных норм как приоритетных ориентиров социальной активности граждан, смена ментальных представлений, бази-

рующихся на повышенной комфортности с точки зрения принятия общественных норм и правил с тотальной установкой их фактического игнорирования, на принятие и поддержание норм и правил конструктивного взаимодействия со всеми участниками дорожного движения;

- последовательное формирование чувства социального доверия и социальной солидарности (в настоящий момент в условиях московского мегаполиса речь идет — и поведение людей в трафике более чем показательны в этом плане — не просто о противостоянии групп и группировок в логике «мы» и «они», но, по сути дела, о психологической войне «всех против всех» в логике «я» и «они» и «все против меня»);

- оценка и постоянный мониторинг неизбежных социальных рисков и социальных бонусов при принятии и реализации тех или иных решений городскими властями (в реальных условиях московского мегаполиса практически любое решение неизбежно идет вразрез со значимыми интересами тех или иных социальных групп и наталкивается на реальное противодействие: весьма показательным примером здесь может служить ситуация с введением пропускных турникетов на входе в общественный транспорт, когда автобус задерживается в связи с большой очередью на посадку, а автомобилисты не могут проехать из-за образовавшихся на дороге заторов, что приводит к росту психологического сопротивления данному «нововведению», повышению уровня агрессивности, усилению негативного эмо-

<sup>2</sup> См.: Программа дополнительного профессионального образования «Психология дорожного движения в системе подготовки преподавателей автошкол и водителей автотранспортных средств», разработанная на факультете социальной психологии МГППУ [5].

<sup>3</sup> Подробно ознакомиться с деятельностью данных профессиональных объединений можно на сайтах: Межрегиональная ассоциация автомобильных школ [4], Гильдия автошкол [1].

ционального состояния при управлении транспортным средством).

В заключение следует отметить, что широта охвата конкретных прикладных исследований, как в области транспортной психологии, так и в области психологии дорожного движения, позволяет получать ответы на самые сложные вопросы причин и прогнозов поведения субъекта — участника взаимодействия на дороге. Анализируя исследования авторов, работающих в направлении «Traffic Psychology», несмотря на существенные различия в характере исследовательских задач

и методологических оснований, можно прийти к выводу о том, что эти работы в целом отражают важную тенденцию — обращение должного внимания на комплексное решение проблем дорожно-транспортной среды. Хочется надеяться, что мировой опыт, а также опыт отечественных психологических исследований в данной сфере, будут способствовать дальнейшему росту интереса к проблематике Traffic Psychology и поиску эффективных решений в области проектирования и развития оптимальной дорожно-транспортной среды.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Гильдия автошкол [Электронный ресурс] URL: <http://www.autogild.ru>
2. Кондратьев М.Ю., Кочетова Т.В. «Traffic psychology»: от прикладных исследований к методологии комплексного изучения современной дорожно-транспортной среды // Сборник материалов международной научно-практической конференции, 28—30 июня 2012 г. — 2-е изд. испр. и доп. СПб., 2012.
3. Кочетова Т.В. «Traffic Psychology»: от фрагментарных исследований к комплексным решениям прикладных задач транспортных проблем // Социальная психология и общество. 2011. № 2.
4. Межрегиональная ассоциация автомобильных школ [Электронный ресурс]. URL: <http://maash.ru>
5. Психология дорожного движения в системе подготовке преподавателей автошкол и водителей автотранспортных средств: Программа дополнительного профессионального образования / Сост. Т.В. Кочетова. Москва, 2014.
6. Романов А.Н. Автотранспортная психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2002.
7. A Dictionary of Transport Analysis // K. Button, H. Vega, P. Nijkamp [Электронный ресурс]. <http://www.worldcat.org/title/dictionary-of-transport-analysis/oclc/798521016/editions?referer=di&editionsView=true>
8. Empirische Verkehrspsychologie [Empirical Traffic Psychology] / B. Schlag. (ed.). Lengerich; Berlin, 1999.
9. Molina J.G., Garcia-Ros R., Keskinen E. Implementation of the driver training curriculum in Spain: An analysis based on the Goals for Driver Education (GDE) framework // Transportation Research Part F Traffic Psychology and Behaviour. 2014. Vol. 26.
10. Rothengatter T. Psychological aspects of road user behaviour // Applied Psychology: An International Review. 1997. Vol. 46. No 3.
11. Schade J., & Schlag B. Acceptability of urban transport pricing strategies // Transportation Research Part F Traffic Psychology and Behaviour. 2003. Vol. 6.
12. Traffic Psychology International [Электронный ресурс]. URL: <http://traffic-psychology-international.eu>

## On the Perspectives of Traffic Psychology Development in Russia

**T.V. KOCHETOVA**

*PhD in Psychology, associate professor at the Chair of Management Psychology,  
Moscow State University of Psychology and Education,  
Traffic Psychology International member*

*The paper addresses the issues of traffic psychology, one of the branches in modern psychological research. Recent years have seen an increase in the scientific interest in the problems of interaction of individuals in the social and 'artificially designed' environments, of which traffic environment in a big city is a fine example. The paper describes the patterns of applied research in traffic psychology which plays an important role in Western psychology because of its contribution to the understanding of purely human factors in the development of road and traffic environment and in the improvements of traffic mobility and road safety. Special attention is drawn to particular problems of a social psychological origin that shape the specifics of traffic environment in the Moscow region.*

**Keywords:** *traffic psychology, transportation psychology, road and traffic environment, road user.*

### REFERENCES

1. Gil'diya avtoshkol [Elektronnyi resurs] URL: <http://www.autogild.ru> [R.K.1]
2. Kondrat'ev M.Yu., Kochetova T.V. "Traffic psychology": ot prikladnyh issledovaniy k metodologii kompleksnogo izucheniya sovremennoi dorozhno-transportnoi sredy // Sbornik materialov mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferencii, 28–30 iyunya 2012 g. – 2-e izd. ispr. i dop. SPb., 2012.
3. Kochetova T.V. "Traffic Psychology": ot fragmentarnykh issledovaniy k kompleksnym resheniyam prikladnykh zadach transportnykh problem // Social'naya psihologiya i obshchestvo. 2011. № 2.
4. Mezhregional'naya asociaciya avtomobil'nykh shkol [Elektronnyi resurs]. URL: <http://maash.ru>
5. Psihologiya dorozhnogo dvizheniya v sisteme podgotovke prepodavatelei avtoshkol i voditelei avtotransportnykh sredstv: Programma dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya / Sost. T.V. Kochetova. Moskva, 2014.
6. Romanov A.N. Avtotransportnaya psihologiya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii. M., 2002.
7. A Dictionary of Transport Analysis //K. Button, H. Vega, P. Nijkamp [Elektronnyi resurs]. <http://www.worldcat.org/title/dictionary-of-transport-analysis/oclc/798521016/editions?referer=di&editionsView=true>



8. Empirische Verkehrspsychologie [Empirical Traffic Psychology] / B. Schlag. (ed.). Lengerich; Berlin, 1999.
9. *Molina J.G., Garcia-Ros R., Keskinen E.* Implementation of the driver training curriculum in Spain: An analysis based on the Goals for Driver Education (GDE) framework // Transportation Research Part F Traffic Psychology and Behaviour. 2014. Vol. 26.
10. *Rothengatter T.* Psychological aspects of road user behaviour // Applied Psychology: An International Review. 1997. Vol. 46. No 3.
11. *Schade J., & Schlag B.* Acceptability of urban transport pricing strategies // Transportation Research Part F Traffic Psychology and Behaviour. 2003. Vol. 6.
12. Traffic Psychology International [Elektronnyiresurs]. URL: <http://traffic-psychology-international.eu>

## Интерпретационно-коррекционный алгоритм профессиональной деятельности социального психолога-практика с малой группой

**М.Ю. КОНДРАТЬЕВ**

*доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО,  
профессор Московского городского психолого-педагогического университета*

**П.А. БАБАНИН**

*аспирант кафедры теоретических основ социальной психологии  
Московского городского психолого-педагогического университета*

*В статье излагается и обосновывается примерный алгоритм интерпретационно-коррекционной составляющей профессиональной деятельности психолога-практика с малыми группами. Последовательно рассматриваются наборы эмпирических показателей, позволяющих определить уровень социально-психологического развития контактного сообщества, описываются принципы социально-психологической, как групповой, так и индивидуальной работы психолога-практика.*

**Ключевые слова:** *интерпретационно-коррекционный алгоритм профессиональной деятельности, уровень социально-психологического развития группы, коллектив, корпорация, просоциальная и асоциальная ассоциации, лидер, аутсайдер.*

К сожалению, в последнее время достаточно редко появляются материалы прикладного характера, раскрывающие алгоритм диагностико-коррекционной работы социального психолога-практика с малой группой. Понятно, что такой комплекс должен состоять, как минимум, из двух самоценных и при этом взаимосвязанных частей, первая из которых представляет собственно методическое обеспечение, а вторая — алгоритм коррекционной психолого-педагогической работы. В рамках настоящей статьи мы планируем акцентировать внимание именно на вопросах психологической коррекции, так как в своей предшествующей публикации достаточно подробно и содержательно развернуто уже оста-

навливались на описании диагностико-исследовательских социально-психологических методик, связанных с определением уровня развития малых групп [4]. Кроме того, российским психологам-практикам и психологам-исследователям хорошо известен комплект диагностико-исследовательских социально-психологических методик, активно используемый в рамках научной психологической школы А.В. Петровского [5]. Как правило, в этот практически традиционный методический комплект входят социометрия [1; 3; 9 и др.], референтометрия [10; 17; 18 и др.], методический прием определения интрагрупповой неформальной структуры власти в группе [6 и др.], методика определения степени

ценностно-ориентационного единства группы [2; 10; 16 и др.], методика выявления мотивационного ядра выборов [10; 12 и др.], методика «подставной» самооценки [11; 14 и др.], социально-психологические модификации техники «репертуарных решеток» Дж. Келли [6; 15 и др.].

Прежде всего следует подчеркнуть, что в результате использования выше-названных методик и методических приемов психолог оказывается в состоянии на основе достоверных эмпирических полученных данных ответить на два блока вопросов. Во-первых, полученная информация дает возможность довольно точно определить, к какому типу групп относится обследованное сообщество. Во-вторых, наряду с общегрупповыми показателями, применение социально-психологического инструментария вооружает психолога необходимыми данными о том, какую позицию во внутригрупповой системе межличностных отношений занимает, по сути дела, каждый из участников обследования. При этом понятно, что коррекционно-поддерживающая работа как с группой в целом, так и с каждым ее членом в отдельности может осуществляться хоть сколько-нибудь продуктивно лишь с опорой на оба эти взаимосвязанных информационных блока.

Итак, *первый информационный блок — эмпирические данные об уровне социально-психологического развития группы.* Понятно, что в каждом конкретном случае психолог сталкивается с неповторимой комбинацией групповых показателей, отражающей специфику именно этого и никакого другого сообщества. В то же время, несмотря на такую поистине бесконечно широкую ва-

риативность сочетаний эмпирических данных, все же можно выделить конечное число наиболее типичных их «раскладов», каждый из которых соответствовал бы определенной категорией групп. Все это позволяет более подробно рассмотреть хотя бы четыре варианта сочетания групповых показателей, характеризующих группу высокого уровня социально-психологического развития, просоциальную ассоциацию, асоциальную ассоциацию и корпоративную группировку.

Специально отметим, что подобный выбор продиктован не какими-то случайными обстоятельствами. Дело в том, что именно указанные типы малых групп и являются качественными точками в континууме группового развития. Здесь, по-видимому, вполне правомерно было бы подкрепить этот вывод наглядной иллюстрацией (рис. 1).

Поясим приведенную схему. Изображенное на данном рисунке условное локальное пространство образовано тремя векторами —  $OY$ ,  $OZ$ ,  $OX$ . При этом, если по вектору  $OX$  «откладывается» степень опосредствованности межличностных отношений целями и задачами груп-

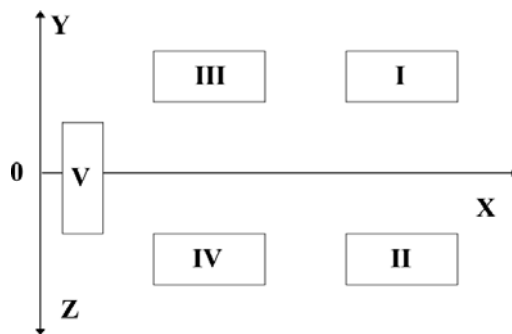


Рис. Группы разного уровня развития в рамках условного локального пространства

повой деятельности, то векторы  $0Y$  и  $0Z$  отражают социальный «знак» этих опосредствующих факторов:  $0Y$  — просоциальную, а  $0Z$  — антисоциальную их направленность.

Наиболее последовательно и подробно классификация реально функционирующих контактных групп, построенная на основе уровня их социально-психологического развития, обоснована в рамках теории деятельностного опосредствования межличностных отношений [10; 11 и др.].

С этих позиций легко поддаются качественной характеристике каждая из пяти<sup>1</sup> общностей, размещенных на приведенном межвекторном пространстве.

Теперь попытаемся вслед за автором данного подхода А.В. Петровским дать каждому из указанных типов групп краткую социально-психологическую характеристику, а главное, указать при этом, какие комбинации эмпирических данных позволяют нам отнести конкретную обследованную общность к тому или иному типу группы.

Фигура «1» представляет собой группу высокого уровня социально-психологического развития. Межличностные отношения в этой общности в максимальной степени опосредствованы целями и задачами совместной групповой деятельности, при этом сама эта деятельность носит ярко выраженный просоциальный характер. Группам такого типа свойственны высокая деловая сплоченность, благоприятный психологический климат; взаимоотношения членов такого со-

общества, как правило, строятся преимущественно по принципу равноправного сотрудничества и носят действительно гуманный характер. Другими словами, речь идет о подлинном коллективе.

Понятно, что в реальной жизненной практике столкновение психолога со столь «идеальной» группой — случай, скорее, исключительный, нежели рядовой. В то же время опыт социально-психологических исследований показывает, что некоторое число обследуемых групп может быть отнесено к категории высоко развитых в социально-психологическом плане сообществ. Какие же эмпирические данные позволяют оценить таким образом какую-то конкретную группу? Сразу же оговорим, что какими бы «блестящими» ни были групповые показатели, полученные с помощью какой-то одной методической процедуры, этого еще недостаточно для определения уровня развития сообщества. Итак, речь может идти лишь о комбинации эмпирических данных.

Попытаемся описать такое из сочетаний, которое позволило бы говорить о группе именно высокого уровня социально-психологического развития, а значит, и о коллективистском характере взаимоотношений ее членов. Весомыми аргументами в пользу такого вывода о той или иной группе могут служить следующие зафиксированные в ходе ее обследования социально-психологические показатели межличностных отношений:

— социометрия — отсутствие в группе «изолированных» членов, явное чис-

---

<sup>1</sup> Фигура, обозначенная на рис. 1 цифрой «5», представляет собой пример диффузной группы, где и социальная ценность опосредствующих факторов, и сама степень такого опосредствования, по сути дела, равны нулю. Другими словами, — это группа, члены которой лишены реальной совместной деятельности. Именно поэтому в дальнейшем анализе имеет смысл специально не останавливаться на характере этой социальной общности. Появление же на рисунке олицетворяющей ее фигуры продиктовано лишь стремлением отразить все качественные точки континуума группового развития.

ленное превосходство высокостатусных («социометрические звезды» и «предпочитаемые») над социометрически низко-статусными членами группы, незначительное число межличностных отклонений (отвержений) и высокий показатель взаимности выборов;

— референтометрия — высокий уровень взаимной референтности, отсутствие или крайне незначительное число членов группы, с одной стороны, не имеющих в данном сообществе референтных для себя лиц, а с другой — не являющихся ни для кого из своих товарищей референтными;

— методика выявления мотивационного ядра выборов — преимущественно «деловая» ориентация при выборе и оценке партнера по взаимодействию;

— методический прием самооценки по степени властного влияния в группе — непрерывность внутригруппового статусного ряда и отсутствие противостоящих статусных слоев (страт);

— методика определения ценностно-ориентационного единства — высокая степень внутригрупповой сплоченности и согласованности мнений по поводу жизненно значимых для группы явлений, событий и лиц;

— техника «репертуарных решеток» — значительное число членов группы, уже прошедших стадии адаптации и индивидуализации и успешно интегрированных в ней, способность к «личностному видению» друг друга членами сообщества, преимущественная ориентация при оценке другого на его собственно личностные качества и характеристики, а не на властно-статусную позицию.

Фигура «2» представляет собой группу, межличностные отношения в которой так же, как и в группе высокого со-

циально-психологического уровня, в максимальной степени опосредствованы деятельностными факторами, но по своей содержательной сути деятельность эта в наивысшей степени антисоциальна. Подобная общность традиционно обозначается как корпорация. Примером такой группировки может служить, в частности, реально функционирующее криминальное сообщество.

При этом уже сам факт значительного уровня опосредствования межличностных отношений членов такой группы говорит о ее хорошей организованности, отлаженности функционально-ролевых связей, что, в конечном счете, позволяет охарактеризовать подобное сообщество как психологически развитое. Группам такого типа свойствен целый ряд социально-психологических показателей, являющихся как бы своего рода «перевертышами» характерных для подлинного коллектива феноменов межличностных отношений. Подлинной сплоченности и готовности взять на себя основной груз ответственности, что характерно для членов групп высокого уровня социально-психологического развития, в корпоративных группировках соответствуют «круговая порука» и приоритет узкогрупповых интересов; альтернативой осознанной дисциплине выступает жесткая иерархия статусов, поддерживаемая силой и жестокостью корпоративной «элиты» и т.д.

Весомым аргументом в пользу вывода о корпоративном характере какого-то конкретного сообщества может служить следующее сочетание эмпирических данных, полученных в ходе его обследования:

— социометрия — структурное деление группы на четко очерченные под-

группы, рамками которых и ограничиваются взаимные выборы, в целом низкий показатель взаимности выборов и высокий показатель межличностных отклонений (отвержений), явное несовпадение социометрических выборов по «эмоциональному» и «деловому» критериям, в целом более низкий уровень эмоционального внутригруппового притяжения по сравнению с деловой межличностной привлекательностью;

— референтометрия — жестко вертикально выстроенная структура внутригрупповой референтности, наличие ярко выраженного референтометрического лидера (при этом нередко негативно оцениваемого в личностном плане) и значительного числа членов группы, нереперентных ни для кого из своих товарищей по сообществу;

— методика выявления мотивационного ядра выборов — преимущественная ориентация на «дело» при выборе и оценке партнеров по взаимодействию и общению;

— методический прием самооценки по степени властного влияния в группе — диспозиционно-ранговый характер внутригрупповой структуры власти, качественные различия ранговых показателей членов сообщества, принадлежащих к разным статусным внутригрупповым категориям;

— методика определения степени ценностно-ориентационного единства — высокий уровень внутригрупповой сплоченности и согласованности мнений по поводу жизненно значимых для группы явлений, событий и лиц;

— техника «репертуарных решеток» — значительное число членов груп-

пы, прошедших стадии адаптации и индивидуализации и уже интегрированных в ней; «эффект нисходящей слепоты»<sup>2</sup>, т.е. неспособность высокостатусных членов сообщества к «личностному различению» низкостатусных членов группы, однозначная ориентация при оценке другого на его властно-статусную позицию в ущерб анализу его личностного своеобразия.

