

И.А. Николаева

СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗЕ СОЦИАЛЬНОГО МИРА ПОДРОСТКА

Монография



СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗЕ СОЦИАЛЬНОГО МИРА ПОДРОСТКА

И.А. Николаева

Курганский
государственный
университет



РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКИЙ
ЦЕНТР
43-38-36

**Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное агентство по образованию
Курганский государственный университет**

И.А.Николаева

**Социальная ситуация развития личности в
образе социального мира подростка**

Монография

Курган 2009

УДК 159.922.8 /316.614
ББК Ю95
ББК Ю98
Н 63

Рецензенты

Зав. каф. психологии развития ЮУрГУ, д-р психол. наук **Е.А.Солдатова**;
доц. каф. общей психологии Казанского гос. ун-та, канд. психол. наук

Н.Р.Салихова

Печатается по решению редакционно-издательского совета Курганского государственного университета

Николаева И.А.

Н 63 Социальная ситуация развития личности в образе социального мира подростка. - Курган: Изд-во Курганского государственного университета, 2009. - 148с.

В монографии обсуждается проблема социальной ситуации развития личности: трактовки данного понятия в истории отечественной психологии; проблема структуры социальной ситуации развития; проблема типичного и индивидуально-вариативного в социальной ситуации развития. В качестве субъективного аспекта социальной ситуации развития рассматривается образ социального мира. Предложена теоретическая и операциональная модель структуры социальной ситуации развития, а также соответствующая диагностическая методика.

Обсуждаются результаты обследования образа социального мира подростков, имеющих различную социальную ситуацию развития. Устанавливается половозрастная динамика. Выделяются индивидуально-типические варианты, анализируются индивидуальные случаи.

Адресовано специалистам в области психологии развития и социализации личности.

Рис. - 8, табл. - 26, библиограф. назв. - 129.

УДК 159.922.8 /316.614
ББК Ю95
ББК Ю98

Исследование выполнено и опубликовано при финансовой поддержке гранта Министерства образования РФ №1.3.07.

© Курганский государственный университет, 2009.

ISBN 987-5-86328-949-6

© Николаева И.А., 2009.

Содержание

Введение	5
Глава 1. Проблема социальной ситуации развития в отечественной психологии	9
1.1. Классические представления о социальной ситуации развития	9
1.2. Период критики и разночтений понятия «социальная ситуация развития»	13
1.3. Проблема структуры социальной ситуации развития в современных концепциях	20
Глава 2. Моделирование структуры социальной ситуации развития	27
2.1. Моделирование структуры социальной ситуации развития на основе опыта структурирования социальных ситуаций	27
2.2. Структура социальной ситуации развития личности в соотношении с идентичностью личности.....	34
2.3. Структура социальной ситуации развития как системы значимых отношений личности на данном этапе жизни.....	41
2.4. Субъективный образ социального мира как репрезентация социальной ситуации развития личности.....	47
Глава 3. Процедура исследования субъективного образа социального мира личности	59
3.1. Методика исследования образа социального мира «Я и другие»	60
3.2. Содержательное единство образа социального мира и социальной ситуации развития личности (анализ конкретного случая)	77
3.3. Обоснование надежности предложенной исследовательской процедуры	81
Глава 4. Эмпирическое исследование субъективного образа социального мира подростка	85
4.1. Динамика половозрастных характеристик образа социального мира в возрасте 12 - 16 лет	85
4.1.1. Возрастные тенденции в динамике образа социального мира подростков	90
4.1.2. Половая дифференциация образа социального мира подростков	93

4.1.3. Возрастно-типичные характеристики образа социального мира подростка как репрезентации его социальной ситуации развития	97
4.2. Вариативность образа социального мира и социальной ситуации развития подростка	106
4.2.1. Чувствительность параметров образа социального мира к микросоциальным характеристикам	106
4.2.2. Особенности социальной ситуации развития и образа социального мира подростков с ДЦП и подростков из классов КРО	109
4.2.3. Индивидуально-типичные варианты образа социального мира учащихся школы-гимназии	113
4.2.4. Субъективная иерархия «социальных контекстов» в образе социального мира личности.....	127
Заключение	137
Список литературы	141

Введение

В отечественной психологии сложилось понятие социальной ситуации развития как нормативно-типичного феномена. Рассматривая развитие личности как закономерное, имеющее социальную и возрастную детерминацию и соответствующую периодичность, мы не можем иначе рассматривать социальную ситуацию развития.

Однако автор этого термина, краеугольного в психологии развития, Л.С.Выготский вкладывал в данное понятие индивидуализированное содержание. В работе «Проблема возраста» он пишет: «...к началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Это отношение мы и назовем социальной ситуацией развития в данном возрасте. Социальная ситуация развития ... определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому, ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным» [34; 258-259].

Возрастно-типические особенности социальной ситуации развития глубоко раскрыты в трудах Л.И.Божович, Д.Б.Эльконица, Д.И.Фельдштейна. Но в последние десятилетия XX века в исследовании социальной ситуации развития появились некоторые методологические и методические трудности. Среди них: «скрещивание общевозрастных тенденций и межиндивидуальных различий» (Т.В.Снегирева, 1988); «индивидуальные проявления возрастных закономерностей» (И.В.Дубровина, 1989); «необходимость нового соотнесения понятия социальной ситуации развития» и понятия «ведущей деятельности», признание «системы деятельностей» (В.С.Лазарев, 1999); многообразные индивидуально-типические отклонения от нормативного развития в реальной действительности (М.Ю.Кондратьев, 1997; Поливанова, 2000).

Наряду с **тенденцией индивидуализации** наметилось стремление к **целостности, интеграции**. В психологии сознается потребность в описании «содержания, структуры и закономерностей процесса развития индивидуального присвоения социального» (Фельдштейн, 1998, С.10). Предлагаются новые интегрирующие понятия. К примеру, «со-бытие» - «уникальная, внутренне противоречивая живая общность людей» (В.И.Слободчиков, 1986,1998); или «жизненный опыт» (Л.И.Воробьева, 1990), интегрирующий «систему жизненно-смысловых связей и отношений».

Отмечается «недостаток системных исследований» социальной ситуации развития (Г.В.Бурменская, 2002).

Проблема интеграции, целостности социального развития личности и, одновременно, индивидуализации развития решается исследователями в обращении к **субъективной реальности** индивида. Так, понятие «идеальной формы» как субъективной составляющей социальной ситуации развития вслед за Л.С.Выготским и Д.Б.Элькониным развивают Б.Д.Эльконин (1994), К.Н.Поливанова (1996), В.Т. Кудрявцев и Г.К.Уразалиева (2001). Говорится о «субъективности» «того пространства, где совершается (должно совершаться) развитие» (В.И.Слободчиков, 1998). К.Н.Поливанова (2000) утверждает необходимость исследования «переживания».

Критика и активный поиск нового осмысления проблемы привели в начале XXI века к возникновению новых интересных концепций развития, основанных, с одной стороны, на углубленной и творческой разработке традиционных понятий деятельностного подхода Д.Б.Эльконина в понимании механизмов развития: «продуктивное действие» (Б.Д.Эльконин, 2004; действие как «вызов» (К.Н.Поливанова, 2000; Эльконинова, 2000, 2004); «авторское действие» (К.Н.Поливанова, 2000). С другой стороны, исследователи ассимилировали термины из содержательно родственных предметных областей для описания структуры и динамики социальной ситуации развития. Это «ориентирующий образ» в структуре и динамике социальной ситуации развития ребенка (О.А.Карабанова, 2002); «субъективный образ социального мира» как репрезентация социальной ситуации развития личности (И.А.Николаева, 2004); «образ возраста» как «идеальная форма» и «эго-идентичность» как рефлексивная составляющая социальной ситуации развития (Е.А.Солдатова, 2007).

Примечательно, что сегодня *интерес к более поздним возрастам* побуждает к определению такой структуры социальной ситуации развития, которая была бы применима в сравнительно-возрастных исследованиях. Кроме того, *социальный кризис*, переживаемый нашим обществом, и резкое обострение *исторического кризиса детства* (А.Л.Венгер, 2004) заставляет более адекватно оценить *активность и субъектность детства в формировании социальной ситуации развития*.

Существует, на наш взгляд, и проблема **методического инструментария**, которая состоит в том, что системные исследования социальной ситуации развития в большинстве своем очень объемны и трудоемки.

Таковы теоретические и методические особенности и потребности в рефлексии и дальнейшем развитии понятия «социальная ситуация развития» личности.

Что касается **практических потребностей** изучения социальной ситуации развития, то они очевидны. Адекватное понимание социальной ситуации развития отдельного ребенка-подростка имеет огромную практическую ценность в психолого-педагогической работе. На основе адекватной диагностики индивидуальной социальной ситуацией развития легче решать «вечную» проблему индивидуализации обучения и воспитания, а также такую остроактуальную проблему как «выявление фундамента социальных девиаций» (М.Ю. Кондратьев, 1997).

В наше время неопределенности идеалов «идеальная форма» подросткового возраста отсутствует или ищется «методом проб и ошибок». Взрослые пытаются ответить, что «хорошо» и «плохо», «должно» и запретно для подростка, часто идя на поводу у него самого и у «смутного времени». Другая крайность - «идеальная форма» недостижима в реальности, и стремление к ней деформирует личность. Как отмечает А.Л. Венгер, «предъявляемые обществом требования стали значительно выше, чем были в прошлом, и детям все труднее соответствовать нашим представлениям о нормальном развитии». «Подростковый возрастной период, появившийся в ходе текущего кризиса детства, до сих пор не имеет адекватной ему ведущей деятельности» [32]. Мы полностью разделяем убежденность А.Л. Венгера в том, что сегодня взрослым приходится не столько формировать, сколько приспособляться и окультуривать стихийную подростковую активность. И эта активность не может быть понята, в том числе, и без понимания индивидуального и субъективного компонента социальной ситуации развития, которому, в основном, и посвящена данная работа. Поэтому **понимание** ребенка, подростка является важнейшим мотивом и практическим запросом эмпирической части данной книги.

Цели работы - проанализировать методологические особенности развития понятия «социальная ситуация развития» в отечественной психологии;

- предложить авторский теоретический и методический подход к рассмотрению структуры субъективного компонента социальной ситуации развития и к ее диагностике;

- на основе эмпирического исследования выделить и описать индивидуальные варианты социальной ситуации развития современного подростка.

В первой главе данной работы представлена логика понимания социальной ситуации развития как единства «личности и

среды» в отечественной психологии. При этом особое внимание уделено проблеме структуры социальной ситуации развития.

Во второй главе сделана попытка моделирования структуры социальной ситуации развития в соотношении с такими понятиями и категориями, которые описывают близкую предметную область - взаимодействие личности и среды и становление личности в этом взаимодействии. Это понятия «социальная ситуация», «идентичность», «отношение», «образ мира». Сравнительный анализ и обобщение опыта структурирования в названных предметных областях позволяет предложить теоретическую модель субъективного компонента социальной ситуации развития личности, включающую ценностно-смысловую, социально-перцептивный и социально-ролевой уровни отношений личности. Субъективный образ социального мира рассматривается как репрезентация социальной ситуации развития и как малоосознаваемое «апробирование» и конструирование ценностно-смысловой целостности личности, которая является ядром социальной ситуации развития личности.

В третьей главе на основе предложенной теоретической модели разработана авторская процедура исследования индивидуальной социальной ситуации развития. В конструировании методики учтены проблемы и принципы сбора данных, поставленные и сформулированные Е.Ю.Артемьевой (1999), Н.В.Гришиной (1997), В.Ф.Петренко (1988), Д.А.Леонтьевым (1999). Данная методика по объекту исследования и техникам сбора информации (ассоциирование, атрибутирование, шкалирование) типологизируется как психосемантическая, по характеру предоставленной информации и возможностям содержательного анализа - как качественно-феноменологическая. Оригинальность и преимущества методики обусловлены своеобразием использования ценностно-смысловой шкалы. Она представлена культурной графемой - вертикалью, которая имеет три полюса «Высшие ценности - Я - Антиценности», что позволяет сосредоточить изучаемое психологическое содержание в пространстве жизненных отношений субъекта. Показатели методики дают возможность не только качественного, но и количественного описания образа социального мира в соответствии с предложенной теоретической моделью.

Четвертая глава содержит результаты эмпирического исследования образа социального мира как репрезентации социальной ситуации развития подростков 12-16 лет, включая возрастнотипическую характеристику, а также описание социально-групповых и индивидуально-типических вариантов социальной ситуации развития в этом возрасте.

Глава 1. Проблема социальной ситуации развития в отечественной психологии

1.1. Классические представления о социальной ситуации развития

В работе «Кризис семи лет» Л.С.Выготский, рассматривая ребенка как активного участника социальной ситуации, намечает возможную единицу для изучения личности и среды: «переживания и есть единица личности и среды, как оно представлено в развитии ... Переживание надо понимать как внутреннее отношение ребенка как человека к тому или иному моменту действительности» [34; 282]. Изменение среды от возраста к возрасту можно понимать как изменение отношения ребенка к среде: «Перестройка потребностей и побуждений, переоценка ценностей есть основной момент при переходе от возраста к возрасту» [34; 285].

Идеи Л.С.Выготского развивались А.Н.Леонтьевым и Л.И.Божович. А.Н.Леонтьев, отрицая интеллектуалистическое понимание отношения ребенка к среде, делает акцент на единстве сознания и деятельности. «Отношение ... есть не что иное, как содержание конкретной деятельности субъекта. Данный предмет и становится средой, лишь вступая в действительность деятельности субъекта как один из моментов этой действительности ... Субъект вне его деятельности по отношению к действительности, к его «среде», есть такая же абстракция, как среда по отношению к ее субъекту» [63; 126].

А.А.Леонтьев и Д.А.Леонтьев отмечают, что «именно из понятия переживания выросло появившееся у А.Н.Леонтьева ... понятие смысла, ставшее одним из центральных понятий его общепсихологической теории» [60; 108].

Изучение процессов становления и смены мотивов, становления и утраты деятельностью личностного смысла, начатое под руководством А.Н.Леонтьева, было продолжено в исследованиях Л.И.Божович. Для более конкретного анализа соотношения «внешнего» и «внутреннего», объективного и субъективного, которое обуславливает собой психическое развитие ребенка, Л.И.Божович ввела новое понятие, которое отражает сущность такого соотношения - понятие внутренней позиции ребенка. Эта внутренняя позиция формируется в процессе жизни и воспитания ребенка и является отражением того объективного положения, которое занимает ребенок в системе доступных ему общественных отношений. «При этом, внутренняя позиция ребенка отражает не просто объективное положение растущего человека в жизни, но его отно-

шение к этому положению, характер его потребностей, мотивов, стремлений» [23; 14].

Л.И.Божович описала возрастно-типичные позиции: 1 год - осознание себя субъектом действия; 3 года - стремление быть хорошим, соответствовать требованиям взрослых; 7 лет - «внутренняя позиция» - переживание себя как «социального индивида» и потребность в новой жизненной позиции; подростковый и юношеский возраст - формирование внутренней позиции взрослого человека.

Л.И.Божович наиболее последовательно реализовала замысел Л.С.Выготского относительно социальной ситуации развития. Ее «внутренняя позиция» - это субъективное психологическое образование, связанное с содержанием и соотношением основных мотивационных тенденций личности, о которых Выготский также говорил как о ядре изменений личности в связи с социальной ситуацией развития. Одновременно с этим Божович трактует социальную ситуацию развития как «особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которое является типичным для данного возрастного этапа». Такое определение социальной ситуации развития задает ее двухслойную структуру - «внешние условия» и «внутренние процессы развития». Эта структура в форме «объективного» и «субъективного» аспектов социальной ситуации развития и сегодня является общепринятой.

Следуя этому направлению, отечественные психологи собрали богатейший материал о содержании внутренней позиции подростка и юноши. И.В.Дубровина [113] выделяет существенные моменты внутренней позиции при переходе к юношескому возрасту:

- возникновение нового комплекса потребностей, выражающегося в стремлении выйти за рамки школы и приобщиться к жизни и деятельности взрослых;
- появление формирующейся потребности соответствовать не только уровню требований окружающих, но и собственным требованиям и самооценке;
- потребность найти и занять свое место в коллективе сверстников [113].

«Существенный момент» внутренней позиции старшего школьника, - обобщает Дубровина, - это новый характер потребностей - опосредованность, на базе чего возможно «овладение внутренним миром» (Л.С. Выготский), формирование жизненных планов и перспектив, формирование высших механизмов целеполагания - «замысла», «плана жизни» (С.Л. Рубинштейн), «жизненной цели» (А.Н. Леонтьев), «проекта - цели» (Г.С.Батищев), «общего девиза своего бытия» (О.Г. Дробницкий)». Дубровина подчеркивает устойчивость выделенных ею компонентов: «Конкретное психологическое содержание личностных новообразований при переходе

от одного возрастного этапа к другому каждый раз будет различным, но во всех случаях оно будет отражать особенности формирования мотивационно - потребностной сферы, степень удовлетворения ребенка занимаемым им в жизни положением, наличие или отсутствие у него переживаний эмоционального благополучия, а также порождать у ребенка соответствующего возраста соответствующие новые потребности и стремления» [113; 13].

Поставив задачу исследования социальной ситуации развития и акцентировав усилия на изучении личностных новообразований, Дубровина указывает на нетождественность этих понятий: «переходные периоды в психическом развитии ребенка требуют изучения социальной ситуации развития, которая двусторонне связана с возникновением новых личностных образований». Нетождественность социальной ситуации развития и мотивационной сферы личности подчеркивал и Выготский, описывая механизм развития личности: «Именно на основе новой социальной ситуации развития происходит коренное изменение в содержании и соотношении основных мотивационных тенденций личности, определяющее изменение и других его психологических особенностей» [34; 12].

Среди многообразных отношений ребенка, образующих социальную ситуацию развития, Л.С.Выготский разделял «ближайшие и далекие» отношения с обществом. М.М. Лисина (1986) конкретизирует их в раскрытии генезиса форм общения ребенка. При этом выделяются 2 плана отношений: 1) с «общественным взрослым» как представителем социальной функции (воспитатель, учитель, врач); 2) индивидуальные личностные отношения с близкими взрослыми (в семье) и детьми (сверстниками).

Развивая идеи Л.С.Выготского, Д.Б.Эльконин (1989) социальную ситуацию развития определяет следующим образом: «это та система отношений, в которую ребенок вступает в обществе. Это то, как он ориентируется в системе общественных отношений, в какие области общественной жизни он входит» [122; 191]. Ситуация развития понималась как соотношение «идеальной формы» и реальной деятельности ребенка. Действие является механизмом овладения «идеальной формой». Д.Б.Эльконин полагал, что социальная ситуация развития в каждом возрасте предполагает основной, или ведущий тип деятельности ребенка в этот период. Д.Б.Элькониным был открыт закон чередования периодичности разных типов деятельности: за деятельностью одного типа, ориентацией в системе отношений, следует деятельность другого типа, в которой происходит ориентация в способах употребления предметов. Каждый раз между этими двумя типами ориентаций возникают противоречия. Они и становятся причиной развития.

Обратимся к представлениям о социальной ситуации развития В.В.Давыдова. Как отмечает В.С.Лазарев, понятие «ведущей деятельности» у В.В.Давыдова есть «прямая конкретизация понятия социальной ситуации развития», оба эти понятия синонимичны [58; 26]. В частности, в алгоритме «суущественных показателей» процесса обучения у Давыдова отсутствует само понятие социальной ситуации развития. В качестве существенных показателей выступают «психические новообразования возраста», ведущая деятельность, «взаимосвязь с другими видами деятельности», «методическая система, гарантирующая достижения новообразований».

А.И.Божович, Д.Б.Эльконин рассматривали социальную ситуацию с целью определения макро-механизмов становления личности как возрастного типа и условий формирования высокой возрастной нормы. Индивидуальное многообразие развития детей в подростковом возрасте и анализ общих механизмов этого многообразия (рефлексия, мотивы сравнения себя с другими, Я - как условие решения задачи, складывающиеся ценностные ориентации) - все эти механизмы использовались для более полного понимания и объяснения возрастно-типичного в ребенке. Определение, выявление индивидуальных путей развития ребенка как самостоятельная задача перед ними не стояла.

Для решения проблем возрастно-типичного в развитии использовались обобщения и теоретический анализ для результатов наблюдения, опросные анкетные методы, формирующий эксперимент. Изучение индивидуальных путей развития в методическом плане давало более точную картину развития. И Д.Б.Эльконин, критикуя метод срезов, убеждает в необходимости «коренного изменения стратегии методов исследования и необходимости длительных индивидуальных исследований отдельных детей». Но целью индивидуальных исследований, по его замыслу, должно быть «выявление как подробной симптоматики развития в критические периоды, так и психической перестройки, которую проходит в эти периоды ребенок» [122; 403]. Т.е. в центре внимания данных исследований - ребенок как тип, кризис как закон.

К классическим следует отнести представления о социальной ситуации развития Б.Г.Ананьева. Он определял социальную ситуацию развития как взаимодействие человека с обстоятельствами жизни. [7; 279]. Ананьев подчеркивал зависимость обстоятельств жизни от общественно - исторических условий: экономических, политических, правовых, идеологических, социально - психологических и т.д. Ключевое понятие, характеризующее социальную ситуацию развития, - это статус личности, который «как бы «задан» сложившейся системой общественных отношений, социальных образов, объективно определяющих «место» личности в социальной

структуре» [7; 285]. Кроме того, «статус личности - не только положение личности в обществе, но и основа ее образа жизни» [там же; 286]. Понятие статуса Ананьев дополняет понятием позиции личности, характеризующим субъективную, деятельную сторону положения личности в социальной структуре. «Позиция личности как субъекта общественного поведения и многообразных социальных деятельностей представляет сложную систему отношений личности (к обществу в целом и общностям, к которым она принадлежит: к труду, людям, самой себе), установок и мотивов, которыми она руководствуется в своей деятельности, целей и ценностей, на которые направлена эта деятельность» [там же; 288].

Как видим, Б.Г.Ананьев выделяет объективную и субъективную стороны во взаимодействии личности и среды. Социальная ситуация развития для него объективна и задана. Ананьев делает акцент на задачах изучения социальной ситуации развития как среды, включающей социальные ситуации (экономические, политические, идеологические, социально-психологические, демографические).

1.2. Период критики и разночтений понятия «социальная ситуация развития»

Последние десятилетия XX века отмечены тягой к индивидуальности, «субъективности», «внутреннему миру», «самости». Именно это характеризует состояние «парадигматического сдвига» в психологии, грядущую «антропологическую парадигму» (В.И.Слободчиков, 1998). Этим можно объяснить критические подходы к проблеме социальной ситуации развития личности.

В.И.Слободчиков возвращается к понятию «социальная ситуация развития» на новой основе: «при теоретическом конструировании того «пространства» где совершается (должно совершаться) развитие, недостаточно учитывается одно фундаментальное обстоятельство (вернее, на него постоянно указывается, но оно не становится предметом специального анализа): человек зарождается, рождается и живет в системе реальных, (а не просто абстрактно общественных), живых, хотя и разнородных связей с другими людьми (первоначально с матерью, затем с близкими, в последствии с дальними)... можно постулировать: нигде и никогда мы не можем увидеть человеческого индивида до и вне его связи с другими; он всегда существует и развивается в со-обществе и через со-общество. Наличие и сам характер этих связей, динамика их преобразования в систему предметных отношений как раз и образуют *предметную ситуацию развития* (выделено нами - И.Н.), образуют искомое единство исходных предпосылок и условий развития» [97; 14].

В.С.Лазарев (1999) по-новому рассматривает соотношение социальной ситуации развития и ведущей деятельности. «Во-первых, ... мы должны признать возможность психического развития в недействительной форме». Понятие «субъект деятельности» Лазарев предлагает развести с понятием «субъект действий» и «субъект поведения». «Во-вторых, при развитой системе деятельностей вся совокупность реализуемых в них отношений входит в социальную ситуацию развития» [59; 26].

«Наличие ведущей деятельности не означает, что все остальные деятельности не важны для развития. По мере взросления человека система его деятельностей становится все более разнообразной. Новообразования формируются не только в ведущей деятельности, но и в других деятельностях ... Мы должны рассматривать не просто смену одной ведущей деятельности другой, а развитие системы деятельностей. Ведущая деятельность является центральным образованием этой системы. Но при сохранении одной и той же ведущей деятельности система качественно может изменяться за счет формирования и развития новых ее составляющих или возникновения новых связей в структуре системы» [59; 26]. В.С.Лазарев подчеркивает, что в связи с изменением критерия периодизации возрастного развития в старших возрастах периодизация может не совпадать с ее существующими вариантами.

М.Ю.Кондратьев (1997) констатирует, что «...описанная Д.Б.Элькониным модель последовательного включения растущего человека в новые виды деятельности, как, по сути дела, и все остальные концепции возрастного развития психики, носит нормативный характер, и, по существу, рисует картину желаемого пути психического становления развивающейся личности». Но «...в реальной действительности ...возможны и даже нередки различные виды отклонений от нормального, естественно поступательного включения индивида в новые виды деятельности» [51; 70]. «Речь здесь идет не непосредственно об отклоняющемся поведении, его формах и разновидностях, а скорее о формировании «базы», фундамента социальных девиаций, которые являются следствием искривления ... «деятельной линии онтогенеза» [там же; 71]. Кондратьев выделяет три ключевых вида «деятельностных деформаций», но предполагает, что их может быть больше.

М.Ю.Кондратьев указывает, что «приоритетной зоной референтных ориентаций подростка может оказаться мир взрослых или мир его сверстников». Нам кажется, что существенна и более дифференцированная классификация тех, кто окажется в приоритетной зоне, кто определит своеобразие социальной ситуации развития; и важно, какова конкретная конфигурация, спектр участников социальной ситуации развития.

Одним из первых отечественных исследователей, кто отметил недостаток изучения индивидуального, была Т.В.Снегирева. Она писала: «Тщательный анализ возрастных закономерностей развития личности почти полностью заслонил существование индивидуально-типического в ребенке и тех феноменов, которые могут возникать на скрещении общевозрастных тенденций и межиндивидуальных различий... Можно предположить, что именно такой способ исследования психики ребенка, который позволяет совместить обе указанные стороны, адекватен изучению личности вообще и проблеме возрастных особенностей в частности» [113; 111]. В качестве основы, на которой выделяются «типы индивидуального» в возрастном развитии, Т.В.Снегирева выбрала отдельную индивидуальную характеристику - «когнитивную сложность - простоту». Очевидно, что для более полной характеристики «типов индивидуального» в возрастном развитии необходимо расширить спектр характеристик, представить их как систему. (Используя обнаруженную Снегиревой закономерность, можно предположить, что если рассматривать социальную ситуацию развития как систему индивидуальных характеристик на протяжении возрастного развития, то она будет изменяться в соответствии с данной закономерностью: то приближаясь к типично- возрастному варианту, - то индивидуализируясь).

Необходимость описания индивидуализации развития подчеркивает К.Н.Поливанова, заключая, что «у нас в понятии социальной ситуации развития» представлена «идея регулярности и неизменности онтогенеза» [90; 44]. Подход отечественной психологии, в котором «возраст рассматривается как относительно устойчивый отрезок развития», представленный своей «ступенькой», автор противопоставляет подходам в западной психологии, для которой более характерен «образ «пучка» индивидуальных линий развития» [там же; 6]. Понятно, что данные подходы не должны противопоставляться с точки зрения своей истинности, но должны рассматриваться как взаимодополнительные.

К.Н.Поливанова (2000), исследуя механизмы, **содержание социальной ситуации развития** в критических возрастах обращается к **необходимости исследования «переживания»** Л.С.Выготского, которое «недостаточно разработано», к **содержанию «идеальной формы», «картины мира»**. Автор подчеркивает первостепенность субъективных аспектов для анализа социальной ситуации развития: «...переживание есть своеобразная проекция социальной ситуации развития... Несколько упрощая, можно сказать, что переживание и социальная ситуация развития суть синонимы» [90; 32].

Поставив своей задачей изучение социальной ситуации развития при переходе к юношескому возрасту, коллектив авторов под руководством И.В.Дубровиной (1989) исследует *индивидуальные проявления* возрастных закономерностей (подчеркнуто нами - И.Н.), обнаруживая как эффективные варианты, обеспечивающие продуктивное личностное самоопределение, так и варианты, ведущие к задержкам личностного развития, либо к искаженному его ходу [113; 100]. Однако исследуемые индивидуальные варианты получены на основе набора методик и соответствующих параметров, необходимость и достаточность которых для описания индивидуальной социальной ситуации как системы развития еще необходимо доказать. Несомненно, авторами в результате исследования даны целостные психологические описания индивидуальных ситуаций развития. Однако, эта целостность является результатом творческой интерпретации многообразного набора исходных данных, а не следствием системной целостности исходных данных, целостной модели социальной ситуации развития.

Обнаружилось, что понимание социальной ситуации развития как сочетания «внешних условий» и «внутренних процессов развития» приводит к многосторонним, но малоструктурированным описаниям. Д.И.Фельдштейн, поднимая проблему *пересечения социализации и индивидуализации* (1998), пишет: Возрастные изменения, психические новообразования «не рассматриваются в своем взаимодействии и интегрированном осмыслении (подчеркнуто нами - И.Н.) на уровне характеристики реального состояния социального. Т.е. не анализируется собственно само содержание, структура и закономерности процесса развития индивидуального присвоения социального» [109; 10].

Аналогичную позицию занимают Л.И.Воробьева и Т.В.Снегирева: «Традиционные психолого-педагогические проблемы самоопределения и выбора жизненного пути могут плодотворно разрабатываться не на основе *вычленения конгломерата разрозненных элементов* (выделено нами - И.Н.). - ценностей, ценностных ориентаций...» [33; 11]. Авторы делают попытку разрешить данную проблему на новой понятийной основе. Они предлагают понятие «психологический опыт», интегрирующий «систему жизненно-смысловых связей и отношений», организованный в сознании индивида в «культурно - символические гештальты», которые, в свою очередь отражают «символическую структуру ситуации». Авторы интерпретируют в своем контексте понятие «со-бытие» В.И.Слободчикова: «Со-бытие - это пребывание в едином пространстве целостного культурно - символического гештальта, где у каждого есть своя позиция..., потенциально содержащая сценарий социального взаимодействия» [33; 11]. Авторы подчеркивают не косный,

а изменяющийся характер данного образования, его генерирующие функции («способность стать проектом жизни»). С нашей точки зрения, «система жизненно-смысловых связей и отношений» в настоящем для личности периоде жизни есть не что иное как социальная ситуация развития. Однако авторы неявно противопоставляют экзистенциальность описываемых ими отношений, как «отношений особого рода», социальной ситуации развития. Авторы характеризуют эти отношения как существующие «помимо деятельности и общения между взрослым и ребенком» [там же; 5]. А также: «Индивидуальный жизненный опыт... это не деятельность как осознанно-целевое преобразование..., но работа души, ... переживания» [там же; 9]. На наш взгляд, противопоставление здесь бытийных, экзистенциальных связей общению и деятельности ошибочно. Другое дело, что не всякое общение и не всякая деятельность сопряжены с бытийными, экзистенциальными отношениями. Следует учесть многокачественность общения и деятельности.

Еще один подход где принцип целостности пересекается с принципом субъективности. Это подход В.И.Слободчикова (1986). Его центральное понятие «со-бытие» - «уникальная, внутренне противоречивая живая общность людей», оно и есть «подлинная ситуация развития». «Сам ход развития... состоит в ... смене одних форм совместности, единства, со-бытия с другими - более сложными и более высокими уровнями развития» [97; 17]. «Со-бытие и есть то, что развивается, результатом развития чего оказывается та или иная форма субъективности».

Таким образом, взгляды конца XX в. на развитие личности фиксируют потребность в исследовании **индивидуально-вариативного** развития личности, в **целостном, интегрированном (и структурированном)** подходе к проблеме взаимодействия личности и среды, а также тенденцию использовать для решения данной проблемы **субъективную реальность**.

Сегодня большинство тех, кто говорит о социальной ситуации развития или просто о социальной ситуации, признают безусловную важность не только индивидуального, но и субъективного аспекта. За констатацией этого положения следуют различные исследовательские и педагогические стратегии. Рассмотрим далее некоторые из них.

Н.Ю.Максимова подчеркивает субъективный и субъектный аспект рассматриваемого нами предмета: «Социальная ситуация развития - это сочетание внешних обстоятельств в жизни ребенка, т.е. то, что переживает ребенок, с тем, как переживает он эти обстоятельства» [71; 408]. Далее автор рассматривает социальную ситуацию развития также в социально-педагогическом аспекте, «в узком смысле, только как тот реальный круг общения, где происходит

воспитание и обучение подрастающей личности» [там же; 409]. Автор анализирует варианты изменения социальной ситуации развития как социальную практику (нарколога - психологическое лечение родителей, лишение родительских прав, опекуна). Указывая на недостаточность внимания к чувствам ребенка при осуществлении данных мероприятий, автор предлагает свой метод модификации социальной ситуации развития, который называется «системой многостороннего оценивания». Задача этого метода - «найти обходные пути, позволяющие контактировать с подростком, минуя барьер рассогласованности отношений». Метод предполагает последовательность шагов по изменению атмосферы вокруг ребенка, содержания и формы отношений с ним. Это приводит к изменению отношений подростка к окружающим, при этом источник изменения отношений находится вне ребенка. Новое переживание отношений является переживанием объективно новых отношений.

О.Казьмина рассматривает понятие «социальная сеть», которое означает систему социальных связей человека. Социальная сеть подразумевает реальный круг общения: «определенный круг людей - дома, в школе, во дворе, в спортивной секции и т.п.». «В рамках теории «социальных сетей и социальной поддержки» личность рассматривается через призму социального окружения, что иногда приносит более существенный результат, чем прямое изучение личности» [45; 2]. Образ «социальной сети» подросток *формирует сам* /выделено нами - И.Н./ в беседе с психологом, называя и изображая графически лиц из своего реального окружения.

Итак, названные подходы утверждают важность субъективного аспекта взаимодействия личности и среды, однако, в формировании социальной ситуации делают акцент на внешних преобразованиях среды. Не подвергая сомнению эффективность данного подхода, рассмотрим другие варианты.

И.М.Никольская, говоря о социальной ситуации развития, ставит перед собой задачу «увидеть мир глазами ребенка» [78]. Эта задача реализуется посредством разработанной автором технологии. Социальная ситуация развития у Никольской образуется из ряда реальных жизненных ситуаций ребенка, о которых он вспоминает и рассказывает, отвечая на вопросы взрослого. Способ преобразования социальной ситуации заключается в том, чтобы эту ситуацию увидеть вместе с ребенком и понять ее вместе с ним, в диалоге помогая осознать ему свои чувства. В данном подходе не столько меняется вся социально-педагогическая ситуация, сколько акцентируются возможности самосознания ребенка в диалоге с понимающим и принимающим взрослым. Данная технология имеет своим истоком идеографический подход к исследованию индивидуальности.

Итак, мы видим разные подходы в психологии, высвечивающие разные аспекты социальной ситуации развития, имеющие различные педагогические следствия и относящиеся к развитию личности. Очевидна сложность этого феномена, требующая системного подхода и системы понятий.

К концу XX века выделяются следующие тенденции представлений о социальной ситуации развития:

от типичного	→	к индивидуальному
от определяющей социальную ситуацию развития	→	к сложной системе деятельностей и многообразия социальных ситуаций развития
ведущей деятельности		
от общественно заданного	→	к субъективному
от формирования	→	к саморазвитию
от деятельности	→	к поведению

Эти направления не означают отрицание первого звена, но означают, что оно породило потребность в рассмотрении другого своего полюса.

Одновременно с отмеченными тенденциями сохранялась прочная традиция употреблять понятие «социальная ситуация развития» в значении «объективные условия, социальная среда». Приведем несколько примеров. «...Личностное развитие ...детерминировано, с одной стороны, социально (конкретной социальной ситуацией развития, в которой находится юноша), а с другой - внутренней логикой самого психического развития» [20; 240]. «...Социальная ситуация развития в условиях болезни может быть квалифицирована как кризисная, ...несмотря на подобный ее объективный контур, кризиса психического развития может и не быть» (Соколова Е.Т., Николаева В.В.) [цит. по: 125; 52]. «Социальная ситуация развития, среда, в которой находится ребенок вне образовательного учреждения, особенности социального статуса семьи должны оцениваться социальным педагогом или социальным работником школы» [95; 9]. «Одной из важнейших «причинных» составляющих [психического развития - И.Н.] является и социальная ситуация (условия) развития, значение которой следует оценивать гораздо шире, чем это практиковалось до сих пор. В социальные условия развития необходимо включать и образовательную среду (ситуацию) в целом: не только влияние родительско-детских отношений, но и педагогических диспозиций по отношению к ребенку. Помимо этого нельзя не учитывать конкретную социально - этническую культуру, в которой развивался ребенок, а также иные особенности, «облегчающие» или, наоборот, усугубляющие его развитие в конкретной социальной среде» [95; 21 - 22].

Реже встречается подход, когда для обозначения фрагмента социальной среды или социального взаимодействия предлагается новое понятие. Например, М.Р.Битянова предлагает рассматривать «социально-педагогическую ситуацию». Смысл социально - педагогической ситуации в том, что педагог организует и управляет ситуацией взаимодействия «взрослый - ребенок».

Как видим, широта использования понятия «социальная ситуация развития» сочетается с его разночтениями (социальная ситуация развития то сводится к условиям среды, то рассматривается как личностное новообразование в мотивационно - потребностной сфере).

На наш взгляд, эти особенности «жизни» понятия «социальная ситуация развития» были обусловлены, в частности, отсутствием четких структурных представлений о социальной ситуации развития, которые могли бы быть операционализированы и использованы в сравнительных исследованиях. Противопоставление «внешнего» и «внутреннего», «идеального» и «реального» является принципиальным, но недостаточным. Нет той структурной модели, по которой было бы возможно сопоставить разные возраста, разные уровни развития личности, разные варианты взаимодействия личности и среды. Исследователям в такой ситуации легко соскользнуть на описание внешних условий, используя такое многократно апробированное и «беспроблемное» понятие как социальная ситуация развития. Данные обстоятельства приводят к постановке проблемы *структуры* социальной ситуации развития.

1.3. Проблема структуры социальной ситуации развития в современных концепциях

В течение последнего десятилетия исследователи ставят теоретические задачи определения *структуры* социальной ситуации развития и ее психологических механизмов. Выполнение этих задач осуществляется в двух основных направлениях. Во-первых, продолжает разрабатываться категория действия. Во-вторых, активно ассимилируются, «встраиваются» в структуру понятия и категории из других областей психологии - «образ», «идентичность», «социальный контекст».

В современных работах, разрабатывающих проблематику «совокупного», «продуктивного действия» (Д.Б.Эльконин), «авторского действия», «вызова», раскрывается пробная, становящаяся, преобразующая социальную ситуацию и непредсказуемая по результату активность ребенка. Вычленяется «переживание» в структуре действия. Подчеркивается роль других людей, «экранирую-

щих» интенции ребенка, что позволяет ему «обнаружить себя» и пережить чувствуемое и осознаваемое самоизменение.

Б.Д.Эльконин, развивая идеи своего отца, рассматривает «совокупное действие». Именно оно является формой отношения «ребенок - общество». Совокупное действие одновременно строит и воплощает идеальную форму. Идеальная форма не однозначно определяет деятельность личности.

Б.Д.Эльконин выделяет три формы реальности совокупного действия: 1) *воссоздание и удерживание* идеальной формы посредством ее моделирования; 2) *обращение*, т.е. представление и жест. «Обращение предполагает становление среды, «социальной ситуации, но не действующего лица» 3) *субъективация* продвижения - чувствуемое и осознаваемое самоизменение [120; 39-41].

В соответствии с этими формами реальности Б.Д.Эльконин ставит в соответствие формы совокупного действия как социокультурные феномены: *достижение* (технологическая цепочка), *соответствие* (ритуальная организованность) и *обращение* (проба соотношения мотива и цели, которая выполняется как инициация, вызов, возбуждение потребности) [120; 43].

Индивидуальная форма совокупного действия - это продуктивное действие. «Продуктом» в данном случае является «*вызов, обуславливающий культурный сдвиг, изменение социальной ситуации*».

Б.Д.Эльконин останавливается на проблеме переживания в структуре действия. **Переживание** рассматривается им как **удерживание ощущения себя**. Субъективация продвижения - это самоощущение. Самоощущение возникает лишь при условии вынесения его вовне, т.е. лишь **в** удачном **экранировании**. «Существенно, - подчеркивает Б.Д.Эльконин, - что в экспериментах самоощущение возникает не в действии преодоления внешних преград, а в пробно-поисковом действии чувственного, телесного «самоопределения» [там же; 45].

Экранирование предполагает отображение внутреннего и его «возвращение» самому испытываемому. «...В жизни человека основными экранами являются другие люди, но не просто «другие», и не просто «люди», а другие люди как *экранирующие*, осуществляющие сложное пробно-поисковое действие отображения, усиления и возвращения.¹ Именно такие *действия* составляют сущность интимно-личностного общения, они и являются строительными лесами со-бытия, со-присутствия, со-переживания» [там же; 45].

Центр продуктивности - экранированное - в своей полной форме есть превращение интимно-психологического феномена в

¹ К реальностям экранирования автор относит феномены «отраженной субъектности, вычленинные и изученные В.А.Петровским [Личность в психологии: парадигма субъектности. - Ростов-н/Д. : Феникс. - 1996].

социальный. Социальность продуктивного действия, согласно Б.Д.Эльконину, проявляется: а) в изменении социальной ситуации действия; б) в изменении предметного содержания действия; в) в «*утверждении*» действия, т.е. в «преодолении социальной пустоты вокруг действия». «...Сами по себе идея и смысл - это вовсе не наличные «социальные отношения», но они существуют практически в виде *становления* этих отношений, выражающихся в утверждении/отрицании, принятии/непринятии как актуальности, так и возможности действия» [120; 48].

В исследованиях **Л.И.Элькониновой** (2004) также анализируется аналогичный механизм обнаружения и освоения ребенком «идеальной формы», точнее ее мотивационно-потребностной стороны.

Согласно Л.И. Элькониновой, чтобы обнаружить мотив, смысла действия (мотивационно-потребностную сторону «идеальной формы»), ребенок осуществляет полную **двухтактную форму игры**. «В первом такте он создает **ситуацию вызова действия**, его ожидания и «провокации». ...Во втором такте ребенок строит **ответное действие** как условное, осуществляет его «как будто». Это и **есть ролевое действие - отклик на вызов**» [123; 79]. Мотив переживается и осознается ребенком как безусловная реальность тогда, когда он строит «вызов» и связывает его с «откликом на вызов».

К.Н.Поливанова (2004) не пытается оспорить термин «деятельность», однако, ставит вопрос о «более общем основании», которое обнаруживает специфику возрастных периодов. Автор подчеркивает необходимость рассмотрения «**связи**» между элементами систем «ребенок - общественный взрослый» и «ребенок - общественный предмет». В той и другой системе имеются общие характеристики: воссоздание действительности и формирование чувствительности. Согласно К.Н.Поливановой, «воссоздание... совершается не с целью самопознания. Оно оказывается «неожиданным» результатом воссоздания действительности» [91; 118].

Первоначально К.Н.Поливанова (1996) исследует **динамическую структуру соотношения идеальной и реальной формы**, которая в критический период включает следующие этапы: открытие ребенком идеальной формы, ее мифологизация; конфликт идеализированной формы и реальных условий; рефлексия условий конфликта и разрешение кризиса через принятие подлинной идеальной формы [89; 20].

Позднее автор обращается к понятию «**моделирование**». Основные виды деятельности детей, согласно К.Н.Поливановой (2004), - это виды моделирования. Моделирование имеет следующую структуру: *замысливание - создание образа идеализированной целостности - воссоздание воплощенного образа - предъявление своего действия другим, т.е. превращение своего действия в жест.*

Моделирование ситуации и обращение ее к окружающим приводит к обнаружению собственного состояния [91; 114]. Моделируется не отдельное действие, не операция, но целостная ситуация. Воссоздание культурной ситуации и есть «примеривание» культурной реальности и обнаружение того чувства (состояния), которое при этом может возникнуть.

К.Н.Поливанова отмечает, что «основное содержание социальной ситуации развития - «переживание» - не выделяется прямо в исследованиях деятельности [91; 119]. Если говорить в терминах моделирования, особенно художественного, то появляется возможность удержать переживание, сделать его предметом специального анализа через описание состояния, возникающего при воздействии модели на субъект моделирования.

Как видим, экранирование и самоощущение, отклик и момент переживания (как акт самообнаружения) - вся эта феноменология продуктивного, авторского действия раскрывает механизмы **активного овладения «идеальной культурной формой»**. Вскрытые психологические механизмы продуктивного действия описывают «работу» социальной ситуации развития, моделирование и овладение культурной «идеальной» формой применительно к **индивидуальному действию и конкретному индивиду и в конкретной ситуации**. Это структура реального, живого взаимодействия с другими.

Концепция **О.А.Карабановой** (2002) также построена в русле деятельностной парадигмы. Автор ставит вопросы: [47; 35-36] Каково психологическое содержание внутренней позиции ребенка как субъективного аспекта социальной ситуации развития? Каковы условия и динамика ее формирования? Каковы механизмы влияния внутренней позиции ребенка на освоение социальной ситуации развития? Каким образом объективные особенности социальной ситуации развития обуславливают формирование самой внутренней позиции? Или, иначе говоря, какова динамическая взаимосвязь объективного и субъективного компонентов социальной ситуации развития? Какова функциональная роль и значение различных социальных контекстов общения и сотрудничества ребенка (семьи, группы сверстников, образовательного учреждения) для формирования внутренней позиции ребенка на различных возрастных стадиях развития?

В структуре социальной ситуации развития О.А.Карабанова учитывает ближайшие и более отдаленные отношения ребенка к обществу, и среди них два плана отношений: отношения «ребенок - общественный взрослый» как носитель общественных норм и требований и отношения «ребенок - близкий взрослый и сверстник», реализующий индивидуально-личностные отношения. В социальной си-

туации развития она предлагает учитывать «социальные контексты» (У.Бронфенбреннер, Д.Магнуссон, М.Коул) - сферы взаимоотношения ребенка со средой - семья, детский сад, школа, неформальные сообщества и пр. Социальный контекст, по мнению Карабановой, может дифференцировать социальную среду и социальную ситуацию развития ребенка. **«Формирование внутренней позиции** находит отражение в **изменении сенситивности ребенка к различным контекстам социального взаимодействия»** [47; 42].

Социальная ситуация развития, согласно О.А.Карабановой, определяется соотношением места ребенка в системе социальных и межличностных отношений (объективной позицией) и системы ожиданий и требований социального окружения. **Основу социальной ситуации развития составляет многообразие социальных контекстов:** ребенок - близкий взрослый (родители); ребенок - социальный взрослый (учителя и воспитатели); ребенок - сверстники (друзья, партнеры по совместной деятельности и общению, дистантные сверстники) [47; 46]. Роль социальных контекстов изменяется на различных возрастных стадиях в соответствии со спецификой задач развития.

В концепции О.А.Карабановой **«...Активно-действенное отношение** ребенка к миру воплощается **в системе ориентирующих образов**, отражающих особенности отношения субъекта к различным социальным контекстам, составляющим социальную ситуацию развития. ...Ориентирующий образ обеспечивает выполнение функции планирования и регуляции совместной деятельности и общения [47; 47]. **Система ориентирующих образов включает личностно-ориентирующий образ Я** (внутреннюю позицию субъекта в отношении социального статуса и социальной роли и специфицированную в отношении социальных контекстов самооценку), ориентирующий **образ партнера** и **образ межличностных отношений с партнером**.

Основной механизм реализации социальной ситуации развития, согласно О.А.Карабановой, заключается в том, что **отражение, принятие и освоение ребенком социальной позиции осуществляется в форме ориентирующего образа**.

Е.А.Солдатова (2007) предлагает концепцию структуры и динамики нормативных кризисов развития личности **взрослого человека** в русле не только культурно-исторической теории, но и концепции становления **идентичности**. Автором рассматривается эго-идентичность как «глубинная личностная структура, способствующая сохранению тождественности себя в условиях глубоких динамических преобразований всех уровней социальной ситуации развития личности» [105; 6]. Эго-идентичность понимается как «процесс рефлексии личностью собственных изменений». «Эго

идентичность выполняет регулирующую, управляющую и оценивающую функции в условиях системных изменений» [105; 7].

Е.А.Солдатова рассматривает **«образ возраста»** как нормативный элемент культуры и **идеальную форму** развития личности. Это образы типичного мужчины и типичной женщины, образы типичных представителей молодости и мудрости, соответствующие собственным возрастным диапазонам.

Образ возраста понимается как **«специфический набор признаков и ценностей»** [105; 19]. Интериоризация идеальной формы проходит несколько фаз. «Актуализация идеальной формы происходит в дебюте кризиса через формирование собственного когнитивного образа будущего (пока не конкретного, идеализированного); в собственно критической фазе - субъективация и апробация; персонализация образа будущего является критерием окончания кризиса и готовности личности к переходу на следующий возрастной этап.

В структуре социальной ситуации развития выделяется три составляющие социальной ситуации развития взрослого человека: объективная, субъективная и рефлексивная. Е.А.Солдатова подчеркивает, что изменения в нормативном возрастном кризисе затрагивают не свойства личности, а систему ее отношений: **«Особенности структуры социальной ситуации развития кризиса развития личности взрослого - это особенности системы отношений. «Содержание кризиса ... определяется противоречием между ценностями»** [105; 21].

Подведем некоторые итоги представленному обзору современных концепций социальной ситуации развития, ее структуры и механизмов.

Современные взгляды на развитие личности детерминированы потребностью в исследовании **индивидуальности личности, в целостном, интегрированном (и структурированном)** подходе к проблеме взаимодействия личности и среды, а также стремлением использовать для решения данной проблемы **субъективную реальность**. Указанные тенденции, на наш взгляд, отвечают и первоначальному замыслу самого А.С.Выготского. Выделение «внешнего» и «внутреннего», субъективного и объективного, идеального и реального является первым шагом в структурировании, и дальнейшая разработка структуры направлена на конкретизацию и дифференциацию ее субъективного аспекта.

Итак, в современных разработках предмета «социальная ситуация развития» прослеживаются следующие особенности:

- интерес исследователей обращен к **динамической структуре социальной ситуации развития, к механизмам ее реализации на индивидуальном уровне - это и динамическая структура действия, и структура ориентирующего образа, предполагающая отражение и принятие социальной позиции;**

- подчеркивается активно-действенное отношение ребенка к миру - в системе ориентирующих образов, творческом и пробном характере продуктивного действия, в моделировании;

- обнаруживается разноуровневость динамических механизмов социальной ситуации развития по критерию их **осознанности**. Выделяются механизмы **высокого уровня осознания - рефлексия**; механизмы **спонтанной активности и творчества, ролевого ответа в двухтактной игре - частично осознаваемые**, продукт которых непредсказуем. Можно также предположить существование **неосознаваемых механизмов «работы»** индивидуальной социальной ситуации развития. Возможно, что на уровне «действия» это могут быть неструктурированные фрагментарные игры - своеобразные «пробы и ошибки», хаотическая активность. Мы предполагаем также, что структурирование отношений «Я - другие» может существовать и в сфере индивидуального сознания, также являясь малоосознаваемым;

- идея самоощущения и самообнаружения в экранировании подчеркивает в качестве важнейшего источника развития личности **потребность в самообнаружении и самоподтверждении, достигаемой с помощью социального экрана - других людей**. Эта потребность, мы полагаем, связана с **потребностью в целостности Я**. Мы также предполагаем, что эта потребность может реализовываться не только во «внешнем» действия, но и во «внутреннем плане», в плане индивидуального сознания, что важно для последующего изложения;

- для конкретизации компонентов структуры социальной ситуации развития, а также для обсуждения иных механизмов социализации привлекаются новые понятия - «образ», «идентичность»; акцентируются и осмысливаются и те, что предложены Л.С.Выготским - «переживание», «отношение»;

- понятие «социальная ситуация развития» перестало быть частью детской психологии. Структура социальной ситуации развития должна иметь и универсальные, и возрастно-типичные, и индивидуальные особенности.

На наш взгляд, **осознанное построение структуры социальной ситуации развития должно учитывать как традиции, так и опыт структурирования взаимодействия личности и среды в иных теоретических подходах**. Эту задачу мы поставили перед собой во второй главе.

Глава 2. Моделирование структуры социальной ситуации развития

2.1. Моделирование структуры социальной ситуации развития на основе опыта структурирования социальных ситуаций

Социальная ситуация: средовой и субъектно-субъективный аспекты. Пытаясь представить личностно-средовое взаимодействие более точно, адекватно его природе, вскрыть специфичность этого взаимодействия, многие авторы обращаются к понятию «ситуация».

С.А.Трифорова [108] выделяет 4 варианта употребления понятия «ситуация» в психологии, которые мы можем рассматривать как логические этапы научного освоения этого понятия: от «набора средовых условий», «фактора, опосредующего активность личности» к ситуации как продукту и результату активного взаимодействия личности и среды и к ситуации как «внутренней реальности», как «смыслового отражения реальности».

А.В.Филиппов и С.В.Ковалев делают вывод, что основная оппозиция относительно содержания понятия «ситуация» в психологии - это средовая и субъектная трактовка ситуации. В первом случае ситуация понимается как «объективная совокупность элементов среды (событий, условий, обстоятельств и т.п.), ...детерминирующих активность субъекта». Во втором случае ситуация - это «продукт и результат активного взаимодействия личности и среды», это «субъективная, личностно и деятельностно опосредуемая концептуализация объективных взаимодействий человека со средой жизнедеятельности» [112; 121].

Сущность субъектного понимания, согласно А.В.Филиппову и С.В.Ковалеву, в том, что «ситуация для субъекта есть сгусток, узел, в котором все отношения, все связи, имеющие место в действительности, так или иначе участвуют в ее организации». Но эта целостность возможна «лишь в связи с актуальной позицией самого субъекта в окружающем мире» [112; 122, 125].

Итак, «ситуация является способом организации субъектом явлений внешнего мира. При этом внешняя среда представлена отнюдь не только в своей предметной и функциональной форме, но и как совокупность общественных и межличностных отношений (подчеркнуто нами - И.Н.)» [там же; 125]. Несмотря на то, что «субъективные факторы всегда включены в генезис ситуации в качестве его неотъемлемого звена», механизм этого включения может быть разным. В связи с этим, авторы выделяют объектные

ситуации (если условия стимулируют внутренние побуждения субъекта) и субъектные ситуации (которые вызываются актуальными потребностями или готовностью субъекта). Авторы в качестве **примера субъектной ситуации** используют именно **социальную ситуацию развития** (хотя и не упоминают это понятие): «Известно, - пишут они, - что при нормальном психологическом развитии ребенка происходит переосмысление им условий и объектов, окружающих его в различные периоды жизни. Появление той или иной потребности перестраивает, селектирует непосредственную среду и является в то же время стимулом к ее перестройке» [там же; 126].

Авторы сближают понятия **субъективной реальности, образа мира и ситуации**, предлагая понятие «психологическая ситуация» в качестве «элементарной единицы психического». Они дают определение «психологической ситуации» как «молярного сложно организованного **субъективного образа объективной действительности** (выделено нами, - И.Н.)» [112; 127]. Авторы утверждают, что «тенденция к преобразованию, реконструкции отраженной субъектом реальности в целостные и завершенные квазисистемные конструкторы является одним из универсальных свойств психики» [112; 127].

Для последующего изложения очень важно подчеркнуть, что «подобное понимание ситуации предусматривает **возможность ее репрезентации на самых различных уровнях психического отражения**, ...в самых различных формах проявления психического» [там же; 127]. Существует так называемая «потенциальная» ситуация, сущность которой описал Д.Узнадзе как «подпсихическое» целостное отражение, необъективированное отражение ситуации, на почве которого может возникнуть как созерцательное, так и действенное отражение. В психологии установки «ситуация - это вставшая перед субъектом, но не данная ему в сознании задача. Эта задача уже решена в том смысле, что она в потенции содержит свое решение и... является основой свободного выбора дальнейших поступков живого существа» [цит. по: 127; 128]. Применительно к социальной ситуации развития данное необъективированное отражение можно рассматривать как самый глубокий уровень ситуации, на котором уже существует задача и потенциал ее решения, как прообраз ситуации развития. Сегодня об этом уровне можно говорить как об уровне смысловых установок, категориальных структур сознания, базовых смысловых конструктах, личностных ценностях.

Сегодня, характеризуя психологию социальных ситуаций в целом, Н.В. Гришина отмечает, что «наиболее притягательной чертой исследований в этой области составляет возможность увидеть

то, что личность фактически сама создает, конструирует тот социальный мир, в котором живет, ... что человек не просто реагирует на ту или иную ситуацию, но определяет ее, одновременно «определяя» себя в этой ситуации» [38; 132].

Итак, мы обозначили два подхода к ситуации и проиллюстрировали подробнее «субъектный и субъективный». Сегодня существует позиция, согласно которой альтернативы между этими двумя подходами не существует. «...Становится ясно, что в работах, опирающихся на понятия «субъективной ситуации», «интерпретации ситуации», «субъективности ситуации», а также в какой-то мере «ситуации как когнитивных конструкторов», «установки», «значимой ситуации», «личностного смысла», подразумевается именно перцептивный аспект ситуаций, если последние понимать как элементы среды. Таким образом, снимается кажущееся противоречие между двумя основными подходами к определению понятия ситуация» [25; 138].

Структура ситуации. Многие авторы (Д.Магнуссон, Н.Кантор, И.Клар и др., Т.А. ван Дейк, Г.М.Андреева, П.Бергер, Т.Лукман, Г.М.Андреева, Е.Ю.Коржова, Л.И.Анциферова, Л.Г.Дикая, А.В.Махнач, Р.Прайс) в изучении ситуации акцентируют внимание на *взаимодействии индивидов*, создающем ситуации. Взаимодействие фиксируется в понятиях «интерсубъективный мир» (П.Бергер, Т.Лукман), «совокупность общественных и межличностных отношений» (А.В.Филиппов, С.В.Ковалев). В попытках структурировать ситуацию, прежде всего, уделяется внимание структурированию интерсубъективного взаимодействия.

Интерсубъективное взаимодействие описывают содержательные характеристики, выделяемые Д.Могнуссоном (это задачи, правила, роли, цели, ожидания, мотивация) [70]. Н.В.Гришина подчеркивает, что именно содержательные характеристики определяют избирательность индивида в оценке ситуации, ее конструировании.

Аналогичные структурные аспекты выделяет А.Первин, определяющий ситуацию как «некий гештальт, характеризующийся сочетанием четырех компонентов - действующих лиц, осуществляемой ими деятельности, а также ее временем и местом». Дж. Форгас [127] рассматривает когнитивные репрезентации социальных взаимодействий.

М. Аргайл [13] рассматривает следующую структуру ситуации (далее в интерпретации Ю.Н. Емельянова): 1) цели; 2) правила; 3) роли; 4) наборы элементарных действий; 5) последовательность поведенческих актов, имеющих смысл; 6) специфический понятийный аппарат; 7) физическая среда; 8) язык; 9) трудности взаимодействия и навыки преодоления.

М.Шериф характеризует ситуацию через «простую классификацию *групп* факторов: 1) конфигурация статусных характеристики индивидов - пол, возраст, образовательный, профессиональный, экономический, социальный статус, и их отношение к этим характеристикам; 2) конфигурация факторов, относящихся к задаче, проблеме или деятельности; 3) факторы окружающих условий и обстоятельств; 4) факторы индивидуального отношения каждого из участников ко всем вышеупомянутым трем наборам факторов...» [117; 162 - 163].