Легко заметить, что некоторые эмпирические данные, характеризующие особенности межличностных отношений в корпоративных группах, на первый взгляд, как будто совпадают с соответствующими групповыми показателями сообществ высокого уровня социально-психологического развития. В первую очередь, это касается эмпирического материала, получаемого с помощью методики выявления мотивационного ядра выборов и определения степени ценностно-ориентационного единства, а также частично и техники «репертуарных решеток». Но это лишь внешняя, количественная сторона дела. В содержательном, качественном плане эти результаты могут быть проинтерпретированы не иначе, как прямо противоположные. Решающим в данном случае является социальный «знак» основной для этой группы деятельности, в конечном счете и определяющей само направление группового развития. Как только мы принимаем в расчет этот важнейший критерий качественной оценки цифрового эмпирического материала, не остается ни малейших сомнений в принципиальном содержательно-смысловом различии на первый взгляд схожих показателей сплоченности корпоративной группировки и

<sup>2</sup> Подробнее об этом экспериментально зафиксированном эффекте межличностного восприятия в антисоциальных группировках подростков см. например: [7 и др.].

сообщества высокого уровня социально-психологического развития или демонстрируемой членами обоих таких сообществ преимущественной ориентации на «дело» при выборе партнеров по взаимодействию и общению. Ведь цели, задачи и само содержание этого «дела» в каждом из двух рассматриваемых случаев не просто нетождественны, а диаметрально противоположны.

Фигуры «3» и «4» представляют собой соответственно асоциальную и просоциальную ассоциации<sup>3</sup>. В обоих этих случаях мы имеем дело с общностями, межличностные отношения в которых в равной слабой степени опосредствованы какими бы то ни было деятельностными факторами. Что же касается целей и задач жизнедеятельности этих двух типов групп, то они качественно различны. Уже сами названия этих сообществ отражают «знак» направленности группового развития каждого из них. По сути дела, говоря и о просоциальной, и об асоциальной ассоциациях, мы имеем в виду группы, не завершившие процесс своего психологического становления и находящиеся на определенной стадии своего развития в направлении либо коллектива (просоциальная ассоциация), либо корпорации (асоциальная ассоциация). Таким образом, за исключением социального «знака» этого развития такие общности по своим собственным психологическим параметрам достаточно близки, а в цифровом выражении эмпирические данные, получаемые при обследовании просоциальных и асоциальных ассоциаций, как правило, по целому ряду показателей вообще практически совпадают.

Весомым аргументом в пользу вывода о том, что данная конкретная группа может быть оценена как ассоциация, служат следующие фиксируемые в ходе эмпирического обследования социально-психологические особенности межличностных отношений:

– социометрия – возможное отсутствие сколько-нибудь ярко выраженной «социометрической звезды», значительное преобладание в группе «среднестатусных» членов, невысокие показатели как взаимности выборов, так и межличностных отклонений (отвержений);

– референтометрия – отсутствие ярко выраженного референтометрического лидера, низкий показатель взаимной референтности, наличие членов группы, которые в рамках сообщества не имеют референтных для себя лиц;

– методика выявления мотивационного ядра выборов – преимущественная ориентация на эмоциональные факторы (в ущерб деятельностным) при выборе и оценке партнеров по взаимодействию и общению;

– методический прием взаимооценки по степени властного влияния в группе – непрерывность внутригруппового статусного ряда, отсутствие противостоящих статусных слоев (страт), наличие лишь количественных, но не качественных различий ранговых показателей разностатусных членов сообщества;

– методика определения степени ценностно-ориентационного единства – невысокая внутригрупповая сплоченность в отношении жизненно значимых для сообщества явлений, событий, лиц, в том числе, значительный разброс мнений по поводу перспектив, целей и задач

<sup>3</sup> Развернутую социально-психологическую характеристику малых групп этого уровня развития см., например: [10; 13 и др.].

групповой деятельности, несогласованность позиций в отношении средств и способов совместных действий;

— техника «репертуарных решеток» — значительное число лиц, еще не решивших задач своей адаптации и индивидуализации в группе.

Итак, мы рассмотрели те комбинации эмпирических данных, которые позволяют с достаточной долей уверенности диагностировать уровень социально-психологического развития обследованного сообщества, т.е. отнести его к одному из четырех основных типов групп, оценив либо как группу высокого уровня социально-психологического развития, либо как корпорацию, либо как асоциальную или просоциальную ассоциацию.

И все же столь трудоемкая работа по определению уровня социально-психологического развития конкретных групп, проводить которую периодически должен в силу своих профессиональных обязанностей психолог-практик, вряд ли была бы в достаточной мере оправдана, если бы ее самоцелью была лишь констатация самого факта дифференциации. Тем более не будем забывать, что роль психолога в данном случае, когда им является социальный психолог-практик, выполняет человек, для которого это, если так можно выразиться, «работа по совместительству». Понятно, что основные усилия любого профессионала, имеющего дело с проблематикой группирования и личностного развития, должны быть акцентированы на решении коррекционных задач. В этой логике, а ее справедливость вряд ли может быть подвергнута хоть сколько-нибудь аргументированному сомнению, ценность констатационно-диагностического материала обусловлена не столько его самостоя-

тельным, чисто исследовательским интересом специалиста, сколько тем, что лишь с опорой на него может быть грамотно выстроена достаточно объективно обоснованная развивающе-коррекционная программа. При этом совершенно очевидно, что конкретное содержательное наполнение такой программы определяется столь же конкретными особенностями сложившейся в каждом отдельном случае ситуации. И в этом смысле попросту невозможным оказывается создание каких-то универсальных схем психологического воздействия как на группу в целом, так и на отдельных ее членов. В то же время в реальной психологической практике и в специальных исследованиях апробированы определенные принципы, однозначно дающие требуемый эффект в ряде более или менее типичных ситуаций.

Так, например, более чем очевидно, что содержание собственно коррекционных задач, которые призван решать психолог-практик в рамках своей профессиональной деятельности, имеет ярко выраженную специфику в зависимости от того, с группой какого типа он взаимодействует. По-видимому, не требует специальных доказательств тот факт, что комплекс мер и приемов психологического воздействия, который позволяет добиться необходимого эффекта в группе высокого уровня социально-психологического развития, будучи в неизменной форме реализован в работе, например, с корпоративной группировкой, может привести к самым нежелательным последствиям и плачевным результатам.

Понятно, что в подлинных коллективах, да и в достаточно «продвинутых» просоциальных ассоциациях, психолого-коррекционные проблемы существен-



но «смягчены» за счет позитивной направленности общегруппового развития и в отношении общности в целом носят, скорее, поддерживающе-стабилизирующий, чем собственно коррекционный характер. В этом случае психолог освобожден от необходимости принципиальной перестройки сложившейся в таких группах системы отношений межличностной значимости и изменения внутригруппового эмоционального настроя, а должен сконцентрировать свои усилия в основном на организации собственного взаимодействия с группой, на налаживании такого рода отношений с ее членами, которые бы не шли вразрез с органичной для самой группы ориентацией на сотрудничество. Говоря о приоритете поддерживающе-стабилизирующей функции психолога в работе с группами высокого уровня социально-психологического развития, мы, конечно же, ни в коей мере не имеем в виду, что он должен полностью отказаться от содержательно-коррекционного воздействия на такие общности. В данном случае речь идет лишь о том, что коррекционная деятельность в просоциальных сообществах несет по преимуществу не общегрупповую, а индивидуальную направленность, хотя подобное влияние опосредствованным образом, несомненно, сказывается и на группе в целом.

Что же касается асоциальных ассоциаций, а тем более корпоративных группировок, то в работе с ними именно коррекционная деятельность, и притом проводимая в достаточно жесткой форме, может и должна рассматриваться как первостепенная психологическая задача.

Подобная акцентировка усилий диктуется необходимостью не только принципиально переориентировать такие сообщества в социальном плане, но и кардинально изменить саму психологическую сущность господствующих в них межличностных отношений. Понятно, что успех в столь сложном деле может быть достигнут не путем какого-то одномоментного мероприятия, как бы психологически выверенно оно ни было отрежиссировано, а путем последовательной и планомерной реализации на практике многоаспектного комплекса взаимосвязанных и взаимообусловленных психологических воздействий. Не менее очевидно и то, что содержательным стержнем такой коррекционной программы является индивидуально ориентированное психологическое воздействие на каждого члена группы<sup>4</sup>. Но было бы неверным упускать из виду и коррекционные меры «общегруппового» характера. Несомненно, «местные» условия в решающей степени влияют на конкретную тактику воздействия и на выбор того или иного «набора» процедурных методов ее осуществления.

В то же время можно выделить ряд принципов построения «общегрупповой» коррекционной работы, без соблюдения которых на успех рассчитывать не приходится, какими бы ни были конкретные методы воздействия. В сущности, речь идет о ключевых требованиях к организации жизнедеятельности группы.

В связи с тем, что корпоративная группировка характеризуется наличием ярко выраженных антисоциальных целей, особой узкогрупповой «моралью» и

<sup>4</sup> Более подробно на характеристике некоторых принципов и приемов индивидуальной работы мы остановимся несколько ниже, когда речь будет идти не о группе в целом, а о различных статусных категориях ее членов.

жесткой внутригрупповой дисциплиной, а асоциальная ассоциация, в конечном счете, отражает определенный этап ее становления, психолог-практик поставлен в ситуацию необходимости разорвать сложившиеся межличностные связи и тем самым, по существу, разрушить уже сформировавшуюся общность. Если относительно явно криминальных по своей направленности группировок такая позиция, по сути дела, однозначно подразумевает фактическое прекращение существования подобного сообщества, то применительно к группам, антисоциальная направленность которых не столь явно выражена, особенно когда дело касается не корпоративных группировок, а асоциальных ассоциаций, роспуск групп — далеко не единственно возможный путь коррекционного воздействия (хотя в определенных ситуациях эта крайняя мера и необходима). В данном случае следует иметь в виду лишь тот неоспоримый факт, что «наработанный» в подобной группе опыт функционального, а в своем большинстве и эмоционального взаимодействия не может служить той основой, на которой должно строиться и социальное, и собственно психологическое перерождение общности. В то же время «разрушительная» для асоциальной группировки активность психолога, конечно же, не является самоцелью. Одновременно с усилиями, нарушающими антисоциальные по своей сути внутригрупповые «связки», должно целенаправленно и последовательно осуществляться формирование новой, просоциальной системы отношений межличностной значимости. Решение подобной многосложной задачи может быть лишь результатом принципиальной перестройки внутригрупповой структуры.

Напомним, что одной из важнейших отличительных черт корпоративных группировок является господство в них монодеятельности, при этом антисоциальной по своему характеру. Такая «одноканальная» активность совершенно закономерно приводит к внутригрупповому моноструктурированию. Наличие столь сверхстабильной внутригрупповой «табели о рангах» порождает явное и при этом устойчивое неравенство членов корпорации, приводит к созданию ярко выраженной «элитарной» прослойки, главная задача которой — удержать и укрепить свою власть в общности. Понятно, что решить эту задачу высокостатусному меньшинству значительно легче при условии неизменности властной структуры в любых ситуациях внутригрупповой жизни.

Итак, предельно ясно, что связка «монодеятельность-моноструктура» является стержнем существования корпоративной группировки и что без разрушения этого стабилизирующего антисоциальную общность фактора крайне осложнена ее кардинальная переориентация. Сама постановка проблемы именно в таком ключе предопределяет и однозначный выбор основного средства ее решения — наряду и параллельно с разрушением условий для концентрации усилий группы на выполнение антисоциальной монодеятельности психологом должна быть специально организована многоплановая просоциальная полидеятельность.

Явная очевидность такого вывода, казалось бы, гарантирует неукоснительное следование этому подходу и в реальной психолого-управленческой практике. Но, к сожалению, в действительности ситуация нередко складывается принци-

пиально по-иному. Рассмотрим это на примере реальной психолого-педагогической управленческой деятельности, в рамках которой ролевая непаритетность отношений межличностной значимости, как правило, выражена особенно ярко. Стремясь во что бы то ни стало и при этом как можно быстрее добиться переориентации уже сложившейся группировки с отрицательной направленностью, психологи порой делают ставку на какую-то вполне просоциальную, но именно монодеятельность, пытаясь, что называется, «выбить клин клином». Но в этом случае, даже если и удастся добиться смены деятельностной ориентации такой общности, она все равно оказывается в «тисках» моноструктуры, так как жесткая «привязка» к одному-единственному, пусть и просоциальному, каналу активности не создает условий для формирования различных внутригрупповых ранговых структур, позволяющих практически каждому, успешно индивидуализировавшись в какой-то одной из равноправных сфер групповой деятельности, занять благоприятную межличностную позицию. Другими словами, непоколебимой остается все та же, во многом определяющая характер группы, связка «монодеятельность-моноструктура».

Опасность здесь заключается еще и в том, что внешне нередко факт смены основной групповой деятельности создает иллюзию принципиального психологического перерождения группы, ее позитивной переориентации. Так, например, довольно часто, вовлекая трудных подростков в занятия спортом (в последнее время особенно распространенным направлением в этом плане является создание атлетических клубов и клубов боевых единоборств) и расценивая уже сам

факт такой увлеченности в качестве неоспоримого доказательства позитивной направленности как группового, так и личностного развития своих подопечных, многие психологи не учитывают возможности лишь внешнего, показного изменения сущности недавней противоправной группировки подростков. Но даже и в том случае, если характеризующий ее ранее моноструктурный статусный «расклад» нарушен или, более того, реально произошло перераспределение властных полномочий между членами группы, сам тип ее структурирования, скорее всего, не претерпел изменений. Попросту на базе новой определяющей всю жизнедеятельность общности монодеятельности образовалась новая устойчивая моноструктура, выдвинулись новые высокостатусные, сформировалась новая сверхстабильная «табель о рангах». Понятно, что в данных условиях, несмотря на в целом просоциальную направленность монодеятельности, антигуманная сущность межличностных отношений в группе осталась неизменной. Кардинальная же перестройка корпоративной группировки достижима лишь с опорой на многоплановую совместную деятельность, позволяющую разрушить устойчивое внутригрупповое неравенство и предоставляющую шанс практически каждому реализовать себя в рамках какой-то из равнозначных сфер жизнедеятельности сообщества. Кроме того, лишь при условии полидеятельностной ориентации группы возможна реализация еще одного психологического принципа организации внутригрупповой жизни — принципа всеобщего участия, сменяемости и взаимоподчинения членов группы в системе ее самоуправления.

В то же время любая коррекционная работа психолога в реально функционирующем сообществе предполагает необходимость баланса двух векторов направленности профессиональных усилий — коррекции процесса группообразования и индивидуальной работы по обеспечению эффективности личностного развития каждого из членов вверенного его попечению и сопровождению сообщества.

*Итак, второй информационный блок — эмпирические данные о социально-психологической позиции индивида в системе межличностных отношений в обследованной общности.*

Прежде всего, следует сразу оговорить тот факт, что индивидуальная позиция каждого человека во внутригрупповой структуре, его место в системе межличностных отношений, другими словами, его реальный личностный статус всегда неповторим, по-своему уникален, а поэтому и выбор конкретных приемов и методов личностноориентированного коррекционного воздействия не должен быть подчинен какой-то «окостенелой» схеме. В то же время было бы, конечно, ошибочно считать, что в связи с этим не могут быть выделены определенные общие принципы построения личностноориентированных коррекционных программ, рассчитанных на работу с разностатусными членами группы. При этом, как показывает реальная психологическая практика, особое внимание, как правило, привлекают представители двух полярных статусных категорий — лидеры и низкостатусные. Подобный акцент внимания не случаен, и дело здесь не в каких-то личных симпатиях к тому или иному конкретному индивиду. В основе такого повышенного интереса лежат не-

редко попросту бросающиеся в глаза неблагоприятные условия одних и столь же явная межличностная успешность других, их способность самым решающим образом влиять на жизнь группы. Понятно, что в этих обстоятельствах концентрация внимания именно на представителях этих двух внутригрупповых статусных категорий если не оправдана, то вполне объяснима.

Какие же эмпирические данные позволяют психологу с достаточной долей уверенности отнести какого-то конкретного члена группы к одной из двух полярных статусных категорий и в своей дальнейшей собственно коррекционной работе однозначно рассматривать его либо как лидера общности, либо как ее аутсайдера? Попробуем ответить на этот вопрос, подразумевая при этом, что предполагаем тем эмпирическим материалом, который может быть получен с помощью уже упомянутого комплекса социально-психологических методик. Но прежде чем приступить к непосредственному описанию комбинаций эмпирических данных, позволяющих провести требуемую дифференцирующую работу, отметим, что в группах разного уровня развития психологическая сущность и лидерства, и низкостатусности так же различна: и набор эмпирических характеристик лидера корпоративной группировки не совпадает с социально-психологическим портретом лидера группы высокого уровня социально-психологического развития, и эмпирические доказательства низкостатусной позиции члена просоциальной общности выглядят иначе, чем те эмпирические данные, которые характеризуют неблагоприятное положение индивида в асоциальном сообществе.