К когнитивно-феноменологическому направлению, исследующему «внутренние ситуации», «жизненные ситуации», принадлежит Х.Томе. Основные единица структурирования образа мира у Х. Томе - это «темы бытия». Структурные когнитивные единицы у Х.Томе эмоционально нагружены. Как указывает Л.И.Анциферова, «темы бытия» являются синонимом понятий «ценность» и «значимость». Л.И.Анциферова отмечает, что «жизненный мир» Томе, как и «субъективное жизненное пространство» К.Левина, «имеет свою топологическую и временную протяженность... разную у разных людей». У тех, кого Томе называет «атлантическими людьми», субъективное жизненное пространство объемлет весь земной мир. «Оно может включать ту или иную совокупность социальных ролей и контактов, в то же время может быть наполнено разными мыслями, чувствами, надеждами, выступающими потенциальными регуляторами поведения» [11; 5].

Как видим, интерсубъективное взаимодействие - основной объект структурирования в социальной ситуации. При этом разными авторами выделяются сходные структурные элементы (КТО взаимодействует, КАКИЕ (характеристики субъектов взаимодействия), КАК (характеристики отношений и процесса взаимодействия). Данный подход является **содержательным структурированием ситуации**.

Другой аспект структурирования ситуации - это когнитивные психологические структуры субъекта. Они включены в качестве аспекта структурирования ситуации Дж.Форгасом и М.Шерифом.

Применительно к такому социальному объекту как ситуация, уместно рассматривать не просто когнитивные структуры, но лично-познавательные процессы, или процедуры социального мышления, как их называет К.С.Абульханова - Славская [5]. Основные из них - категоризация, интерпретация, оценивание.

Согласно Г. Тэджфелу [129], в социальной категоризации происходит установление эквивалентности объектов и событий в их отношении к индивиду. Кроме того, «социальную реальность повседневной жизни можно понять в континууме типизаций.

...Социальная структура - это вся сумма типизаций и созданных с их помощью образцов взаимодействия» [18; 267].

Формирование естественных категорий исследует Н.Кантор [126] и др. Н.Кантор заключает, что наиболее богатые, жизненные и полезные **когнитивно - социальные структуры** сложны по своей природе. «**Это амальгамы обобщений**» относительно «**люди в ситуациях**» или «**жизненные цели - которые - я - имею - в ситуациях**» (выделено нами - И.Н.). При этом Н.Кантор приходит к выводу, что «люди ...предпочитают структурировать мир в терминах личности».

Кроме категориального структурирования распространен подход к ситуации как к последовательности событий. Это «система событий» (Б.Ф. Ломов). Событийная структура используется при описании больших фрагментов жизни - «жизненный путь личности» (Рубинштейн С.А., 1973; Ананьев Б.Г., 2001; Абульханова - Славская К.А., 1991), «настоящий период жизни» (А.С.Сухоруков, 1999). В событийно-биографическом подходе событие является единицей измерения жизненного пути, поскольку «именно события легче всего поддаются измерению, так как это жизненные изменения, имеющие начало и конец» [68; 281]. Жизненную ситуацию автор определяет следующим образом: «...это фрагмент среды как внешних (объективных) обстоятельств жизненного пути в определенный момент времени... События характеризуются как наиболее важные жизненные ситуации» [там же; 281].

К событийному структурированию близко сценарное. В сценарном структурировании имеется акцент на *фиксированной* последовательности событий, которую личности изменить очень трудно. В событийном структурировании подчеркивается способность личности к свободному выбору и самостоятельному планированию своего жизненного пути.

Целостность ситуации различные авторы связывают с разными факторами (потребности, мотивы, цели, задача и смысл ситуации), которые могут не находиться во взаимном противоречии. А.В.Филиппов, С.В.Ковалев [112] считают, что основанием целостности является «актуальная позиция субъекта в окружающем мире».

С.А.Трифонова [108] рассматривает *процесс формирования* ситуации как *смысловое отображение* действительности. Также Х.Томе в субъективном жизненном мире выделяет глубинный, интегрирующий уровень, аналогичный смысловому в ряде рассмотренных нами исследований.

Феноменологическим выражением целостности ситуации для субъекта можно назвать ее смысл, который и репрезентирует субъекту его позицию как «узел связей» «Я» с социальным контекстом. В этом случае внутренний источник развития ситуации

можно представить как смысловую динамику ситуации, потенциал динамической смысловой системы. Целостность ситуации неразрывно связана с ее смыслом.

Таким образом, наиболее разработанные варианты структурирования ситуации связаны с представлениями об интерактивном взаимодействии (кто?; в каких отношениях, с какими целями, как действуют?), т.е. ситуации могут характеризоваться набором участников, их целями, ролями, правилами, а также характеристиками места. Другой вариант структурирования - когнитивно-личностное структурирование окружения (категории, типы, схемы, сценарии).

Целостность ситуации связывается с позицией субъекта в ситуации, с активным осмыслением взаимодействия в более широком жизненном контексте и, тем самым, с её интеграцией в субъективной реальности.

В ситуации выделяются субъективные и субъектные характеристики, **утверждается ее принадлежность субъективному миру и связь с образом мира в целом.**

Ситуация не существует без своей субъективной репрезентации. Субъективная репрезентация разноуровневая. **Ядерный уровень - это уровень смысла ситуации для «Я».** Более того, именно осмысление отношений «Я - окружение» и создает ситуацию.

Соотношение понятий «ситуация» и «индивидуальная социальная ситуация развития». Во введении была показана необходимость исследования социальной ситуации развития как *индивидуальной* характеристики социального развития личности. Поэтому далее в тексте мы используем термин «индивидуальная социальная ситуация развития». Как говорилось выше, ситуации могут быть «актуальными», «жизненными», «межличностными», «педагогическими», «экзистенциальными» и т.д. Поскольку общепринятой классификации ситуаций пока нет, мы должны определить индивидуальную социальную ситуацию развития по отношению к наиболее часто встречающимся понятиям.

Индивидуальная социальная ситуация развития - это *актуальная* ситуация, поскольку она связана с настоящим. Однако в отличие от других актуальных ситуаций, она связана с более длительным промежутком времени, с *этапом развития личности*, который может переживаться как *настоящий период жизни личности* и охватывает период не только «здесь и теперь», но и *актуальное прошлое, и актуальное будущее.*

Индивидуальная социальная ситуация развития включает *межличностные* ситуации, поскольку она неразрывно связана с отношениями «лицом к лицу», которые являются наиболее значимыми для субъекта. Но не всякая межличностная ситуация зна-

Таблица 1

Моделирование структуры социальной ситуации развития на основе опыта структурирования в психологии социальных ситуаций

Х.Томе (жизненный мир личности)	Н.Кантор (прототипы ситуаций - «люди - в ситуациях»)	Л.Шеберг (жизненная ситуация)	М.Шериф (анализ социальной ситуации)	М.Аргайл (игры как модели социальной ситуации)	А.В.Филиппов, С.В.Ковалев (ситуация как взаимодействие личности и среды)	Уровни социальной ситуации развития
Когнитивные репрезентации	Люди	Концептуальные структуры	Другие индивиды (кол-во, возр., пол, образов., соц., проф. статус, религ., и т.д.)	Роли	Статусно-ролевые характеристики субъектов как наиболее устойчивые	Социально-ролевой уровень
	Диспозиционные и поведенческие характеристики людей		Отношения индивидов (посторонние, друзья, соперники) и индивид. отношение ко всем структурным элементам	Концепты, правила взаимодействия	Индивидуальные и личностные характеристики (как элемент условий)	Социально-перцептивный уровень
	Психологическое значение ситуаций		Стабильный набор потребностей и ценностей	Характеристики задачи, проблемы или деятельности	Структура целей, потребности, побуждения	Потребности, личностный смысл как оценка жизненного значения ситуации
Темы бытия		Внешние условия, умения, эпизодические действия	Условия и обстоятельства	Последовательности действий, физическая среда	Деятельностные характеристики	

чима для личности и включена в ее социальную ситуацию развития. Межличностные отношения в индивидуальной социальной ситуации развития имеют более широкий временной диапазон (были в прошлом или будут в будущем, но существуют *в настоящей субъективной реальности*). Межличностные отношения в индивидуальной социальной ситуации развития могут существовать

с идеальными, воображаемыми другими. Таким образом, индивидуальная социальная ситуация - это совокупность значимых межличностных отношений в настоящий период жизни личности.

Индивидуальная социальная ситуация развития - это *не жизненная ситуация*, поскольку она может включать ряд жизненных ситуаций. Однако жизненные ситуации могут конституировать (определять) индивидуальную социальную ситуацию развития, или наоборот, социальная ситуация развития может *проявляться в жизненных ситуациях.*

Индивидуальная социальная ситуация развития - это не совокупность всех ситуаций настоящего периода жизни личности, а их *избирательная интеграция*, основанная на механизме *избирательности.*

Можно сказать, что индивидуальная социальная ситуация развития - это паттерн взаимодействий личность - среда в настоящий период жизни, имеющий свою субъективную репрезентацию на разных уровнях сознания, и на наиболее глубоком уровне переживается как *смысл жизни на настоящем этапе жизни.*

Структура социальной ситуации развития личности может быть представлена, согласно вышерассмотренной логике, в соответствии с «интерсубъективной» структурой ситуации (табл.1): **кто** и **какие** лица включены в отношения с субъектом, в **каких отношениях** с субъектом социальной ситуации развития они находятся, **каков смысл** этих отношений для настоящего этапа жизни субъекта.

Социальная ситуация развития в данном случае понимается как *избирательный синтез множества реальных и потенциальных социальных ситуаций, интегрированных переживанием смысла жизни на данном этапе жизни.*

2.2. Структура социальной ситуации развития личности в соотнесении с идентичностью личности

Социальное и индивидуальное в концепциях идентичности. В данной работе мы обращаемся к идентичности потому, что само феноменологическое содержание идентичности (как «эмоциональное отождествление с интериоризованным образом значимого другого» (Ю.Л.Качанов, 2000) и функции идентичности (становление личности в опыте социального взаимодействия) совпадают с феноменологией и функциями предмета нашего исследования.

Понятие «социальная ситуация развития», по Л.С.Выготскому, обозначает «тот путь, по которому социальное становится индивидуальным. Понятие идентичности также является психологической конкретизацией диалектики социального и индивидуального.

Говоря об индивидуальной социальной ситуации развития, мы, конечно, понимаем *индивидуальное* и *социальное* не как антиномию единичного и коллективного, а как единство конкретного воплощения (индивидуальное) и общей закономерности (социальное), как неразрывную связь конкретного воплощения общей закономерности. В отечественной психологии сегодня ярко представляет эту идею (в форме идеи единства ролевого и субъектного) В.А.Петровский (1996). Не связывая собственные исследования с концепциями идентичности, он называет среди тех, кто наметил в своих работах эту идею, У.Джеймса, У.Мейли, Ж.Политцера, Э.Берна, А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна, И.С.Кона, К.А.Абульханову - Славскую, А.В.Петровского, В.А.Ядова, В.Г.Асеева, О.А.Конопкина, А.И.Крупнова, Ю.А.Миславского, В.И.Слободчикова. [86; 362]. В работах В.А.Петровского «идея единства ролевого и субъектного формулируется эксплицитно, объединяя в себе идеи надситуативной активности и отраженности человека в человеке» [86; 362]. Индивидуальность личности автор связывает с тем, что «реальное бытие одного синтетически связано с идеальным бытием других в нем» [86; 346].

В.А.Петровский отмечает необходимое единство социального и индивидуального: «...Акцентирование социальности и, в частности, роли составляет условие полноценной развертки индивидуально - психологической парадигмы в освещении феномена личности. С другой стороны, акцент на индивидуальном мог бы содействовать более полной реализации социально - психологической доктрины, но этот план остается не востребуемым» [86; 362].

Разнообразные концепции идентичности предполагают различные варианты решения проблемы взаимоотношения социального и индивидуального. В ряде концепций идентичности социальное и индивидуальное противопоставлены подчёркиванием различий социальной и личностной идентичности (Ю.Хабермас, Х.Тэддфел, Дж.Тернер).

Однако многие исследователи идентичности, начиная с Э. Эриксона, подчеркивают взаимодействие и единство социальной и личностной идентичности. Эту особенность выделяет И.А.Антонова (1996) у Э.Эриксона, Дж.Мида и Г.Брейкуэлл. Так Э.Эриксон, определяя идентичность как внутреннюю непрерывность и тождественность личности, включает в неё в качестве элементов, в том числе и постоянные роли. Дж.Мид рассматривает сосуществование социальности и индивидуальности в целостной идентичности в форме ее аспектов *me* и *I*, подчеркивая, что идентичность как целое - результат социального опыта человека. В работах Г.Брейкуэлл личностная идентичность (ценности, мотивы, эмоции, установки, каузальные схемы, личностные конструкторы)

одновременно является и продуктом социальной идентичности, и влияет на нее.

П.Бергер и Т.Лукман [18] рассматривают формы социализации с двух взаимосвязанных точек зрения: индивидуальные формы субъективной реальности и объективная социальная реальность. Авторы видят источник успешной социализации в «высоком уровне симметрии», т.е. во взаимном соответствии объективной и субъективной реальности. Даже в случае «неуспешной социализации», когда формы субъективной реальности («конкуренция *различных версий данного мира*», «*расходящиеся миры*», «сознание релятивности всех миров» и т.д.) противостоят объективно социальному, они являются следствием структурной сложности общества. Формы сознания («субъективные идентичности»), даже будучи фантастическими, переживаются как «действительное Я» субъекта, т.е. выражают предельное переживание индивидуальности, одновременно являясь продуктами социализации.

Ю.А.Качанов также подчеркивает единство социального и индивидуального: «Социальная идентичность - осознанный и *принятый личностью смысл* ее позиции в социальном пространстве» [48; 620].

Таким образом, концепции идентичности, обнажая механизм превращения социального в индивидуальное, демонстрируют своеобразную «идеологическую общность» с предметом нашего исследования.

Феноменология идентичности и индивидуальная социальная ситуация развития. Индивидуальную социальную ситуацию развития и идентичность объединяет не только «общая идеология» социального и индивидуального, но сама феноменология, смысловым стержнем которой является «идеальное присутствие одного индивида в другом» (В.А.Петровский). Мы позволим себе вновь обратиться к В.А.Петровскому в параграфе об идентичности, поскольку считаем, что он выражает обобщенную идею концепций идентичности и феноменологии индивидуальной социальной ситуации развития: «...В нашем «Я» слито множество голосов. Иногда они распадаются на два или три, с которыми я мысленно советуюсь, спорю. Но чаще всего они смешаны, подобно тому, как в белом смешано множество цветов... Нет такой призмы, которая могла бы полностью расщепить их, дать зазвучать каждому... Когда человек говорит или думает: «Это я делаю для себя!» - ему всегда можно поставить вопрос: «для кого - в себе- ты это делаешь? - для живущих в тебе отца, матери, возлюбленной?» [86; 505].

В.А.Петровский справедливо связывает свою концепцию с идеями А.С.Выготского об интериоризации социальных отношений, о становлении личности в переходах бытия «в себе», «для дру-

гих», «для себя» [86; 346]. С другой стороны, интериоризация социальных отношений - сердцевина и концепций идентичности.

Рассматривая идентичность, мы постоянно сталкиваемся с пересечением феноменов идентичности, субъективной картины мира, социальной ситуации. Идентичность как субъективное отражение социальных отношений, как «ключевой момент субъективной реальности» [18; 257] подчеркивают П.Бергер, Т.Лукман. Идентичность - «...это субъективное чувство, ...соединено с определенной верой в тождественность и непрерывность, постоянство некоторой, разделяемой с другими людьми картины мира» [цит. по: 81; 188]. Как показывает И.А. Антонова, идентичность предстает как субъективная жизненная ситуация у И.Гоффмана («Я - идентичность»), Г.Фогельсона («идеальная» и «вызывающая страх» идентичность), Дж.Мид рассматривает аспект те как комплекс интернализированных «генерализованных» других.

Ю.А.Качанов [48], раскрывая содержание понятия «идентичность» в символическом интеракционизме, пишет: «Истинный смысл социальной идентичности связан со всеми сходствами и различиями ... объединениями и противопоставлениями общественной жизни. Социальная идентичность - это символическое средство объединения с одними и дистанцирования от других... Именно интериоризованные образы значимых других - есть системы отсчета для оценки субъекта, его позиции в социальном пространстве, его «жизненного мира» с базисной метафорой и системой интерпретации» [48; 615].

Ю.А.Качанов различает *ситуационную* и *надситуационную социальную идентичность*. Надситуационная СИ, в отличие от первой, «детерминируется не ситуационной социальной ситуацией, а позицией агента в социальном пространстве, всем его социальным опытом». ...Надситуационная СИ фиксирует значимость для агента тех или иных социальных отношений, и поэтому она ...интегрирована с его ансамблем диспозиций» [48; 615 - 616].

«Социальная идентичность - осознанный и принятый личностью смысл ее позиции в социальном пространстве» [там же; 620].

Приведенные подробные цитаты обнаруживают полное содержательное сходство понятия «идентичность» с субъективным компонентом социальной ситуации развития. Отличие этих понятий, прежде всего, в том, что идентичность - это, как правило, «Я» с точки зрения социального окружения. Социальная ситуация развития - это социальное окружение с точки зрения «Я». Мы видим симметричность и взаимодополнительность данных понятий.

Структура идентичности. Рассмотрим некоторые структурные модели идентичности и идеи, полезные для решения вопроса о структуре индивидуальной социальной ситуации развития. Обзор

психодинамического, интеракционистского и когнитивно - ориентированного подходов представлен в работе Антоновой И.А. «Проблема личностной идентичности» [10]. Ее данными мы будем пользоваться в дальнейшем анализе.

Э.Эриксон в качестве элементов идентичности выделял значимые идентификации, постоянные роли наряду с задатками, базовыми потребностями, способностями, эффективными защитами и сублимациями. Понятие Э.Эриксона «пересекается» с понятием социальная ситуация развития тем, что идентичность понимается им как процесс, связанный с *возрастом*. Развитие идентичности - это пересечение биологических, социальных и эго - процессов. (Те же три фактора присутствуют в каждой социальной ситуации развития.) Каждый возраст он понимает как стадию развития идентичности. Для каждого возраста им выделена своя *центральная проблема*, требующая разрешения. Это разрешение представляет новую интеграцию элементов идентичности. Идентичность разделяется на позитивную и негативную.

В символическом интеракционизме есть идеи, наиболее близкие нашему пониманию субъективного аспекта индивидуальной социальной ситуации развития. Это идея структуры не как неосознаваемого комплекса интернализированных генерализованных других (Дж.Мид). Это различие идеального, негативного и предъявляемого в структуре содержания идентичности (Г.Фогельсон). Однако мы не считаем, как и Г.Фогельсон, что «работа идентичности» и борьба идентичностей заключается в манипуляции своей идентичностью в социальном взаимодействии. В нашем представлении эта «работа» состоит, прежде всего, в реализации позитивной и преодолении негативной идентичности в реальной жизни, что может соответствовать преодолению «реальной формы» для достижения «идеальной». Это может быть одним из механизмов социальной ситуации развития индивидуальности.

В когнитивно-ориентированной психологии интересна модель Г.Брейкуелл. Согласно ей, идентичность включает четыре структурных компонента [цит. по: 10]:

1. Биологический организм, который со временем становится относительно менее значимым.

2. Содержательное измерение, включающее характеристики социальной (роли, групповое членство) и личностной (ценности, мотивы, эмоции, установки, каузальные схемы, личностные конструкторы) идентичности. Содержательное измерение расширяется по мере жизни человека в соответствии с изменением социального контекста и имеет индивидуальную конфигурацию (иерархию).

Таблица 2

Моделирование структуры социальной ситуации развития личности в сопоставлении со структурой идентичностью личности

Уровни социал. ситуации развития	П.Бергер, Т.Лукман	Г.Брейкуэлл	Г.Фогельсон	Дж. Мид	Э.Эриксон	Дж. Марсиа
Социально-ролевой уровень	Социально-структурная конфигурация реальности повседневной жизни	Социальный компонент идентичности		Объекты интернализации и генерализации для «те»	Значимые другие, ролевые образы, внешний мир «эго»	
Социально-перцептивный уровень		Личностный компонент идентичности				
Ценностно-смысловой уровень		Определение содержания в ценностном измерении	Позитивная и негативная идентичность		Центральная проблема возраста	Жизненно-значимые проблемы

3. Ценностное измерение. Оценка каждого элемента содержательного измерения с точки зрения социальных норм и ценностей. Ценностное измерение также расширяется в течение жизни.

4. Субъективное (биографическое) время, которое определяется содержательными и ценностными параметрами измерения идентичности.

Также интересной для нас является концепция П.Бергера - Т.Лукмана [18]. Не употребляя понятие «образ социального мира», П.Бергер и Т.Лукман фактически рассуждают об этом предмете. Они рассматривают «социально - структурную конфигурацию» в двух аспектах: как «объективную реальность» и «субъективную реальность», что соответствует нашему представлению об объективном и субъективном аспектах индивидуальной социальной ситуации развития.

Итак, мы видим тесную взаимосвязь и взаимообусловленность индивидуальной социальной ситуации развития и идентичности: «идентичности, созданные благодаря взаимодействию организма, индивидуального сознания и социальной структуры, реагируют на данную социальную структуру, поддерживая, модифицируя или даже ее переформируя» [18; 578].

Социальная ситуация развития понимается здесь как **система отождествлений и обособлений со значимыми другими**.

Механизмы идентичности. Механизм формирования идентичности - идентификация, точнее, отождествление - обособление [75]. Этот же механизм может рассматриваться как *способ существования* жизненных социальных отношений субъекта, т.е. социальной ситуации развития. Идентичность может рассматриваться как результат определенной социальной ситуации развития и как компонент социальной ситуации развития.

«Идентификация - один из механизмов субъективно - личностного осмысления действительности, воплощающегося в различных формах устойчивой фиксации личностного смысла в психической жизни» [17; 165].

Некоторые возрастные аспекты идентификации проанализированы И.С.Коном [50], который отмечает, что с возрастом полные идентификации с отдельными значимыми лицами заменяются частными идентификациями с несколькими лицами. Происходит психологическая эмансипация от конкретных лиц. Идеалы, даже персонифицированные, все более обобщаются; соотнесение идеала с собственным «Я» все более усложняется.

* * *

Итак, в представлениях об идентичности мы находим множество подтверждений, демонстрирующих единство предмета идентичности и социальной ситуации развития личности.

1. И «социальная идентичность», и субъективный аспект «социальной ситуации развития» есть отражение социальных связей субъекта с миром, со значимыми другими, отражение его позиции в системе социальных отношений.

2. Структурными элементами идентичности могут быть значимые идентификации (Э.Эриксон, Ю.Качанов, Дж.Мид, Г.Брейкуэлл). Одновременно, как было показано в параграфе 1.2, персонифицированные другие могут быть элементами ситуации.

3. Механизм формирования идентичности - «идентификация» может рассматриваться как механизм формирования «идеальной формы» в социальной ситуации развития.

4. Возрастные этапы идентичности имеют «центральную проблему» (Э.Эриксон, Дж.Марсиа, Д.Маттесон, Дж.Колеман Т.). Аналогично, социальная ситуация развития имеет свое противоречие между «идеальной» и «реальной формой», соответствующее возрастной задаче.

5. Идентичность, как и социальная ситуация развития, имеет свое ценностное измерение, которым определяется развитие идентичности (А.Ватерман, Г.Брейкуэлл) и которое проявляется в «центральной проблеме».

Взаимодополнительность этих понятий проявляется в том, что социальная идентичность делает акцент на «Я» в системе этих отношений, а точкой отсчета («системой координат оценки» (Ю.Л.Качанов) «Я» являются другие. В понятии «социальная ситуация развития» акцент приходится на «объекты» отношений «Я» - на других. А системой оценки других в социальной ситуации развития является «Я», его ценности, потребности, смыслы.

Понимая социальную ситуацию развития как **систему отождествлений и обособлений со значимыми другими**, и на основе сопоставления ее с идентичностью, мы также можем построить ее структуру (табл.2). Данная структура, как следует из таблицы, аналогична основным структурным уровням социальных ситуаций, выделенным в параграфе 1.2, за исключением параметров условий среды.

2.3. Структура социальной ситуации развития как системы значимых отношений личности на данном этапе жизни

Определение социальной ситуации развития Л.С.Выготского, с которого мы начали данную работу, раскрывает понятие «социальная ситуация развития» через категорию «отношение», что общепринято в отечественной психологии.

В связи с этим, необходимо подробнее остановиться на исследованиях «отношения», чтобы увидеть дополнительные возможности структурирования социальной ситуации развития личности.

Понятие «отношение» в психологической литературе имеет два основных содержания. Одно - это интрасубъективная, личностная характеристика. (В.Н.Мясищев, С.Л.Рубинштейн, К.С.Абульханова - Славская, Д.А.Леонтьев и др.). Другое содержание «отношения» - это характеристика интерсубъективного взаимодействия (чаще в словоупотреблении «межличностные отношения»), которое является предметом исследований в психологии общения (Н.Н.Обозов, Л.Я.Гозман, А.А.Бодалев, А.В.Петровский и др.). Данные аспекты

одного понятия взаимосвязаны, тем более в таком предмете исследования как индивидуальная социальная ситуация развития.

Межличностные отношения составляют природу и основу социальной ситуации развития, являются основой внутреннего мира личности. Межличностные - это те непосредственные «живые» (В.И.Слободчиков) отношения, в которых субъекту репрезентируются общественные отношения и ценности. Отношения «лицом - к - лицу» (П.Бергер, Т.Лукман) составляют основу повседневной жизни, основу социальных типизаций, *наиболее «насыщены» сознанием*. Межличностные отношения, выступая в качестве *основы личностного общения*, конституируют внутренний мир субъекта.

Содержание и направленность межличностных отношений связаны с возрастом. Известно, что развитие личности сопровождается способностью выделять в другом последовательно характеристики (Л.С.Выготский): сначала пол, возраст, внешние данные (рост, одежда); затем умения в деятельности (быстро бегает, хорошо себя ведет); наконец, личностные характеристики: черты характера, мотивы деятельности, нравственные качества.

Определяющую роль для развития личности играют межличностные отношения со *значимыми другими*. А.В.Петровский (1991) предложил модель отношения к значимому другому, которая содержит три параметра значимых отношений. Первый включает институциональные аспекты отношений (социальный, профессиональный статус). Второй - аспекты аттракции (симпатии - антипатии) в межличностных отношениях. Третий охватывает отношения референтности. Модель значимого другого базируется на представлениях автора об уровне организации межличностных отношений, включающих функционально-ролевые, эмоционально-оценочные, личностно-смысловые отношения, главный «регулятор» которых - персонализированный другой, существующий в воображении или в реальном плане.

Важно отметить, что концепцию персонализации А.В.Петровский предлагает в качестве теоретической основы для построения возрастной периодизации развития личности. При этом автор считает идею «социальной ситуации развития» Л.С. Выготского самой плодотворной идеей социального развития личности (А.В.Петровский, 1981, 1982, 1987).

Моделирование структуры социальной ситуации развития как структуры отношений со значимыми другими. Можно разными способами структурировать отношения, выделяя, например, сферы жизненных отношений по разным основаниям (к примеру, отношения с ближними - дальними, реальными - воображаемыми, или отношения в профессиональной, семейной, досуговой сферах; «отношения - потребности», «отношения - ценности» и т.д.).

Мы считаем продуктивным структурировать систему отношений со значимыми другими на основе тех аспектов значимости, которые выделены А.В. Петровским. Данные аспекты легко соотносятся с теми представлениями об индивидуальной социальной ситуации развития, которые мы гипотетически высказывали выше, и могут быть представлены как структурные уровни социальной ситуации развития. Рассмотрим эти аспекты.

Первый аспект значимых отношений - *институализированный статус* значимых отношений. Это все объективные характеристики, связанные с социальным статусом в широком смысле этого слова, включая возраст, пол, проф. принадлежность, социальный статус, родственные связи. Подобные характеристики социальных ситуаций выделяли, в частности, Б.Г.Ананьев [7] и Р.Шериф [117].

Данный аспект отношений соответствует «верхнему» уровню индивидуальной социальной ситуации развития, потому что он наиболее явно представлен в сознании, наиболее легко вербализуем. (Если мы спросим человека: «Кого ты сейчас вспомнил?», - ему легко ответить: «маму», «шефа», «друга Мишу» и т.д., очертив родственные, поло-возрастные, социально-ролевые и др. в широком смысле социальные отношения. В данные отношения мы бы включили также статус реальности - идеальности лица (- «Чебурашку вспомнил», - «Из Крокодила Гены?», - «Нет, из нашего класса, девочка»). Полагая, что наиболее «прямой» путь сознания к образу другого - это имя [19; 204,211] и социальная (институциональная) роль, фиксирующая социальные отношения, мы относим данный аспект к «верхнему» уровню индивидуальной социальной ситуации развития.

Таким образом, *содержание «верхнего» уровня* может быть представлено как *спектр социально-ролевых отношений «Я - другие»*. Структура данного уровня соответствует субъективной значимости социальных контекстов (О.А.Карабанова) и дает информацию о том, кто персонально представляет социальную среду во внутреннем мире субъекта и какие половые, возрастные, социальные, профессиональные и др. категории определяют социальную ситуацию развития личности.

Второй аспект значимых отношений - *аттракция* - связан с эмоциональным восприятием «другого» в межличностных отношениях. Знак аттракции - симпатия или антипатия - на наш взгляд может быть дополнен содержательной социально-перцептивной характеристикой: «Что именно вызывает во мне симпатию в этом человеке? Что раздражает?» и т.д. Содержательное разнообразие эмоционального притяжения - отвержения легко проявляется в атрибутируемых признаках.