Весомым аргументом в пользу вывода о высоком личном статусе конкретного члена сообщества может служить следующее сочетание эмпирических данных, полученных в ходе социально-психологического обследования группы его членства:

а) лидер группы высокого уровня социально-психологического развития:

– социометрия – «социометрическая звезда», т. е. член группы, получивший наибольшее число межличностных выборов; практически полное отсутствие межличностных отклонений (отвержений); использование им самим максимального числа разрешенных выборов; высокий показатель взаимности выборов;

– референтометрия – самый высокий в группе показатель референтометрических выборов;

– методика выявления мотивационного ядра выборов – преимущественная ориентация на «дело» при выборе и оценке партнера по взаимодействию и общению;

– методический прием самооценки по степени властного влияния в группе – устойчиво первое место во внутригрупповой структуре власти;

– методика определения степени ценностно-ориентационного единства – либо наиболее последовательная среди членов общности приверженность внутригрупповым нормам и ценностям, либо некоторая несогласованность с позицией большинства членов группы, при этом не противоречащая общей линии ее развития (реализация «идиосинкратического кредита»);

– техника «репертуарных решеток» – преимущественная ориентация при оценке другого на личностные ха-

рактеристики вне зависимости от его властно-статусной позиции; интегрированность в сообществе;

– методика «подставной» самооценки – в целом адекватно высокая самооценка; ее относительная стабильность вне зависимости от стимульного материала, т. е. отсутствие существенного сдвига самооценки в ситуации, когда она предъясняется психологом как чужая самооценка;

б) лидер корпоративной группировки:

– социометрия – не обязательно самый высокий в группе социометрический статус; возможны межличностные отклонения (отвержения), особенно со стороны низкостатусных членов группы; не обязательно полное использование им самим максимально разрешенного числа выборов; высокий показатель взаимности выборов;

– референтометрия – самый высокий в группе показатель референтометрических выборов; возможно отсутствие в группе референтных для него самого лиц;

– методика выявления мотивационного ядра выборов – жестко однозначная ориентация на «дело» при выборе и оценке партнера по взаимодействию и общению;

– методический прием самооценки по степени властного влияния в группе – устойчиво первое место во внутригрупповой структуре власти; качественное отличие по ранговому показателю от «второго» по влиятельности члена сообщества;

– методика определения степени ценностно-ориентационного единства – наиболее последовательная среди членов общности приверженность внутригрупповым ценностям и нормам;

— техника «репертуарных решеток» — преимущественная ориентация при оценке другого на реальный статус; неспособность к «личностному различению» низкостатусных; интегрированность среди высокостатусных членов общества;

— методика «подставной» самооценки — в целом высокая самооценка; наличие существенного сдвига собственной самооценки в случае предъявления ее психологом под видом самооценки низкостатусного члена группы.

Весомым аргументом в пользу вывода о низком личном статусе конкретного члена сообщества может служить следующее сочетание эмпирических данных, полученных в ходе социально-психологического обследования группы его членства:

а) низкостатусный член группы высокого уровня социально-психологического развития:

— социометрия — наименьшее число межличностных выборов в обследованной группе; наличие межличностных отклонений (отвержений); низкий показатель взаимности выборов;

— референтометрия — число референтометрических выборов явно ниже среднего по группе; низкий показатель их взаимности;

— методика выявления мотивационного ядра выборов — преимущественная ориентация на эмоциональную сторону взаимоотношений при выборе и оценке партнера по взаимодействию и общению;

— методический прием самооценки по степени властного влияния в группе — одно из самых последних мест во внутригрупповой структуре власти;

— методика определения степени ценностно-ориентационного единства —

неполное совпадение его индивидуальной и общегрупповой позиций по жизненно важным для сообщества вопросам;

— техника «репертуарных решеток» — как правило, преимущественная ориентация при оценке другого на личностные характеристики вне зависимости от его властно-статусной позиции, но возможен и нехарактерный для остальных членов сообщества выбор именно властно-статусных ориентиров при оценке другого; нахождение на адаптационной или индивидуализационной стадии вхождения в группу;

— методика «подставной» самооценки — либо низкая, либо неадекватно высокая, но при этом нестабильная самооценка;

б) низкостатусный член корпоративной группировки:

— социометрия — невысокий показатель межличностных выборов, при этом имеющиеся выборы исключительно со стороны низкостатусных членов сообщества; аналогичные данные и по такому показателю, как взаимность выборов; значительное число межличностных отклонений (отвержений), особенно со стороны высокостатусных членов группы;

— референтометрия — отсутствие референтометрических выборов; «нулевой показатель» их взаимности;

— методика выявления мотивационного ядра выборов — преимущественная ориентация на эмоциональную сторону взаимоотношений при выборе и оценке партнера по взаимодействию и общению;

— методический прием самооценки по степени властного влияния в группе — одно из самых последних мест во внутригрупповой структуре власти; ка-

чественные различия в ранговых показателях не только с высокостатусными, но и со среднестатусными воспитанниками;

– методика определения степени ценностно-ориентационного единства — несогласованность индивидуальной и общегрупповой позиций по жизненно важным для сообщества вопросам;

– техника «репертуарных решеток» — преимущественная ориентация при оценке другого на его властно-статусную позицию; способность к «личностному различению» всех членов группы; нахождение на адаптационной или интеграционной (в развитых корпорациях) стадиях вхождения в группу;

– методика «подставной» самооценки — низкая и при этом нестабильная самооценка.

Итак, диагностические возможности описанного комплекса социально-психологических методик и методических приемов позволяют достаточно четко и обоснованно определить не только уровень социально-психологического развития группы, но и статусную позицию практически каждого члена обследованного сообщества. Это особенно важно в связи с тем, что никакая личностно-ориентированная программа коррекционного воздействия не может быть разработана без тщательного учета содержательно развернутой информации о группе в целом и о статусном положении ее отдельных членов. Конечно, в каждом случае при выборе, а тем более при реальном проведении в жизнь конкретной тактики должно быть принято во внимание столь значительное число факторов, оказывающих самое существенное влияние на развитие ситуации, что было бы по меньшей мере наивным пытаться «расписать» все возможные личностноориенти-

рованные модели психолого-коррекционной работы. В то же время, безусловно, целесообразно хотя бы в самом обобщенном виде обрисовать психолого-педагогическую сущность коррекционных подходов к решению наиболее типичных и часто возникающих проблем, требующих собственно психологического вмешательства.

Кратко охарактеризуем некоторые исходные позиции любого психолога-практика при планировании им своей коррекционной работы с лидером и низкостатусным членом группы высокого уровня социально-психологического развития, а также с лидером и аутсайдером корпоративной группировки.

Что касается лидера группы высокого уровня социально-психологического развития, как, впрочем, и любого другого высокостатусного члена подобного сообщества, то здесь психолог, как правило, не сталкивается с острой необходимостью постоянного собственно коррекционного вмешательства. Правда, такая относительно спокойная ситуация складывается и остается устойчиво благополучной лишь в случае последовательно осуществляемой психологически выверенной программы воздействия на группу в целом. По сути дела, лишь в условиях реальной групповой просоциальной полидеятельности существует определенная гарантия того, что высокостатусные члены группы не уверуют в свою исключительность и незаменимость, их в целом высокая самооценка не превратится в неадекватно завышенное самомнение, а личностное развитие не будет тормозиться самодовольством и чувством избыточной самодостаточности. В подобных обстоятельствах психолог может позволить себе недопустимую в

других случаях «роскошь» без опаски опереться на неформальную структуру группы, использовать личностный авторитет неофициального лидера и других высокостатусных членов группы для стимулирования просоциальной активности их партнеров по взаимодействию. Более того, в такой межличностной ситуации оказывается вполне оправданным использование такого действенного способа влияния, каким является прием косвенного воздействия.

Еще раз приведем в качестве примера ситуацию, в условиях образовательных учреждений, где ролевая позиция психолога позволяет наиболее ярко продемонстрировать специфику рассматриваемой ситуации.

Сама специфика профессиональной деятельности психолога, его постоянный и тесный контакт со своими подопечными предполагает необходимость довольно частого использования прямого воздействия на них, т.е. непосредственного обращения к объекту влияния с целью предъявления ему каких-либо требований и предложений. В то же время в целом ряде случаев подобная тактика может оказаться недостаточно гибкой и слишком прямолинейной. Порой неоправданно настойчивое применение прямого воздействия вызывает равное по силе противодействие, создает конфликтную ситуацию, серьезно осложняет взаимодействие. Здесь более эффективным оказывается прием косвенного воздействия, суть которого заключается в следующем. Психолог направляет свои усилия не непосредственно на того, на кого и стремится, в конечном счете, оказать влияние, а на его окружение, преследуя цель — изменив обстоятельства жизнедеятельности интересующего его лица, из-

менить в нужном направлении и его самого. В этой ситуации роль высокостатусного члена высокоразвитой группы трудно переоценить. Напомним, что именно неофициальный лидер группы высокого уровня социально-психологического развития и другие высокостатусные ее члены, как правило, обладают личностной референтностью в глазах остальной части сообщества. И поэтому в случае, когда психолог по каким-либо причинам лишен возможности добиться желаемого результата путем прямого воздействия на того или иного члена группы, он может использовать прием воздействия через референтное лицо. Если с помощью специально организованного воздействия удастся превратить такого высокостатусного (и при этом референтного для остальных членов группы) в своего союзника, то и основная задача может быть легко решена. Это референтное лицо станет тем «каналом», по которому будет нетрудно осуществлять косвенное воздействие как на группу в целом, так и на отдельных ее членов, а в результате добиться необходимого влияния.

Итак, в условиях четко поставленной и психологически корректной по содержанию работы психолога-практика с группой высокого уровня социально-психологического развития ее неофициальный лидер и другие высокостатусные члены лишь с явной «натяжкой» могут рассматриваться в качестве непосредственных объектов собственно коррекционных усилий. Более того, есть все основания акцентировать внимание, скорее, на их своеобразной «посреднической» функции в рамках взаимодействия психолога и основной части группы.

Что же касается низкостатусных членов подобного сообщества, то в данном



случае психолог сталкивается с необходимостью собственно коррекционного вмешательства с целью качественным образом изменить социальную ситуацию развития таких членов группы<sup>5</sup>. Назовем лишь некоторые из возможных приемов, позволяющих повысить их личный статус в условиях высокоразвитой группы, создать им более благоприятные условия личностного развития, помочь успешно преодолеть обязательные стадии вхождения в сообщество и успешно интегрироваться в нем.

Как показывает реальная практика, успешное решение этой задачи в определенной степени зависит от того, удастся ли психологу отыскать в деятельности структуры группы ту сферу активности, в рамках которой данный конкретный член сообщества сможет наиболее полно раскрыть свою индивидуальность, утвердиться в личностном плане, добиться заметных для своих партнеров по взаимодействию и общению результатов. Понятно, что нахождение такой «деятельностной ниши» напрямую зависит от широты группового деятельностного спектра, другими словами — от того, насколько многопланова и многоспектна деятельность данного сообщества. Если же по тем или иным причинам низкостатусный член группы не может добиться необходимого успеха ни в одной из традиционных для этой группы сфер ее жизнедеятельности, необходимо, пусть даже искусственно, расширить групповой деятельностный спектр за счет такого вида активности, в котором бы данный конкретный член группы мог, что называется, «стать первым». Более того,

в описываемой ситуации психолог призван по мере своих возможностей стремиться поднять в глазах группы значимость именно этого вида активности, тем самым косвенно укрепляя личный статус недавнего низкостатусного.

Кроме того, немаловажным фактором, существенно влияющим на статусный рост индивида в группе его членства, является его успешная партнерская активность. В связи с этим, коль скоро речь идет о низкостатусном члене сообщества, нельзя пускать этот процесс на самотек. Крайне важно не допустить в данном случае стихийного и, главное, бесконтрольного формирования партнерских связей аутсайдера. Более того, целенаправленная организация его взаимодействия с окружением должна стать объектом особо пристального внимания. При этом одним из наиболее действенных способов расширения и углубления личностнообразующих контактов членов высокоразвитого сообщества является формирование разностатусных партнерских пар и подгрупп, такая организация совместной групповой деятельности, при которой оказывается неизбежным самое тесное и взаимозависимое взаимодействие высокостатусных и низкостатусных членов общности. Более того, как показывает сама практика, особенно благотворно влияют на повышение личного статуса индивида, находящегося в неблагоприятной межличностной позиции в группе высокого уровня развития, такие ситуации его взаимодействия с высокостатусными партнерами, в рамках которых обязательным условием достижений последних является его

---

<sup>5</sup> Подобная работа, как, впрочем, и любая другая личностно-ориентированная деятельность психолога, должна опираться на исчерпывающее знание им индивидуально-психологических особенностей конкретного лица.

успех. Понятно, что в подобных обстоятельствах психологу надлежит особенно тщательно следить за развитием событий, так как неудача низкостатусного, если она при этом явится непосредственной причиной неуспеха его высокостатусных партнеров, может не только помешать ему улучшить свою внутригрупповую позицию, но и может окончательно и бесповоротно разрушить даже и те немногие слабые межличностные связи, которые все же держали его, что называется, «на плаву».

Личностноориентированная коррекционная деятельность в условиях корпоративной группировки по понятным причинам, как в собственно содержательном, так и в чисто тактическом планах, заметно отличается от работы психолога с разностатусными членами групп высокого уровня социально-психологического развития. Реальность этих различий объясняется принципиально иной психологической сущностью феноменов лидерства и низкостатусности в антисоциальных группах по сравнению с просоциальными сообществами.

Так, планируя свою коррекционную деятельность в отношении корпоративной группировки, психолог, опираясь на характеризующие ее эмпирически полученные данные и результаты своих собственных наблюдений, должен определить, возможна ли вообще переориентация этого сообщества без изначального изменения его композиционной структуры. Другими словами, прежде чем реально приступить к активному воздействию, необходимо решить, имеет ли смысл «изъятие» из группы ее неофициального лидера с отрицательной направленностью. От того, верно ли будет в конкретной ситуации решен этот вопрос,

во многом зависит не только успех «общегруппового» коррекционного воздействия, но и тех психолого-организационных мероприятий, непосредственным объектом которых является конкретный высокостатусный член корпорации — ее лидер.

Здесь следует в первую очередь иметь в виду следующие обстоятельства. Активно функционирующее антисоциальное сообщество отличается тем, что «связь» с более широким социумом, в конечном счете, в силу постоянного противопоставления себя обществу, ведет к дальнейшей автономии. Кроме того, каналы этой «связи» жестко контролируются лидером. Как правило, это ярко выраженный единоличный лидер, что ни в коей мере не исключает иерархию статусов остальных членов группы.

На практике мы чаще всего сталкиваемся с двумя основными типами ситуаций. Предположим, что лидеру удалось минимизировать внутригрупповые связи между членами группы: только он один обладает исчерпывающей информацией о результатах ее активности, лишь через него одного осуществляются ее «деловые» контакты с социальным окружением. Понятно, что в этих условиях «исчезновение» лидера может стать причиной распада группы, во всяком случае, ее реального организационного ослабления. Если же ситуация складывается так, что кто-либо из членов группы или даже личность извне имеет возможность захватить контроль над жизненно важными сферами групповой деятельности, то изоляция лидера от группы практически ничего не дает.

В то же время в случае, когда принимается решение сохранить группу в неизменном составе, психолог должен пред-

принять все возможные меры для того, чтобы лишить неофициального лидера привычной для него поддержки «приближенных», целенаправленно разрушить уже наработанные на предшествующих этапах групповой жизни партнерские связи между высокостатусными членами сообщества, так как наличие неофициального лидера, обладающего реальными властными полномочиями в условиях корпорации, является одним из самых мощных стабилизирующих ее антисоциальную направленность факторов.

В этой связи особенно важно не допустить в ходе работы с корпоративной группировкой слияния статусов официального и неофициального лидеров. В противном случае неформальный лидер, получив высокий официальный статус, неизбежно будет использовать дополнительное, связанное с ним влияние, в первую очередь для сохранения и укрепления жестко фиксированной внутригрупповой статусной моноструктуры, само наличие которой уже является серьезным препятствием на пути решения задач, как по переориентации группы в целом, так и по коррекции личностной направленности отдельных ее членов.

Что касается коррекционной работы с низкостатусными членами антисоциальных группировок, то здесь также необходимо в каждом конкретном случае решать вопрос о том, следует ли начинать работать с данным индивидом, предварительно не «изъять» его из этого сообщества. В некоторых случаях, когда межличностный «пресс» уже надломил его индивидуальность, когда надежда на какое-то личностное распрямление в рамках сложившихся межиндивидуальных связей потеряна безвозвратно, когда

требуется незамедлительное и при этом не только поддерживающее, но и восстанавливающее, возрождающее личностность психотерапевтическое вмешательство, изоляция, «изъятие» из группы становится попросту необходимым организационно-психологическим воздействием.

В любом случае, даже если психолог-практик считает возможным проводить личностно-ориентированную коррекционную работу с низкостатусным членом корпоративной группировки, оставив его в составе сообщества, можно рассчитывать на эффективность позитивного воздействия на него лишь на фоне успешной общегрупповой деятельности психолога. Другими словами, хоть сколько-нибудь заметное улучшение межличностной позиции низкостатусного в данных обстоятельствах достижимо только на определенном этапе разрушения характерной для корпорации статусной моноструктуры. Если же эта ключевая задача общегрупповой коррекционной работы решена, то можно использовать в отношении низкостатусного ту же, что и в просоциальном сообществе, программу психологического воздействия.

Здесь мы попытались обозначить некоторые, пусть самые общие, принципы построения практической психолого-коррекционной работы. По сути дела, речь идет не столько о каких-то конкретных приемах психологического воздействия, сколько об общей канве подобной работы и ее генеральных направлениях. При этом в данном случае основной акцент сделан не на собственно психологической стороне вопроса, а, скорее, на организационно-психологическом аспекте его решения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Волков И.П. Социометрические методы в социально-психологическом исследовании. Л., 1970.
2. Донцов А.И. Проблемы групповой сплоченности. М., 1979.
3. Коломинский Я.Л. Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. Минск, 1976.
4. Кондратьев М.Ю. Методический алгоритм определения интегрального внутригруппового статуса члена контактного сообщества // Социальная психология и общество. 2014. № 3.
5. Кондратьев М.Ю. О научной психологической школе А.В. Петровского в Московском городском психолого-педагогическом университете // Социальная психология и общество. 2011. № 3.
6. Кондратьев М.Ю. Социальная психология закрытых образовательных учреждений. СПб., 2005.
7. Кондратьев М.Ю. Эффект «нисходящей слепоты» и концепция персонализации // Активация личности в системе общественных отношений. М., 1989.
8. Морено Дж. Социометрия. М., 1958.
9. Паниотто В.И. Структура межличностных отношений. Методика и математические методы исследования. Киев, 1975.
10. Психологическая теория коллектива / Под ред. А.В. Петровского. М., 1979.
11. Психология развивающейся личности / Под ред. А.В. Петровского. М., 1987.
12. Пути совершенствования практических занятий по психолого-педагогическим дисциплинам в высшей школе // Сборник научных трудов / Под ред. Р.С. Немова, И.И. Левтиной. М., 1979.
13. Социальная психология / Под ред. М.Ю. Кондратьева // Психологический лексикон: в 6 т. Т. 3. М., 2005.
14. Уварина Е.Ю. Экспериментальное изучение влияния одного человека на самооценку другого // Новые исследования в психологии. 1985. № 1.
15. Франселла Ф., Банистер Д. Новый метод исследования личности. М., 1987.
16. Шпалинский В.В. Экспериментальное изучение параметров малых групп // Вопросы психологии. 1972. № 5.
17. Щедрина Е.В. Значимый круг общения и способы его экспериментального выявления // Социально-психологические проблемы формирования личности и учебно-воспитательного коллектива. М., 1975.
18. Щедрина Е.В. К возможности сопоставления социометрического и референтометрического выбора в группе // Личность в психологическом эксперименте: Сборник научных трудов / Под ред. А.А. Бодалева, Е.В. Шороховой. Л., 1973.