В соответствии с данным аспектом отношений, можно выделить средний уровень индивидуальной социальной ситуации развития - уровень эмоционально-переживаемых межличностных отношений субъекта. («Межличностными», в рамках концепции персонализации В.А.Петровского, могут быть отношения с любым «другим» в плане субъективной реальности индивида). Этот уровень более многозначен и менее точно вербализуем. Назовем его условно «социально-перцептивный».

Содержание второго уровня может быть представлено спектром эмоционально-оценочных социально-перцептивных отношений «Я - другие». Данное содержание раскрывает следующие вопросы: к каким качествам личности другого, к каким сторонам взаимоотношений с людьми субъект наиболее чувствителен? Что вызывает в нем положительный эмоциональный отклик и что отталкивает? Какие аспекты отношений остаются без внимания? Содержание ответов на эти вопросы обрисовывает содержание «идеальной формы», обусловлено и личностной активностью субъекта, и ожиданиями и требованиями среды

Третий аспект значимых отношений - *референтность*. По определению, референтность - это «зависимость субъекта от других людей, выступающая как избирательное отношение к ним...в связи с осуществляемой деятельностью, ее задачами, целями, нормами, ценностями. ...Функцию референтного объекта может выполнять и отдельный человек, в том числе, не существующий реально, (литературный герой, вымышленный идеал для подражания, идеальное представление о себе самом)» [55]. Можно ли рассматривать референтность как проявление ценностно-смысловых отношений, как репрезентацию в сознании ценностно - смысловых отношений индивидуальной социальной ситуации развития?

Для сравнения понятий «референтность» и «ценностно-смысловые отношения», будем различать объективно-ценностное и субъективно-ценностное отношение к другому. Объективно-ценностное - это отношение к человеку с точки зрения его родовой сущности, потенциального в человеке, что несоразмерно индивидуальным человеческим различиям. Однако в реальной жизни каждый «ценит», «обесценивает» и т.д. других в связи с оценкой места, значимости другого в совместной деятельности и в своей жизни в целом. Тогда это субъективное ценностное отношение есть отношение референтности.

Таким образом, отношение референтности есть ценностное отношение в контексте моей жизни, «Я», а референтность человека (группы) есть субъективная, личностная ценность человека (группы). Понятие «референтности» адекватно передает содержание

Структура социальной ситуации развития как системы значимых отношений личности на настоящем этапе жизни

Структурные уровни межличностных отношений (А.В.Петровский, 1982г.)	Аспекты значимых отношений в модели значимого другого (А.В.Петровский, 1991г.)	Структурные уровни социальной ситуации развития как системы значимых отношений личности
<p>1.Функционально-ролевые отношения (в виде ролей, норм, ценностей, определяющих присущие данной культуре особенности совместной деятельности)</p>	<p>3.Институализированная роль определяется местом, занимаемым человеком в системе объективных социальных отношений, обусловленных официальными требованиями и ожиданиями.</p>	<p>1.Социально - ролевой уровень Какие возрастные, половые, социальные (в том числе родственные отношения), профессиональные и др. категории определяют состав «других» в социальной ситуации развития.</p>
<p>2.Эмоционально-оценочные отношения, проявляющиеся в эмоциональных предпочтениях - симпатии и антипатии (как оценка физической привлекательности, нормативности поведения другого, как оценка прошлого опыта межличностных отношений)</p>	<p>2.Аттракция (эмоциональный статус) «значимого другого» представлена множеством эмоциональных установок</p>	<p>2.Эмоционально-оценочный, социально-перцептивный уровень К каким качествам личности другого, к каким сторонам взаимоотношений с людьми субъект наиболее чувствителен? Что вызывает в нем положительный отклик и что отталкивает?</p>
<p>3.Личностно-смысловые отношения определяются сущностными характеристиками совместной деятельности</p>	<p>1.Референтность - антиреферентность - авторитет, который обнаруживается в признании окружающими за «значимым другим» права принимать ответственные решения в существенных для них обстоятельствах</p>	<p>3.Ценностно-смысловой уровень - структура ценностно-смысловых или смысложизненных отношений субъекта (кем являются для меня в моей жизни другие и какова моя роль по отношению к ним?); фактор, интегрирующий ценностно-смысловые отношения в социальной ситуации развития - смысл жизни</p>

«ценностно-смыслового отношения» к «другому» в субъективном переживании отношений. Однако за понятием «референтности» в литературе стоит привычный контекст конкретной деятельности, довольно узкого круга лиц. Для нашего предмета более естественно употребление понятия «ценностно-смысловые отношения», которым мы и будем далее оперировать.

Аспект референтности в модели А.В.Петровского соотносится с ценностно-смысловыми отношениями в социальной ситуации развития. Интегрирование имеющихся ценностно-смысловых отношений на этом уровне приводит к переживанию «смысла жизни» на данном этапе жизни.

Данный уровень индивидуальной социальной ситуации развития также имеет свое содержание и структуру. Это содержание и структура *ценностно-смысловых (или смысложизненных) отношений субъекта*. Описывая ценностно-смысловые отношения, мы отвечаем на вопрос «Кем являются для меня другие в этой жизни и какова моя роль по отношению к другим?» Таким образом, структуру ценностно-смысловых отношений можно представить как структуру смысложизненных ролей «участников» социального мира по отношению к субъекту и его роли по отношению к ним. Смысложизненные роли обусловлены структурой потребностей и личностных ценностей субъекта. Фактором, интегрирующим ценностно - смысловые отношения в социальной ситуации развития, является смысл жизни на данном этапе жизни.

Итак, структура межличностных отношений, выделенная А.В.Петровским, и его модель значимого другого представляют нам структуру, аналогичную рассмотренным в предыдущих параграфах. Можно заключить, что структура индивидуальной социальной ситуации развития может описываться структурой межличностных отношений. Межличностные, согласно концепции В.А.Петровского, - это все персонализированные отношения в субъективной реальности индивида.

Теоретическая модель социальной ситуации развития как системы значимых отношений личности представлена в табл. 3.

Социальная ситуация развития рассматривается в данном случае как **система значимых отношений личности**.

* * *

Итак, три варианта содержательной структуры социальной ситуации развития, построенные нами в сравнительном анализе, имеют принципиальное сходство. В каждом случае выделяется три уровня отношений. **Ядерным, глубинным, как мы полагаем, интегрирующим уровнем является ценностно-смысловой, два других - социально-ролевой и социально-перцептивный - характерны для всех теоретических подходов к субъективному аспекту взаимодействия личности и среды.**

Далее мы собираемся показать, что **выявленная универсальная структура может быть представлена в образе социального мира личности**. Кроме того, **все**, рассмотренные в

главе 1 *тенденции в подходах к социальной ситуации развития могут быть реализованы в ее рассмотрении через призму образа мира.* Субъективный образ социального мира - это максимально индивидуализированное образование, принадлежащее субъективной реальности индивида, отражает любую структуру взаимодействия субъекта. Целостность является атрибутивной характеристикой образа мира. Образ мира, являясь чувственно-смысловым феноменом, имеет деятельностную и интерактивную природу, как и социальная ситуация развития личности.

2.4. Субъективный образ социального мира как репрезентация социальной ситуации развития личности

(Образ мира в деятельностной парадигме. Социальное в образе мира. Структура образа мира)

К исследованию проблемы взаимосвязи образа мира и социальной ситуации развития нас побудили вопросы, связанные с самонаблюдением. Что происходит во внутреннем мире человека, когда он ничем не занят, не «озадачен», не включен в целенаправленную деятельность, предоставлен самому себе?

При более внимательном рассмотрении данной феноменологии (состояние сознания человека, не занятого целенаправленной деятельностью, не размышляющего над проблемой), можно выделить в ней три основных процесса: 1) появление в сознании каких-либо образов (прежде всего, образов людей); 2) сопровождение образов кратким контекстом - эпизодом, фрагментом ситуации; 3) оценка субъекта, представленного в образе, связанная с переживанием отношения к нему. Данная феноменология соответствует как процедурам социального мышления, выделяемым К.А.Абульхановой-Славской (репрезентация, интерпретация, категоризация), так и основным экспериментальным процедурам психосемантики (ассоциирование, атрибутирование, шкалирование). Однако нас заинтересовала не столько процедурная, формальная, сколько содержательная характеристика феномена: какое содержание «всплывает» в сознании и с чем оно связано, какое значение, какую функцию этот процесс имеет для самого субъекта.

Общим ответом на поставленный вопрос может служить утверждение И.М.Сеченова о том, что «всякое душевное движение, как бы просто оно ни было, представляет собой результат всего предшествующего и настоящего развития человека» [96; 430]. Поиск закономерностей «душевных движений» был начат в ассоциа-

низме в форме поиска структурных закономерностей ассоциаций. Содержательные закономерности свободного ассоциирования, как известно, стали традиционным предметом анализа в психоаналитическом подходе. Проблема **содержания психического образа** по-разному решается в психоанализе, психологии субъективной семантики, психосемантических исследованиях, психологии духовности. Современные исследования психических процессов в их взаимосвязи и закономерной взаимообусловленности связываются с понятием «образ мира», которое позволяет интегрировать все «душевные движения», все «психические акты».

В соответствии с проблемой содержания и детерминации образов, можно выделить 2 основных подхода к изучению образов: а) изучение ситуативной обусловленности образов; б) изучение устойчивых, базовых характеристик образа мира.

Второй подход и особый интерес для нашего исследования представляют данные об устойчивых характеристиках образа мира, независимых от ситуации и текущей стимуляции. Его иллюстрируют выводы С.Д.Смирнова о том, что «Движение от ОМ навстречу стимуляции извне является модусом его существования и носит спонтанный характер... Этот процесс обеспечивает **постоянное апробирование ОМ** (выделено нами - И.Н.) ...ОМ **генерирует познавательные гипотезы не только в ответ на познавательную задачу**, а постоянно» [101; 145-146]. Устойчивые личностно-стилевые характеристики образа мира, независимые от актуальных мотивов и состояния, выявляет Е.Ю.Артемьева (1999). Образ мира в названных исследованиях изучался в процессе восприятия различных объектов.

Первая попытка пилотажного исследования описанного выше содержания сознания была предпринята в 1994 г. на студентах университета и подростках-семиклассниках. Процедура исследования имитировала названные процессы. Испытуемым предлагалось вспомнить любых людей (близких - чужих, реальных - вымышленных и т.д.), кратко охарактеризовать их (можно одним-двумя словами) и разместить на шкале ценностей относительно полюсов «высшие ценности» и «антиценности» и отмеченной на этой шкале точки «Я». Пилотажное исследование показало *устойчивость*, *неслучайность* полученных данных, *своеобразие* данных для каждого *возраста и пола*, связь полученных данных со *специализацией* студентов и их *устойчивое индивидуальное своеобразие*.

Полученные результаты заставили предположить, что описанные процессы сознания в своём единстве выполняют некоторую *неслучайную функцию* для субъекта, и они связаны с факторами *возраста, пола, социальной принадлежности* и личностными особенностями субъекта. Появилось предположение, что «неозада-

ченное» сознание, совершает работу по структурированию личностных проблем **в рамках социальной ситуации развития личности**, и **устойчивыми характеристиками «потока сознания»** являются **содержательные характеристики социальной ситуации развития личности**. Тот «мир людей», который эксплицитировали наши испытуемые, мы назвали субъективным образом социального мира личности.

Понятие «образ мира» в деятельностной парадигме

Понятие «образ мира» предложено А.Н. Леонтьевым (1982) первоначально для обозначения согласованных и разделяемых с другими людьми представлений о мире. С.Д.Смирнов, (1993) рассматривает появление данной концепции как объективное, закономерное развитие деятельностного подхода А.Н.Леонтьева. Исследования восприятия под руководством А.Н.Леонтьева позволили раскрыть **первичность образа** по отношению к деятельности **в функционировании психики**, однако признать **вторичность образа генетическом и гносеологическом анализе**. Образ мира в формулировке С.Д.Смирнова «представляет собой целостную систему познавательных гипотез, генерируемых субъектом на разных уровнях».

В школе А.Н.Леонтьева образ мира изучался преимущественно в психологии познавательных процессов, при этом, были установлены следующие характеристики образа мира:

- *«амодальность»* ядерных структур образа мира; первичность значения, смысла в ОМ по отношению к чувственным характеристикам;
- *универсальность* формы организации знаний;
- *целостность*, несводимость к совокупности отдельных образов;
- *прогностичность* - «самая глубокая и неотъемлемая характеристика»;
- *предшествование и преобладание* образа мира в формировании конкретного образа предмета по сравнению с актуальной стимуляцией.

Названные характеристики имеют силу и для интересующего нас социального аспекта ОМ, поскольку, как подчеркивает С.Д.Смирнов, «общие положения концепции «образа мира» могут быть применены и к анализу активной роли психики в инициировании и регуляции любого вида деятельности» [101; 22].

В дальнейшем исследовании мы ограничиваем свою задачу изучением **субъективного образа социального мира**. Уточним содержание данного рабочего понятия по отношению к понятию «образ мира».

Социальное в образе мира. В философии и психологии принята точка зрения на Мир, атрибутом которого является социальность. В.И.Слободчиков цитирует М.Хайдеггера: «человек не только «бытие в мире», но...он, главным образом, есть «бытие - с - другими» [97; 15]. Автор подчеркивает, что «общительность, общность являются сущностным атрибутом человека». Часто исследователи, употребляя понятия «образ мира», «картина мира», «жизненный мир» (Л.И.Анциферова, В.В.Колпачников, Н.Н.Королева) имеют в виду именно мир социальных отношений.

Единство предметного и социального мира и ведущие позиции социального показаны и в ряде прикладных исследований (А.А.Долныкова, Н.В.Чудова, С.В.Тарасов, И.А.Николаева). А.А.Долныкова заключает: «Сам феномен восприятия неживого объекта как партнера по общению имеет, видимо, глубокие корни в человеческой психике» [42; 120]. Феномен субъективизации природных объектов проанализирован С.Д. Дерябо (2002), который показывает, что природный объект может открываться для человека как значимый другой.

Стремление объединить «мир вещей» и «мир людей» характеризует концепцию развития личности Д.Б.Эльконина, в которой построение отношений в этих «мирах» опосредовано ведущим видом деятельности, общественной по своей природе.

Итак, социальное можно рассматривать в широком смысле слова как имманентное Миру человека и, следовательно, его образу мира. С другой стороны, социальный мир как мир общения и социальных отношений может быть фрагментом более широкого Мира. Раздельность и противоположность «мира вещей» и «мира людей» - это онтологический факт, который является субъективно очевидным.

Интерес к социальным аспектам образа мира проявляется в разнообразии подходов и используемых понятий для изучения соответствующих структур. Психологи когнитивно-феноменологической ориентации исходят из того положения, что человек на протяжении жизни строит, достраивает и перестраивает глубоко личную «теорию мира», включая и его самоконцепцию. В этом направлении Х.Томе развивает понятие «жизненный мир». Его комментирует Л.И.Анциферова: «Весь опыт жизни, а также предвосхищаемое будущее закреплено в мини-теориях в виде систем значений и значимостей, убеждений и ценностей - они-то и регулируют восприятие и представления человека, определяют интерпретацию окружающего мира и действующего в нем субъекта [11; 5].

Л.И.Воробьева, Т.В.Снегирева (1990) предлагают понятие «психологический опыт личности», в котором «жизненно-смысловая реальность» «отлита» в форму культурно-символических гештальтов,

близких понятию «Мифа» в широком культурологическом смысле. В.М.Розин (1988) рассматривает близкое понятие «психической реальности» как откристиализованную структуру деятельности, соотносимую с предметной ситуацией и соответствующей ей логикой событий. В.Ф.Петренко и О.В.Митина (1997) говорят о «картине мира» в психосемантике: «...картина мира трактуется не как зеркальное отражение действительности, а как одна из возможных «пристрастных» культурно-исторических моделей мира, которые создает единичный или коллективный субъект» [81; 105].

Интерес к социальному в образе мира характерен не только для названных направлений, он закономерен и в рамках Леонтьевской школы. По утверждению С.Д.Смирнова (1997), проблема межличностных отношений и тесно связанная с ней проблема творчества являются границей для общепсихологической теории деятельности, и концепция образа здесь должна стать ведущей. В своей классификации образных явлений А.А.Гостев, В.Ф.Рубахин (1985) отмечают, что образы социальных явлений наименее разработаны и нуждаются в специальном рассмотрении и классификациях. Согласно А.А.Гостеву (1984), особый интерес в изучении образа мира имеет сфера человеческих взаимоотношений. Это «вопрос, затрагивающий различия людей в видении мира, которые, в свою очередь, могут выступить одной из главных причин часто наблюдаемого в жизни непонимания людьми друг друга... различия в видении мира, специфика отражения человеком реальности определяется индивидуальным интегральным образом реальности (образом мира) [37; 118].

Сам А.Н.Леонтьев связывает содержание образа мира с социальным развитием личности, когда он делает набросок пространственного и временного аспектов образа мира. Автор выделяет в образе мира «расширяющееся пространство», включающее «поле активно воспринятое, поле воспроизведенное, поле представления (воображения) = до планетарного и космического...», и «расширяющееся время», включающее будущее: 1)перспективно-планируемое, 2)биографическое, 3)«постбиографическое», конкретное (дети, внуки), 4)историческое (общественное); прошлое: 1)биографическое, 2)«пред-биографическое», 3)историческое (общественное), 4)это все равно = сейчас. Не локализованное; локализованное в биографическом; локализованное в историческом» [цит. по: 62; 255]. Сегодня выражен исследовательский интерес к Мифу в картине мира, образе мира, изучение которого также планировалось А.Н.Леонтьевым (1986).

А.А.Леонтьев выделяет две возможных трактовки понятия образа мира. Первая - это внеситуативный, глобальный образ целостного мира, второй - «ситуативный фрагмент», «непосредствен-

ное сознание мира». Автор иллюстрирует данное различие концепцией «большого» и «малого» мира М.М.Бахтина. Очевидна социальность и духовность (как высшая социальность) «малого мира» М.М.Бахтина - это «мир, где действительно протекает, свершается поступок», - мир, «имеющий ценностный центр моей единственной причастности бытию» [цит. по: 61; 269].

Можно отметить единодушие исследователей в определении роли и места социального в образе мира. Во-первых, человеческий образ мира имеет *деятельностную и социальную природу*. Во-вторых, *особый статус* в образе мира имеет образ «Я» (С.Д.Смирнов, 1993; В.П.Зинченко, 1991). Наряду с *предметным образом* выделяется образ *другого* человека, специфика отношений с которым составляет *содержание социального* в мире. В-третьих, о *главенствующем статусе социального* можно говорить не только в генетическом плане, но и в плане *функционирования образов*. Так, А.М.Эткинд, анализируя структуру психического образа на примере теста Роршаха, строит иерархию характеристик образа (цвет, светотень, форма, движение, социальные образы). Последние являются вершиной иерархии. Автор делает вывод: «В управлении и контроле динамического, преобразовательного потенциала психической жизни когнитивное уступает роль социальному... Динамика образов, не опосредованных социальными персонификациями, приводит...к напряжению и противоречиям, угрожающим ее [личности - И.Н.] целостности... Именно степень социализации психического движения... определяет меру его продуктивности» [124; 114].

Учитывая, что понятие «социальный мир» может иметь различные трактовки (в том числе: «социальный мир» как «очеловеченное пространство» (А.Г. Асмолов, 2001) в единстве предметного и социального; «социальное пространство личности» (В.С.Мухина, 2000); «социальный мир» как мир общественных отношений, субъектами которых являются социальные институты), мы должны уточнить содержание данного понятия в контексте нашей концепции. В понятие «социальный мир» мы вкладываем содержание отношений в «мире людей», отграничивая их от «мира вещей». **Социальный мир, мир людей - это непосредственно данная человеку ткань межличностных отношений, несущая в себе все уровни социальных отношений человека.** Межличностными в нашем контексте считаются и те отношения с другими, которые осуществляются во внутреннем мире личности с «персонализированным другим» (В.А.Петровский).

Таким образом, наш предмет - образ социального мира - это фрагмент образа мира. Являясь базовым, ведущим фрагментом, он должен нести в себе все основные характеристики образа мира.

Структура образа мира. В образе мира выделяют «картину мира» как наиболее осознаваемое образование и базовые, ядерные смысловые структуры, отражающие глубинные связи человека и мира, не зависящие от рефлексии (Е.Ю.Артемьева, Н.Н.Королева, А.Н.Леонтьев, А.А.Леонтьев, Д.А.Леонтьев, В.В.Петухов, С.Д.Смирнов).

Авторы единодушно подчеркивают амодальную, смысловую природу ядерного уровня. Именно смысл интегрирует фрагменты мира в единое целое, определяет место явлений в более широком контексте мира и жизни субъекта, высвечивает потенциалы развития личности. Иногда эти базовые структуры и называют образом мира в противовес «картине мира» (Е.Ю.Артемьева). В контексте нашей работы эти структуры противопоставляться не будут. Термином «образ мира» мы будем обозначать единство образных, осознаваемых, и глубинных, смысловых структур.

Итак, «образ мира» представляет собой единство образных, осознаваемых, и глубинных, смысловых, структур.

Какие варианты структурирования существуют кроме данного? Принято разделять содержательное структурирование (что отражается) и структурирование формата (в каких когнитивных элементах, системах отражается). Данные способы структурирования являются взаимозависимыми.

Пример содержательного структурно-динамического подхода к сознанию мы видим у К.А.Абульхановой-Славской (1994). Она связывает структуру сознания с представлением о сущности сознания и его функционирования. В ее трактовке сознание понимается как «жизненная способность личности», а «противоречия ее [личности - И.Н.] жизни как конкретные задачи, решаемые психикой и сознанием». К.А.Абульханова - Славская представляет гипотетическую модель изучения *реального* сознания, которая охватывает *функциональный механизм сознания* и условно названа «*социальное мышление личности*». Функциональные образующие социального мышления (кроме возможных других) - это *проблематизация, интерпретация, репрезентация и категоризация*. Нам представляется адекватным подход с данных позиций к изучению образа социального мира.

Проблема формальной структуры образа мира решается по-разному в разных психологических направлениях и далека от завершения.

В наиболее обобщенной форме выделяют категориальное (парадигматическое) семантическое структурирование сознания (классы предметов и явлений) и синтагматическое, отражающее взаимосвязи и последовательности (в форме фреймов - схем пространства, скриптов - схем событий, сценариев схем эпизодов)

[53]. Эти способы структурирования относятся к разным уровням осознания. При этом схематическая организация более доступна осознанию, нежели категориальная иерархия понятий. Во многих исследованиях индивидуального сознания рассматривается то один, то другой способ структурирования.

Категории - это дискретные единицы сознания высокой степени обобщения, которые могут охватить все содержание сознания. В своем процессуальном аспекте категории выступают как «правила обобщения» - шкалы или конструкторы. Сегодня выделены типы категоризации, не зависящие от содержания объектов (А.Г. Шмелев, 2002), предметные и метафорические типы шкал, смысловые метакатегории (Н.Н. Королева, 1998; Н.В.Чудова, 1999).

«Схематическое» (к которому относятся и сюжетное, сценарное, метафорическое, деятельностное) структурирование образа мира широко распространено (В.М.Розин (1988), Н.В.Чудова (1999), Т.М.Буякас, О.Г.Зевина (1997), Л.И. Воробьева, Т.В.Снегирева (1990), Б.Д.Эльконин (1994) и др.

Схемы, прототипы, сценарии, планы, а также убеждения, генерализованные и специфические ожидания рассматривает Х.Томе в качестве «когнитивных репрезентаций» мира в «субъективном жизненном пространстве» человека. Как подчеркивает Л.И.Анциферова (1993), когнитивные репрезентации Томе отличаются от когнитивистских конструкций своей эмоционально-мотивационной насыщенностью.

Взаимосвязь типа структурирования образа мира с этапами онтогенеза показал В.И.Слободчиков (1986) в своем исследовании онтогенеза субъективной реальности. Автор связывает символическое освоение социального мира («сюжетно - ролевой синтез «Я», персонализация) со старшим дошкольным возрастом. Данная (сюжетно - ролевая) структура образа мира является третьей в онтогенезе (и не последней) формой субъективной реальности. На следующем этапе онтогенеза структура «со-бытия» приобретает структуру аутокоммуникации «Я - Я - «не Я». «Я» предстает как «точка средоточия различных общностей и обособления от них» [97; 21-22].

Категориальная и схематическая структура образа мира, *наряду с целостностью, существованием гештальтов, не предполагает монолитного образа мира.* Мир (и социальный мир) может быть представлен человеку как фрагменты Мира. Это могут быть различные типы «психических реальностей» (В.М.Розин), сосуществующие «жизненные миры» (П.Бергер и Т.Лукман, Х.Томе), автономные «динамические смысловые системы» (А.Г.Асмолов, Д.А.Леонтьев), т.е. «образ мира» структурно представляет собой *квазисистему.* Данные положения соответствуют и исследованиям

когнитивистов, трактующих образ мира как «гетерархию систем отсчета» (Б.М.Величковский, 1983).

Изучение социальной составляющей образа мира имеет свои традиции в когнитивно-феноменологических и психосемантических исследованиях, а также свои корни и научную логику в деятельностном подходе. Наша гипотеза о том, что **образ социального мира в своем функционировании воспроизводит, реконструирует и «апробирует» содержание социальной ситуации развития личности, является конкретизацией представлений об образе мира в деятельностной парадигме.**

Сказанное позволяет утверждать, что образ социального мира как важнейшая составляющая образа мира характеризуется всеми его основными свойствами: *универсальностью* формальных характеристик; *представленностью на разных уровнях сознания* и, одновременно, *целостностью*; *амодальностью ядерных структур, их смысловой природой*; *прогностичностью - относительной независимостью от воспринимаемой предметной и социальной ситуации.*

В структуре образа мира выделяют как минимум два уровня: осознаваемый, чувственно оформленный, и глубинный, отторгнутый от чувственности, знаковый, смысловой уровень - отражение мира в целом. В структуре образа мира особый статус имеет образ «Я» и образы других людей - промежуточное положение между образом «Я» и предметными образами. Несмотря на устойчивость глубинных структур, образ мира не является монолитным единством, а представляет собой гетерархию.

В качестве элементов, репрезентирующих в сознании «живые отношения» социальной ситуации развития, могут выступать те субъективные образования, которые по форме субъективной репрезентации есть «люди - в ситуациях» (Н.Кантор), «динамическая идеальная представленность другого» в сознании (В.А.Петровский). Люди, персонажи, в субъективной реальности всегда «нагружены» задачами, ролями, правилами, отношениями, языком, контекстом места и т.д. Именно они в субъективной реальности несут «амальгамы обобщений» (Н. Кантор) разносторонней значимой информации о социальном мире. Значимые другие - это те якоря сознания, которые включены и в сценарное, схематическое устройство жизни субъекта, и в категориальное строение его сознания. Поскольку, даже не осознав свое отношение, субъект может представить либо объект, либо носителя данного отношения. Данные субъективные образования связаны с «вкладами» - это те «изменения в поведении и сознании...», которые значимы для самоопределения, постановки и решения собственных проблем и задач» [86; 399] субъекта.

Образ социального мира репрезентирует социальную ситуацию развития личности на *всех уровнях психического* - от невербализуемых глубинных ценностно - смысловых структур до высших интеллектуализированных уровней - представлений, убеждений, жизненных принципов. Социальная ситуация развития *всегда представлена в сознании* в какой - либо форме. В отличие от определенных потребностей и мотивов коллективного бессознательного, социальная ситуация развития *не может противостоять сознанию*. Все самое насыщенное сознанием, самое актуальное и переживаемое есть содержание социальной ситуации развития. Если некоторое содержание вытесняется из сознания, это также факт индивидуальной социальной ситуации развития, в данном случае противоречивой. Одновременно социальная ситуация развития *не только актуально осознаваема*. Актуальное, но ситуативное (например, удовлетворение жажды) может быть незначимым в контексте настоящего периода жизни. Индивидуальная социальная ситуация развития посредством Образа Мира «пропитывает» сознание и бессознательное, регулируя, какому содержанию и в какой степени интенсивности быть сознаваемым или неосознанным, с точки зрения значимости и приемлемости для решения жизненных задач.

Операциональная модель социальной ситуации развития личности. Операциональная модель субъективного аспекта индивидуальной социальной ситуации развития построена в пространстве содержания сознания субъекта.

В соответствии с предложенной выше теоретической моделью мы выделяем здесь три уровня. Наиболее «поверхностный», доступный сознанию, наиболее легко актуализируемый - это уровень образов людей и событий. Он представлен социально-ролевыми характеристиками тех «людей», которые принадлежат внутреннему миру индивида, с которыми возможен его внутренний диалог. Второй уровень - это социально-перцептивный уровень, представленный теми качествами личности другого и особенностями взаимоотношений с другими людьми, к которым субъект чувствителен. Это уровень переживаемых отношений, связанных с этими людьми, схем, сценариев, категорий, типизаций и т.д., которые вербализуются, в частности, в атрибутируемых эмоционально окрашенных признаках. Самый глубокий уровень - ценностно-смысловой - представлен переживанием ценности (антиценности) других относительно «Я» и личностных ценностей субъекта. Это переживание того, кем являются для субъекта в его жизни другие, и какова его роль по отношению к ним. Целостная ценностно-смысловая репрезентация социальной ситуации развития во внутреннем мире субъекта переживается как смысл жизни на данном этапе жизни. **В совокупности эти характеристики трех уровней описыва-**

ют субъективный образ социального мира, репрезентирующий индивидуальную социальную ситуацию развития.

Уровневое строение субъективного образа социального мира, отражающее социальную ситуацию развития индивида, представлено на рис.1.

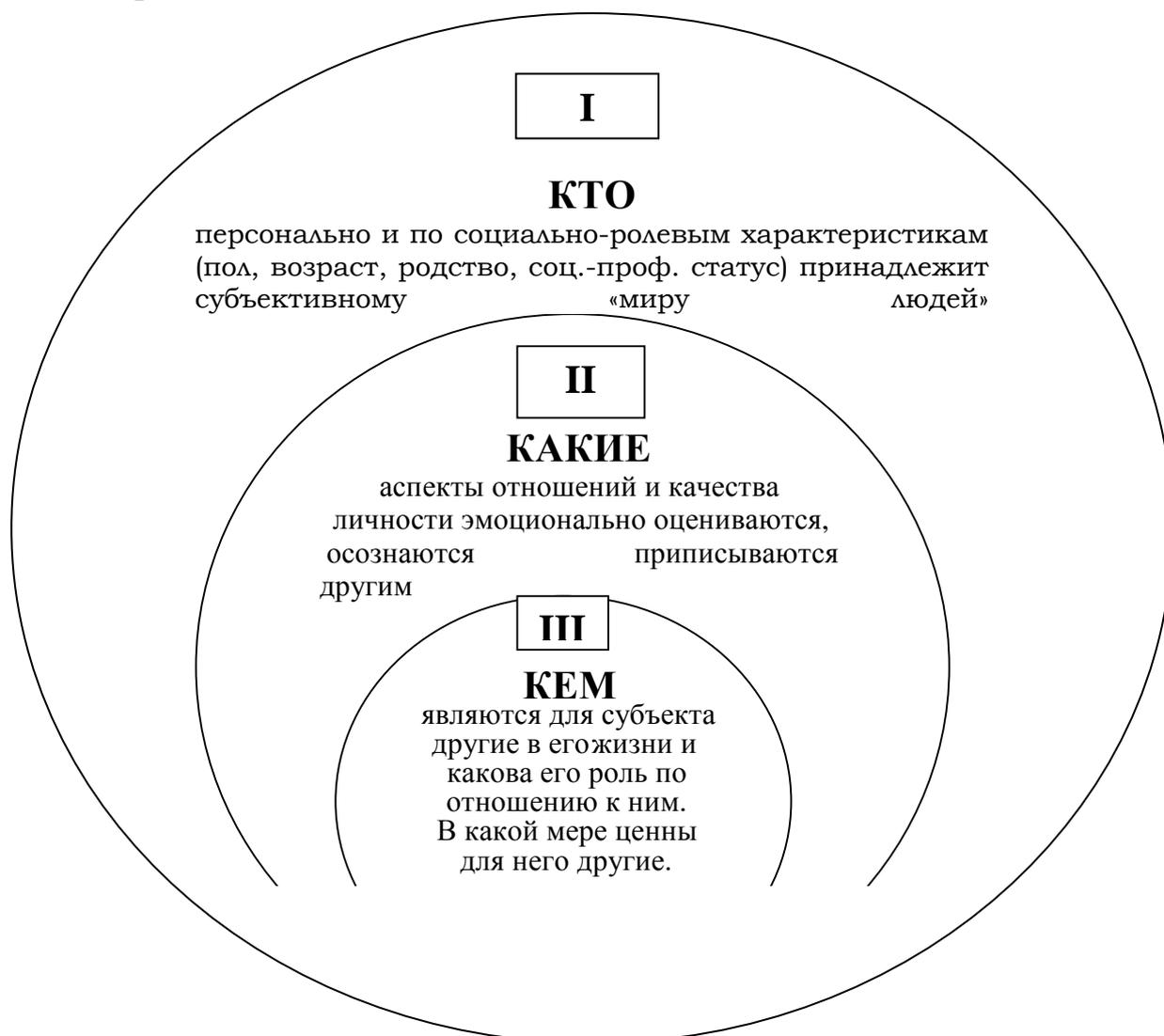


Рис 1. Уровневое строение социальной ситуации развития в пространстве субъективного образа социального мира.

I - уровень социально-ролевых отношений. II - уровень социально-перцептивных эмоционально-коммуникативных отношений. III - уровень ценностно-смысловых отношений.

В качестве итогов второй главы можно сформулировать следующие выводы:

1. Имеются три группы теоретических предпосылок рассмотрения субъективного образа социального мира как репрезентации и «апробирования» социальной ситуации развития личности. Во-первых, это закономерный интерес к «социальной» составляющей об-

раза мира в деятельностном подходе. Во-вторых, - современные подходы к социальной ситуации развития и *потребности в индивидуализированном, интегрированном понимании социальной ситуации развития, в описании её субъективной составляющей*. В-третьих, *сближение понятий «образ мира», «социальная ситуация», «субъективная реальность»* в когнитивно-феноменологическом, интеракционистском направлениях, которое отражается также в исследованиях «жизненного мира», «психологического опыта личности», «трансверсальной идентичности», «повседневной реальности» и т.п.

2. Содержательная структура социальной ситуации развития личности может быть построена в соотношении с понятиями «социальная ситуация», «идентичность», «отношение», с которыми имеет содержательную предметную общность. Структура социальной ситуации развития как системы значимых отношений на данном этапе жизни субъекта имеет три уровня отношений - уровень социально-ролевых отношений, уровень социально-перцептивных отношений и уровень ценностно-смысловых отношений, который является ядром индивидуальной социальной ситуации развития и отражает смысл «мира» или смысл жизни субъекта на настоящем этапе жизни.

3. Субъективный образ социального мира, может быть представлен потоком образов социальных существ в сознании субъекта, объединенных переживанием их смысла относительно личностных ценностей и «Я». Субъективный образ социального мира, являясь базовым и «вершинным» фрагментом ОМ, имеет все основные характеристики образа мира, открытые в психологии познавательных процессов.

4. Структура образа социального мира характеризуется тем, что в ней: а) особый статус принадлежит образу «Я»; б) ядерный, базовый уровень структуры - ценностно-смысловой, на котором и происходит соотношение всех элементов социальной ситуации развития (событий, участников) с Я - контекстом; в) образ социального мира может быть не монолитным, но «множественным», т.е. состоять из нескольких автономных «миров». Интегрирование этих «миров» в образе социального мира осуществляется в переживании смысла жизни на данном этапе жизни.

5. Содержательные характеристики потока образов соответствуют содержательным характеристикам социальной ситуации развития личности. Основной функцией субъективного образа социального мира является отражение и реконструкция, «апробирование» содержания социальной ситуации развития личности в сознании субъекта.

6. Операциональными аналогами содержательной структуры социальной ситуации развития личности могут служить социально-ролевые и социально-перцептивные характеристики персонализированных образов сознания, переживание ценностных отношений по отношению к тем, кто представлен в данных образах.

Глава 3. Процедура исследования субъективно-го образа социального мира личности

В предлагаемой ниже исследовательской процедуре мы ориентируемся на современные требования к исследованию субъективной реальности. Решая вопрос о способе сбора данных, мы учитываем замечание Е.Ю.Артемяевой о том, что информативность повышается, если «перейти от стимульных предъявлений к объектам, генерируемым самим испытуемым, от регистрации способов квалификации объектов к регистрации способов субъективной организации систем объектов» [73; 44].

В дальнейшем моделировании интересующего нас предмета, мы также руководствовались принципом, сформулированным В.Ф.Петренко, который затрагивает проблему описания картины мира субъекта: «Оптимальной является такая форма описания, которая одновременно выступает и описанием, и средством анализа, интерпретации содержания» [80; 33]. Для сбора информации мы применили как бы «естественные» формы функционирования сознания, которые используются и в психосемантических методах для изучения индивидуального сознания. Это ассоциирование - продуцирование испытуемым некоторого набора объектов, атрибутирование признаков объектам, шкалирование объектов. В предлагаемой ниже процедуре осуществляется минимальная заданность материала.

Нами выполнен основной методологический принцип исследования ценностно-смысловой реальности, который в формулировке Д.А.Леонтьева звучит как «необходимость локализации изучаемого психологического содержания в пространстве жизненных отношений реципиентов» [66; 302]. Это достигнуто благодаря использованию шкалы личностных ценностей испытуемого.

Типологизируя предложенную ниже процедуру, можно в определенной степени отнести ее к психосемантическим методам (по объекту исследования и техникам сбора информации - ассоциирование, атрибутирование, шкалирование).

Однако существуют и принципиальные отличия от стандартного психосемантического исследования. Так, в нашей процедуре *отсутствует собственно первый этап* психосемантического исследования - выделение семейства связей между анализируемыми объектами (персонажами) в процедуре многократного сравнения объектов между собой или многократного оценивания. Нам нет необходимости эксплицировать семейство этих связей, поскольку респондент - носитель критериев оценки, - являясь носителем данных связей, сам осуществляет «факторизацию» своего субъектив-

ного пространства в процессе группирования элементов на шкале личностных ценностей. В стандартных психосемантических методах результаты шкалирования подвергаются последующей математической обработке для выделения базовых конструкторов. Наша методика предполагает, что факторы обнаруживаются *непосредственно*, как группы элементов и признаков, сформированных самим испытуемым в процессе их размещения на ценностно-смысловой шкале.

Именно ценностно-смысловое измерение позволяет испытуемому использовать в своей работе самые разнообразные оценочные шкалы, интегрируя их на максимально глубоком уровне. Использование в нашей методике вертикальной трехполюсной ценностной шкалы («идеальное» - «Я» - «антиидеальное») для отражения ценностных отношений респондентов обосновано в нашей работе [77].

По характеру предоставленной информации и возможностям содержательного анализа данную процедуру можно отнести к качественно-феноменологическим. Качественно-феноменологический характер данных и возможность их интерпретации в разных теоретических системах, с одной стороны, дают возможность «состыковать» результаты, полученные данной процедурой, с результатами, полученными с помощью соответствующих методик (психосемантических, в т.ч. РЭП-тест Келли, методов исследования идентичности, референтометрии, исследования ценностных ориентаций и т.д.). Однако поскольку данные, получаемые с помощью нашей процедуры, представляют свою собственную феноменологию, то сравнение их с результатами названных методов не является в полном смысле *валидизацией* нашей процедуры, но способствует более глубокому пониманию той феноменологии, которая выявляется предложенной процедурой. В нашей работе «Пространственное измерение ценностной сферы личности» [77] представлен достаточно обширные сравнительные данные результатов различных методик и авторской методики «Я и другие».

3.1. Методика исследования образа социального мира «Я и другие»

Процедура исследования образа социального мира проводится в 3 этапа, которые соответствуют трем уровням вышеописанной модели.

На первом этапе респондент выписывает персонажей в том порядке, как они «приходят в голову» в количестве 50 человек. *Инструкция:* «Перечисли всех людей, которых ты сейчас вспомнишь. Безразлично, будут ли это реальные люди - или вымышленные, ли-

тературные или киногерои; безразлично, жили ли они в далекие времена, живут сейчас или будут жить в будущем, знакомые или случайно виденные, чужие и родные, большие и маленькие. Вспомниться может кто угодно - главное, что все они люди. Всех, кто вспомнится, нужно записать рядом с номерами, которые вы видите у себя на листочке. Записывать можно именем, фамилией, прозвищем, инициалами - как вам удобно, но так чтобы вы могли в дальнейшей работе вспомнить этого человека. Рядом в скобках (для исследователя) укажите КТО этот человек в жизни (ваш брат, учитель, одноклассник, киногерой и т.д.). Всего нужно вспомнить 50 человек. После того как все сделаете, приступите ко второму этапу».

На втором этапе респондент выписывает рядом с персонажами их краткие характеристики. *Инструкция:* «Напиши рядом что-либо существенное, что ты можешь сказать об этом человеке, охарактеризуй его одним - двумя словами».

На третьем этапе респондент отмечает свое положение на шкале ценностей, а затем отмечает место каждого персонажа на этой шкале. *Инструкция:* «На втором листе вы видите вертикальную линию, нижний полюс которой помечен знаком «-», а верхний - знаком «+». Верхний полюс этой шкалы символизирует все самое лучшее, прекрасное, высокое, что можно представить в человеке. Нижний полюс символизирует самое низменное, ужасное и безобразное, что только можно вообразить в человеке. Сначала вы должны найти на этой шкале место, на которое вы бы поставили самого себя. Отметьте это место черточкой и напишите рядом «Я». Теперь найдите место каждого по очереди персонажа на этой шкале. Для каждого найдите место, поставьте черточку и рядом напишите порядковый номер персонажа. Выполняйте это задание по порядку с №1 до №50. Если несколько персонажей вы захотите поставить на одно и то же место, то соответствующие номера ставьте рядом через запятую».

Данная процедура проводится индивидуально или с группой испытуемых. У старших подростков занимает 40 минут. В исследовании младших подростков при необходимости этапы могут быть разделены во времени.

Обработка результатов. Каждый этап данной процедуры предназначен для диагностики соответствующего структурного уровня образа социального мира и имеет самостоятельную диагностическую ценность. Результаты первых двух этапов могут быть обработаны независимо от других. Для получения интегральных показателей важно совмещение результатов всех этапов. Измеряемые показатели методики представлены в табл.4.

**Перечень показателей и параметров образа социального мира
в методике «Я и другие»**

1. Параметры уровня социально-ролевых отношений	2. Параметры уровня социально-перцептивных отношений
1. М - мужчины (старше испытуемого)	11. Км - коммуникативные кач-ва
2. м - мальчики (не старше испытуемого)	12. А - альтруистические кач-ва
3. Ж - женщины (старше испытуемого)	13. Э - эстетические качества
4. д - девочки (не старше испытуемого)	14. Ф - физические характеристики
5. Р - родственники	15. Гн - гностические (качества ума)
6. Зв - «звезды» политики, спорта, и т.д.	16. П - практические качества
7. КГ - киногерои	17. МН - манеры и нормы
8. ЛГ - литературные герои	18. Пг - пугнические, волевые качества
9. Уч - учителя	19. Оц - недифференцированная оценка
10. жив - животные	20. Эм - эмоцион-ть, психодинамика
	21. Р - романтические характеристики
	22. Вц - высшие ценности
	23. Гл - глорические характеристики
	24. Ге - гедонические характеристики
	37. Э+/- - эмоциональный баланс вербальных характеристик
3. Параметры и показатели уровня ценностно - смысловых отношений	
25. СО - интервал от полюса «min» до точки «Я»	Самооценка
26. Σ выше Я - количество персонажей, расположенных «выше Я»	Оптимизм - пессимизм, жизненные ресурсы - препятствия
27. Σ выше.сер. - количество персонажей, расположенных «выше середины»	
28. Σ «Я» - количество персонажей, оцененных на одном уровне с Я	Общность с другими
29. Σ max - количество персонажей, расположенных максимально высоко (max - фактор)	Количество идеалов
30. Σ min - количество персонажей, расположенных крайне низко (min - фактор)	Количество антиидеалов
31. I _{max} - интервал от «идеалов» до всего массива «персонажей» в усл. ед.	Степень идеализации как противопоставленность «идеалов» «миру»
32. I _{min} - интервал от «антиидеалов» до всего массива «персонажей» в усл.ед.	
33. I _{max} +I _{min} - общая удаленность «идеалов-антиидеалов»	
34. L _{max} - удаленность крайне-«верхнего» персонажа от max-полюса в усл. ед.	Степень идеализации как степень совершенства образов - идеалов; максимализм - толерантность (абстрактность идеалов)
35. L _{min} - удаленность крайнего «нижнего» персонажа от min-полюса в усл. ед.	
36. L _{max} +L _{min} - удаленность «персонажей» от полюсов шкалы	

Обработка результатов первого этапа. Основным показателем - **спектр социальных ролей.** Содержит в себе данные о социальном составе значимых персонажей в образе социального мира. Подсчитывается методом контент - анализа социально-ролевых признаков персонажей. Первоначально для исследуемой группы подбираются адекватные категории анализа. Например, для анализа персонажей подросткового «социального мира» были выбраны следующие категории анализа: *пол* (мужской - женский); *возраст* (старше респондента - не старше респондента); *родственники*; *учителя*; «звезды» (известные исторические личности, деятели культуры, науки, политики, спорта, звезды эстрады); *киногерои*; *литературные герои*; *животные* (появляются в списках, несмотря на инструкцию).

Обработка результатов второго этапа. Основные показатели - **спектр качеств и отношений, осознаваемых респондентом в общении и взаимоотношениях (спектр социально - перцептивных характеристик).**

Соответствующий показатель образуется в результате контент - анализа признаков, атрибутированных респондентом на втором этапе. Категории контент - анализа могут варьироваться в зависимости от исследуемой группы. Для исследования подросткового возраста были выбраны следующие категории анализа (в выделении категорий использована классификация эмоциональной направленности Б.И.Додонова [41]):

К - коммуникативная направленность (например, «задира», «прикольный», «всегда смешит», «замкнутый»);

А - альтруистическая направленность («добрый», «злой», «преданный»);

Э - эстетическая направленность («красивый голос», «мне бы быть таким поэтом»);

Ф - оценка физических данных («спортсмен», «толстый», «старый»);

ГН - гностическая направленность («умный», «интересный человек»);

П - практическая направленность (включая и оценку профессиональных навыков взрослых («прекрасный педагог», «плоховато играет роль»), а также навыки и умения ровесников);

МН - направленность на оценку манер и нормативности поведения («хорошо себя ведет», «куряка», «модная», «современная»);

ПГ - пугническая направленность - направленность на преодоление препятствий («трусливый», «во всем слушает маму»);

ОЦ - недифференцированная оценка («нормальный», «клевый», «идиот»);

ЭМ - оценка психодинамических особенностей, эмоциональности («грустный», «тихий»);

Р - романтическая направленность («загадочный», «необычный»);

ВЦ - ориентация на высшие ценности («патриот своей Родины»);

ГЛ - глорическая направленность - ориентация на высокие достижения, превосходство над другими («великий», «выдающийся»);

ГЕ - гедоническая направленность («сластена», «эротичный»).

Каждый признак определенной направленности имеет положительную, амбивалентную или нейтральную эмоциональную окраску, что при обработке обозначается символами «+» и «-». Соотношение эмоционально - позитивных и эмоционально - негативных признаков характеризует общий эмоциональный фон образа социального мира и выражается показателем **эмоциональный баланс общий (Э+/-)**. Может быть подсчитан и **парциальный эмоциональный баланс** для отдельной социальной группы (категории), выделенной на первом этапе. Он характеризует преобладание эмоционально - позитивного (негативного) отношения к отдельной социальной категории.

Обработка третьего этапа работы включает качественный и количественный анализ результатов. Качественный анализ проиллюстрирован на рис. 2 и в табл. 5, 6. Результат работы испытуемого - это распределение «персонажей» на шкале ценностей. Первая задача исследователя - проанализировать, говоря словами Келли, «то, что испытуемый сообщает непосредственно». Как видно по рис.2, в результате шкалирования все персонажи (признаки) могут быть сгруппированы (или не сгруппированы). Признаками группирования являются:

- разная длина интервалов на шкале между отметками, расположение нескольких персонажей в одну строку. Все это позволяет зрительно группировать персонажи;

- количественное преобладание определенных социально-ролевых, а также эмоционально-коммуникативных признаков в той или иной части шкалы (семантические «сгущения» социально-ролевых и эмоционально-коммуникативных признаков).

Выявляемые группы, их структура и конфигурация в пространстве «Ценности - «Я» - Антиценности», их содержание эксплицируют своеобразие субъективного «социального мира», в основе которого лежат, в частности, наиболее устойчивые смысловые категории, связанные с личностными ценностями субъекта.

Содержательная интерпретация выявленных групп может быть различной по указанию на ту форму психологической реальности, которая обуславливает существование данной феноменологии. Например, данные группы можно рассматривать как репрезентанты следующего психологического содержания:

- а) *глубинных смысловых конструктов*, которыми пользуется испытуемый в контексте своего «социального мира» (если анализировать когнитивные аспекты атрибутирования);

б) *личностных ценностей* испытуемого (если в анализе сделать акцент на их значимости для испытуемого и их ценностной антиномичности и иерархии);

в) *социальных страт* в субъективном «социальном мире» испытуемого (если обобщение - интерпретация проведена по социально-ролевым характеристикам);

г) *«обобщенных других»* и их *ценностно-смысловых ролей (позиций)* в субъективном социальном мире испытуемого (если обобщение сделано по характеристикам 1-го и 2-го этапов).

Такое разнообразие психологического содержания, которое, как мы предполагаем, стоит за данной моделью, объясняется спецификой исследуемого явления. Субъективный «социальный мир» предполагает единство всех названных психологических реалий на основе их пристрастного «ценностно-смыслового» измерения.

Для того чтобы как-то обозначить содержание интерпретируемых групп, показать ценностно-смысловую природу этих групп и возможность содержательной связи с различными психологическими реалиями, условно назовем выделяемые группы «ценностно-смысловые факторы» (ЦСФ). По содержанию они соответствуют структуре личностных ценностей испытуемых.

Итак, основные **качественные показатели 3-го этапа**:

- *«ценностно-смысловые факторы (ЦСФ)»*. Определяются как содержательное обобщение - интерпретация персонажей и их характеристик по группам, выделенным на шкале ценностей;

- *«обобщенные другие»* или *«ценностно-ролевые позиции»* в образе социального мира. Определяются как содержательные обобщения признаков 1 уровня в группах персонажей, выделенных на шкале ценностей. «Ценностный» характер обобщения позволяет охарактеризовать их как «ценностно-ролевые позиции». В своей совокупности все выделенные респондентом «обобщенные другие» образуют как бы субъективную социальную стратификацию образа социального мира или субъективную иерархию «социальных контекстов» (О.А.Карабанова);

- *«ценностно-смысловые роли»* или *«смысложизненные роли»* присущи всем «обобщенным другим», соответствуют выделенным ЦСФ субъекта. Отвечают на вопрос: «Кем являются для меня другие в этой жизни, и какова моя роль по отношению к ним?»

На рис.2 в рамках с левой стороны шкалы представлены примеры таких обобщений, а справа - персонажи образа социального мира и признаки, которые были обобщены психологом. Обобщение - интерпретация может осуществляться как психологом - исследователем, так и психологом совместно с испытуемым, либо экспертной группой психологов.

Мы предполагаем, что ценностные факторы, максимально близкие к полюсам, выявляют базовую ценностно-смысловую антиномию данного этапа жизни субъекта и, соответственно, его социальной ситуации развития. Остальные ценностные факторы «выше Я» - отражают ценности - средства субъекта, ЦФ «ниже Я» - отражают, как мы полагаем, субъективные препятствия в саморазвитии.

Вся совокупность «смысложизненных ролей» в их взаимосвязи может служить вариантом операционализации переживаемого субъектом «смысла жизни» на данном этапе жизни.

Проиллюстрируем сказанное примером девочки А. (13 лет). На рис. 2 представлены результаты испытуемой А. Метки и цифры на шкале расставила испытуемая, надписи справа сделаны исследователем в процессе обработки 2-го этапа процедуры, надписи слева - результаты обобщения на 3-м этапе.

«Социальный мир» для А. распадается на «страты» - социальные группы, каждая из которых имеет свои ценностно-ролевые функции по отношению к А., соответствующие выделенным ЦСФ. Каждая страта может быть представлена как «обобщенный друг», как условное обобщенное действующее лицо в субъективном социальном мире девочки. Согласно рис. 2, это следующие страты и роли (см. табл.5).

Роли всех «обобщенных других», расположенных в нижней половине шкалы, - быть тем отрицательным полюсом, который содержит в себе необходимость борьбы и энергию противостояния этому отрицательному. Для А. - это неконтактность, «неумность», физические недостатки, взрослые, приносящие горе; наивная доброта, которую можно предать и обмануть.

Из рис. 2 видно, что ценностно-смысловые факторы, близкие к полюсам, антиномичны. Их противостояние определяет напряженную ценностно-смысловую динамику индивидуального «социального мира». Расположение их на шкале отражает иерархически взаимосвязанные уровни ценностно-смысловой сферы. В данном случае можно выделить 4 уровня. (табл.6). Ценностно-смысловой фактор «ум, красота, контактность» - предположительно единый, общий фактор, центральным значением которого является именно контактность - умение показать себя другим, занять сильную позицию среди других.

А. использует все пространство шкалы - ее ценностные антиномии максимально «напряжены», характеристики «растянуты» к полюсам. Можно предположить, что ценностные отношения характеризуются высокой напряженностью.

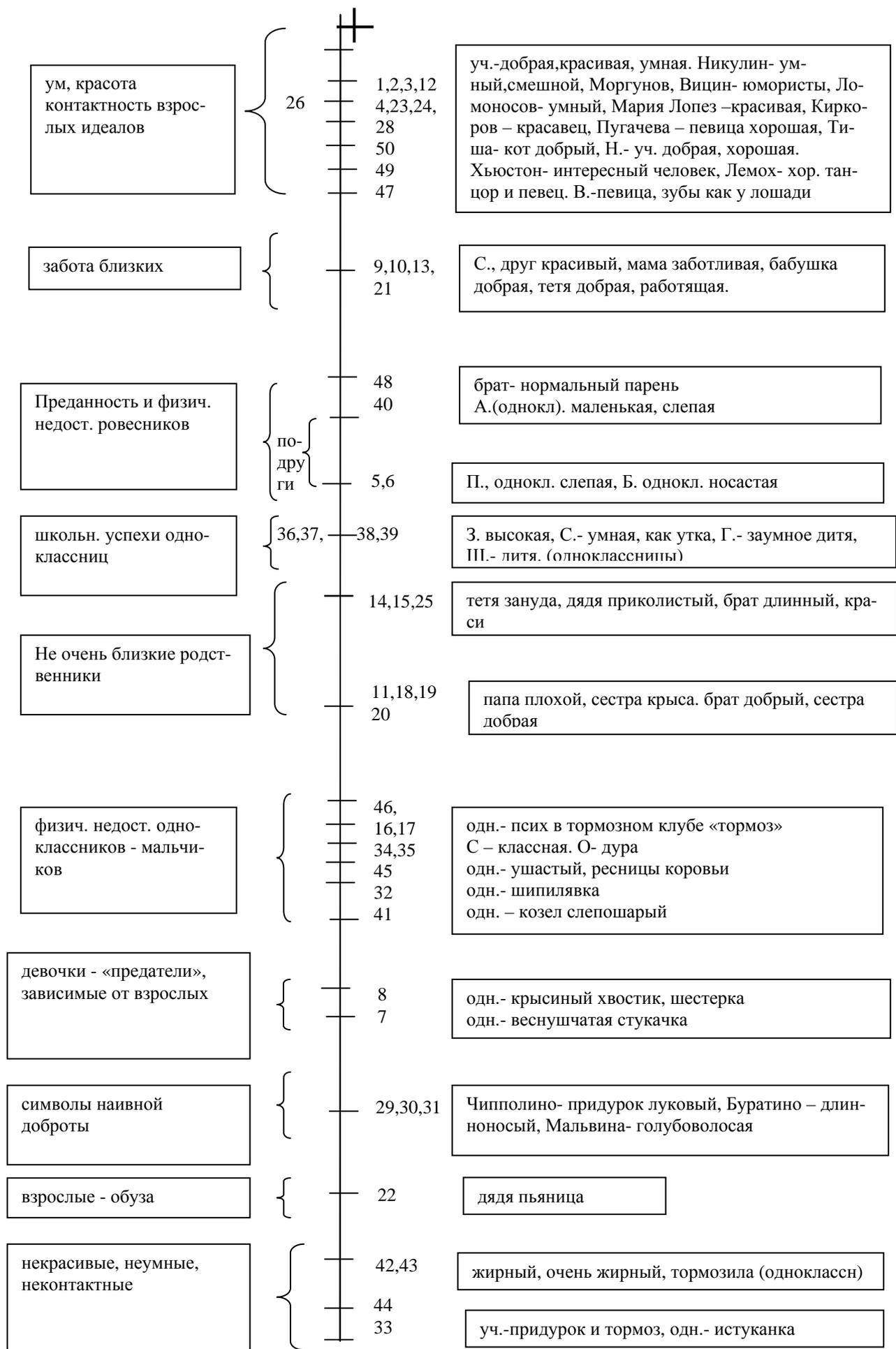


Рис. 2. Распределение персонажей на ценностной шкале (в рамках – записи психолога)

В ее субъективном социальном мире расколота семья: заботливая мама - на уровне «Я», плохой папа - на самой нижней границе всех родственников, чуть ниже середины.

Образ социального мира А. довольно хорошо структурирован. Содержательные «включения» в названные факторы очень небольшие. Например, в факторе «ум, красота, контактность» имеются две «добрых» учительницы. (Объективная ситуация девочки такова, что она - самая трудная и «невозможная» в классе, не только учителя, но и родители других детей, весь класс (кроме трех подруг) зависят от настроения и выходок этой девочки. Двое учителей, которые находят, за что похвалить эту девочку, удостоились этой высокой оценки. Одна действительно проявляет высокий педагогический такт, терпимость. Другая высмеивает и «воспитывает» неуклюжую и очень незащитную девочку, которую А. и оценила ниже всех.)

Таблица 5

Социальные страты и соответствующие смысложизненные роли в субъективном социальном мире испытуемой А.

Название страты субъективного «СМ»	Ценостно-смысловые (смысложизненные) роли
Взрослые идеалы	Быть идеалами красоты, ироничного, юмористического ума, контактности
Близкие взрослые и друг	Заботиться об А.
«Преданные» девочки	Быть преданными А.
Девочки умные, признаваемые учителями	Хорошо учиться, быть признанными авторитетными взрослыми
Папа и дальние родственники	Быть избранными благодаря родственной близости к А.
Мальчики физически непривлекательные	Быть отрицательным примером физического несовершенства
Девочки - «предательницы»	Быть отрицательным примером зависимости от взрослых
Маленькие лит. Герои	Быть примером наивной доброты, из-за которой можно стать жертвой
Взрослые, причиняющие горе	
Мальчики некрасивые, неумные, неконтактные; Беспомощная, некрасивая девочка, учитель -неудачник	Образцы антиценностей, которым следует противостоять

Каковы возможные линии развития А.? В идеале - достижение красоты и ума в борьбе с беспомощностью, наивной добротой, в презрении к зависимым от взрослых ровесникам. Вынужденное примирение и принятие «плохих» и не очень родственников. Терпимость к ровесникам, признаваемым взрослыми. Союз с ровесниками, которые зависят от самой А. Бытие на равных (решение жизненных проблем) с женским составом своей семьи и своим другом.

Иерархия ценностно-смысловых факторов испытуемой А.