## Engaging with Small Groups: Interpretational and Correctional Algorithm in Professional Activities of Practicing Social Psychologist

**M.YU. KONDRATYEV**

*Doctor in Psychology, professor, corresponding member of the Russian Academy of Education, professor at the Moscow State University of Psychology and Education*

**P.A. BABANIN**

*PhD student at the Chair of Theoretical Foundations of Social Psychology, Moscow State University of Psychology and Education*

*The paper outlines the basic features of the interpretational and correctional algorithm in professional activities of a practicing social psychologist in his/her engagement with small groups. Among the issues in the focus of the paper are sets of empirical data indicating the level of social psychological development of a contact community and the general principles of the psychologist's social psychological work with groups and individuals.*

**Keywords:** *interpretational and correctional algorithm in professional activity, level of social psychological group development, collective, corporation, prosocial and asocial associations, leader, outsider.*

### REFERENCES

1. Volkov I.P. Sociometricheskie metody v social'no-psihologicheskom issledovanii. L., 1970.
2. Doncov A.I. Problemy gruppovoi splotchennosti. M., 1979.
3. Kolominskii Ya.L. Psihologiya lichnyh vzaimootnoshenii v detskom kollektive. Minsk, 1976.
4. Kondrat'ev M.Yu. Metodicheskii algoritm opredeleniya integral'nogo vnutrigruppovogo statusa chlena kontaktnogo soobshchestva // Social'naya psihologiya i obshestvo. 2014. № 3.
5. Kondrat'ev M.Yu. O nauchnoi psihologicheskoi shkole A.V. Petrovskogo v Moskovskom gorodskom psihologo-pedagogicheskom universitete // Social'naya psihologiya i obshestvo. 2011. № 3.
6. Kondrat'ev M.Yu. Social'naya psihologiya zakrytyh obrazovatel'nyh uchrezhdenii. SPb., 2005.
7. Kondrat'ev M.Yu. Effekt "nishodyashei slepoty" i koncepciya personalizacii // Aktivaciya lichnosti v sisteme obshchestvennyh otnoshenii. M., 1989.
8. Moreno Dzh. Sociometriya. M., 1958.
9. Paniotto V.I. Struktura mezhlichnostnyh otnoshenii. Metodika i matematicheskie metody issledovaniya. Kiev, 1975.
10. Psihologicheskaya teoriya kollektiva / Pod red. A.V. Petrovskogo. M., 1979.
11. Psihologiya razvivayusheysya lichnosti / Pod red. A.V. Petrovskogo. M., 1987.

12. Puti sovershenstvovaniya prakticheskikh zanyatii po psihologo-pedagogicheskim disciplinam v vysshei shkole // Sbornik nauchnyh trudov / Pod red. R.S. Nemova, I.I. Levitinoi. M., 1979.
13. Social'naya psihologiya / Pod red. M.Yu. Kondrat'eva // Psihologicheskii leksikon: v 6 tomah. T. 3. M., 2005.
14. Uvarina E.Yu. Eksperimental'noe izuchenie vliyaniya odnogo cheloveka na samoocenku drugogo // Novye issledovaniya v psihologii. 1985. № 1.
15. Fransella F., Banister D. Novyi metod issledovaniya lichnosti. M., 1987.
16. Shpalinskii V.V. Eksperimental'noe izuchenie parametrov malyh grupp // Voprosy psihologii. 1972. № 5.
17. Shedrina E.V. Znachimyi krug obsheniya i sposoby ego eksperimental'nogo vyyavleniya // Social'no-psihologicheskie problemy formirovaniya lichnosti i uchebno-vospitatel'nogo kollektiva. M., 1975.
18. Shedrina E.V. K vozmozhnosti sopostavleniya sociometricheskogo i referentometricheskogo vybora v gruppe // Lichnost' v psihologicheskom eksperimente: Sbornik nauchnyh trudov / Pod red. A.A. Bodaleva, E.V. Shorohovoi. L., 1973.

## Особенности сетевых форм коммуникации современных школьников

**С.Н. ВАЧКОВА**

*кандидат педагогических наук, доцент Института педагогики и психологии  
образования Московского городского педагогического университета*

*В статье излагаются результаты исследования, которое показало, что школьники средних и старших классов общаются со своими одноклассниками в большей степени через Интернет. Эмпирически продемонстрировано, что сеть «ВКонтакте» является абсолютным лидером среди остальных сетей и сервисов, значительный объем общения аккумулируют системы коротких сообщений, а для младших школьников характерны высокий интерес к «Одноклассникам» и фактическое «незадействование» ICQ. В результате кластеризации выборки из основной массы респондентов были выделены четыре основные группы: «яппи», «субкультурники» («готы», «толкиенисты», фанаты футбольных клубов и пр.), «геймеры», «интернет-зависимые». Выявлено, что все охарактеризованные группы объединяет фактическая исключенность из системы межличностного общения с одноклассниками. Таким образом, можно сделать вывод о том, что общение современных школьников, несмотря на тот факт, что они по несколько часов в день проводят в школе, происходит в основном не в форме живого общения, а посредством глобальных сетей.*

**Ключевые слова:** информатизация, сетевые формы коммуникации, Интернет-сервисы, общение с одноклассниками, глобальные сети.

Принципиально важный момент, повлиявший на структуру общения школьников и педагогов, — появление сетевых форм коммуникации. Глобальным фактором изменения форм и содержания коммуникаций между людьми стал Интернет. В приложении к реалиям современного образования это означает превращение информационно-коммуникационной среды в существенный фактор, влияющий не только на появление и развитие новых способов взаимодействия субъектов образовательного процесса, но и в целом на весь уклад школьной жизни. В современных условиях коммуникационные связи, обеспечивающие

организационную, образовательную деятельность школы, все более опосредуются IT-технологиями.

Часть методов, использованных нами в исследовании, были призваны проверить предположение о том, что в современном отечественном образовании уже происходят глубокие изменения в коммуникациях школьников, связанные с процессом информатизации, что приводит к необходимости оценки вовлеченности учащихся в различные формы общения, игры и деятельности в киберпространстве.

Проведенное нами исследование показало, что изменение структуры обще-

ния школьников происходит во многом не в связи с информатизацией школ, а в связи с проникновением Интернет-сервисов в повседневную жизнь учащихся.

Рассмотрим подробнее полученные материалы.

Учащимся (5889 респондентов) было предложено ответить на вопрос специально разработанной анкеты: «Общаетесь ли Вы с одноклассниками, используя социальные сети и форумы или иные формы общения в Интернете?». Подавляющее большинство опрошенных (81,77 %) ответило утверди-

тельно (лишь 3,59 % ответили «нет»). Результаты ответов приведены на диаграмме (рис. 1).

В табл. 1 и на рис. 2 представлена информация о том, какие именно средства ИКС используют учащиеся в общении. Данные приводятся для старших классов.

Сеть ВКонтакте является абсолютным лидером среди остальных сетей и сервисов. Значительный объем общения аккумулируют системы коротких сообщений. И лишь использование средств сайта школы заметно снижается с возра-

Таблица 1  
Использование различных средств ИКС в общении учащихся 7–11 классов (выборка 5889 респондентов)

Варианты ответов	Школьный сайт	ВКонтакте	Другие соцсети	Электронная почта	SMS, ICQ	Мобильный телефон
Никогда	55,55	22,66	53,85	61,98	39,00	12,71
Почти никогда	12,72	10,73	13,90	12,45	11,07	7,09
Изредка случается	13,34	19,29	13,64	11,29	19,66	20,05
Часто	7,93	21,06	8,88	6,77	16,53	29,75
Постоянно	10,46	26,26	9,73	7,50	13,73	30,40

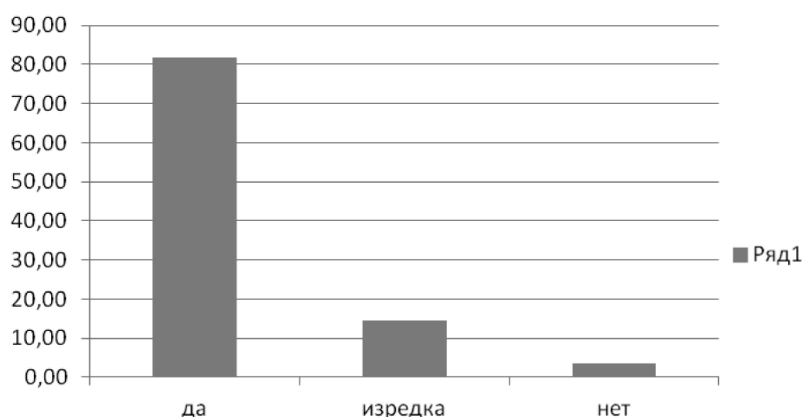


Рис. 1. Ответы учащихся 7–11 классов на вопрос: «Общаетесь ли Вы с одноклассниками, используя форумы или иные формы общения в Интернете?» (5889 респондентов)



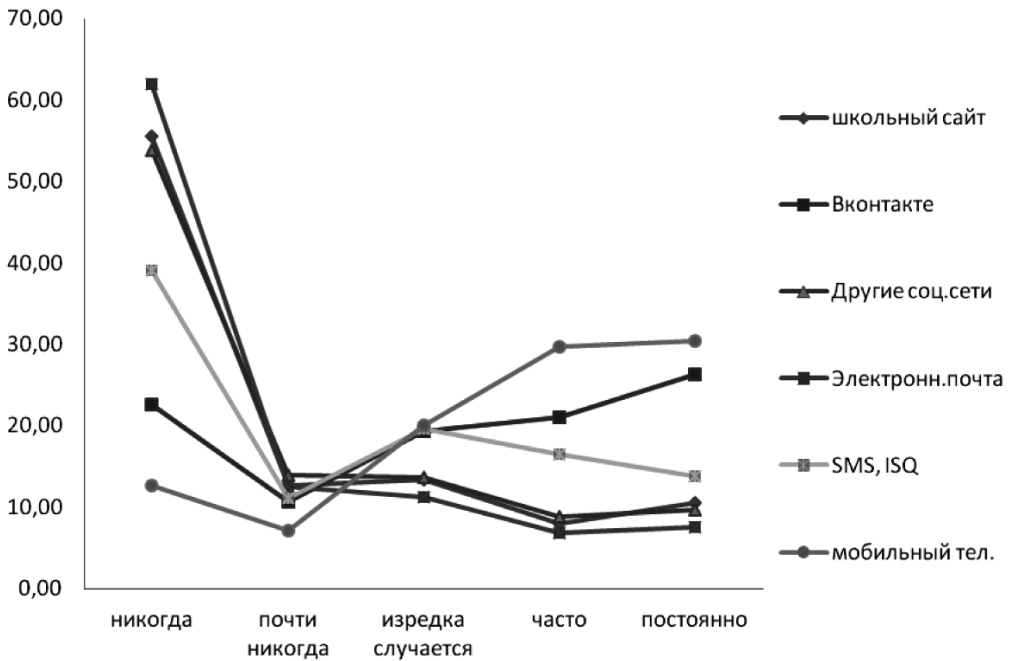


Рис. 2. Использование различных средств ИКС в общении учащихся 7–11 классов

стом, что легко объяснимо расширением освоенной социальной среды, в том числе информационной.

Картина распределения предпочтений других социальных сетей и сервисов (помимо ВКонтакте) показана в табл. 1.

На более узкой выборке мы провели углубленное исследование возрастных особенностей предпочтений. Если для старшеклассников результаты оказались вполне ожидаемыми, то при анализе ответов учащихся младших классов несколько удивительно было видеть высокий вес сети «Одноклассники» и фактическое отсутствие ICQ. Для проверки валидности полученных данных мы провели выборочное собеседование с учащимися по результатам ответов на вопросы анкеты. Участие было исключительно добровольным, впрочем,

практически все участники опросов не возражали против общения с исследователем.

В итоге оказалось, что популярность «Одноклассников» объясняется участием в этих сетях членов семьи — родителей, бабушек и дедушек (последние у детей данного возраста относятся к возрастной группе 60-летних). Отсутствие сервисов ICQ, как правило, объяснялось либо недостаточными техническими возможностями телефона (что, в свою очередь, было вызвано либо ограниченными доходами семьи, либо осознанной позицией родителей, ограничивающих доступ детей в Интернет), либо техническими сложностями настройки программы Jinn (или ее аналогов). В том числе выявился и определенный дефект проведенного опроса: около 10 % из тех, с кем

было проведено собеседование, просто забыли указать ICQ в ответах.

Таблица 2  
**Распределение предпочтений социальных сетей и сервисов среди учащихся разных возрастов**

Социальные сети и сервисы...	Старшие классы	Средние и младшие классы
Одноклассники	10,26	38,32
Mail.ru	12,82	28,97
ICQ	14,10	-
Skype	20,09	21,50
Facebook	30,34	4,67

Подчеркнем специфичность социальных сетей как сред общения. Как следует из наших данных, использование электронной почты для общения является для учащихся школ скорее исключением, чем правилом.

Общение в социальных сетях, по принятой нами типологии, распадается на прямые и косвенные формы.

Во-первых, это общение, в котором осуществляется передача информации от коммутанта к определенному коммутанту посредством передачи сообщений по информационному каналу. И, во-вторых, это общение, в котором передача информации предполагается неопределенному коммутанту, и, как правило, в

содержании и кодировании информации большое значение имеет контекст. Примером первого типа являются сообщения по электронной почте, а второго — «статус» и фотоальбом в социальных сетях, которые в неявной форме сообщают всем посетителям то, что хочет сказать владелец учетной записи.

Следующий ряд данных иллюстрирует факт использования тех или иных технических средств общения и доступа в Интернет (табл. 3).

Диаграммы на рис. 3 и 4 визуализируют полученные данные. На них хорошо видно, что существенного различия в использовании мобильных и настольных компьютерных устройств между учащимися старших и средних и младших классов отсутствуют.

Таким образом, обобщая рассмотренные выше данные, можно заключить, что для подавляющего большинства учащихся (более 80 %) пользование различными Интернет-сервисами, участие в социальных сетях стало обыденным, повседневным занятием.

Особое значение имеют полученные в исследовании данные о высоком проценте использования мобильных устройств для общения друг с другом и для взаимодействия с ИКС. Особенность мобильных устройств (собственно именно эти их функциональные особенности

Таблица 3  
**Предпочтения в отношении технических средств, используемых для доступа в Интернет**

Варианты ответов...	Настольный компьютер		КПК, смартфон	
	Старшие классы	Средние и младшие классы	Старшие классы	Средние и младшие классы
Часто	44,09	41,47	33,60	30,29
Постоянно	45,57	37,60	36,29	34,85
Изредка	8,62	14,34	17,74	16,60
Почти никогда	1,72	6,59	12,37	18,26

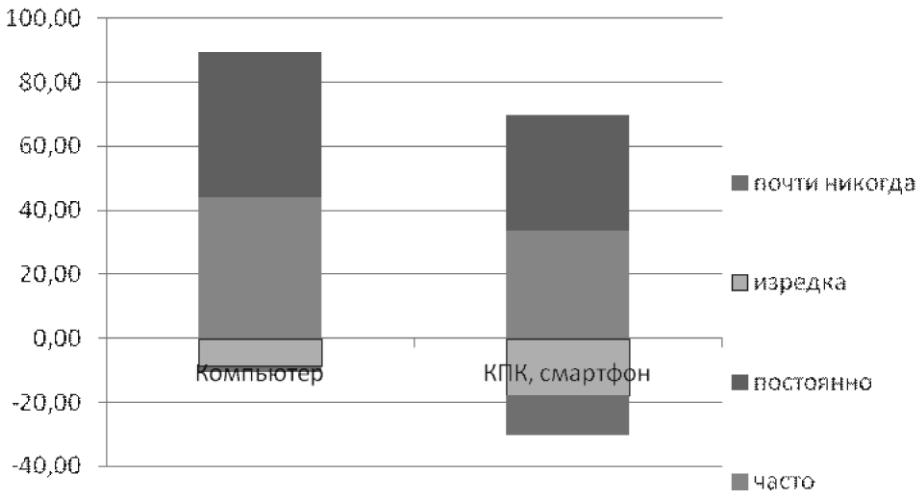


Рис. 3. Предпочтения в отношении технических средств, используемых для доступа в Интернет (старшие классы)

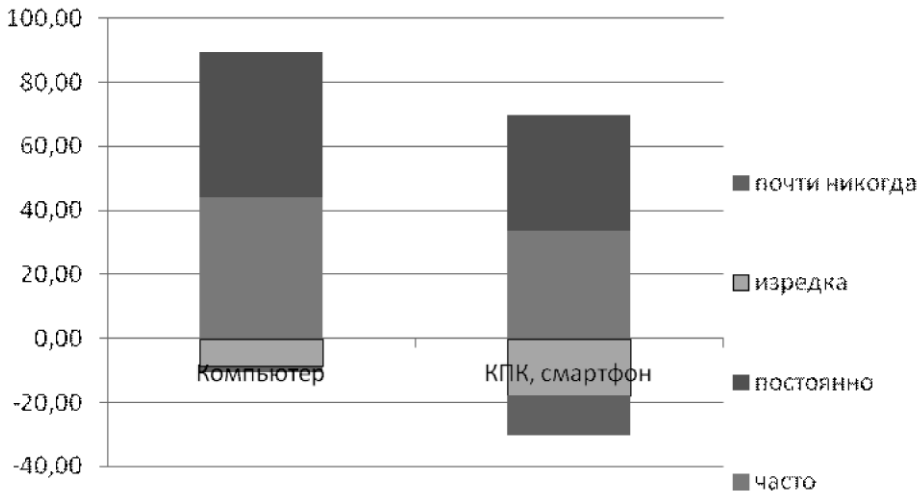


Рис. 4. Предпочтения в отношении технических средств, используемых для доступа в Интернет (средние и младшие классы)

закладывали фирмы-разработчики) — это то, что они не столько обеспечивают выход учащихся в виртуальную реальность, сколько формируют именно смешанную реальность, которая сочетает черты базовой и виртуальной. Распрост-

раненность телефонов, смартфонов и подобных им устройств настолько широка, что более уместно говорить сейчас о постепенном сужении области физической реальности, не затронутой смешанной реальностью.

Наше исследование подтвердило, что даже в том случае, когда учащиеся находятся в школе, друг с другом они общаются с помощью информационно-коммуникационных технологий.

Ниже на диаграмме представлены данные о соотношении «живого общения» в учебное время (когда учащиеся находятся в школе) и в вечернее время (данные получены при обследовании учащихся 7–11 классов) (рис. 5). На диаграмме видно, что даже, казалось бы, в условиях личного контакта «лицом к лицу» часть общения (17 %) все равно осуществляется посредством ИКС.

Особо отметим, что общение учащихся в сети обладает специфичностью по сравнению с общением «лицом к лицу».

Собственно аналог общения «лицом к лицу» — письма «в личку» — занимают, по нашим данным, не более 2/3 от общего объема общения. Использование для этих целей электронной почты фактически не играет никакой роли. В на-

шей выборке для этих целей ее использовали лишь 0,1 % респондентов.

В литературе достаточно подробно описаны особенности такого вида общения — его краткость, соответствие формам не столько письменной, сколько устной речи, использование эмодиконов.

Эмодиконы позволяют в концентрированном виде, «конспективно», выразить настроение собеседника, его отношение к тому или иному событию в тексте.

Хотя правила русского языка и не регулируют использование эмодиконов, тем не менее, определенная грамматика их использования существует. В ходе опросов и многочисленных собеседований 96 % всех респондентов указали, что никогда не испытывают затруднения, как именно понимать «смайлик», вставленный автором послания. Хотя иногда тратят по 5–15 секунд для того, чтобы подобрать наиболее адекватный «смайлик» для своего собственного послания.

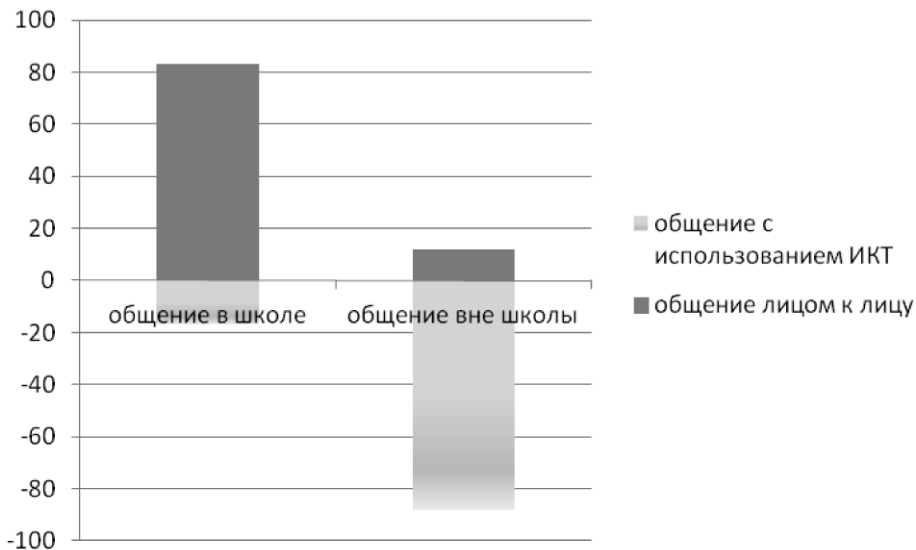


Рис. 5. Соотношение типов общения старшеклассников в течение дня

На рис. 6 приведен стандартный набор смайликов из программы Skype.



Рис. 6. Набор эмодзи Skypе

Однако даже личные формы общения в социальных сетях качественно отличаются от общения посредством электронных почтовых ящиков. Любая социальная сеть с разной степенью агрессивности презентует пользователю самый разнообразный контент. Как правило, это различная реклама и стимулирование пользователя на различные формы активности в сети. Некоторые приложения социальных сетей (особенно Facebook) предлагают пользователям воспользоваться сервисами, которые основаны на «роботах» (автоматизированных программах), осуществляющих самостоятельно от имени пользователя различные действия, как правило, по схемам вирусной рекламы. Например, при попытке использования приложения «Дни рождения» (Facebook) оно пытается получить доступ ко всем адресам из почтового ящика. В случае, если не снять соответствующую галочку, то все пользователи из списка контактов будут получать от вашего имени не только напоминания о вашем дне рождения, но и предложения «помочь» кому-то в установлении зна-

комств в сети и пр. Если подбирать аналогии для личного общения в социальных сетях, то оно похоже на общение двух человек, идущих в толпе покупателей в крупном супермаркете.

Достаточно весомая по объему доля общения — формы косвенного общения, исследования которых, к сожалению, мы не смогли найти в доступной научной литературе. Они родственны зрелищной форме коммуникации, которую описал М.М. Бахтин, исследуя карнавальную культуру средневековья. Надписи на «стене» в социальных сетях, как очевидно, обращены не только к «владельцу» стены, но явно корреспондируют с остальными пользователями, которые эту стену просматривают (будут просматривать). Фразы на «стене» служат не столько целям коммуникации между коммуникантами, сколько целям презентации автора в сообществе.

В социальных сетях изменяются формы идентичности — пользователям навязываются подборки категорий «нравится» — книги, фильмы и пр. Фотоальбомы становятся важным средством поддержания социального статуса. «Сексапильность» фотографий для девочек-подростков, рискованный и часто асоциальный по сути контекст фотографий мальчиков, фото во время поездок за рубеж — являются компонентами поддержания положения в референтных группах для подростков и старшеклассников.

В табл. 4 приведены сводные результаты ответа на вопрос (выборка 5889 человек): «Укажите, пожалуйста, какой примерный объем (в % от общего времени общения) Вашего общения в Интернете с товарищами занимают следующие

## Распределение объема общения учащихся в Интернете по тематике

Объем общения обучающихся в Интернете (в %)...	Учеба	Отношения с учителями	Отношения с товарищами	Досуг
До 20%	41,38	71,09	23,71	11,38
От 21% до 40%	21,65	15,24	23,49	10,03
От 41% до 60%	16,77	6,82	23,23	15,12
От 61% до 80%	10,94	3,49	15,65	20,83
Больше 80%	9,27	3,37	13,93	42,64

темы: а) учеба; б) обсуждение отношений с учителями; в) обсуждение отношений с товарищами; г) досуг и времяпрепровождение (музыка, интересы увлечения, звезды шоу, и т. п.)».

Обращают на себя внимание очень высокие показатели дисперсии выборки. Проведенный нами кластерный анализ показал наличие нескольких различных групп, существенно отличающихся по своим ответам на вопросы анкеты. Эти группы образованы в

основном учащимися, имеющими оформленные узконаправленные увлечения. К ним относятся члены геймерских сообществ, постоянные посетители тематических блогов и т.п. Но даже если исключить их из анализа, вариабельность выборки остается высокой.

Ввиду громоздкости подробных расчетов произведенной нами кластеризации, мы представили их упрощенную схему на рис. 7.

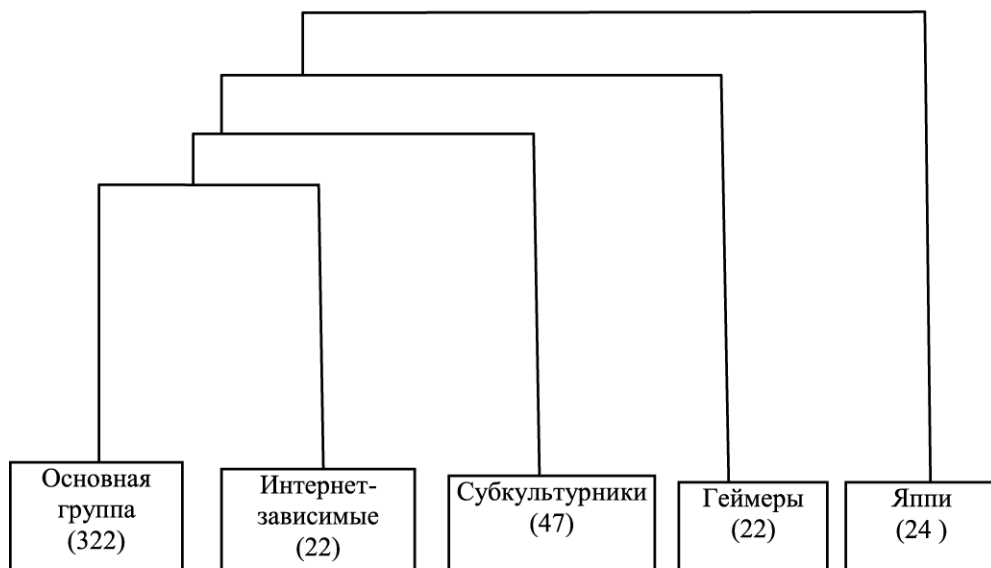


Рис. 7. Упрощенная схема кластеризации выборки

Условные обозначения: в скобках рядом с названиями групп указан их количественный состав

Нас интересовали причины высокой вариабельности. После выделения групп в ходе кластеризации мы провели изучение состава данных групп. Основным методом были неформализованные интервью. Проводили их школьные психологи. Использовались также и дополнительные материалы (характеристики классных руководителей, материалы психологических исследований и пр.).

В итоге мы выделили четыре основные группы, существенно выделяющиеся из основной массы респондентов. Их названия мы подбирали на основании образных аналогий.

Первая группа — это «яппи». По своей сути идеология этих учащихся (как правило, учащихся старших классов) очень похожа на идеологию американской молодежи, в свое время противопоставившей себя хиппи. Эти учащиеся ориентированы на поступление в элитный вуз, они хорошо учатся, но основным источником образования для них является не школа, а репетиторы, курсы при вузах, самообразование. Большинство из них уже хорошо владеет одним-двумя иностранными языками. Свою будущую карьеру они планируют по преимуществу за пределами страны.

Вторая группа была названа нами «субкультурники». Она была крайне разнородна (ее образовали «готы», «толкие-

нисты», фаны футбольных клубов и пр.). Их объединяла избыточная погруженность в проблемы своего референтного сообщества.

Третью группу образовали «геймеры». В нее вошли учащиеся, которые не только по много часов в день тратили на компьютерные игры, но и достигли в них заметных успехов.

Группу *Интернет-зависимых* практически полностью составили девочки-подростки. В нее включались учащиеся, которые буквально не могут прервать общение по сети ни на минуту. Практически все из данной группы под разными предложениями отпрашивались с уроков и даже прогуливали занятия в течение учебного дня для того, чтобы ничто не мешало общению.

Все охарактеризованные группы объединяло то, что они были фактически исключены из системы межличностного общения с одноклассниками, в классе (и в школе) у них практически не было референтных групп, а значимость учебы и школьных мероприятий была минимальной.

Визуализация данных показывает, что ожидаемо с возрастом происходит сокращение обсуждения таких тем, как учеба (рис. 8).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что общение современных школьников, несмотря на тот факт, что они по нескольку часов в день проводят в школе, происходит в основном не в форме живого общения, а посредством глобальных сетей.

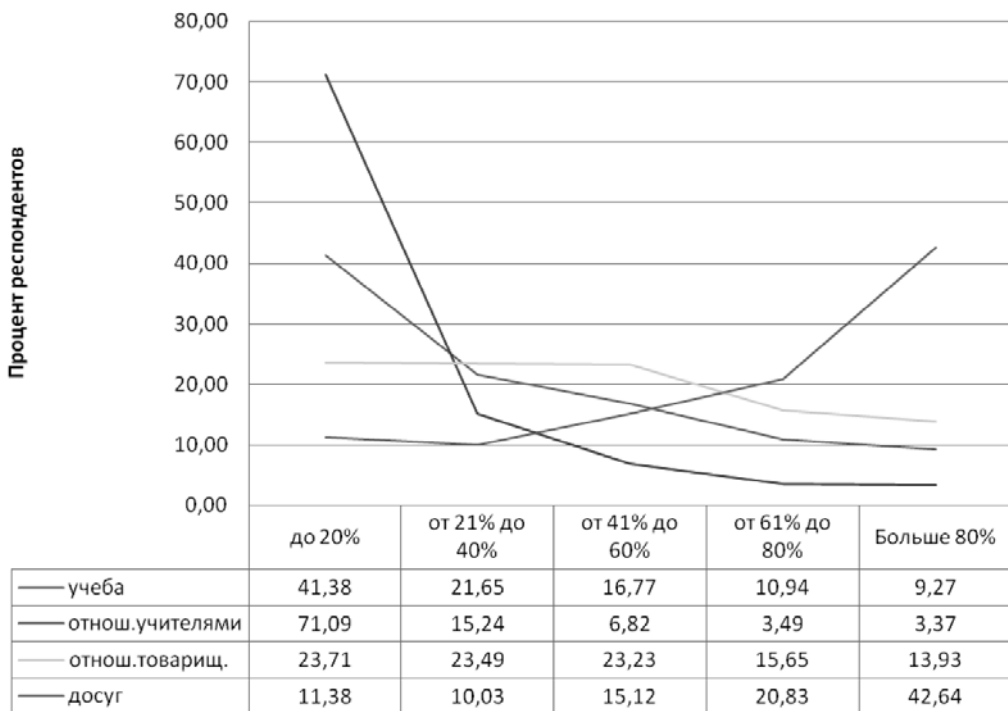


Рис. 8. Тематика общения учащихся в Интернете

## Features of Internet Communication in Modern Schoolchildren

S.N. VACHKOVA

*PhD in Psychology, associate professor at the Institute of Educational Pedagogy and Psychology, Moscow City Teacher Training University*

The paper focuses on a research which revealed that high school students tend to communicate with their classmates mostly via Internet. The outcomes of the research indicate the following: the Russian online social networking service 'VKontakte' is an absolute leader among other similar services; the share of instant messaging services in online communication is by far the largest; elementary school students are interested mainly in the 'Odnoklassniki' networking service and the use ICQ among them is extremely rare. The sample was divided into four basic groups as a result of clustering: 'Yuppie', 'Subculturalists' ('Goths', 'Tolkienists', football club fans etc), 'Gamers' and 'Internet addicts'. As it was revealed, all four groups are similar in their de facto 'excludedness' from interpersonal communication with peers. The paper concludes that, in spite of the hours spent together at school, modern schoolchildren seem to prefer Internet communication to the real life one.

**Keywords:** informatization, online forms of communication, Internet services, communication with classmates, global networks.



## Сказочная сила сказки: введение в мир реальной психотерапии<sup>1</sup>

**М.Ю. КОНДРАТЬЕВ**

*доктор психологических наук, профессор, профессор Московского городского психолого-педагогического университета*

*В рецензии осуществлены содержательный анализ и оценка открывающей серию «Сказкотерапия: теория и практика» книги И.В. Вачкова «Введение в сказкотерапию, или Избушка, избушка, повернись ко мне передом...». Продемонстрирован эвристичный подход автора к рассмотрению психологической специфики сказки как базового материала для реализации психотерапевтического метода «сказкотерапия» с целью становления субъектности развивающейся личности. Продемонстрированы особенности теоретико-методологической платформы сказкотерапии, методический алгоритм реализации данного психотерапевтического направления, психологическое многоцветье конкретных практик — упражнений, игровых и тренинговых техник.*

В наше откровенно прагматическое, жесткое, подчиненное порой сугубо меркантильным мечтам и устремлениям время трудно найти нечто более несовременное, чем сказка. В обыденной действительности, как правило, так и есть. Но не зря говорят, что добро никогда не бывает бессильно и сила его далеко не всегда в кулаках. Сила добра в ресурсе созидания.

В связи с этим совершенно неслучайно как раз в самые «лихие» 90-ые годы в новой России начал приобретать широкое распространение и, в конечном счете, завоевал статус устоявшегося личностнопреобразующий и личностноразвивающий психотерапевтический метод, базирующийся на психологическом ресурсе сказки — сказкотерапия. Здесь следует специально подчеркнуть, что в данном случае речь идет не о какой-то локальной технике, конкретном приеме,

а, как минимум, о методе с его методолого-теоретической подоплекой, обоснованным, психологически аргументированным методическим алгоритмом, целым спектром психологически родственных личностноразвивающих и личностнокоррекционных техник. Более того, бурное развитие практики сказкотерапии на фоне явных методолого-теоретических наработок и отсутствие логически выстроенной научной концепции сегодня заставляет говорить даже не о методе, а о направлении — «в настоящий момент сказкотерапия — это именно направление, некий вектор движения специалистов-практиков» [1, с. 9].

В этом контексте выход в свет книги И.В. Вачкова «Введение в сказкотерапию, или Избушка, избушка, повернись ко мне передом...» — немаловажное, более чем заметное событие в области психотерапии. Принципиально важным

<sup>1</sup> Рецензия на книгу: Вачков И.В. Введение в сказкотерапию, или Избушка, избушка, повернись ко мне передом... М.: Генезис, 2013. 288 с.

здесь является и то, что появление настоящего издания — не «одионый выстрел», не одноактовая попытка разом решить все непроясненные вопросы, касающиеся статуса сказкотерапии в ряду других психотерапевтических подходов и направлений, ее психологического содержания и технологий реализации на практике. Данная книга открывает целую серию работ профессионалов в области сказкотерапии — «Сказкотерапия: теория и практика», которая будет выпущена издательством «Генезис» при поддержке и содействии Сообщества сказкотерапевтов и журнала «Школьный психолог». Понятно, что то, насколько успешной окажутся эти массивные усилия по созданию выверенной научной методолого-теоретической базы данного психотерапевтического метода и по его конкретно-методическому обеспечению, станет ясно лишь значительно позже, после полноценной реализации задуманного проекта.

Что касается непосредственно «Введения в сказкотерапию...», то во многом решающее значение в успехе данной работы имеет тот факт, что ее автором оказался именно Игорь Викторович Вачков, президент международного Сообщества сказкотерапевтов, ведущий теоретик и опытный практик в этой области, автор многих научных и научно-популярных книг, посвященных проблемам становления подлинной субъектности развивающейся личности.