№ уровня	Содержание полюса «+»	Содержание полюса «-»
1	Ум, красота, контактность	Неуверенность, зависимость и Отсутствие красоты и ума
2	Забота, безопасность	Их отсутствие
3	Преданность	Предательство
4	Признание у взрослых	Зависимость от взрослых

Угрозой (или основной трудностью) для дальнейшего развития личности девочки, можно предположить, является агрессивное, крайнее отвержение беспомощности, эстетической невыразительности, бескорыстной доброты. Вероятно, это ценностное отношение отражает внутренний конфликт девочки, который, в свою очередь, является продолжением семейной истории.

Количественная обработка 3-го этапа (рис. 3). Помимо представленного содержательного анализа для 3-го этапа обработки могут быть предложены измеряемые структурные параметры, которые отражают интенсивность и направленность ценностных взаимоотношений человека и его «социального мира», особенности его внутренней работы с высшими для него субъективными ценностями. Данная группа параметров необходима для количественной обработки и сравнительного анализа².

Назовем группу персонажей, расположенных максимально высоко, - группой «идеалов». Тогда $\sum \max$ - это количество персонажей в группе «идеалов».

$\sum \max$ - количество персонажей в группе, расположенной на шкале максимально высоко. Отражает «силу» идеалов испытуемого, которая обеспечивается «объективацией» идеалов в субъективных образах персонажей внутреннего мира. Чем больше количество «персонажей», символизирующих идеалы данного человека, тем «зримее», явственнее, «объективнее», полнее, насыщеннее для него то, что является для него максимально ценным. Данный показатель, вероятно, необходимое условие или составная часть такой особенности мироощущения как жизнелюбие. Это условие, или предпосылка, или выражение такого человеческого свойства как жизнелюбие, жизнеутверждение, оптимистичность, захваченность целью, целеустремленность.

Аналогично можно выделить на шкале группу, расположенную максимально низко и назвать «антиидеалы».

² Обоснование и психологическое содержание графических параметров ценностной сферы дано в работе И.А.Николаевой «Пространственное измерение ценностной сферы личности». – Курган: Изд-во КГУ, 2008. – 166с.

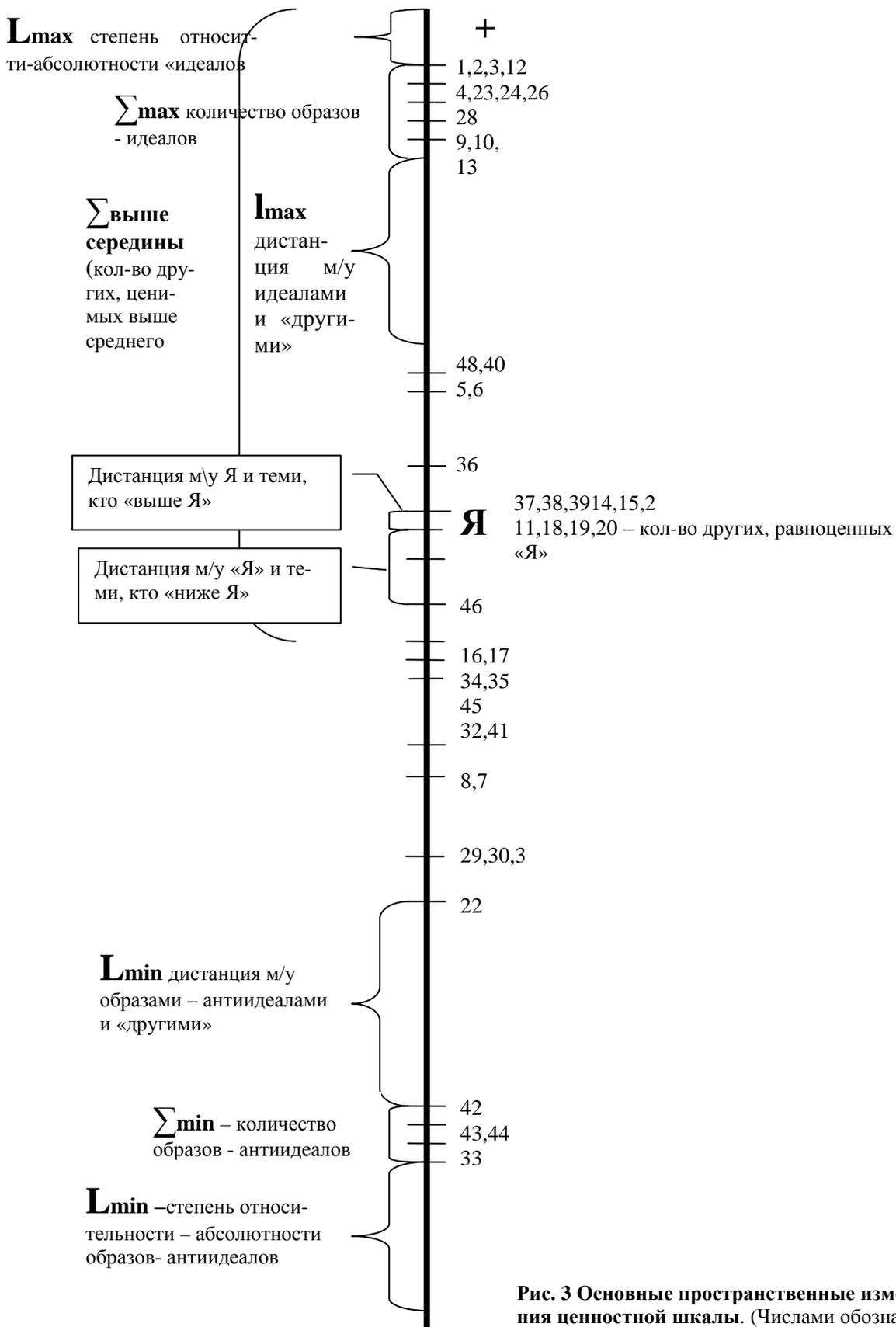


Рис. 3 Основные пространственные измерения ценностной шкалы. (Числами обозначены порядковые номера в списке ассоциированных персонажей)

$\Sigma \mathbf{min}$ - это количество персонажей, оцененных крайне низко. Данная группа будет символизировать антиидеалы, антиценности испытуемого, активно отвергаемые и отрицаемые им. В единстве с группой «идеалов», «антиидеалы» образуют ту (или те) основные ценностно - смысловые антиномии, которые составляют основную «пружину» (задачи) его развития на настоящем этапе жизни. Данная ценностно - смысловая антиномия составляет центр «смысла жизни» субъекта на данном этапе его жизни.

Возможно, существует какое - то оптимальное соотношение $\Sigma \mathbf{max}$ и $\Sigma \mathbf{min}$, соответствующее активной, действующей, оптимистичной позиции. При $\Sigma \mathbf{min} = 0$ равной нулю человек может видеть все «в розовом свете». $\Sigma \mathbf{max} = 0$ видимо, соответствует состоянию бесцельности и опустошенности.

Отношение $\Sigma \mathbf{max} / \Sigma \mathbf{min}$ - один из предполагаемых параметров, отражающий позитивность образа социального мира.

Кроме количества персонажей, входящих в «идеальную» и «антиидеальную» группы, существенно то, насколько близко к полюсам расположены эти группы и насколько удалены они от основной массы персонажей. Удаленность, своеобразная «оторванность» идеалов от остального мира - есть один из основных признаков идеала. Согласно словарю [55], «Идеализация - мысленный акт, связанный с образованием понятий об объектах, *не имеющих своего аналога в действительности*», представление чего-либо лучшим, чем оно есть в действительности». Итак, оппозиция с действительностью, «отрыв» от действительности - самая сущность идеализации. Этот отрыв можно представить как длину интервала между группой «идеалов» и всем массивом персонажей. Обозначим данный интервал « $l \mathbf{max}$ ».

« $l \mathbf{max}$ » - интервал между группой «идеалов» и остальным массивом персонажей. Это степень (глубина) идеализации. Степень сформированности идеалов. Это, возможно, связано со степенью субъективной достижимости - недостижимости целей. Феноменологически может выражаться в напряженности (глубине) ценностно - смысловых переживаний, связанных с этими идеалами. К примеру, религиозные образы верующего, наиболее энергетически насыщенные, или идеализированный образ умершего близкого будет отделен от остального массива максимально возможным « $l \mathbf{max}$ », указывающим на максимально глубокую смысло-жизненную роль идеала.

Аналогично должна существовать степень идеализации и для антиидеалов (« $l \mathbf{min}$ »), которая отражает степень «чуждости» их той реальности, которую приемлет субъект. Эта степень идеализации, в свою очередь, будет отражать тот уровень напряжения (степень нравственного, ценностно- смыслового напряжения), ко-

торая сопровождает появление в субъективном мире данных антиценностей. Это субъективная дистанция между «допустимым» и «недопустимым».

Отношение «**lmax/lmin**» - своеобразная «направленность» идеализации. Отражает тот факт, что для субъекта в разной степени «идеальными» могут быть представления ценностей и антиценностей. Например, у детей антиидеалы могут быть не представлены вовсе «Разбойники разве настоящие бывают?», «А плохие люди разве бывают?». Аналогично могут отсутствовать и идеалы.

«**l max + l min**» - это сумма интервалов, отделяющих «идеалы» и «антиидеалы» от остального массива персонажей, будет отражать *степень идеализации субъективного образа социального мира*, степень сформированности идеалов.

Имеет значение и то, насколько близко к полюсам расположены максимально и минимально оцененные группы. В этом отражается другая грань «идеализации», а именно идеал как «воплощение совершенства» [55]. Обозначим «**L max**» и «**L min**» расстояния от полюсов до ближайших к ним персонажей. При отсутствии «идеализации» в предыдущем значении («l max» и «l min» минимальны), близость к полюсам будет означать максимализм в оценках. При «L min», близкой к нулю, можно полагать, субъект нетерпим, категоричен. Одновременно «L max», близкая к нулю, может свидетельствовать о крайних случаях «эффекта ореола», о высокой зависимости от другого человека. Напротив, если «L max» и «L min» велики, вся масса персонажей удалена от полюсов, «сжата» к центру шкалы, то субъект, что называется «философски» относится к персонажам социального мира. «Все в мире относительно», «все мы равны перед высшими ценностями» и т.д. Субъект как бы обесценивает реальность перед некими существующими, но невыразимыми и не принадлежащими его социальному миру ценностями.

«**L max + L min**» - сумма интервалов от полюсов шкалы до ближайших персонажей отражает, условно говоря, *степень максимализма - релятивизма* в оценках других (при минимальных «l max» и «l min»).

Можно полагать, что релятивизм является психологической защитой в критических, кризисных жизненных ситуациях. Он может быть следствием когнитивно-стилевых особенностей субъекта. Возможно, релятивизм, как и максимализм является принадлежностью некоторых возрастных периодов.

Поскольку удаленность от «+» и «-» полюсов может быть неодинакова, то направление и степень «сдвига» оценок персонажей к «прекрасному» или «ужасному» полюсам шкалы будет отражать в одном случае прекраснодушие, доверчивость, наивность, привер-

женность кому-либо, «идеализм»; в другом случае - критичность, максимализм, непримиримость, категоричность и т.п.

Если L_{max} и L_{min} стремятся к максимуму (т.е. налицо выраженная идеализация), то показатели L_{max} и L_{min} будут характеризовать не столько максимализм, сколько степень переживания совершенства своих идеалов (или степень «ужасности» антиидеалов). Названные характеристики будут проявляться в высокой степени приверженности данным идеалам, высокой принципиальности, требовательности прежде всего к себе в соответствии с данными идеалами, в служении идеалам. В данном случае $L_{max} + L_{min}$ отражает степень совершенства идеалов (низости антиидеалов) и соответствует степени «напряженности» соответствующей ценностно - смысловой антиномии.

Кроме рассмотренных показателей, следует обратить внимание также на то, что респондент может по-разному расположить персонажи относительно «Я» и относительно середины шкалы.

Помимо Σ_{max} - фактора, респондент располагает многих других персонажей «выше Я», но ниже «идеалов». Можно предположить, что данная группа персонажей ($\Sigma_{выше Я}$) находится в таких смысложизненных отношениях с «Я», которые соответствуют ценностям - средствам «Я». Сюда входят те персонажи, которым субъект подражает, с которыми он идентифицируется, сильные стороны которых являются задачами его саморазвития на данном этапе жизни. Персонажи - образцы идентификации могут быть более или менее дифференцированы по своим привлекательным характеристикам более или менее упорядочены на шкале ценностей по степени значимости соответствующих задач. Очевидно, что данный массив (вместе с «идеалами») составляет «ресурсы» личностного развития на данном этапе жизни субъекта. Количество этих «ресурсов» - субъективно более высокого и предстоящего личности в ее развитии может быть измерено количеством персонажей, расположенных «выше Я» (включая и Σ_{max}).

Итак, $\Sigma_{выше Я}$ - это количество персонажей, расположенных «выше Я». Отражает субъективную «вооруженность» личности ресурсами личностного развития на данном этапе жизни, которые «объективированы» - персонифицированы субъектом в образах «других». Мы предполагаем, что персонажи, ценимые «выше Я», выступают по отношению к «Я» как его жизненные ресурсы. Это значимые другие, которые являются образцами идентификации (например, красавица - певица у девушки - подростка), либо они осуществляют в жизни респондента важные функции по обеспечению его жизнедеятельности. Это своеобразные «рабочие органы» «Я», в которых «Я» чувствует жизненную необходимость. Например, ласка и доброта бабушки, мамы, помощь отца и т.д.

Персонажи, расположенные «ниже Я» - между «Я» и «анти-идеалами» - символизируют ненужное, неактуальное, пройденный этап в жизни личности, малопривлекательное, связанное с какими-либо неприятными событиями. В общем виде можно предположить, что данный массив персонажей связан с препятствиями в развитии, самоосуществлении, решении жизненных задач. Мало-значимое для респондента также попадает в эту область. Часто данный массив - самый большой по количеству персонажей.

Итак, общее количество персонажей «ниже Я» (Σ **ниже Я** (включая Σ min)), как мы полагаем, отражает субъективный «объем» разнообразных препятствий в развитии личности. Содержание этих препятствий раскрывается через содержание атрибутируемых признаков соответствующих персонажей.

Аналогично смысловому единству «идеалов» и «антиидеалов», препятствия «ниже Я» предполагают для их преодоления соответствующие личностные ресурсы, которые представлены качествами персонажей из «выше Я». Соответствующие смысловые связи могут обнаружиться при психологическом анализе и обобщении персонажей и признаков в подгруппах «выше Я» и «ниже Я». Обнаруженные смысловые обобщения - интерпретации и их взаимосвязи обозначены на рис.1 стрелками.

Можно предположить, что Σ выше Я сопряжена с высотой самооценки. (Чем выше СО, тем больше персонажей оказываются «ниже Я»). В 7-х классах действительно обнаружено такое соотношение, хотя содержательно это разные показатели и наблюдаемая сопряженность может свидетельствовать о неадекватно завышенной СО в исследованной группе. Адекватно высокая СО должна сопровождаться переживанием полноты своих ресурсов, следовательно, высоким значением Σ вышеЯ.

Поскольку «Я» может не совпадать с серединой шкалы, дополнительными показателями являются « Σ **выше сер.**» - количество персонажей, расположенных «выше середины», - и « Σ **ниже сер.**» - количество персонажей «ниже середины». Их соотношение отражает общую склонность «ценить» или «обесценивать» других, отражает оптимизм - пессимизм в целом.

Связано ли данное соотношение с тенденцией к позитивной - негативной *вербальной* оценке других? Для измерения эмоциональной «нагруженности» вербальных характеристик, мы использовали показатель эмоционального баланса «Э+/Э-».

«Э+/Э-» - это соотношение эмоционально-положительных и эмоционально-отрицательных признаков в характеристиках персонажей.

Данный показатель в определенной степени отражает общее эмоциональное благополучие. Преобладание Э- может свидетель-

ствовать о раздражительности, склонности к вербальной агрессии, несдержанности, низкой культуре, критичности и т.д. Большое преобладание Э+ может свидетельствовать о «прекраснодушии», толерантности, высоком самоконтроле, оптимистичности, наконец, высоком эмоциональном благополучии.

Наконец, обратимся к последней, не рассмотренной нами группе. Это персонажи, занимающие на шкале одно место с «Я». Обозначим количество этих персонажей $\Sigma Я$.

« $\Sigma Я$ » - это количество персонажей, стоящих «рядом с Я», занимающих одно место с «Я» на шкале ценностей. Предположительно соответствует чувству общности с другими - уникальности Я.

Можно предположить, что чувство «общности» скорее будет соответствовать такому «философскому» взгляду на других как равных себе перед высшими ценностями (а также связано с высокой степенью синтетичности). Возможно, переживание уникальности связано с высокой дифференцированностью, с аналитическим когнитивным стилем. Все это требует отдельной экспериментальной проверки.

Наконец, важным показателем ценностно-смысловой сферы является уровень самооценки. **СО** измеряется отношением интервала «ниже Я» к общей длине шкалы.

Все вышеописанные показатели основаны либо на измерении интервалов, либо на суммировании персонажей или их характеристик. Поскольку респонденты осуществляют субъективное шкалирование, используя свои субъективные единицы измерения, то для измерения интервальных показателей целесообразно использовать их субъективные единицы измерения. Субъективной единицей измерения будем считать типичный (использованный неоднократно) минимальный интервал, обозначенный испытуемым на шкале. Измерения относительных показателей (таких как СО) может проводиться в любых единицах.

Обращаясь, например, к рис.2, проиллюстрируем названные структурные показатели. Спектр социально-ролевых отношений в социальной ситуации развития А. представлен в табл.7. Спектр социально-перцептивных отношений представлен в табл. 8.

Данные табл.8 свидетельствуют, что внешняя привлекательность для А. занимает ведущее место в оценке других людей (к критерию «внешняя привлекательность» отнесены и физические, и эстетические признаки, поскольку все физические характеристики у А. имеют оттенок «эстетически- безобразного»). На втором месте для А. - качества ума, которые связаны с критичностью и коммуникабельностью («умный», «смешной», «юморист»), на третьем - доброта и преданность. Эмоциональный баланс (Э+/-) имеет незначительное преобладание отрицательных характеристик.

Таблица 7

Спектр социально-ролевых отношений в социальной ситуации развития А.

Название категории	М	м	Ж	Д	Р	Зв	КГ,ЛГ	Уч	Жив
Кол-во категорий	12	9	9	19	12	10	3	3	1
Эм.баланс признаков	+9 -3	+2 -7	+8 -1	+7 -12	+8 -4	+9 -1	- -2	+2 -1	+1

Таблица 8

Спектр социально - перцептивных отношений А.

Соц-перцептив. Категория	К	А	Э	Ф	Гн	П	МН	Пг	Оц	Эмоцион. окраска признаков (кол-во)		
										«+»	«-»	«- +»
Кол-во признаков	6	9	7	20	11	3	1	1	6	25	27	3
Ранговые места		3	1	2								

Характеристики ценностно- смысловых отношений девочки представлены в табл.9.

Таблица 9

Показатели ценностно-смысловых отношений испытуемой А.

Σ_{\max}	Σ_{\min}	l_{\max}	L_{\min}	L_{\max}	L_{\min}	$\Sigma_{\text{вышеЯ}}$	$\Sigma_{\text{в.сер}}$	$\Sigma_{\text{я}}$
13	4	3	3	1	0	13	28	4

Для содержательных выводов по данным таблицам необходимы сравнительные данные по аналогичной поло-возрастной группе. Однако важно отметить, что показатели ценностно-смысловых отношений для образа социального мира гораздо благоприятнее, чем для ситуаций в реальных группах этой девочки. У девочки в настоящее время неблагополучна семейная ситуация, а ее отношения в классе неблагоприятны: девочка размещает всех одноклассников на аналогичной шкале ниже себя. Несмотря на явное неблагополучие в двух основных сферах - в семье и в классе, - результирующий субъективный образ социального мира в целом благоприятный. Мы видим, что индивидуальная социальная ситуация развития, которая отражается в образе социального мира, включает аспекты взаимоотношений в конкретных группах, но не исчерпывается ими. Образ социального мира - это целостность, которая больше составляющих его частей.

3.2. Содержательное единство образа социального мира и социальной ситуации развития личности (анализ конкретного случая)

Проиллюстрируем с помощью данной методики наши теоретические предположения о содержательном единстве образа социального мира и социальной ситуации развития. Нам важно показать на конкретном примере относительную независимость образа социального мира от конкретных ситуаций (жизненной ситуации, социально-педагогической ситуации, ситуации тестирования), а также непосредственную связь образа социального мира именно с социальной ситуацией развития личности. Важно показать и то, что социальная ситуация развития конкретного субъекта всегда индивидуализирована и выступает как *индивидуальная социальная ситуация развития* в субъективном образе социального мира.

Юноша Б., 15 лет, лидер в своей компании мальчиков, рослый, физически сильный.

Жизненная ситуация. Б. заканчивает 9-й класс, учится слабо (при высоких способностях), собирается в училище или техникум. С 8 лет воспитывается мамой и бабушкой. Маме всего 33 года, и она сейчас живет отдельно от Б. со своим другом. Б. увлекся игрой на гитаре, иногда гостит (живет) у своей тети, которая учит его играть на гитаре. Все говорят о «тяжелом» своенравном характере Б., его упрямстве, неприятных «сюрпризах». Например, Б. неожиданно продал гитару другу, мама со скандалом вернула гитару обратно. Через некоторое время подрался в компании с еще одним «другом». Мама пострадавшего обратилась в суд, и против Б. возбуждали уголовное дело. Чтобы заплатить адвокату, пришлось на 1 год сдать квартиру мамы. Теперь Б. живет с бабушкой в однокомнатной квартире. Истец требует значительного материального возмещения. Таковы основные события, которые характеризуют жизненную ситуацию мальчика.

Социально-педагогическая ситуация (М.Битянова) - это система взаимодействий «субъект - воспитатели». «Воспитатели» - те, кто сознательно предпринимает усилия по «формированию» личности, поведения Б. Очевидно, что это близкие взрослые и учителя. В целом социально-педагогическую ситуацию можно характеризовать как противоречивую, в которой сочетаются отстраненность и противоречивое отношение мамы, опека бабушки, принятие и эмоциональная независимость тети, критика и угроза со стороны учителей и представителей судебной власти.

Актуальная ситуация - ситуация диагностики, привычная для Б. Сбор данных осуществляется тетей Б., которая учится на

курсах психологии. Периодически, когда Б. гостит и ночует в ее семье, он с интересом выполняет все ее задания.

Социальная ситуация развития для Б. описывается классически как ситуация перехода от подросткового к юношескому возрасту. Это «утверждающе-действенная» стадия (Д.И.Фельдштейн), готовность к функционированию во взрослом мире, осознание своей социальной приобщенности, потребность в самоопределении, самореализации. Возникает реально взрослая позиция ответственного человека, выполняющего серьезную социальную роль. «Его нормы - это «идеальные формы его личности» [122; 144]. В соответствии с характеристикой возраста, данной А.В.Мудриком [73], мы видим в нашем случае «потребность в общении как понимании и сопереживании», «потребность в уединении с воображаемым идеальным партнером», проигрывание ролей в грезах и мечтах», «потребность в достижении», «многообразие творческого потенциала». Характерно также формирование компании, цель которой - сближение с противоположным полом.

Итак, мы видим значительную событийную «наполненность» и напряженность жизненной ситуации; противоречивость и односторонность (женское окружение) социально-педагогической ситуации. Все события происходят с подростком, т.е. разворачиваются в плане социальной ситуации развития подростка. Но какова же эта довольно богатая социальная ситуация Б. для самого Б.? Каков *результатирующий и развивающий потенциал* данных событий и взаимодействий? Какова для Б. сейчас результирующая перечисленных и неизвестных нам событий? Как Б. переживает себя в «мире»? Задавая эти вопросы, мы уточняем социальную ситуацию развития юноши, делаем ее индивидуальной.

Обратимся к результатам исследования, представленным на рис.4. На первый взгляд, результаты обескураживают. В них нет и следа тех лиц, с которыми связаны основные жизненные события, нет участников социально-педагогического взаимодействия. Означает ли это *невалидность* предложенной процедуры? На самом деле, расхождение данных результатов обнаруживает, насколько разными могут быть очевидные, с точки зрения других, события в жизни субъекта и субъективная *результатирующая* отношений к событиям и к их участникам.

Б. игнорирует практически все взрослое окружение, своих сверстников и практически всю область реального взаимодействия. Мы видим абсолютное преобладание зарубежных эстрадных и кинозвезд. Высшие ценности - известность, женская красота, сила, доброта. Антиценности - притворство (манипуляция другими) и недостаточная компетентность («лекарь» Ватсон) – ассоции-

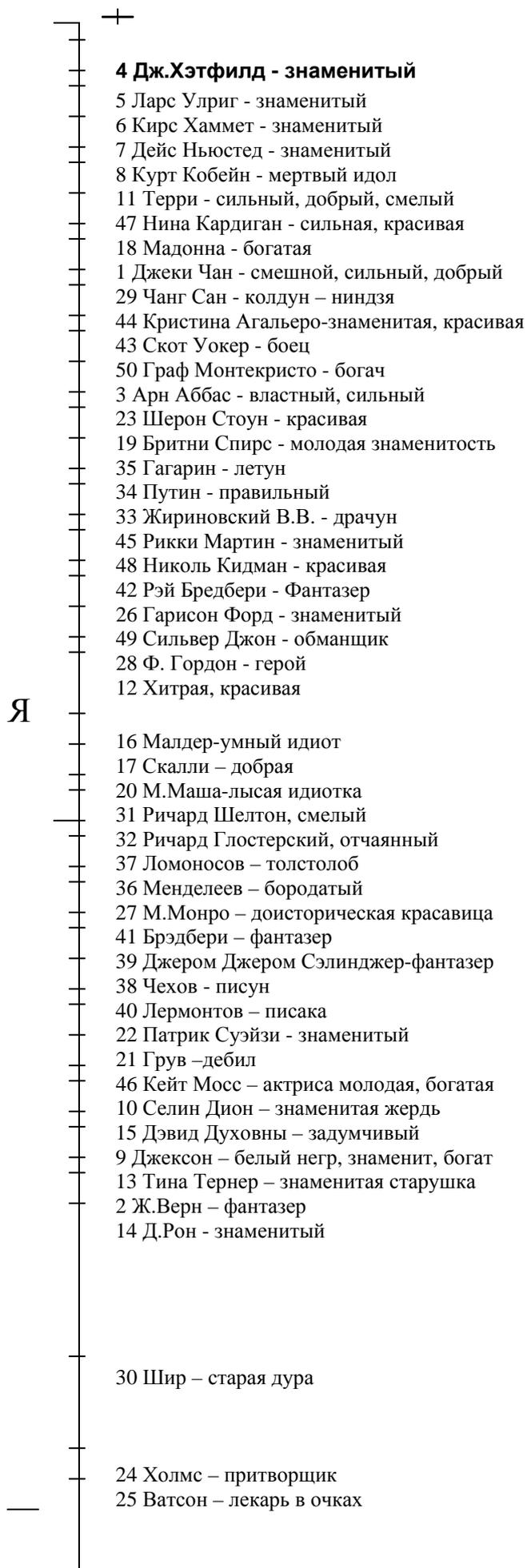


Рис.4.
 Шкала ценностей испытуемого Б.
 Надписи рядом с номерами сделаны психологом при обработке результатов

руются с судебной властью. Есть и образы «добрых и умных» следователей - это Скалли и Малдер - герои американского телесериала. Они не связаны с высшими ценностями, но стоят рядом с «Я».

Образы выдающихся писателей и ученых, ассоциирующихся со школьной программой, - «ниже Я». Самооценка нормальная. Эмоциональный баланс в целом благоприятный ($\Sigma+/\Sigma-=26/14$). Σ вышеЯ=26 (половина персонажей - «выше Я»). Антиидеалы резко отграничены от всего «мира» интервалом в 10 условных единиц. В атрибутах персонажей («знаменитый») мы видим характерную для социальной ситуации развития этого возраста потребность в достижении. Налицо потребности в уединении с воображаемым партнером, проигрывание ролей во внутреннем плане.

Очевиден, говоря словами В.Т.Кудрявцева и Г.К.Уразалиевой [57], «смысловый эксперимент», который является способом решения главной жизненно-смысловой задачи подросткового возраста - открытия границы между идеальной и реальной формой взрослости. Для нашего рассудка вызывающими являются характеристики «толстолоба Ломоносова», «бородатого Менделеева», «писаки Лермонтова» и др., к тому же оцененных «ниже Я». Это «смысловый эксперимент над значимыми другими и самим собой. Его тактика состоит в инверсии нормативных категорий здравого смысла (рассудка взрослых)» [57; 27].

Данный пример - это иллюстрация того, что «открытие подростком границы идеальной и реальной формы взрослости носит авторский характер и включает метафоризацию как той, так и другой» [там же; 27].

Как видим, результаты, полученные с помощью данной процедуры, несмотря на высокую индивидуализированность, более сопряжены с описанием *социальной ситуации развития личности*, чем с социально-педагогической и с конкретной жизненной ситуацией, хотя и та, и другая, несомненно, оставляют свою печать на индивидуальной социальной ситуации развития. Результаты согласуются с социальной ситуацией развития, но максимально индивидуализированы. Приведенный в данном параграфе пример иллюстрирует гипотезу о содержательно-психологическом тождестве субъективного образа социального мира и социальной ситуации развития личности. Однако данное утверждение требует статистически обоснованных доказательств. Этому будет посвящена следующая глава.

3.3. Обоснование надежности предложенной исследовательской процедуры

Определение надежности предложенных показателей проводилось в ретестовом исследовании на группе 9-классников из 42 человек (участвовали 9а и 9б классы) с интервалом между измерениями 2 месяца.