Знакомство с книгами И.В. Вачкова и другими его многочисленными публикациями (а их более 400) позволяет с уверенностью прийти к выводу о том, что достаточно жесткая, во многом трафаретная для такого типа изданий структура продиктована именно той главенствую-

щей задачей, которую поставил перед собой автор — открыть серию книг, посвященных проблемам сказкотерапии. И все же, к счастью, профессор Вачков, может быть, непроизвольно преодолевает те формальные ограничения, на которые, казалось бы, обречен текст любого «введения в ...». Прежде всего, это касается языка и тональности книги. Она написана профессионально-грамотным, но при этом ясным, понятным читателю, эмоционально насыщенным языком и, главное, напрочь лишена даже намека на столь любимые в педагогической среде менторство и потуги на непрошенное наставничество. Другое дело, что статус «титального тома» серии накладывает свои обязательства на автора и, как бы он ни был творчески вольнодумен, он вынужден придерживаться той структуры текста, которая задается основной задачей издания — открыть серию. Отсюда и построение книги в логике трех традиционных частей — теоретической, методической и прикладной.

Что касается первой — теоретической — части «Введения в сказкотерапию...», то, будучи базово-теоретической по своему характеру, она посвящена последовательному аналитическому рассмотрению целого ряда поистине ключевых содержательно методолого-теоретических вопросов, без прояснения которых попросту невозможно всерьез говорить о сказкотерапии как о самоценном направлении психотерапевтической и психологической работы. Прежде всего, И.В. Вачков задается тем, что в научном плане тщательно и детально отвечает на вопрос «почему люди любят сказки?». При этом, указывая на причины этого феномена и определяя объясняющие его природу решающие факторы («социаль-

ный», «традиции искусства», «мифологизм человеческого мышления», «специфические свойства метафоры», «научный: парадигма постнеклассической науки»), автор именно на этой основе досконально разбирается в понятийном звучании, в типологии сказок, задает общее представление о сказкотерапии.

Особое место в этой части книги занимает отдельная, самостоятельная глава, посвященная углубленному, по сути дела, психологически доскональному рассмотрению метафоры как именно психологического ядра практически любой сказки. Здесь и общее представление о метафоре, и анализ роли метафоры в художественной литературе и психологии, и оценка метафоры как средства психологического воздействия, и в содержательном плане соотносительность метафоры и субъектности.

Принципиально важным является то, что И.В. Вачкову удалось убедительно раскрыть крайне значимую роль метафоры как таковой, а особенно «сказочной метафоры», как средства выстраивания «мостов взаимопонимания» между психологом и его клиентами. Сама жизненная практика однозначно показывает, что нередко прямое, «лововое» воздействие одного человека на другого, в том числе психолога на клиента, приводит к результату, прямо противоположному желаемому, или оказывается попросту непонятым. Вот как пишет об этом сам И.В. Вачков: «Психолог, как и любой человек, является носителем уникального семантического пространства, в котором каждый семантический элемент наполнен своим особым содержанием (значениями и смыслами). Однако в любом случае психолог не должен забывать, что у ребенка имеется собствен-

ное уникальное семантическое пространство. И все слова взрослого будут иметь эффект только тогда, когда произойдет резонанс между двумя семантическими пространствами, когда возникнут изоморфные отношения если не между всеми семантическими элементами обоих пространств, то по крайней мере важнейшими из них» [1, с. 88].

Вторая — собственно методическая — часть «Введения в сказкотерапию...», будучи написана с опорой на первую, теоретическую часть книги, имеет откровенно практикоориентированную направленность, но при этом в известном смысле «алгоритмизирована» и ни в коей степени не сведена к упрощенно конкретным прямым указаниям, как и что делать сказкотерапевту-практику. Это не императивная инструкция, а скорее описание и, главное, обоснование содержательной траектории практической работы сказкотерапевта с клиентами. В то же время текст не просто проиллюстрирован многочисленными примерами подобной профессиональной работы, он насыщен аналитически-оценочными содержательно глубокими эссе, раскрывающими саму психологическую суть ряда сказочных повествований, их диагностический и коррекционный потенциал, который может и должен использовать сказкотерапевт-практик. В этой части книги И.В. Вачкова доходчиво показано, что этот ресурс превращается в подлинно мощный арсенал психолога, если он в научном плане выверено и последовательно способен применять уже успешно апробированные способы и приемы работы со сказками (чтение и последующее обсуждение сказок; рассказывание сказки; характеристика героев с формулированием своего отношения; продолжение

известной сказки; изменение конца сказки; сравнение одних и тех же персонажей из разных сказок; включение в сказку персонажа другой сказки; рисование иллюстраций к сказке; создание комикса по сказке с выделением ключевых моментов; подбор цвета для каждого персонажа и цветовой гаммы всей сказки; подбор музыкальных фрагментов для каждого персонажа и музыкальной темы всей сказки; мини-сочинения «Письмо герою»; придумывание вопросов, адресованных сказочным персонажам; словесное рисование; драматизация; сочинение сказок; суд над персонажем; ассоциирование с героями сказок; рассказывание сказки наоборот; создание сказки по имеющейся модели; домысливание ситуации; медитация на сказку; метод диалогического рассказывания историй; работа с «картами Проппа»).

Безусловным достоинством этой части книги — «Сказкотерапевтические методы и приемы» — являются, как минимум, еще два значимых момента. Во-первых, автор, помимо собственно сказки, указывает притчи, басни, легенды, мифы и т.п. в качестве жанров, которые можно использовать в сказкотерапии, и в развернутой форме поясняет в тексте, какие есть виды притч, какова их типология, как их применять, как их сочинять. Во-вторых, И.В. Вачков целую главу посвятил подробному описанию методов создания сказок, демонстрируя дополнительный ресурс сказкотерапии — активную позицию клиента, клиента-созидателя.

Завершающая часть книги «Введение в сказкотерапию...» представляет собой набор конкретных игр и упражнений, ко-

торые используются в сказкотерапии. Этот раздел так и называется — «Каталог сказкотерапевтических игр и упражнений». Здесь следует специально подчеркнуть, что в отличие от первых двух частей эта часть книги носит исключительно констатационно-информативный характер (пожалуй, только краткие предваряющие каждый из конкретных методических материалов вставки-введения вносят в текст некоторую нотку проблематизации). Оценивая представленный И.В. Вачковым «Каталог...», нельзя не указать на разнообразие приведенного материала, на различные дидактические его формы, на широкий спектр адресатов — от младших школьников до пенсионеров.

Оценивая книгу И.В. Вачкова «Введение в сказкотерапию, или Избушка, избушка, повернись ко мне передом...» в целом, нельзя не согласиться с самим автором, который пишет: «Задача любого «Введения...» — всего лишь первичное знакомство, что-то вроде обзорной экскурсии в незнакомом городе, чтобы сориентироваться и не заблудиться в случае самостоятельной прогулки» [1, с. 282]. Но «введение — карта» — не главный помощник «экскурсанта», самый значимый проводник — экскурсовод, и в данном случае — это гид-профессионал профессор И.В. Вачков. Потому и не возникает ни малейших сомнений в том, что по-настоящему плодотворным будет не только знакомство с книжной серией «Сказкотерапия: теория и практика», но и освоение самого мира сказкотерапии, превращение его в доступное пространство профессионального и личного интереса.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Вачков И.В. Введение в сказкотерапию, или Избушка, избушка, повернись ко мне передом... М.: Генезис, 2013. 288 с.

## The Magic Power of Fairy Tale: An Introduction into the World of Real Psychotherapy<sup>1</sup>

**M. YU. KONDRATYEV**

*Doctor in Psychology, professor, corresponding member of the Russian Academy of Education, professor at the Moscow State University of Psychology and Education*

*This review provides a detailed analysis of the book *Introduction to Fairy Tale Therapy, or Little Hut, Little Hut, Turn towards Me...* by I.V. Vachkov that opens a series of works in the theory and practice of fairy tale therapy. The paper highlights the heuristic approach of the author to the issues of psychological specifics of fairy tale as a basic means in psychotherapeutical method of fairy tale therapy aiming to promote 'subjectness' in the developing personality. The paper also focuses on the theoretical and methodological grounds of fairy tale therapy, its techniques and algorithms, and on the colorful diversity of psychological practices - exercises, play and training techniques.*

### REFERENCES

1. *Vachkov I.V. Vvedenie v skazkoterapiyu, ili Izbushka, izbushka, povernis' ko mne peredom...* M.: Genesis, 2013. 288 s.

---

<sup>1</sup> Review of the book *Introduction to Fairy Tale Therapy, or Little Hut, Little Hut, Turn towards Me...* by I.V. Vachkov. Genesis, Moscow, 2013.

**Рецензия на книгу С. Домингес «Путь наверх: Социальная мобильность, социальное жилье и иммигрантские сообщества»**  
New York University Press. 2011.<sup>1</sup>

**С.Д. СИЛЛС**

***PhD по социологии, ассистент профессора в Университете Северной Каролины, Гринсборо***

*Настоящий материал представляет собой перевод рецензии С.Д. Силлса на книгу С. Домингес «Путь наверх: Социальная мобильность, социальное жилье и иммигрантские сообщества». В рецензии последовательно и содержательно развернуто анализируются проведенные С. Домингес исследования различных социолого-этнографических аспектов проблем социальной мобильности и социального жилья применительно к такой категории населения США, как латиноамериканские иммигрантские сообщества.*

Книга Сильвии С. Домингес «Путь наверх: Социальная мобильность, социальное жилье и иммигрантские сообщества» вписывается в традиции Сесилии Менхивар, Пьеретты Хондано-Сотело, Мари Ромеро и авторов других недавних лонгитюдных этнографических исследований сетей социальной поддержки женщин-иммигрантов. С. Домингес пытается заполнить пробел между исследованиями городской нищеты и социального жилья и работами об ассимиляции иммигрантов. Она отмечает, что «работы по социальной мобильности среди жителей очень бедных районов непродуктивно разделены на теории, описывающие жизнь афроамериканцев с низким доходом в “черных” районах с высоким уровнем нищеты, и менее обширную литературу, описывающую опыт иммигрантов, живущих в районах, сегрегированных подобным же образом» [1, с. 12].

Во введении С. Домингес повествует о собственном опыте миграции, начиная с момента своего отъезда из Чили в 1973 г. во время переворота, свергнувшего социалистическое правительство Сальвадора Альенде. Ее родители, связанные с правительством и деятельностью Христианской Лево́й партии, мгновенно стали потенциальными объектами репрессий со стороны правых сил, поддерживаемых США, и покинули Чили как политические беженцы. С. Домингес признает, что именно эти факторы — социальный статус семьи и человеческий капитал — позволили ее отцу, выпускнику Гарварда, воспользоваться связями в Фонде Форда и обеспечить семье путь к отступлению. Но она испытала на себе последствия нисходящей социальной мобильности, связанной с этим отъездом. С. Домингес отмечает, что, будучи ребенком в 70-е и 80-е гг. в качестве им-

<sup>1</sup> *Sills S.J.* "Book Review of: Silvia Dominguez. Getting Ahead: Social Mobility, Public Housing and Immigrant Networks. 2011. New York University Press.". *Sociation Today*. 2011. Vol. 9. No 2. Available online: <http://www.ncsociology.org/sociationtoday/v92/review1.htm>

мигранта в Бостоне, она чувствовала болезненную потерю дома и семьи, часто переживаемую многими иммигрантами, а также такие ограничители социальной мобильности, как этническая дискриминация и структурные барьеры. Тем не менее, ее семья смогла найти свое место в обществе, а сама С. Домингес получила степень бакалавра в области социологии и психологии в Бостонском колледже, а затем — степень магистра в области судебно-психиатрической социальной работы. Она работала по полученной специальности и впоследствии возглавила психиатрическую службу в крупнейшей тюрьме штата Массачусетс, прежде чем продолжить свое образование и получить степень PhD по социологии. С. Домингес объясняет, что этот опыт вдохновил ее «на изучение социальных миров иммигрантов, в особенности женщин, и на исследование динамики бедных районов, последствий насилия, а также факторов, влияющих на социальную мобильность» [1, с. 5].

После введения автор переходит к построению теоретической основы «Модели Социального Течения». Тщательно и эффективно определяется каждый из элементов модели и их роли в поощрении индивидуальной деятельности и обеспечении восходящей мобильности; дается определение социальной мобильности, «самодвижимым» агентам, когнитивным структурам, контекстуальным стимулам, сети социальной поддержки и воздействию, социальному положению, продуктивности населения, преградам эффективности, вмешательствам социальной сети, мостам и социальному течению. После того, как С. Домингес обеспечивает читателя необходимой лексикой и концептуальными выкладками, она переходит к

описанию исторического контекста развития Южного и Восточного Бостона. В этих районах, некогда сегрегированных по расовому признаку и испытавших эффекты крайней этнической напряженности вследствие вынужденной интеграции ирландских и итальянских общин в афроамериканское, а позже и в латиноамериканское, сообщества, осуществляются крупные государственные жилищные проекты. Автор приходит к выводу о том, что «Восточный Бостон и Южный Бостон — очень разные кварталы в плане расовой и этнической динамики. В то время как в Восточном Бостоне социальная динамика проявилась в стремлении к неоднородности популяции, в Южном Бостоне коллективные усилия были направлены на поддержание однородности населения. Таким образом, эти два района обеспечивают два превосходных примера для сравнения условий адаптации латиноамериканских женщин-иммигрантов, проживающих в социальном жилье» [1, с. 64].

Затем С. Домингес анализирует ряд тематических исследований, проясняющих каждое из понятий, которые используются в ее теоретической модели. В течение около десяти лет она наблюдала жизненные пути девятнадцати латиноамериканских иммигранток первого и второго поколения, живущих в социальном жилье Южного и Восточного Бостона. В центре внимания — истории пяти из этих женщин, которые служат примерами проявления различных аспектов системы социального течения. Используя этот эвристический способ анализа, С. Домингес объясняет, что эти женщины могут быть признаны «самодвижущимися агентами», ведомыми когнитивной схемой иммигранта, тяжело работающего ради улучшения собственной жизни и

помещающего себя в однородную социальную сеть, состоящую из друзей и семьи, которые обеспечивают им социальную и эмоциональную поддержку. При этом они также строят разнородные связи, служащие мостами к ресурсам и возможностям за пределами проектов социального жилья. В некоторых случаях вмешательство в виде образовательных возможностей, институциональных социальных сервисов и социальной политики сыграли значительную роль в продвижении идеи общества, эффективного в своей положительной социальной мобильности и помогающего отдельным своим членам в преодолении ограничений вроде гендерного насилия, половой дискриминации, подростковой беременности, расовой и этнической дискриминации и «классизма». С. Домингес считает, что «иммигранты прорываются наверх, несмотря на проживание в районах с высоким уровнем бедности, и они делают это не через ассимиляцию ..., латиноамериканские женщины-иммигранты в социальном жилье преуспевают благодаря собственной инициативе, встроенной в их «самодвижущую мотивацию» и движимой их схемами» [1, с. 42].

В качестве первого примера представит Джозефа, афро-гондурасская иммигрантка, находящаяся в центре социальной сети друзей, расширенной семьи и других людей, которая использует свое социальное положение и социальную поддержку, чтобы эффективно обеспечивать своих детей, поддерживать транснациональные связи и планировать свое возможное возвращение в Гондурас. Это исследование иллюстрирует роль взаимности в сетях, изменчивости сети, взаимозависимости, поддержки мужа и партнеров, а также социального позициони-

рования с иногда неоднозначными результатами. С. Домингес указывает, что успех Джозефы в построении социального моста, помогшего ей найти работу, которая оплачивается лучше, чем работа ее мужа, потенциально ставит под сомнение его поддержку и позицию кормильца, а также что ее занятость, возможно, оказывает негативное влияние на школьные успехи ее дочери, которая была оставлена на второй год. С. Домингес заключает, однако, что «самодвижущая мотивация и социальное позиционирование через сети поддержки и влияния обеспечивают уже первому поколению (иммигрантов) достаточные условия для социальной мобильности» [1, с. 95]. Тем не менее, она контрастирует этот успех с кажущейся «неудачей» Эльвиры, племянницы Джозефы, которая переехала к ней. Несмотря на значительную ассимилированность и интегрированность Эльвиры в местное сообщество, ей не хватает подвижности и внутренней мотивации, присутствующих в когнитивных схемах первого поколения иммигрантов. В связи с отсутствием полового воспитания и доступа к информации о контрацепции, Эльвира стала матерью в 17 лет, что качественно ограничивает ее шансы на будущую успешную жизнь.

В качестве второго примера представит Лиза, афро-никарагуанская мать-одиночка нетрадиционной ориентации с высшим образованием. В результате стигматизации ее социальной идентичности, т.е. как лесбиянки, матери-одиночки, иммигрантки и афро-латиноамериканки, ее социальная сеть является весьма ограниченной. Ее родители умерли, и она имеет лишь несколько дальних родственников и почти не имеет настоя-



щих друзей. Она видит себя вне латиноамериканского сообщества из-за его сильного предубеждения против гомосексуалистов, а также вне ЛГБТ-сообщества, преимущественно белого. Она имеет только две близкие социальные связи — сына Мартина и свою подругу Кэрролайн. Последняя, несмотря на закрытость и отсутствие возможности в полной мере отдалиться отношениям с Лизой, обеспечивает некоторую эмоциональную поддержку и социальный мост к обществу более разнородному, чем те, кто населяет социальное жилье. Кэрролайн — белокожая, хорошо образованная представительница среднего класса. Эта разница в классовой принадлежности стимулировала Лизу продолжить свое образование, и она надеется попасть в юридическую школу. В то же время она работает общественным организатором. С. Домингес объясняет, что в данном случае «именно ее лесбийская идентичность способствует социальной мобильности Лизы и обеспечивает основной социальный рычаг в ее сети» [1, с. 115].

Далее, С. Домингес приводит историю Камилы, молодой доминиканки, которая приехала в США, когда ей было пять лет. Как и Эльвира, она стала матерью в подростковом возрасте, родив ребенка вопреки протестам ее семьи всего в 15 лет. Подобно Эльвире, отсутствие информации о контрацепции сыграло свою роль, тем не менее, она смогла преодолеть потенциальное препятствие подросткового материнства благодаря поддержке сильной социальной сети, включающей мать, партнера (который не является отцом ребенка), мотивационному вмешательству и собственной самодвижущей мотивации. Она призывает на помощь когнитивные схемы из жестокого

иммигрантского опыта своих родителей, чтобы построить лучшую жизнь. Как следствие, она окончила среднюю школу. Она также использует связи в своей социальной сети для поиска работы, более прибыльной в долгосрочной перспективе, чем работа в пекарне, которую она имела во время обучения в колледже. Она нашла место в банке, где прошла путь от кассира до специалиста по обслуживанию клиентов и, в конечном счете, получила должность ассистента менеджера. Эта фирма также оплатила ее обучение в Колледже Финансов Новой Англии и позволила ей переехать вместе с ее партнером в собственную квартиру и завести второго ребенка.

После этого С. Домингес исследует, как детская травма и насилие в семье препятствуют социальной мобильности женщин, даже если все элементы концепции социального течения присутствуют. Она опирается на несколько примеров, но фокусирует внимание на Марте, пуэрториканской иммигрантке второго поколения и матери двух детей, которая, как выражается С. Домингес, «не в состоянии удержать отношения и работу, несмотря на наличие хороших возможностей в обоих случаях» [1, с. 152]. Уже в возрасте семнадцати лет у Марты было двое детей. Отец ее детей предлагает финансовую поддержку и забирает детей в выходные дни на прогулки, но он недавно женился и завел еще одного ребенка. У Марты есть сильная сеть поддержки, в которую входят ее сестра, мать, другие родственники и несколько друзей. Ее также поддерживает нынешний ее партнер, Рамон, который помогает ей материально и эмоционально. Рамон — иммигрант первого поколения из Гватемалы, который демонстрирует са-

модвижущую мотивацию, желание купить дом и жениться на Марте. Тем не менее, как объясняет С. Домингес, «все женщины в этой группе имели членов расширенной семьи с заниженным уровнем устремлений ... [что предполагает] закономерности семейной динамики, связанные с насилием и несколькими поколениями бедности» [1, с. 158]. Марта сама препятствует своей социальной мобильности, удерживая Рамона на расстоянии и поддерживая транснациональные связи с мужчинами из Пуэрто-Рико. Она также подрывает потенциальные возможности и образование связей из-за отсутствия у нее уважения к другим людям, отсутствия реципрокности в отношениях, непоследовательности в работе и привычки бросать работу или прерывать отношения при появлении любых признаков конфликта. С. Домингес объясняет, что сопротивление Марты образованию связей и непоследовательность в сфере занятости свидетельствуют о невылеченной депрессии и травме детства, когда она стала свидетелем неспровоцированного насилия и жестокого обращения со стороны отца-алкоголика. С. Домингес заключает, что «Марта и ее братья и сестры росли, живя настоящим, не зная, в какой момент ожидать насилия, и это были условия их социализации. У них нет внутреннего локуса контроля, что является одним из последствий межпоколенной семейной травмы» [1, с. 176]. Без должного вмешательства эта травма подавляет социальную мобильность, ограничивая самодвижущую мотивацию, даже если сети социальной поддержки и социальные мосты присутствуют.

Последний пример посвящен истории Марсель, матери-иммигрантке из

Пуэрто-Рико, испытавшей, как и Марта, насилие в семье. Обладающая внутренней мотивацией и изучающая фармацевтику в Пуэрто-Рико, она связалась с Джезусом, отцом ее ребенка, который так же был склонен к насилию и авторитарности. Она обособилась от своей семьи из-за их неприязни к Джезусу и вынуждена была покинуть школу из-за прогулов. Она страдала от побоев на протяжении всей беременности и сбежала вскоре после родов, решив переехать в Бостон, несмотря на полное отсутствие знакомых там. Она была бездомной в течение двух лет, временно проживая у друзей. В конечном счете, она попала в социальное жилье и, пока длилось исследование, ее мать и другие члены семьи также переехали в Бостон. В течение исследования она разработала довольно большую социальную сеть поддерживающих ее друзей и коллег по работе. Тем не менее, Джезус также последовал за ней в Бостон и в течение нескольких лет пытался убедить ее вернуться к нему. В конце концов он оказался в тюрьме за продажу наркотиков и продолжил эмоциональное давление через телефонные звонки, пока Марсель, наконец не пришлось отказаться от телефонного обслуживания. Эмоциональное напряжение привело к эпизоду, когда она, «переживая травмирующие события», начала употреблять алкоголь с некоторыми из своих друзей. Друзья, а также С. Домингес, пытались убедить Марсель получить консультативную помощь, и через несколько месяцев депрессивность ее состояния снизилась. Обретая новые силы, она использовала возможности, предоставленные новыми социальными связями, чтобы начать изучение английского языка и найти

лучшую работу. Марсель также настаивала на посещении Джемсом программы контроля агрессии во время его пребывания в тюрьме. По завершении исследования они жили вместе без инцидентов и Марсель работала помощником менеджера в магазине в «престижном англоговорящем районе».

В заключительной главе С. Домингес возвращается на теоретический уровень анализа для дальнейшего расширения «Модели Социального Течения». Она объясняет, что есть селекционный эффект в самодвижущей мотивации добровольных мигрантов, потому что «мотивированные люди будут мигрировать с большей вероятностью» [1, с. 209]. Иммигранты, говорит она, используют «историю об испытаниях иммигрантов» [1, с. 210] как успешную когнитивную схему укрепления личной мотивации. Наиболее успешные также встроены в реципроктные социальные сети, которые помогают им получить больший доступ к таким ресурсам, как сервисы по уходу за детьми, эмоциональная поддержка, а также связь с другими сообществами посредством налаживания связей. Эти сети существенно дифференцированы по признаку пола в случае латиноамериканцев, а также выходят за пределы национальных границ. Эта межнациональная динамика, как выражается С. Домингес, помогает «укрепить мотивацию» и обеспечивает «двойную систе-

му отсчета» [1, с. 215], в которой мигранты сравнивают место, откуда они пришли с тем, где они находятся сегодня. С. Домингес подчеркивает, что социальное течение не является обязательным следствием ассимиляции.

Как и все этнографические исследования, эта книга содержит подробное повествовательное описание мест, участников и социальной динамики. Содержание центральных глав написано особенно доступным языком. Замечу вскользь, что у меня возникло ощущение, что книга предусматривает два вида чтения: одно можно сопроводить стаканом хорошего красного вина, а другое требует чашки крепкого кофе. Центральная часть этой книги хорошо сочетается с вином, однако, как и в случае всех подробных теоретических текстов, для чтения первых глав необходим напиток с кофеином. Тем не менее, С. Домингес преподносит эти потенциально сложные части в простой и понятной форме, давая в первой главе определения терминам, необходимым для понимания ее теоретической базы, и затем, в последней главе, подкрепляет текст примерами, помогающими понять ее выводы.

*Перевод К.Н. Виноградовой,  
студентки бакалавриата*

*«Психология и науки о языке»*

*Университетского Колледжа Лондона,*

*Университет Лондона*

## ЛИТЕРАТУРА / REFERENCES

1. *Dominguez S. Getting Ahead: Social Mobility, Public Housing and Immigrant Networks. New York University Press. 2011. 278 c.*

**Book Review of: Silvia Dominguez. Getting Ahead: Social Mobility,  
Public Housing and Immigrant Networks.  
2011. New York University Press.<sup>1</sup>**

**STEPHEN J. SILLS**  
*PhD, Assistant Professor in the Sociology Department of the University  
of North Carolina Greensboro*

*The current paper is a translation of the review of Silvia Dominguez' work 'Getting Ahead: Social Mobility, Public Housing and Immigrant Networks' written by S.J. Sills. This review sequentially analyses the research on various socio-ethnographical aspects of the problems of social mobility and public housing in the case of communities of Latin American immigrants in the USA.*

---

<sup>1</sup> Original in: *Sociation Today*. 2011. 9(2). Available online: <http://www.ncsociology.org/sociationtoday/v92/review1.htm>

## Неженский символ авторитаризма в АПН СССР. Воспоминания о начале 80-х.

*В 1979 году для психологов АПН СССР наступило новое время. Связано это было, конечно, не только и не столько со снятием с поста вице-президента Академии Артура Владимировича Петровского, а с тем, что ныне называемые «застойными» времена достигли своего наивысшего расцвета. Не могло это не сказаться и на конкретных персоналиях, которые курировали и отвечали за «надчерицу» педагогики в АПН СССР и в СССР вообще. Так, в начале 80-х годов главным надзирателем за психологами и цензором их мыслей стала Антонина Георгиевна Хрипкова, доктор биологических наук из Ростова-на-Дону, депутат Верховного совета СССР, женщина недюжинного ума с неженским характером. Для нее так был органичен авторитарный, даже авторитаричный подход к науке, что она может служить символом того времени в истории управления психологической наукой в СССР. Честно говоря, в личном плане Антонина Георгиевна вряд ли привлекла бы меня как объект специального изучения, но для многих молодых, для того чтобы объяснить, какой была атмосфера в психологическом сообществе в те годы, имеет смысл характеризовать это время именно через конкретные персоналии. Вряд ли можно найти для этого более подходящую фигуру, чем академик АПН СССР Антонина Георгиевна Хрипкова. Вот несколько историй из того времени, связанных с ней.*

### I

После снятия с поста вице-президента А.В. Петровский (благо, он вовремя успел после разговора с завотделом науки ЦК КПСС Кожевниковым самолично написать заявление об уходе по собственному желанию) оказался простым заведующим лабораторией «Психологические исследования личности в коллективе» НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР, директором которого взамен снятого вместе с А.В. Петровским В.В. Давыдова стал профессор А.М. Матюшкин. Последний, как заметили тогда практически все сотрудники Института, испытывал буквально животный страх перед властной и гром-

гласной А.Г. Хрипковой, которая к тому же сантиметров на 30 была выше нового директора и, если так можно выразиться, куда «весомей» его.

Несмотря на то, что А.В. Петровский был одномоментно смещен со всех занимаемых им официальных постов в психологическом сообществе, его личный авторитет оставался не только на высоте, но даже приобрел некий флер никак не привычного для него диссидентства. Он был автором или ответственным редактором практически всех основных отраслевых учебников по психологии, ориентированных на студентов самого массового типа учреждений высшего профессионального образования — госпединституты. Что касается заграницы, то,

пожалуй, именно он к тому времени оказался там самым узнаваемым из советских психологов, как в связи с тем, что учебники по общей, возрастной и педагогической психологии были переведены чуть ли не на все европейские языки, так и потому, что в течение нескольких лет в 70-ые годы именно он был представителем СССР в комиссии ЮНЕСКО по образованию.

В те годы в Европе было почему-то принято, чтобы образование в своей стране курировала какая-то из монарших особ, если эта страна, конечно, была монархией. Насколько мне помнится, куратором образования в Бельгии была бельгийская королева. Так совпало, что через какое-то время после снятия А.В. Петровского с поста вице-президента АПН СССР королева должна была посетить Москву и в протокольном плане ее официальных встреч значился профессор Петровский и как вице-президент АПН СССР, и, главное, как автор учебников и многолетний представитель СССР в ЮНЕСКО по вопросам образования. Не стоит и говорить о том, что объяснить бельгийской королеве все перипетии борьбы за власть в Академии и рассказывать историю увольнения А.В. Петровского с поста вице-президента не только никому не хотелось, но и попросту «не могло». Поэтому в протоколе официальных встреч Петровский остался. Но как устроить подобную аудиенцию? Решение пришло само собой: почему бы не принять бельгийскую королеву в кабинете директора старейшего в СССР психологического института, никак при этом не определяя его официальный статус, который, кстати, ее совершенно и не интересовал. Просто встреча бель-

гийской королевы — куратора образования в Бельгии и одного из ведущих психологов СССР — академика Петровского. На том и порешили, назначили день и время ее приезда в НИИ ОПП АПН СССР, о чем, конечно, были предупреждены все сотрудники Института, а его фасад над центральным входом украсили флагами двух государств и на крыльцо выставили вазы с цветами.

Как сейчас помню, это происходило во вторник, когда лаборатория Петровского дежурила по институтскому гардеробу. Дело в том, что путем постепенного, но последовательного урезания штатного расписания руководство Академии добилось того, что ставка гардеробщицы была сокращена и верхнюю одежду у сотрудников принимали их же коллеги, лаборатория которых назначалась дежурной на этот день. Понятно, что реально в гардеробе дежурили лаборанты и аспиранты, а никак не научные сотрудники и уж тем более заведующие лабораториями.

С самого утра, придя на работу, Артур Владимирович подозвал нашу лаборантку Яну Ашневиц, которой в этот день предстояло обменивать пальто на номерки, и попросил ее предупредить его, когда кортеж с бельгийской королевой въедет во дворик института. Естественно, Яна так и поступила и около 12 часов дня, после ее сообщения Артур Владимирович почти сбегал с третьего этажа на первый, быстро разместился в деревянном коробе гардероба у окошка сдачи и выдачи одежды, предварительно натянув на себя рабочий халат. Все это с изумлением наблюдали выстроившееся в фойе у стены директор, замдиректора, секретарь партоганизации, председатель профкома.

В фойе вошло несколько человек. Первая из них — бельгийская королева, вслед за ней — Антонина Георгиевна Хрипкова, а уже за ней непонятно чья свита из четырех мужчин, то ли сопровождающие королевы, то ли охрана вице-президентши. Артур Владимирович радушно улыбался из окошка гардероба. Выражение лица Хрипковой я не берусь описать, но она строевым шагом донесла это лицо до директора — Алексея Михайловича Матюшкина, наклонила это лицо к его лицу и чеканно прошептала так, что слышали все находящиеся в фойе: «Я, конечно, просила, но не настолько же». Думаю, что бельгийская королева первый раз в своей жизни знакомясь со своим будущим собеседником через окошко гардеробной...

Правда, как говорили, последующая ее беседа с А.В. Петровским в кабинете директора прошла очень удачно. Говорили также, что давая интервью уже в своей стране по поводу поездки в СССР, королева не преминула отметить: «Принимали меня очень внимательно и вежливо, вся запланированная программа была выполнена сполна и даже та женщина, генерал КГБ, которая всюду меня сопровождала, была крайне деликатна...».

## II

Этой истории я не был лично свидетелем и потому не могу на 100% поручиться за ее полную достоверность. Но слух о ней упорно существует уже многие годы и столь органично вписывается в портрет академика А.Г. Хрипковой.

В те годы в Академии педагогических наук СССР действовало как бы неглас-

ное правило — вице-президент одновременно являлся еще, как правило, и директором одного из ведущих институтов Академии. Правда, правило это не было абсолютным. Например, А.В. Петровский в годы своего вице-президентства так и оставался заведующим лабораторией. Антонина Георгиевна Хрипкова, став вице-президентом АПН СССР, приняла НИИ возрастной физиологии детей и подростков — одно из ведущих учреждений Академии. Выглядело это достаточно естественно, так как она была доктором биологических наук, а бывший директор этого института, академик, по-моему, Академии медицинских наук Бадалян, к этому времени скончался. Он был по-настоящему любим всеми сотрудниками и память о нем до сих пор жива в сердцах тех, кто с ним когда-либо сталкивался по работе или просто по жизни.

Антонина Георгиевна, женщина властная, самолюбивая и, как оказалось тогда, ревнивая. Став директором, она стала изживать память об академике Бадаляне, в частности, потребовала профком дать отчет по поводу тех денег, которые тратились на цветы, менявшиеся каждый день перед траурным портретом умершего академика. Все это вызывало раздражение у сотрудников, нелюбовь к новому директору, ностальгию по «бадалянским» временам. Хрипковой решили отомстить, кто-то решил.

Среди вороха телеграмм и поздравительных открыток, которые легли к ней на стол в день ее первого в институте дня рождения, оказалась и телеграмма со следующим текстом: «Поздравляю славным юбилеем! Жду ближайшее время себе. Академик Бадалян». По сути своей — безусловно хулиганский поступок,

вряд ли заслуживающий какого-то внимания. И не будь ему продолжения я несомненно не стал бы о нем упоминать в своих воспоминаниях. Но продолжение было.

Не знаю, какие уж службы поставила «на уши» вице-президент АПН СССР, депутат Верховного совета СССР, которую поддерживал непосредственно Секретарь ЦК КПСС Соломенцев, но подлинник бланка телеграммы был найден. На нем печатными буквами от руки было написано в графе обратный адрес: «Москва, центр, Ваганьково, участок №... Академик Бадалян».

Очень хорошо этот хулиган знал и А.Г. Хрипкову, и то время, в которое она «царствовала» в Академии.

### III

Как бы кто ни относился к Антонине Георгиевне Хрипковой, но отказать ей в трудолюбии и при этом в научной эрудиции и уме было бы попросту несправедливо. Надо сказать, что в конце 1982-го—начале 1983-го года она взвалила на себя груз непомерной тяжести. Лично она, академик А.Г. Хрипкова, взяла на себя обязанность аттестовать все без исключения научные психологические подразделения АПН СССР. Безусловно, идея вполне здравая, но вылилась она, естественно, в прямое издевательство над людьми.

Осуществляемая экзекуция была выстроена следующим образом: на конкретный день в Президиум АПН СССР приглашались все без исключения научные сотрудники какой-то лаборатории. При этом каждый должен был привезти с собой все свои научные труды. Напом-

ню, что происходило это тогда, когда никаких принтеров в помине не было или уж, во всяком случае, они были недоступны для простых смертных. Именно поэтому, если у вас вышли тезисы какой-то конференции на страничку-две, но помещены они оказались в солидном томе, то вы, естественно, должны были принести эту книгу. Помню, что работавший тогда в лаборатории А.В. Петровского Натан Семенович Лейтес, у которого было более 300 публикаций, конечно, с нашей помощью, но вез на встречу с Хрипковой 4 здоровенных чемодана книг. За время аудиенции у вице-президента эти чемоданы так и остались стоять в приемной, а потом мы с Лейтесом везли их на перекладных до его дома на окраине Москвы. Все делалось для человека, во имя человека и имя этому человеку в АПН СССР было Хрипкова.

Уже утром в 10 часов все сотрудники лаборатории во главе с Артуром Владимировичем Петровским в прямом смысле на чемоданах сидели в приемной, ожидая вызова. Мимо нас в кабинет Хрипковой прошествовали директор НИИ ОПП А.Н. Матюшкин, ученый секретарь Института Боря Круглов и почему-то секретарь парткома А.Н. Ковалев. Затем в кабинет вызвали Петровского и уже через пару минут первого из нас — Н.С. Лейтеса, затем А.С. Морозова, Ю.В. Янотовскую. Надо заметить, что никто из них в приемную не возвращался, оказалось, что их выпускали через другую дверь и предупреждали, чтобы они не заходили в приемную, а ждали в коридоре. Наконец настала моя очередь. Я вошел в кабинет, за столом сидела А.Г. Хрипкова, а за приставленным маленьким столиком А.В. Петров-



ский. Рядом с ним стоял и стул для меня. Справа у стены в ряд на трех стульях сидели Матюшкин, Круглов и Ковалев. Я угнездился на краешке стула и уперся взглядом в А.Г. Хрипкову. Она, не поднимая головы, листала мое личное дело.