Согласно А. Анастаси, «все типы надежности касаются степени согласованности или соответствия между двумя независимо полученными множествами показателей, их все можно выразить в виде *коэффициента корреляции*» [8; 104]. Широко используется *коэффициент корреляции произведения моментов Пирсона*, который учитывает значение переменной и степень его отклонения в ту или иную сторону от среднего уровня значений выборки. Коэффициент надежности - это доля дисперсии признака по отношению к общей дисперсии, которая численно равна *коэффициенту корреляции* между двумя распределениями признака.

Надежность измерялась величиной коэффициента корреляции Пирсона r между первым и вторым измерением показателя в данной выборке. Значимые коэффициенты корреляции показателей представлены в табл. 10.

Как следует из содержания таблицы, из показателей социально-ролевого уровня имеют высокий уровень надежности: количество образов мальчиков (м; $r=0.82$), женщин (Ж; $r=0.78$), родственников (Р; $r=0.71$), «звезд» (Зв; $r=0.68$). Средний уровень надежности характеризует показатели: количество образов мужчин (М; $r=0.59$), девочек (д; $r=0.60$), учителей (Уч; $r=0.58$), животных (жив; $r=0.44$). Отсутствуют значимые корреляции для показателей количества кино-, литгероев (КГ,ЛГ). Низкую надежность этих показателей мы объясняем тем, что появление кино-, литературных героев в образе социального мира вообще нетипично для рассматриваемой выборки. Из 42 человек образы кино- и литгероев появились у пяти в тестовом и у одного в ретестовом исследовании.

Из показателей социально-перцептивного уровня высокую надежность имеют эстетические (Э; $r=0.80$) характеристики и недифференцированные оценки (Оц; $r=0.70$), а также эмоциональный баланс вербальных характеристик (Э+/-; $r=0.73$). Большинство показателей имеют надежность среднюю и ниже среднего. Это коммуникативные (Км; $r=0.38$), альтруистические (А; $r=0.55$), физические (Ф; $r=0.61$), гностические (Гн; $r=0.57$), практические (П; $r=0.57$), пугнические (Пр; $r=0.35$), эмоциональность (Эм; $r=0.42$), глорические (Гл; $r=0.36$) характеристики других. Отсутствует на-

дежность показателей манеры и нормы (МН), романтические (Р), гедонические (Ге) оценки и высшие ценности (Вц).

Таблица 10

Значимые коэффициенты корреляции показателей методики «Я и другие» в тест-ретестовом исследовании*

№ показателя	коэф. кор. r	Ур-нь знач. Р	№ показателя	коэф. кор. r	Ур-нь знач.Р
1. М	0.59	0.00	Оц	0.70	0.00
2. м	0.82	0.00	Эм	0.42	0.01
3. Ж	0.78	0.00	21. Р		
4. д	0.60	0.00	22. Вц		
5. Р	0.71	0.00	23. Гл	0.33	0.05
6. Зв	0.68	0.00	24. Ге		
7. КГ			25. СО	0.72	0.00
8. ЛГ			26. Σ выше я	0.69	0.00
9. Уч	0.58	0.00	27. Σ в.сер.	0.81	0.00
10. жив	0.44	0.01	28. Σ «я»	0.70	0.00
11. Км	0.38	0.01	29. Σ max		
12. А	0.55	0.00	30. Σ min	0.81	0.00
13. Э	0.80	0.00	31. lmax		
14. Ф	0.61	0.00	32. lmin		
15. Гн	0.57	0.00	34. Lmax	0.56	0.00
16. П	0.34	0.05	35. Lmin	0.67	0.00
17. МН			37. Э+/-	0.73	0.00
18. Пг	0.35	0.05			

*незначимые коэффициенты корреляции опущены.

Широкие различия надежности показателей социально-перцептивного уровня можно объяснить, во-первых, разной степенью точности контент-анализа атрибутированных признаков. Наиболее легки и точны в анализе недифференцированные и эстетические оценки, которые имеют и максимальную надежность. Многозначность других признаков и возможная неточность категоризации может снижать и их надежность.

Кроме того, пугнические, романтические, глорические и гедонические оценки, высшие ценности в целом нехарактерны для данной выборки, единичные (в двух случаях - 8 и 9 признаков) признаки данного типа встречаются в среднем у 8% респондентов данной выборки.

Из показателей ценностно-смыслового уровня высокую надежность имеют самооценка (СО; $r=0.72$), количество персонажей «выше Я» (Σ выше Я; $r=0.69$), персонажей «выше середины» (Σ выше сер.; $r=0.81$), персонажей «на уровне Я» (Σ я; $r=0.70$), количество «антиидеалов» (Σ min; $r=0.81$) интервал между min-фактором и по-

люсом антиценностей (L_{min} ; $r=0.67$), (L_{max} ; $r=0.56$). Ненадежны показатели количества идеалов (Σ_{max}), а также показатели «удаленности» идеалов и антиидеалов от основного массива персонажей (l_{max} , l_{min}).

Низкие показатели надежности в данном случае мы объясняем сложным, многоуровневым строением самой группы «идеалов». Поэтому в одном случае, в качестве суммы «идеалов» мог быть взят лишь верхний уровень данной группы, в другом случае могли быть суммированы несколько уровней, особенно если минимальная субъективная единица мала, и эти уровни зрительно близки. Аналогичная причина неточных измерений возможна и для показателей l_{max} , l_{min} . Данные показатели требуют уточнения процедуры оценки.

Итак, низкая надежность некоторых показателей объясняется не природой предложенных показателей, а неточностью их измерения и малочисленностью в данной выборке соответствующих социально-перцептивных категорий. Низкая надежность этих показателей будет учтена в последующей интерпретации данных.

Большинство показателей обнаружили высокую и среднюю надежность, подтвердив тем самым надежность методики.

В завершение главы подведём некоторые итоги. В главе предложена оригинальная методика многомерного описания субъективного образа социального мира «Я и другие», отражающего социальную ситуацию развития личности. Данная методика дает возможность *структурного описания* образа социального мира, соответствующего построенной *3-уровневой модели*. Имеется возможность *качественного и количественного анализа* данных.

По объекту исследования и техникам сбора информации методика типологизируется как психосемантическая, по характеру предоставленной информации и возможностям содержательного анализа - как качественно-феноменологическая. Оригинальный вариант шкалирования данных - размещение персонажей на трёхполюсной шкале «Высшие ценности - Я - Антиценности» позволяет сосредоточить изучаемое психологическое содержание в пространстве жизненных отношений субъекта и впервые объективировать некоторые психологические феномены, либо получить новые аналоги для известных параметров ценностно-смысловой сферы личности. Это следующие параметры ценностно-смыслового уровня: *напряженность (сила) сферы идеалов* (объем «крайних» групп на шкале); *степень идеализации* как «совершенств» идеалов (удаленность крайних групп от полюсов); *степень идеализации* как *противопоставленность идеалов «миру»* (удален-

ность крайних групп от всего среднего массива оценок); степень *позитивности ценностных отношений* (количество персонажей «выше середины/ниже середины шкалы»); *общность с другими - уникальность «Я»* (количество персонажей «на уровне «Я»); предполагаемый *аналог СО* (количество персонажей «выше «Я»).

Большинство параметров методики выявили свою надежность в ретестовом испытании. Методика проста в работе испытуемого. Возможно индивидуальное и групповое применение.

В заключение отметим, что многие названные параметры в силу своей новизны требуют дополнительного тщательного исследования и валидации. Однако, для многих параметров, представляющих новую феноменологию, затруднительно подобрать точно соответствующие их содержанию психологические методики. Одним из возможных путей валидации может быть сопоставление результатов с экспертными оценками, некоторыми личностными и качественно-феноменологическими методиками, которые помогут уточнить психологическое содержание данных параметров. В качестве способа валидации предложенных параметров мы рассматриваем и их сравнительный анализ с имеющимися в литературе обширными данными по развитию ценностно-смысловой сферы подростка. Анализ параметров образа социального мира подростка в сравнении с литературными данными будет проведен в следующей главе.

Глава 4. Эмпирическое исследование субъективного образа социального мира подростка

В представленном ниже исследовании решались следующие задачи:

1. В соответствии с предложенной моделью описать образ социального мира подростка в динамике от 12 до 16 лет и сравнить его содержание с динамикой социальной ситуации развития подростка.
2. Выделить возрастнo-типичные характеристики субъективного образа социального мира подростка,
3. Выделить индивидуально-типичные варианты социальной ситуации развития личности на примере исследуемой группы.

4.1. Динамика половозрастных характеристик образа социального мира в возрасте 12 - 16 лет.

В выборку обследуемых вошли учащиеся 7-10 классов школы - гимназии № 30 г.Кургана общей численностью 357 человек. Данная выборка сплошная, в исследовании участвовали все дети, присутствующие на занятиях.

Методы обработки данных были использованы из системы «STADIA» Ю.Кулаичева.

Для определения значимой связи характеристик образа социального мира с полом и возрастом испытуемых использовался двухфакторный дисперсионный анализ (табл.11). Учитывая, что использование F-критерия в данном методе основано на допущении о нормальности распределения и равенства дисперсий в сравниваемых выборках, и применяя данный вариант анализа для наших сравнительно небольших выборок, мы мотивируем выбор этого метода рассуждениями С.Миллера: «F-критерий достаточно устойчив. **Устойчивость** характеризует безопасность отклонений от допущений, лежащих в основе некоего критерия. Устойчивый критерий..., как правило, позволяет сделать точные выводы о значимости даже тогда, когда допущения не соответствуют действительности. ... не следует ... слишком поспешно отказываться от параметрических критериев лишь потому, что некое допущение, лежащее в их основе, нарушается» [72; 171]. Поскольку критерий F Фишера не позволяет увидеть направление изменений образа социального мира в зависимости от пола и возраста, то для содержательной характеристики возрастных изменений мы обратились к сравнительному анализу других статистических показателей.

Для описания динамики образа социального мира проведен анализ **среднеквадратичных отклонений** и **средних значений** данных показателей в четырех возрастных группах (12-13, 13-14, 14-15, 15-16 лет). Сравнение среднеквадратичных отклонений позволяет судить о периодах стабильности либо повышенной вариативности связанных с ними функций. Средние значения позволяют охарактеризовать направление возрастных изменений в сторону прироста либо убывания.

Анализ и обсуждение результатов обследования

Результаты двухфакторного **дисперсионного анализа** зависимости параметров образа социального мира от возраста и пола испытуемых представлены в табл. 11. **Значения среднеквадратического отклонения** показателей образа социального мира представлены в табл.12 и рис.4. **Средние значения** показателей образа социального мира отражены в табл.13 и рис.5.

По данным двухфакторного анализа большинство исследуемых нами параметров образа социального мира показывают высокую зависимость от возраста и пола, а также обнаруживают межфакторное взаимодействие возраста и пола во влиянии на образ социального мира. Из параметров социально - ролевого уровня не имеют значимой связи с возрастом только параметры «киногерои», «литерат. герои», «учителя». Из параметров социально-перцептивного уровня не испытывают влияния возраста гностические, глорические, гедонические атрибуты в оценках других, а также эмоциональный баланс оценок («Э+/-»). Среди ценностно-смысловых нечувствительными к фактору возраста по критерию Фишера является целый ряд параметров: «СО», « Σ выше я/ Σ ниже я», « Σ выше сер», «lmax», «lmin», «lmin +lmax», «Lmax», «Lmin».

Сравнение параметров ценностно-смыслового уровня по значениям средних и среднеквадратичных отклонений показывает, что *незначимые показатели F-критерия* связи параметров ценностно-смысловой сферы с возрастом подростков обусловлены *резкими колебаниями дисперсий соответствующих показателей*. Изменения средних значений названных параметров ценностно-смыслового уровня в связи с возрастом является даже *более выраженным* по сравнению с изменениями на других уровнях. Учитывая все эти данные в совокупности, мы делаем вывод, что **связаны с возрастом все параметры ценностно-смыслового уровня, исключая «количество других, ценимых выше среднего» (Σ выше сер.),** (у которого неизменны и дисперсия, и средняя), а также параметры **«самоценности» (СО)», количества «антиидеалов» (Σ tin), «степень достижимости идеалов» (lmax),** которые имеют самые незначительные изменения средних

Таблица 11

Результаты двухфакторного дисперсионного анализа влияния возраста и пола на параметры образа социального мира для выборки подростков 12 - 16 лет

Порядковый № и обозначение параметра	Значения критерия Фишера (F)		
	Возраст	Пол	Межфакторное взаимодействие
1 М	51.3**	12.8**	3.9**
2 м	34.0**	3.2*	6.7**
3 Ж	21.8**	14.3**	--
4 д	163**	4.8**	3.0*
5 Р	24.5**	16.4**	--
6 Зв	92.1**	9.6**	4.4**
7 КГ	--	--	--
8 ЛГ	--	--	--
9 Уч	--	--	--
10 жив	11.6**	17.6**	--
11 Км	101.2**	4.2**	--
12 А	50.1**	9.8**	--
13 Э	46.5**	--	4.1**
14 Ф	13.3**	5.9**	6.3**
15 Гн	--	3.6**	--
16 П	2.3*	10.1**	4.1*
17 МН	15.7**	5.1**	--
18 Пг	3.1**	6.3**	--
19 Оц	2.2*	4.7**	--
20 Эм	20.0**	5.4**	--
21 Р	15.4**	5.1**	--
22 Вц	13.1**	4.0**	--
23 Гл	--	5.0**	3.4*
24 Ге	--	--	--
25 СО	--	5.2**	--
26 $\sum_{\text{вышеЯ}}/\sum_{\text{ниж.Я}}$	--	3.5*	--
27 $\sum_{\text{выше сер.}}$	--	--	--
28 $\sum_{\text{я}}$	2.7**	--	--
29 \sum_{max}	2.2*	15.7**	--
30 \sum_{min}	5.1**	--	2.8*
31 l_{max}	--	2.9*	--
32 l_{min}	--	--	--
34 L_{max}	--	10.4**	5.1**
35 L_{min}	--	6.8**	--
36 $L_{\text{max}}+L_{\text{min}}$	2.0*	10.0**	--
37 Э+/-	--	4.1**	5.0**

** - обозначены критерии со значимостью $p < 0,01$; * - обозначены критерии со значимостью $p < 0,05$; незначимые показатели критерия F опущены.

Штриховкой помечены показатели, не подтвердившие надежность на выборке девятиклассников.

Таблица 12

Значения среднеквадратичного отклонения параметров образа социального мира в разных возрастных группах

Обозначения параметров	Значения среднеквадратичного отклонения параметров СОСМ			
	12 - 13 лет	13 - 14 лет	14 - 15 лет	15 - 16 лет
1. М	5.70	5.24	9.97**	10.02
2. м	7.56	7.91	8.34	8.19
3. Ж	4.45	3.92	3.88	4.40
4. д	8.37	7.02	7.37	6.28
5. Р	7.41**	6.50	5.80	4.22*
6. Зв	5.94*	6.03	10.81**	10.57
7. КГ	2.09	1.34*	285**	2.38
8. ЛГ	1.77	0.80*	1.91	3.17**
9. Уч	3.06	3.56	2.71	3.56
10. жив	2.70**	0.71*	1.01	1.96
11. Км	8.31	7.03	8.16	8.16
12. А	11.98**	6.93*	9.02	6.77*
13. Э	7.56**	6.79	4.77*	5.31
14. Ф	1.97*	4.42**	4.00	4.60
15. Гн	7.10**	6.55	4.37*	5.97
16. П	2.24*	2.58	4.57**	3.81
17. МН	3.65	3.277	3.76	4.30
18. Пг	1.90	1.38	1.49	2.10
19. Оц	13.34**	10.39	11.00	7.86*
20. Эм	3.56	3.12	4.05	3.85
21. Р	0.94	0.65*	1.63	12.70
22. Вц	1.08	1.36**	0.56	1.15**
23. Гл	0.95	0.21*	1.57	1.95**
24. Ге	0.40*	1.10	0.61	3.89**
25. СО	4.00**	3,64	3.23	2.45*
26. ∑выше Я	13.78**	10.33	9.00	5.09*
27. ∑в.сер.	10.1	9.53	9.87	10.55
28. ∑«Я»	3.95*	5.92**	4.15	6.69**
29. ∑max	8.44**	3.41*	4.12	3.39
30. ∑min	5.46**	2.50*	2.83	3.88
31. lmax	3.98*	4.90	5.73	6.91**
32. lmin	12.37**	7.12*	9.90	11.29**
33. lmax+lmin	13.23**	7.34*	11.35	13.76**
34. Lmax	4.41	3.20*	7.75**	10.50**
35. Lmin	18.84**	6.43*	14.27	18.75**
36. Lmax+Lmin	20.02**	8.56*	17.64	25.25**
37. Э+/-	11.89**	12.28**	4.44*	9.70

** - обозначены максимальные значения дисперсий по данному параметру; * - минимальные значения.

Штриховкой помечены показатели, не подтвердившие надежность.

Таблица 13

Средние значения параметров ОСМ в разных возрастных группах

Обозначения Параметров	Средние значения параметров в разных возрастных группах.			
	12 - 13 лет	13 - 14 лет	14 - 15 лет	15 - 16 лет
1. М	9.2	6.6	8.6	12.7
2. м	14.5	17.7	15.0	15.4
3. Ж	9.9	8.6	6.0	7.5
4. д	14.6	15.6	14.1	12.4
5. Р	12.5	7.4	7.7	6.7
6. Зв	4.7	3.9	7.1	9.0
7. КГ	0.3	0	0.3	0.2
8. ЛГ	0.3	0	0	0.6
9. Уч	3.0	4.2	2.6	3.2
10. жив	1.0	0	0.5	0.5
11. Км	7.4	7.3	11.6	9.6
12. А	14.4	8.4	10	8.7
13. Э	5.4	6.0	3.9	5.4
14. Ф	2.0	3.3	3.8	37
15. Гн	7.1	8.2	5.1	7.1
16. П	2.2	1.2	2.6	4.2
17. МН	3.6	2.9	4.4	5.1
18. Пг	6.8	0.3	0.2	0.7
19. Оц	13.8	13.2	10.6	7.9
20. Эм	1.2	1.6	3.0	3.0
21. Р	0	0	0.2	0.5
22. Вц	0.5	0.3	0	0.4
23. Гл	0	0	0.2	0.4
24. Ге	0	0.6	0	1.2
25. СО	13.5	14.8	13.7	13.0
26. Σ выше Я	6.2	2.8	3.1	1.6
27. Σ в.сер.	36.2	34.7	33.8	34.7
28. Σ «Я»	1.1	2.4	2.3	3.3
29. Σ max	8.6	4.6	3.9	4.1
30. Σ min	4.2	3.3	3.2	3.6
31. lmax	3.1	2.6	4.7	4.4
32. lmin	8.4	5.1	7.4	7.5
33. lmax+lmin	11.5	7.1	11.8	12.3
34. Lmax	3.0	3.2	5.7	8.5
35. Lmin	12.1	4.9	9.8	14.8
36. Lmax+Lmin	15.2	8.2	16.1	23.5
37. Э+/-	9.2	7.7	4.3	7.0

и дисперсий и также могут быть признаны независимыми от возраста. Как известно, самооценка является традиционным предметом исследования в возрастной психологии подростка. Хотя, как показывают и наши данные, она имеет большую личностную вариативность, чем возрастную.

Итак, имеется значимое влияние возраста и пола на большинство исследуемых параметров, в большинстве случаев имеется межфакторное взаимодействие. Для содержательной характеристики возрастных изменений обратимся к сравнительному анализу других статистических показателей.

4.1.1. Возрастные тенденции в динамике образа социального мира подростков

Анализ среднеквадратичных отклонений (табл.12) и **изменения средних значений параметров** (табл.13). позволяют судить о периодах стабильности либо повышенной вариативности связанных с ними функций. Высокие значения среднеквадратичных отклонений в определенный период свидетельствуют о серьезных структурных перестройках, о формировании - либо реформировании соответствующих функций. Низкие значения среднеквадратичных отклонений маркируют возрастные периоды стабильности.

Из табл. 12 следует, что 28 параметров из 37 имеют значительные колебания среднеквадратичных отклонений на протяжении рассматриваемого возраста (значения среднеквадратичного отклонения изменяются в 2-3 раза). Изменения средних значений позволяют обнаружить направление изменений. Рассмотрим изменения среднеквадратичного отклонения и средних значений в исследуемых возрастных группах.

Возраст **7-х классов (12 - 13 лет)** имеет **14 параметров максимальной дисперсии** («родственники» (Р), «животные» (жив); альтруистических (А), эстетических (Э), гностических (Гн) качеств, недифференцированная оценка других (Оц), и большинство показателей ценностно-смысловой сферы); а также 6 параметров минимальной дисперсии. В целом, *это возраст перехода*, или активного, даже бурного формирования ценностно-смысловой и *социально-перцептивной сферы*, что соответствует представлениям о «переходности» данного возраста.

По сравнению с семиклассниками, **8-е классы (13 - 14 лет)** - это возраст стабилизации многих параметров. Эта возрастная выборка, по сравнению с предыдущей гораздо более однородна. Максимально высокую дисперсию имеют всего 3 параметра, и 14 параметров - минимальную. Учитывая изменения средних зна-

чений (табл.13), можно заключить, что *стабилизация большинства параметров сопровождается снижением средних значений*. Снижаются или остаются равными все показатели ценностно-смыслового уровня. На социально - перцептивном уровне также снижаются или остаются неизменными значения всех параметров, исключая физические и гностические аспекты в оценках других. На социально - ролевом уровне снижаются или остаются неизменными все категории, исключая мальчиков - ровесников и учителей. (Возрастание среднего значения количества учителей сочетается в этом возрасте с пристрастно - критическим отношением к ним, как это будет ясно из дальнейшего анализа.)

Таким образом, в возрасте 13 - 14 лет функции стабилизируются, «сжимаются» к своему, условно говоря, негативному варианту, сопряженному с максимальной ориентацией на ровесников и чувство общности с ними, ростом самооценки и критическим вниманием к учителям, оценкой других преимущественно по физическим характеристикам. Все это соответствует традиционным представлениям о *кризисности тринадцатилетнего* возраста.

Для выборки **девятиклассников (14 - 15 лет)** максимальную дисперсию имеют 6 параметров, минимальную - 4 параметра. Параметры с максимальной дисперсией в сочетании с ростом средних значений показывают значительные изменения на социально - ролевом уровне. Это *появление ориентации на «мужчин - звезд» (М, Зв), киногероев (КГ) - образы достижений и социальной успешности*. Параметры максимальной дисперсии социально-перцептивного уровня - это практические (П), романтические (Р) качества - также отражают *новые прагматические, связанные с достижением, и романтические ориентации*. Максимальная дисперсия интервала между позитивным полюсом и «идеалами» (Lmax) связана с *появлением абстрактных представлений об идеальном*.

Параметры с минимальным среднеквадратичным отклонением (параметры стабильности) - это эмоциональные (Э), гностические (Гн) аспекты в оценках других, эмоциональный баланс вербальных характеристик (Э+/-) - показывают эмоциональную «послекризисную» стабилизацию. *Рост средних значений большинства социально-перцептивных параметров* (коммуникативные, альтруистические, физические, практические, эмоциональные, глорические аспекты и высшие ценности в оценках других) демонстрирует резкий подъем социально-перцептивных способностей подростка, многостороннюю оценку личности другого и себя.

В группе **10-х классов (15 - 16 лет)** имеется 11 параметров с максимальным и 5 - с минимальным среднеквадратичным отклонением. По «неустойчивости» параметров этот возраст приближается к возрасту 7-х классов.

Параметры с максимальной дисперсией социально-ролевого уровня - «мужчины» («М»), «Звезды» («ЗВ»), лит.герои («ЛГ») - отражают новые ориентации на взрослых мужчин - «звезд», которые являются символами достижения и успеха. Высокая дисперсия у параметров социально-перцептивного уровня («ГЛ», «Ге», «Вц»); и ценностно-смыслового уровня - количество других, равноценных Я (« Σ я») и у всех интервальных параметры («lmin», «lmin+lmax», «Lmax», «Lmin», «Lmax+Lmin»). Это свидетельствует об индивидуализации направленности личности (от гедонической - до высших ценностей) и отражает как содержательное, так и когнитивное формирование идеалов.

Параметры с минимальной дисперсией - параметры стабильности, сформированности соответствующих функций - это «родители», «альтруистические качества», «недифференцированная оценка», СО, « Σ выше я/ Σ ниже я». В этом возрасте стабилизируется отношение к родственникам, самооценка, соотношение ценности себя и других, недифференцированная оценка других становится стабильным исключением

Изменения средних значений следующие: на социально - ролевом уровне продолжается рост средних значений мужчин («М») и звезд («ЗВ»), имеется рост показателей «Уч» и «ЛГ», свидетельствующих о возрастающей роли школы, снижается количество родственников. На социально - перцептивном уровне отмечается рост эстетических (Э), гностических (Гн), практических (П), пугнических (Пг) аспектов, манер и норм (МН), связанных как с потребностью в достижении, так и с большей социализацией старших подростков. Снижается количество коммуникативных (КМ), альтруистических (А) аспектов, недифференцированной оценки (Оц) другого. На ценностно - смысловом уровне мы видим рост «Lmax», «Lmin», «Lmax+Lmin» (усиливается значение абстрактных идеалов), « Σ я» (потребность в общности с другими), количество оцениваемых выше себя (Σ выше я) минимизируется по сравнению с предыдущим возрастом, что можно расценивать как возрастающую реалистичность.

Промежуточные итоги анализа. Как следует из сравнительного анализа среднеквадратичных отклонений и средних значений исследуемых параметров, периоды максимальной нестабильности развития, появления новых тенденций и разрушения старых, максимальной индивидуализации подростков - это периоды 12 - 13 лет (7-е классы) - переход от раннего подросткового к старшему подростковому возрасту, а также 15 - 16 лет (10-е классы) - переход от подросткового к юношескому.

В возрасте 12 - 13 лет мы видим интенсивное формирование ценностно-смыслового уровня, при этом критическую роль играют родственники и животные. В это время, вероятно, завершается

освоение базовых ценностных категорий добра, ума, красоты, преодолевается недифференцированная оценка другого. Формируется СО и ценностное отношение к другим. С максималистскими тенденциями в данном возрасте соседствует большое разнообразие структурных аспектов ценностно-смыслового уровня, отражающее личностные и когнитивные индивидуальные особенности.

В возрасте 13 - 14 лет - период максимальной стабильности изучаемых параметров в их крайне низких абсолютных значениях. Это своеобразная «вершина», а точнее, «яма» подростничества, в центре которой - ориентация на сверстников. Вариативность наблюдается только в эмоциональном знаке вербальных характеристик, в параметрах «физические критерии» и «высшие ценности» в оценках других. Кроме того, широко варьирует потребность в общности с другими (количество других, равноценных Я).

В возрасте 14 - 15 лет важнейшую роль в развитии играет ориентация на мужчин - Звезд, ориентация на культуру взрослого. Появляются абстрактные представления об идеальном, практические и романтические критерии в оценках других. Стабилизируется эмоциональный баланс вербальных характеристик, эмоциональные, гностические аспекты, высшие ценности в оценке другого.

В возрасте 15 - 16 лет начинается интенсивное формирование сферы идеалов (чувство совершенства и противостояния идеалов миру, абстрактные представления об идеальном), стабилизируется потребность в общности с другими. Появляются индивидуальные варианты развития, обусловленные направленностью на высшие ценности, гедонической и глорической направленностью личности.

4.1.2. Половая дифференциация образа социального мира подростков

Фактор пола для исследуемых нами параметров еще более значим. Из 37 параметров только 7 по критерию Фишера не обнаруживают связи с полом. Это параметры «КГ» (киногерои), «Э» (оценка эстетической привлекательности), «ГЕ» (гедонические аспекты в оценках других), « Σ выше сер.» (количество других, ценимых выше среднего), « Σ я» (количество других, равноценных Я), « Σ min» (количество образов - «антиидеалов») и «lmin» (дистанция между «антиидеалами» и «другими», т.е. между допустимым и недопустимым). Названные параметры, вероятно, более зависят от личностных особенностей либо от микросоциального окружения. Сравним различия по остальным параметрам.

Для определения психологического содержания половозрастных различий в образе социального мира нами был использован квартильный анализ.