— Я вижу, вы только что защитили кандидатскую диссертацию, — не поднимая глаз от бумаг изрекла она.

Надо сказать, что к тому моменту через ВАК моя диссертация еще не прошла.

— А сколько у вас публикаций?

— Пять. — Ответил я.

— Это недопустимо мало, — заявила Хрипкова, — на нашем Совете мы бы подобное не допустили к защите.

Вдруг от стены послышался голос Бори Круглова.

— Ну, если бы не допустили, то поступили бы незаконно. Важно не количество публикаций, а то, чтобы они полностью отражали содержание диссертации.

Опешили все, не только Хрипкова, но и Петровский и я. Боря Круглов и здесь проявил себя как борец за справедливость, как человек, никого и ничего не боявшийся и имеющий свое собственное мнение. Удивительный человек и замечательный ученый!

Хрипкова полистала еще раз мое дело и протянула: «Ааа, так вы не психолог. Вы закончили исторический». Петровский под столом наступил ногой мне на ногу. Но я уже не мог молчать.

— Антонина Георгиевна, мы здесь, в Академии, все педагоги, даже те, кто защищался по парнокопытным.

Надо сказать, что одна из диссертаций, не помню, кандидатская или докторская, А.Г. Хрипковой была посвящена именно этим «испытуемым». Хрипкова первый раз подняла на меня глаза. Я почувствовал себя бандерлогом под взглядом Каа.

— Да и еще вот что. Диссертация у вас посвящена несовершеннолетним правонарушителям. А в нашей стране детской преступности нет.

Она, не отрываясь, смотрела мне в глаза.

— А может вам стоит перейти работать в Академию МВД?

Петровский продолжал жать мне ногой на ногу, но я опять не удержался.

— А что, Академия МВД не у нас в стране?

Хрипкова отвела от меня взгляд, посмотрела на Петровского и спокойно сказала: «Молодому человеку стоит заниматься проблемами авторитета педагога». И уже мне: «Идите». Я оказался в коридоре, среди своих товарищей, так же, как и я, уже «отбывших номер».

Последующие пять лет я занимался проблемами авторитета учителя и, кроме того, раз в год, когда приезжала в НИИ ОПП АПН СССР комиссия во главе с Хрипковой, неизменно приглашался на нее среди пяти меняющихся каждый год сотрудников Института для выборочной переекспертизы.

*М.Ю. Кондратьев,  
доктор психологических наук,  
профессор,  
член-корреспондент РАО*

**Unfeminine Symbol of Authoritarianism at the USSR Academy  
of Pedagogical Sciences. Recollections of the Early 1980s.**

***M. YU. KONDRATYEV***

*Doctor in Psychology, professor, corresponding member of the Russian Academy  
of Education, professor at the Moscow State University of Psychology and Education*

## УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ «СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ОБЩЕСТВО» В 2014 г.

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Воронцов Д.В.* Гендер и квин: povum organum российской социальной психологии, или «приличные» термины для «неприличного» предмета ..... № 4. С. 14–28
- Горбатов Д.С.* Теория «Героев и толпы» Н.К. Михайловского: основные идеи ..... № 4. С. 5–13
- Горбатов Д.С.* Теория толпы Л.Н. Войтоловского: ключевые идеи ..... № 2. С. 5–12
- Королева Ю.А.* Флексибильность как ресурс жизнеспособности современной личности ..... № 1. С. 5–15
- Космодамианский Н.А.* Современные подходы к изучению предубежденности в зарубежной социальной психологии ..... № 1. С. 16–30
- Резниченко С.И.* Привязанность к месту и чувство места: модели и феномены ..... № 3. С. 15–27
- Рягузова Е.В.* Репутация личности: риски и опасности ..... № 3. С. 5–14
- Суворова И.Ю.* Социальная эксклюзия как социально-психологический феномен ..... № 4. С. 29–43
- Шорохова В.А.* Религиозная идентичность в зарубежных психологических исследованиях: теоретические модели и способы изучения ..... № 4. С. 44–61

### ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Власов П.К., Киселева А.А.* Реконструкция смысла как метод исследования дискурса ..... № 1. С. 98–107
- Горфан Я.Ю., Ениколопов С.Н.* Личностные особенности и отношение к возрастным стереотипам пожилых людей, пострадавших от психологического насилия ..... № 3. С. 69–77
- Гулевич О.А., Ермолаева Н.Н.* Связь множественной категоризации с этническими предрассудками: роль социальных верований ..... № 1. С. 31–41
- Заиченко А.А., Эксакусто Т.В.* Личностные особенности людей с разным профилем субъективного качества жизни ..... № 2. С. 100–114
- Зеленова М.Е.* Социально-психологические факторы регуляции профессионального здоровья летчиков ..... № 1. С. 54–73
- Зеленова М.Е., Захаров А.В.* Выгорание и стресс в контексте профессионального здоровья военнослужащих ..... № 2. С. 50–70
- Лукьянченко Н.В.* Каузальная атрибуция классного руководителя как предиктор стилевых особенностей педагогического управления ..... № 4. С. 74–90

- Лукьянченко Н.В.* Семейная идентичность женщин, принявших решение о прерывании беременности ..... № 1. С. 74–83
- Нартова-Бочавер С.К.* Психологическая суверенность и особенности межличностного общения ..... № 3. С. 42–50
- Нартова-Бочавер С.К., Астанина Н.Б.* «Униженность и оскорбленность» как черта личности: феноменологический анализ позиции жертвы ..... № 2. С. 13–26
- Опарина М.Е.* Трудовая мотивация специалистов сферы информационных технологий в условиях доминирующего типа организационной культуры ..... № 3. С. 90–103
- Павлова О.С.* Язык в структуре этнической и религиозной идентичности чеченцев и ингушей ..... № 2. С. 27–49
- Собкин В.С., Белова О.В.* Отношение учителей к ЕГЭ как показателю уровня подготовки выпускников и особенности контроля знаний учащихся ..... № 1. С. 42–53
- Собкин В.С., Лыкова Т.А.* Взаимосвязь способов поведения в ситуациях фрустрации и личностных особенностей (на материале обследования студентов театрального колледжа) ..... № 4. С. 62–73
- Собкин В.С., Смылова М.М.* Буллинг в стенах школы: влияние социокультурного контекста (по материалам кросскультурного исследования) ..... № 2. С. 71–86
- Соснова И.В.* Социальные условия развития разновозрастных учащихся в школьной среде и специфика их отношений к школе. .... № 3. С. 51–68
- Суслова Т.Ф., Жучкова С.В.* Исследование удовлетворенности жизнью и смысложизненных ориентаций в пожилом и старческом возрасте ..... № 3. С. 78–89
- Татарко А.Н.* Межличностное доверие как фактор социально-экономического развития ..... № 3. С. 28–41
- Терюшкова Ю.Ю.* Переживание чувства одиночества старшеклассниками в разных социальных ситуациях развития ..... № 4. С. 91–104
- Хайт М.А.* Кросскультурное исследование взаимосвязи сложности социальной идентичности и отношения к неопределенности в России и Италии ..... № 2. С. 87–99
- Хачатрян М.А.* Ценности и атрибутивные процессы в социальном познании ..... № 1. С. 84–97

#### **ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРАКТИКА**

- Алдашева А.А., Мельникова Н.Г.* Особенности профессионального отношения сотрудников к деятельности и организации (на материале специалистов в банковской сфере) ..... № 2. С. 138–151

<i>Бойко О.М., Казьмина О.Ю.</i> Соответствие характера восприятия социальной поддержки качеству ядра социальной сети .....	№ 1. С. 129–37
<i>Вачкова С.Н.</i> Особенности сетевых форм коммуникации современных школьников .....	№ 4. С. 135–144
<i>Власов П.К., Киселева А.А.</i> Метафоры в самоописании организаций .....	№ 2. С. 127–137
<i>Живкович Е.</i> Психологические особенности межэтнических отношений в Сербии .....	№ 3. С. 104–115
<i>Кондратьев М.Ю., Бабанин П.А.</i> Интерпретационно-коррекционный алгоритм профессиональной деятельности социального психолога-практика с малой группой .....	№ 4. С. 114–134
<i>Кондратьев М.Ю., Соснова И.В.</i> Частная школа: социальная и социально-психологическая специфика в условиях современного российского образовательного пространства .....	№ 3. С. 116–124
<i>Кочетков Н.В.</i> Изучение специфики отношения различных категорий учащейся молодежи к экологическим проблемам: апробированная программа учебной дисциплины для бакалавриата, специалитета и магистратуры .....	№ 1. С. 114–128
<i>Кочетова Т.В.</i> К вопросу о перспективах развития TRAFFIC PSYCHOLOGY в России .....	№ 4. С. 105–113
<i>Кузнецов И.М., Хухлаев О.Е.</i> Риски межнациональной конфликтности в образовательных учреждениях Москвы .....	№ 2. С. 115–126
<i>Пузыревич Н.Л.</i> Развитие подростков с рискованным поведением в семье .....	№ 1. С. 108–113
<i>Пушкина А.В.</i> Влияние художественной литературы на формирование идеалов современной российской молодежи .....	№ 2. С. 152–157

## МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ

<i>Верченова Е.А.</i> О применении социометрии в кросс-культурном исследовании (на материале китайских студентов) .....	№ 3. С. 142–150
<i>Кондратьев М.Ю.</i> Методический алгоритм определения интегрального внутригруппового статуса члена контактного сообщества .....	№ 3. С. 125–141

## НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

<i>Такушьян Г., Воронов А.Я.</i> К российско-американскому сотрудничеству в социальной психологии (о визите профессора Г. Такушьяна в Россию в сентябре-декабре 2013 г.) .....	№ 1. С. 138–146
--	-----------------

## КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

<i>Кондратьев М.Ю.</i> Сказочная сила сказки: введение в мир реальной психотерапии .....	№ 4. С. 145–149
--	-----------------

- Кондратьев М.Ю., Денисенкова Н.С.* Социолого-психологическая мозаика «Портрет дошкольного детства». Рецензия на книгу: Собкин В.С., Скобельцина К.Н., Иванова А.И., Верясова Е.С. Социология дошкольного детства. Труды по социологии образования. Т. XVII. Вып. XXIX. — М.: Институт социологии образования РАО, 2013. 168 с. .... № 1. С. 147—154
- Кочетков Н.В.* «Социальная психология развития»: новый учебник по новому направлению психологической науки. Рецензия на книгу: Социальная психология развития: учебник для бакалавриата и магистратуры / Под ред. Н.Н. Толстых. М.: Издательство «ЮРАЙТ», 2014. 603 с. .... № 3. С. 151—156
- Силлс С.* Рецензия на книгу С. Домингес «Путь наверх: Социальная мобильность, социальное жилье и иммигрантские сообщества». New York University Press. 2011. .... № 4. С. 150—156

### **АРХИВ. ВОСПОМИНАНИЯ**

- Кондратьев М.Ю.* Где Вы, настоящий директор Психологического института? Воспоминания о прошлом с надеждой на будущее ..... № 3. С. 157—161
- Кондратьев М.Ю.* Неженский символ авторитаризма в СССР ..... № 4. С. 157—161

- Светлой памяти Галины Михайловны Андреевой** ..... № 2. С. 158—161
- Светлой памяти А.А. Белика** ..... № 3. С. 162—163

### **ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ**

- К 90-летию А.В. Петровского ..... № 2. С. 162—163

**Бабанин Петр Алексеевич** — аспирант кафедры теоретических основ социальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета, *pbabanin@mail.ru*

**Вачкова Светлана Николаевна** — кандидат педагогических наук, доцент Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, *svachkova@gmail.com*

**Виноградова Ксения Николаевна** — студентка бакалавриата «Психология и науки о языке» Университетского Колледжа Лондона, Университет Лондона, Великобритания, *k.vinogradova.12@ucl.ac.uk*

**Воронцов Дмитрий Владимирович** — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Южного федерального университета, Ростов-на-Дону, *dmvorontsov@sfnedu.ru*

**Горбатов Дмитрий Сергеевич** — доктор психологических наук, профессор кафедры менеджмента массовых коммуникаций факультета прикладных коммуникаций Санкт-Петербургского государственного университета, *gorbatov.rus@gmail.com*

**Кондратьев Михаил Юрьевич** — доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор Московского городского психолого-педагогического университета, *social1977@bk.ru*

**Кочетова Татьяна Викторовна** — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии управления Московского городского психолого-педагогического университета, участник TPI-project (Traffic Psychology International), *kochetovatv@gmail.com*

**Лукьянченко Наталья Владимировна** — кандидат психологических наук, докторант Сибирского государственного технологического университета, Красноярск, *Luk.nv@mail.ru*

**Лыкова Татьяна Анатольевна** — научный сотрудник Института социологии образования Российской академии образования, Москва, *feo.tatiana@gmail.com*

**Силлс Стивен** — PhD по социологии, ассистент профессора в Университете Северной Каролины, Гринсборо, США, *sjsills@uncg.edu*

**Собкин Владимир Самуилович** — доктор психологических наук, профессор, академик РАО, директор Института социологии образования РАО, Москва,  
*sobkin@mail.ru*

**Суворова Ирина Юрьевна** — аспирантка кафедры социальной психологии факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова,  
*i.suvorova89@gmail.com*

**Терюшкова Юлия Юрьевна** — старший преподаватель кафедры педагогики и психологии Института психологии Петрозаводского государственного университета, практический психолог,  
*t7i@mail.ru*

**Шорохова Валерия Альбертовна** — аспирантка кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования Московского городского психолого-педагогического университета,  
*lupusalbus@mail.ru*



**Petr A. Babanin** – PhD student at the Chair of Theoretical Foundations of Social Psychology, Moscow State University of Psychology and Education,  
*pbabanin@mail.ru*

**Svetlana N. Vachkova** – PhD in Psychology, associate professor at the Institute of Educational Pedagogy and Psychology, Moscow City Teacher Training University,  
*svachkova@gmail.com*

**Ksenia N. Vinogradova** – Student of BSc Psychology and Language Sciences, University College London, University of London, Great Britain,  
*k.vinogradova.12@ucl.ac.uk*

**Dmitry V. Vorontsov** – PhD in Psychology, associate professor at the Department of Social Psychology, Southern Federal University, Rostov-on-Don,  
*dmvorontsov@sfedu.ru*

**Dmitriy S. Gorbatov** – Doctor in Psychology, professor at the Department of Management in Mass Communications, Faculty of Applied Communications, Saint Petersburg State University,  
*gorbatov.rus@gmail.com*

**Mikhail Yu. Kondratyev** – Doctor in Psychology, professor, corresponding member of the Russian Academy of Education, professor at the Moscow State University of Psychology and Education,  
*social1977@bk.ru*

**Tatyana V. Kochetova** – PhD in Psychology, associate professor at the Chair of Management Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Traffic Psychology International member,  
*kochetovatv@gmail.com*

**Natalya V. Lukyanchenko** – PhD in Psychology, doctoral candidate at the Siberian State Technological University, Krasnoyarsk,  
*Luk.nv@mail.ru*

**Tatiana A. Lykova** – research fellow at the Institute of Sociology of Education RAE, Moscow,  
*feo.tatiana@gmail.com*

**Stephen J. Sills** – Assistant Professor in the Sociology Department of the University of North Carolina Greensboro, USA,  
*sjills@uncg.edu*

**Vladimir S. Sobkin** – Doctor in Psychology, professor, member of the Russian Academy of Education (RAE), director of the Institute of Sociology of Education RAE, Moscow, *sobkin@mail.ru*

**Irina Yu. Suvorova** – PhD student at the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, *i.suvorova89@gmail.com*

**Iuliia Iu. Teryushkova** – psychologist, senior lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology, Institute of Psychology, Petrozavodsk State University, *t7i@mail.ru*

**Valeria A. Shorokhova** – PhD student at the Chair of Ethnopsychology and Psychological Problems in Multicultural Education, Moscow State University of Psychology and Education, *lupusalbus@mail.ru*

# ПОДПИСКА НА ЖУРНАЛ «Социальная психология и общество» на 2015 год

Индекс (Агентство «Роспечать»): 22209 (полугодовой)  
 Периодичность выхода: 4 номера в год (ежеквартально)  
 Стоимость подписки на полугодие: 607 руб.  
 Стоимость одного номера: 307 руб.

**Подробная информация по подписке:**

Телефон редакции: +7 (495) 632-95-44, (499) 256-39-26

Email: spsas2010@mgppu.ru

Электронная версия журнала: [www.PsyJournals.ru/socialpsy](http://www.PsyJournals.ru/socialpsy)

<b>Ф. СП-1</b>	<b>АБОНЕМЕНТ</b> на журнал		22209 <small>(индекс издания)</small>										
	<b>Социальная психология и общество</b> <small>(наименование издания)</small>		Количество комплектов										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
	Куда		<small>(почтовый индекс) (адрес)</small>										
Кому		<small>(фамилия, инициалы)</small>											
<b>ДОСТАВочНАЯ КАРТОЧКА</b>													
				ли- тер		на журнал		22209 <small>(индекс издания)</small>					
ПВ		место											
<b>Социальная психология и общество</b> <small>(наименование издания)</small>													
Стои- мость	подписки пере- адресовки							Количество комплектов					
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Куда		<small>(почтовый индекс) (адрес)</small>											
Кому		<small>(фамилия, инициалы)</small>											

## **АДРЕС РЕДАКЦИИ**

### **Бюро в России**

127051, г. Москва, Сретенка, д. 29, комн. 207

Тел.: +7(495) 608-16-27

+7(495) 632-95-44

Факс: +7(495) 632-95-44

e-mail: *spas2010@mgppu.ru*

### **Редакционно-издательский отдел МГППУ**

123390, г. Москва, Шелепихинская наб., д. 2А, комн. 409

Тел.: +7(499) 244-07-06 (доб. 233)

e-mail: *k-409rio@list.ru*

Корректор *Р.К. Лопина*

Переводчик *Е. Виноградова*

Компьютерная верстка: *М.А. Баскакова*

### **EDITORIAL OFFICE ADDRESS:**

Russian office:

Sretenka st., 29, office 207

Moscow, Russia, 127051

Phone: +7(495) 608-16-27

+7(495) 632-95-44

fax: +7(495) 632-95-44

e-mail: *spas2010@mgppu.ru*

### **MSUPE Editorial and publishing department**

123390, Moscow, Shelepikhinskaya nab., 2A, office 409

Tel.: +7(499) 244-07-06 (ext. 233)

E-mail: *k-409rio@list.ru*

Technical editor *R.K. Lopina*

Translator *E. Vinogradova*

Maker-up *M.A. Baskakova*