Таблица 14

Нормы параметров СОСМ для подростков 12 - 16 лет, полученные на основе квартильного разбиения выборок

Порядковый № и обозначение параметра	Границы двух средних квартилей для подростков разного пола и возраста							
	7-е кл 43дев.	8-е кл 55дев	9-е кл 60дев	10-е к 77дев	7-е кл 31мал	8-е кл 34мал	9-е кл 25мал	10-е к 33мал
№1 М	4 - 11	2 - 7	3 - 7	4 - 15	6 - 17	4 - 11	4 - 27	8 - 25
№2 м	6 - 14	8 - 19	8 - 18	10 - 22	16-25	16 - 26	10- 20	10 - 25
№3 Ж	8 - 14	6 - 11	4 - 9	5 - 12	6 - 11	6 - 12	1 - 7	2 - 8
№4 д	17 - 23	16 - 24	13 - 20	9 - 18	3 - 13	7 - 12	2 - 17	4 - 13
№5 Р	8 - 17	4 - 12	4 - 13	4 - 10	4 - 13	1 - 9	0 - 7	2 - 10
№6 Зв	0 - 6	0 - 5	0 - 6	1 - 11	0 - 11	2 - 8	4 - 28	3 - 24
№7 КГ	0 - 1	0	0 - 1	0 - 1	0 - 2	0	0 - 1	0 - 1
№8 ЛГ	0	0	0	0 - 2	0	0	0	0 - 1
№9 Уч	1 - 5	1 - 5	1 - 4	1 - 5	0 - 5	3 - 8	0 - 4	0 - 7
№10 жив	0 - 3	0	0 - 1	0 - 1	0 - 1	0	0	0
№11 Км	4 - 15	5 - 17	9 - 17	5 - 16	0 - 4	0 - 7	1 - 10	1 - 7
№12 А	10 - 25	4 - 14	5 - 17	6 - 15	0 - 15	3 - 9	2 - 8	2 - 7
№13 Э	2 - 14	3 - 14	1 - 7	2 - 10	0 - 2	0 - 5	0 - 3	0 - 8
№14 Ф	0 - 4	0 - 4	1 - 7	0 - 4	0 - 3	0 - 9	2 - 7	3 - 8
№15 Гн	2 - 14	3 - 11	2 - 7	3 - 10	0 - 7	4 - 13	2 - 6	2 - 10
№16 П	0 - 5	0 - 3	0 - 3	2 - 7	0 - 4	0 - 2	1 - 6	1 - 7
№17 МН	2 - 7	1 - 5	2 - 8	2 - 9	0 - 6	0 - 4	0 - 6	2 - 6
№18 Пг	0 - 2	0	0 - 1	0 - 2	0 - 1	0 - 1	0	0 - 1
№19 Оц	5 - 22	4 - 17	3 - 14	3 - 11	2 - 20	3 - 16	3 - 16	3 - 14
№20 Эм	0 - 3	1 - 4	0 - 6	0 - 5	0 - 1	0 - 1	0 - 3	0 - 3
№21 Р	0	0	0 - 1	0 - 1	0	0	0	0
№22 Вц	0 - 1	0 - 2	0	0 - 1	0	0	0	0
№23 Гл	0	0	0 - 1	0	0	0	0	0 - 1
№24 Ге	0	0	0	0	0	0	0	0
№25 СО	10 - 16	11 - 18	11 - 14	11 - 15	10 - 16	14 - 18	11 - 16	11 - 16
№26 \sum вышеЯ/ \sum ниже.Я	0,6-3,8	0,1 - 1,3	0,2 - 2,25	0,2 - 0,95	0,4 - 1,5	0,1 - 0,7	0,3 - 1,9	0,3 - 1,6
№27 \sum выше сер.	33 - 47	30 - 45	27 - 40	27 - 42	26 - 47	24 - 41	28 - 43	26 - 46
№28 \sum я	0 - 2	0 - 2	0 - 5	0 - 6	0 - 2	0 - 5	0 - 5	0 - 3
№29 \sum max	3 - 10	2 - --6	1 - 5	2 - 5	3 - 12	2 - 6	1 - 7	2 - 8
№30 \sum min	1 - 5	2 - 4	1 - 6	1 - 4	1 - 6	2 - 4	1 - 4	2 - 6
№31 lmax	1 - 3	1 - 3	2 - 6	2 - 5	1 - 4	1 - 3	2 - 5	2 - 5
№32 lmin	2 - 7	2 - 6	2 - 8	3 - 7	2 - 14	2 - 5	3 - 11	2 - 10
№33 lmax+lmin	3 - 13	3 - 8	5 - 14	5 - 1 6	4 - 20	3 - 8	7 - 17	4 - 16
№34 Lmax	1 - 3	1 - 4	2 - 5	2 - 13	1 - 5	1 - 4	1 - 12	1 - 8
№35 Lmin	1 - 18	1 - 7	1 - 15	2 - 22	1 - 17	1 - 6	1 - 9	1 - 21
№36 Lmax+Lmin	2 - 19	3 - 13	5 - 22	8 - 32	3 - 23	3 - 10	3 - 22	5 - 31
№37 Э+/-	3 - 11	2 - 10	2 - 5	2 - 6	1 - 11	1 - 5	1 - 6	2 - 18

Квартили параметров субъективного образа социального мира представлены в табл. 14. В нашем случае квартили являются более информативной статистикой, чем средние значения, поскольку указывают одновременно и на положение среднего, и на разброс значений. В сравнительном анализе для характеристики каждой половозрастной группы нами использовались два средних квартиля, описывающих 50% выборки по каждому параметру. В тех случаях, когда границы квартилей были представлены дробными числами, они округлены до ближайшего целого числа.

Сравнивая квартили разных групп, воспользуемся принципом, рекомендуемым А.Анастаси [8] для сравнения процентильных полос: «...не придавать значения различиям между показателями, чьи процентильные полосы перекрывают друг друга, особенно если перекрытие превышает половину их длины». Итак, критерием значимых различий будем считать перекрытие полос не более чем на половину длины.

На основе принятого критерия опишем значимые изменения параметров для 3-х уровней ОСМ, отражающие половозрастную динамику. Наиболее яркие отличия образа социального мира мальчиков и девочек на протяжении подросткового возраста проявляются в следующих параметрах.

В 7-х классах (12-13 лет) - это разное количество мальчиков (м) и девочек (д) в образе мира, соответствующее ориентации мальчиков на группу однополых сверстников, и различия в количестве коммуникативных (Км) и эстетических (Э) оценок других.

В 8-х классах (13-14 лет) сохраняются различия в количестве девочек в образе мира.

В 9-х классах (14-15 лет) имеются существенные различия в ориентации на мужчин - звезд (М, Зв) и качества общения (Км), в формировании абстрактных идеалов (высокая дисперсия «Lmax» у мальчиков) и антиидеалов (высокая дисперсия «Lmin» у девочек).

В 10-х классах (15-16 лет) имеются высокие различия в ориентации на особенности общения (Км), у девочек появляются абстрактные идеалы (рост дисперсии «Lmax»), а также более высокий эмоциональный баланс (Э+/-) у мальчиков по сравнению с девочками. Названные показатели могут являться дифференцирующими пол параметрами в соответствующих возрастах.

Проведенный анализ статистических показателей подтверждает возможность использования данных параметров в сравнительно-возрастных исследованиях и необходимость определения половозрастных нормативов параметров образа социального мира.

Поскольку в настоящем исследовании половозрастные выборки подростков относительно невелики, то для определения возрастно-половых норм может использоваться квартильный анализ

распределения признаков параметров образов социального мира, который представлен в табл.4. Границы нормы в данном анализе очерчивают два средних квартиля, включающих 50% каждой анализируемой выборки.

Обобщая результаты проведенного статистического анализа, можно заключить:

1. Большинство предложенных параметров по данным двухфакторного дисперсионного анализа имеют **значимую связь с возрастом и полом**, обнаруживают возрастную динамику, содержательно соответствующую известным подростковым изменениям, и могут быть признаны валидными и использоваться в диагностике возрастного-полового развития. Это параметры М, м, Ж, д, Р, Зв, ж, А, Км, Э, Ф, П, Оц, Эм, Э+/-, СО, Σ выше я, Lmax, Lmin.

2. **Не имеют значимой связи с возрастом** и указывают, в первую очередь, на личностные особенности параметры «кино - литгерои» (КГ, ЛГ), «учителя» (Уч), гностические (Гн), глорические (Гл), гедонические (Ге), романтические (Р) оценки, «высшие ценности» (ВЦ), качества общения (Км) у девочек, количество других, ценимых выше среднего (Σ выше сер), количество «антиидеалов» (Σ min).

3. Не обнаружили **связи с полом** параметры «киногерои» (КГ), эстетические (Э), гедонические (Ге) оценки других, количество других, ценимых выше среднего (Σ выше сер), количество других, равноценных Я (Σ я), количество «антиидеалов» (Σ min), дистанция между допустимым и недопустимым (lmin).

4. Параметры « Σ выше сер.» и количество образов - антиидеалов « Σ min» представляют интерес как возможные психологические константы, сравнимые по устойчивости с самооценкой. Параметр « Σ выше я / Σ ниже я», являясь предполагаемым аналогом самооценки, имеет более выраженную возрастную динамику у девочек, чем СО. Тогда как у мальчиков данный показатель более стабилен, чем СО.

5. Параметрами, дифференцирующими пол, являются:

- в 12-13 лет (7-е кл.): относительное преобладание мальчиков (м) и девочек (д) в субъективном образе социального мира, коммуникативные (Км) и эстетические (Э) оценки в восприятии других;
- в 13 - 14 лет (8-е кл.): преобладание образов девочек (д) в субъективном образе социального мира;
- в 14 - 15 лет (9-е кл.): наличие образов взрослых мужчин (М), «звезд» (Зв), а также коммуникативные характеристики (Км) в восприятии других;

- в 15 - 16 лет (10-е кл.): коммуникативные характеристики (Км) в восприятии других и общий эмоциональный баланс атрибутируемых признаков (Э+/-).

Относительно **половозрастной динамики** образа социального мира можно заключить, что **особенности динамики образа социального мира в целом соответствуют известным возрастным характеристикам подростка.**

4.1.3. Возрастно-типичные характеристики образа социального мира подростка как репрезентации его социальной ситуации развития

Анализ результатов, проведенный в предыдущем параграфе, указывает на содержательное единство образа социального мира и социальной ситуации развития, однако, многообразие параметров делает такой анализ трудоемким для восприятия. Чтобы ограничить количество анализируемых параметров, выделить самые существенные для поставленной задачи, мы использовали в настоящем параграфе анализ показателей общности, которые являются одной из статистик факторного анализа.

Результаты факторного анализа данных исследования образа социального мира (значения общности показателей в ФА) приведены в табл. 15. В качестве показателей с высокой общностью нами рассматривались первые 6 - 8 показателей в ранговом распределении общности в ФА-решениях. Для каждой микровозрастной группы выбиралось от 5 до 9 показателей максимальной общности (их общее количество зависело также от абсолютных значений «общности»). Для факторного анализа был введен еще один показатель №38, которым кодировался пол испытуемых: «+1» - девочка, «-1» - мальчик. Данный прием позволил, учитывая пол, получить единые результаты для возраста в целом, избежать разбиения выборки на части.

Поскольку максимальная «общность» показателя характеризует его высокий корреляционный «вклад» в связи с другими показателями, то это будет свидетельствовать о *характерности данного показателя именно для данной анализируемой группы*. Т.е. показатели с высокой общностью могут интерпретироваться как *типичные характеристики анализируемой группы*.

Показатели образа социального мира высокой и максимальной общности в факторных решениях для возрастных групп подростков 12-16 лет

№ и усл. обозначение показателя	Максимальные значения общности для показателей образа социального мира в разных возрастных группах			
	12-13 лет, 6-факторн.реш.	13-14 лет, 6-факторн.реш.	14-15 лет, 7-факторн.реш.	15-16лет, 6-факторн.реш.
1. М	(-)0.80	(-) 0.72	(+)0.85	(+)0.90
2. м	(+)0.64	(+,-) 0.76	(+,-) 0.61	(-- ,+) 0.74
3. Ж	(-) 0.74	(-,+) 0.63	(+) 0.68	
4. д	(-,+) 0.71	(+) 0.65		(-) 0.64
6. «ЗВ»	(-) 0.70	(-,+) 0.67	(+) 0.87	(+)0.83
7. КГ		(+) 0.62	(+) 0.66	
11.КМ			(-) 0.64	
14. Ф			(+) 0.66	
16. П			(+) 0.65	
19. Оц		(-) 0.67		
26. \sum «вышеЯ»	(-) 0.62	(-) 0.67		
27. \sum «в.сер.»	(-) 0.66			
32. l min	(-) 0.75	(+,-) 0.67		(-) 0.64
33. lmin+lmax	(-) 0.85	(-,+) 0.65	(+) 0.81	(-) 0.83
34. Lmax		(-) 0.67		
35. Lmin	(-,+) 0.82	(-) 0.74	(+) 0.77	(-,+) 0.81
36. Lmax+Lmin	(-) 0.87	(-) 0.87	(+) 0.70	(-) 0.88
38. пол испыт.	(-) 0.78	(+) 0.63		

Жирным шрифтом отмечены показатели максимальной общности.

Знак (+,-), указанный в скобках означает отсутствие (-), преобладание (+) или противоположные тенденции (-,+) данного параметра в соответствующей возрастной группе.

Анализ и обсуждение результатов

Рассмотрим параметры максимальной общности по возрастам. В 7-м классе (12-13 лет) параметры максимальной общности следующие:

1. Критический максимализм в оценках других (№36 «Lmax+Lmin»), использование крайне негативных оценок (№35 «Lmin»);
2. Несформированность идеалов когнитивная (№33 «lmin+lmax», №32 «lmin»);
3. Отсутствие образов взрослых мужчин (№1 «М»);
4. Принадлежность мужскому полу (№38);
5. Отсутствие образов женщин и девочек (№3 «Ж», №4 «д»).

Как видим, **все названные параметры согласуются с известными характеристиками младшего подростка**. При этом хочется обратить внимание на несколько параметров из вышеназванных. Во-первых, ориентация на сверстников своего пола у

мальчиков (№38) сопровождается отсутствием образов противоположного пола (№3, №4). У девочек данного возраста не наблюдается игнорирования мальчиков, также как и высокой связи их половой принадлежности с другими исследуемыми параметрами. Отмеченный факт игнорирования женских образов мы объясняем завершением половой идентификации мальчиков в данном возрасте. Иногда единственным женским образом в образе социального мира мальчиков остается только мама. Другой типичной характеристикой этого возраста является игнорирование взрослых обоого пола.

Сопоставив данные ФА с литературными данными о социальной ситуации развития 12-13-летних, мы сталкиваемся с парадоксом: подростки, переживающие «чувство взрослости» в качестве центрального новообразования (Т.В.Драгунова, Д.Б.Эльконин), игнорируют, а иногда и не имеют образа взрослого в своем внутреннем мире! Если отсутствие женщин и девочек во внутреннем мире мальчиков можно объяснить «пиком» их половой идентификации, то как объяснить отсутствие взрослых во внутреннем мире при переживании «чувства взрослости»? На наш взгляд, здесь возможно следующее объяснение.

Л.С.Выготский [34] выделял в данном возрасте «чувство целостности личности». В его логике рассуждений появление «собственного источника своего поведения и мышления», которое оказывается возможным благодаря новой ступени «овладения своими внутренними операциями», делает возможным поведение «для себя». Названные чувства не предполагают подражания взрослым образцам, хотя, на наш взгляд, имеют большую психологическую общность с феноменом «уровня собственных к себе требований» (Л.И.Божович), с феноменом «авторства» (К.Н.Поливанова), с «устойчивой тенденцией к самостоятельности, самоутверждению, самореализации» (Д.Фельдштейн). Можно предположить, что скорее **не «чувство взрослости» является результатом новых возможностей подростка, а чувство самодостаточности** и, как следствие, **необязательности (рудиментарности) отношений со взрослыми**. Д.И.Фельдштейн подчеркивает: «Подросток стремится не подражать образу взрослого, а жаждет приобщиться к их делам и отношениям» [111; 231]. Мы бы заострили этот тезис: подросток 12 - 13 лет стремится не подражать взрослым и не приобщаться к их делам и отношениям. Он начинает строить собственные отношения и дела без оглядки на взрослый пример. Взрослый мир может представлять интерес как объект изменений, но он не является центром интересов и жизни подростка. Центр его интересов, центр его жизни - он сам. Л.С.Выготский утверждает: «...новое поведение человека становится поведением для себя, человек сам осознает себя как известное единство. Это есть конеч-

ный результат и центральная точка всего переходного возраста. ... Там, где мы чувствуем себя источником движения, там мы приписываем личный характер своим поступкам, но именно на эту ступень овладения своими внутренними операциями поднимается подросток» [34; 227]. Взрослый уходит на задний план либо совсем исчезает из внутреннего мира подростков 12 - 13 лет именно благодаря чувству собственной субъектности. Д.И.Фельдштейн: «Этап социализации с 10 лет...отличается не только наиболее выраженной индивидуализацией, но и самодетерминацией, самоуправлением растущего человека, не просто ставшего субъектом, но и осознающего себя им» [подчеркнуто нами - И.Н.] [111; 185]. Однако самодетерминация и самоуправление далеко не всегда приводят к эффективной социальной интеграции со взрослым миром именно в связи с новым уровнем автономии, «вторым витком эгоцентризма» (Г.А. Цукерман [114]), переживаемого подростком в 12-13 лет. Возможно, основной источник конфликтов со взрослыми в данный период - это не желание подростка «перейти в группу взрослых», потому что «они его еще не принимают», а **именно критично - отстраненное отношение к взрослым свысока своей новой самодостаточной позиции.**

Рассмотрим другое объяснение. Возможно, что обнаруженная тенденция есть следствие неблагоприятной социально-педагогической ситуации данной группы подростков. Как писал Д.И.Фельдштейн, «причина кроется, прежде всего, в отсутствии должных условий для удовлетворения обостренной потребности подростка в общественном признании, что оборачивается искусственной задержкой личностного самоопределения, интенсификацией квазипотребностей, квазиинтересов, находя, в частности, отражение в тяге подростков к интимно-личностному и стихийно-групповому общению со сверстниками...» [110; 33].

«Вторичность» общения со сверстниками по отношению к педагогической ситуации («преобладание нормативного содержания», «удаленность от взрослой жизни» (Г.С.Абрамова [4]), «выталкивание» (В.В.Абраменкова [3]) подтверждают многие возрастные психологи. Однако при данном подходе непонятно, почему такая тенденция проявляется именно в 7-х - 8-х классах, но отсутствует в 9-х - 10-х классах. Все возрастные группы, участвующие в исследовании, представлены учениками одной школы, и с ними работает один педагогический коллектив. Поэтому возрастные различия в данном случае - наиболее вероятное объяснение.

В любом случае **характеристики образа должны быть ключевыми** в решении вопроса о личностных новообразованиях хотя бы потому, что сам Д.Б.Эльконин отталкивается от идеи наличия соответствующего образа в сознании ребенка. Так,

В.Т.Кудрявцев с соавторами указывает, что «взрослоцентризм» Д.Б.Элькониной основывается на том, что Д.Б.Эльконин рассматривает «образ взрослого (родителя, воспитателя, учителя)... как образ будущности самого ребенка» [57; 17 - 18].

Как бы мы ни объясняли причину отсутствия взрослых в субъективном образе социального мира, сам *факт отсутствия взрослых и преобладания сверстников в образе социального мира 12-13-летних* более соответствует такой ключевой характеристике возраста, как *интимно-личностное общение*, выделенной Д.Б.Элькониным. Это более соответствует *дружбе подростков* (И.С.Кон). Кроме того, данный факт подчеркивает неравноценность разных форм педагогического взаимодействия в данном возрасте. Воспитывающее воздействие *от лица взрослого* не станет достоянием внутреннего мира подростка. Транслятором воспитательного воздействия, безусловно, должен быть образ самого подростка, образ старшего сверстника, к которому тринадцатилетние наиболее восприимчивы.

Можно заключить, что в образе социального мира семиклассников имеются четкие тенденции игнорирования женского пола мальчиками и игнорирования взрослых подростками обоего пола. Полученные результаты согласуются с литературными данными о половой идентификации в данном возрасте и о чувстве «источника движения» самого себя, самодетерминации и самоуправления собой. Постулированное в отечественной психологии «чувство взрослости» как возрастно-типичное новообразование начала подросткового возраста требует более тщательного исследования.

В **8-х классах** параметры максимальной общности следующие:

1. Максимализм в оценках других ($L_{max}+L_{min}$), использование крайне негативных оценок (L_{min});
2. Ориентация на мальчиков и игнорирование мальчиков (в связи с полом) («М»);
3. Игнорирование взрослых мужчин (М).

Мы видим как сходство с предыдущим возрастным периодом, так и некоторые несовпадающие тенденции. Сохраняется игнорирование взрослых, «звезд» (параметры №№ 1, 3, 6), хотя по отношению к «звездам» уже начинают возникать новые тенденции. Несколько изменяет свою роль фактор пола. Если в 7-м классе фактор пола является решающим именно для мальчиков, во многом он определяет особенности их образа социального мира, то в 8-м классе решающую роль в социальной ситуации развития играет признак пола у девочек. Именно девочки (параметр №38) в данном возрасте игнорируют мальчиков (м), дружат с девочками

(д), не используют недифференцированных оценок (Оц) и внимательны к коммуникативным особенностям другого (Км).

Параметры высокой общности для подростков **9-х классов (14-15лет)** следующие (табл.14):

1. Ориентация на «звезд» (Зв), взрослых мужчин (М);
2. Противопоставление крайних групп остальному «миру» ($l_{min}+l_{max}$);
3. Отсутствие максимализма, возросшая толерантность в оценках других ($L_{min}+L_{max}$, L_{min}).

Возраст 14-15 лет Д.И.Фельдштейн характеризует как выбор «определенной социальной позиции» [111; 167]. Называя стадию 14-15 лет «утверждающе-действенной», Д.И.Фельдштейн описывает ее следующим образом: «...у 14-15-летнего подростка развивается готовность к функционированию во взрослом мире,... осознание своей социальной приобщенности, обостряется потребность в самоопределении, самореализации... Возникает реально взрослая позиция ответственного человека, выполняющего серьезную социальную роль» [111; 232]. «Развертывается потребность в общественном признании,... осознание не только обязанностей, но и прав, потребность в социально одобряемой деятельности, социальной ответственности, актуализации себя в других. Сознательное отношение к другим, к окружающим, потребность найти свое место в коллективе» [там же; 236].

Данное описание полностью соответствует обнаруженной нами максимальной общности параметров «Ориентация на взрослых мужчин, звезд». Мы видим яркие отличия от предшествующего возраста. Признак пола подростка 14 - 15 лет не имеет максимально высокой общности по сравнению с другими исследуемыми параметрами. Это не значит, что половая дифференциация образа мира отсутствует вообще, но она отступает на второй план перед новыми детерминантами развития. Можно сказать, что если образ мира подростков в 7- 8-х классах имеет возрастно-половую типизацию, то в 9 - 10-х эта типизация возрастно-социальная.

Названные параметры высокой общности соответствуют таким литературным данным, как ориентация на культуру взрослого, присущая как мальчикам, так и девочкам.

Параметры максимальной общности для возраста **15 - 16 лет:**

1. Ориентация на взрослых мужчин (М);
2. Преобладание «звезд» в образе социального мира (Зв);
3. Игнорирование ровесников (м);
4. Близость оценок к полюсам (L_{max} +« L_{min} »), противоположные тенденции (мягкость и крайность) в оценках антиидеалов (L_{min});
5. Несформированность идеалов когнитивная ($l_{min}+l_{max}$).

Выделенные параметры также соответствуют описанным в литературе особенностям возраста. Это ориентация на культуру взрослого, потребность в достижении, избирательность в общении с ровесниками, интимная дружба. Особенности образа социального мира характеризуют и своеобразие потребности в общении в ранней юности, которая предполагает потребность в уединении, грезы и мечты ранней юности, интенсивное познание богатств, накопленных мировой культурой, открывает возможность необычайного многообразия творческих потенций личности (А.В.Мудрик [74]), возможность проиграть те многочисленные роли, представить себя в тех образах, которые им наиболее импонируют.

Следуя задаче сравнения образа социального мира с описанной в литературе социальной ситуацией развития, можно заключить следующее:

1. В субъективном образе социального мира семиклассников (12 - 13-летние) имеются четкие тенденции игнорирования женских образов мальчиками и игнорирования взрослых подростками обоего пола. Данные тенденции согласуются с литературными данными о половой идентификации в данном возрасте и о чувстве «источника движения» самого себя, самодетерминации и самоуправления собой.

2. В образе социального мира 13-14-летних мы видим почти полное повторение картины предыдущего возраста в игнорировании взрослых (М) и максимализме (L_{min} , $L_{max} + L_{min}$). Сохраняется ориентация на мальчиков - сверстников у мальчиков, но появляется игнорирование противоположного пола у девочек.

3. В образе социального мира 14-16-летних нами показаны общие характеристики, которые проявились на данной выборке и отличают ее от 12-14-летних. Это преобладание «Звезд» - взрослых мужчин и женщин и игнорирование ровесников. Ориентация в их оценках на практические (П), физические (Ф) качества, игнорирование коммуникативных особенностей (Км) обусловлены мотивацией достижения в данном возрасте и основными сферами ее реализации. Типичным является присутствие киногероев, что необходимо для «внутреннего монолога, уединенности юноши». Характерна перестройка ценностной сферы, связанная с формированием абстрактных идеалов ($L_{max} + L_{min}$, L_{min}) и возрастающей толерантностью в 9-х классах и последующим возвратом к максимализму в 10-х классах.

* * *

В проведенном выше содержательно-психологическом анализе мы использовали различные методы статистической обработки и соответствующие им показатели. Однако предложенная нами

методика может быть подвергнута и разноплановому качественному анализу, что было показано во 2-й главе. Ниже мы обращаемся к качественному анализу содержания «идеалов» и «антиидеалов» как важнейшей возрастной характеристики.

Анализ содержания «идеалов» и «антиидеалов» подростков 12-16 лет

Важнейшей характеристикой социальной ситуации развития являются ценностные отношения подростков в социальном мире. Носителями наиболее значимых ценностных отношений подростка в образе социального мира являются те лица, которые указаны подростком вблизи «высшего» и «низшего» полюсов субъективной ценностной шкалы в нашей процедуре. Тех «персонажей» субъективного образа социального мира, которых подросток размещает максимально высоко (либо максимально низко) на шкале ценностей, мы будем называть далее «идеалами» и «антиидеалами».

В табл. 16 представлены социально-ролевые характеристики «идеалов» и «антиидеалов» у подростков 7-10-х классов (12 - 16 лет). Все выборки уравниены по полу (каждая включает 44 девочки и 26 мальчиков). Подсчет категорий осуществлялся следующим образом: для каждого испытуемого регистрировалось простое наличие или отсутствие категории (но не количество персонажей данной категории) в группе «идеалов» и группе «антиидеалов».

Как видно из табл. 16, родители подростка 13 лет обладают для него особым статусом. На фоне явного игнорирования взрослых, родители не только почти всегда упоминаются подростками, но и занимают максимально высокое положение на шкале ценностей. В тех случаях, когда образы - идеалы включают разные категории «персонажей» социального мира, родители имеют наивысшее положение в 50 случаях и уступают это место другим только в 4-х случаях (один раз - Богу).

Характеристики, которые 13-летние приписывают своим родителям, имеют следующее распределение: «Добрый(ая)» - 40 упоминаний; «красивый(ая), «умный(ая)» - 15, 16; «хорошие» («лучшие») - 7; «заботливый(ая)», «ласковый(ая)» - 6; «любимые» - 4; «сильный(ая)» - 3. «Близкие», «веселые», «трудолюбивые», «строгие» - по 2 упоминания. Однократно встречаются: «любящие меня», «мудрый», «отзывчивый», «сердитый», «помощь», «родные», «дали жизнь», «дорогие», «доброжелательная», «понимающая», «вредная».

Выявленное отношение тринадцатилетних к родителям как образцам наивысших ценностей, с одной стороны, противоречит описанной в литературе подростковой конфликтности в семье. Например, ситуация общения («встречи») с родителями интерпретируется как схватка с «силами зла» [87; 27]; утверждается потеря самооценки отношений с близкими. С другой стороны, полученные результа-

ты подтверждают высокую значимость родителей для подростков в вопросах, связанных с жизненной перспективой [54], а также подтверждают высокую потребность подростков в доверительном общении с родителями [3]. В данном случае внутренний мир подростка и его поведение являются дополнительными и взаимообусловленными явлениями. Наиболее пристрастные и эмоционально-напряженные отношения естественны с теми, кто воплощает максимум ожиданий и имеет в связи с этим высокую ценность.

Таблица 16

Социально-ролевые характеристики «идеалов» и «антиидеалов» у подростков 13 лет

Категории образов «идеалов» - «антиидеалов»	Количество подростков, разместивших указанные категории у полюсов шкалы							
	Идеалы				Антиидеалы			
	7 кл	8 кл	9 кл	10кл	7кл	8 кл	9 кл	10кл
Родители	50	40	38	27	2	1	3	4
Другие родств. «Звезды»	28	32	32	9	11	10	6	2
Учителя	7	9	16	24	13	3	14	21
Кино-литгерои	11	8	5	5	11	10	7	17
Ровесники	9	2	8	10	3	2	5	5
Животные	25	32	23	26	45	43	40	48
Другие взрослые	11	4	7	4	--	1	-	-
Образы отсутствуют	-	-	5	4	1	9	1	3
	3	2	-	3	11	14	10	9

Как указано в таблице, первые конфликты с взрослыми на уровне ценностных отношений возникают не с родителями, а с дальними родственниками, с учителями и известными личностями - «звездами». Если «звезды» в роли «антиидеалов» отражают и семейные, и групповые ценности, то учителя - реальные конфликты в жизни подростка. Интересно, что из 11 учителей, попавших в категорию «идеалы», нередко называются учителя не из реального окружения (3 раза названа «первая учительница» и один раз - бывшая учительница).

Таким образом, первое пристрастно-критическое отношение к взрослым из реального окружения выпадает именно на долю учителей. А самый мощный «социальный контекст» и «канал» социализации тринадцатилетнего подростка - это его родители, носители его субъективных высших ценностей - доброты, красоты, ума.

Как следует из табл. 16, к концу подросткового возраста в составе идеализируемых образов уменьшается количество других родственников (в 3 - 3,5 раза), родителей - почти в 2 раза, увеличивается количество «звезд» в 3,5 раза. В составе антиидеалов увеличивается количество «звезд» почти в 2 раза, количество учи-

телей - в 2,5 раза, значительно уменьшается количество дальних родственников. Абсолютное преобладание сверстников определяет состав антиидеалов на протяжении всего подросткового возраста, что отражает значимость реальных конфликтов подростков в кругу своего окружения.

Хотя в таблице не нашел отражение факт разноуровневости самих идеалов, но мы должны его отметить. Идеалы подростков могут быть неоднородными по уровню ценности. Например, у семиклассников родители расположены всегда выше сверстников, если сверстники также входят в группу «идеалов». Напротив, для 9-х и 10-х классов характерно, что сверстники - идеалы в максимально высоко ценимой группе расположены часто выше родителей. Данный факт подтверждает уменьшение значимости родителей к юношескому возрасту и возрастание значимости личной дружбы.

4.2. Вариативность образа социального мира и социальной ситуации развития подростка

4.2.1. Чувствительность параметров образа социального мира к микросоциальным характеристикам

Чувствительность методики к микросоциальным характеристикам испытуемых была проверена в сравнении среднегрупповых показателей 10А, 10Б, 10В, 10Г классов школы - гимназии. С одной стороны, эти классы можно отнести к одной социальной группе - это десятиклассники одной школы. С другой стороны, они имеют определенные социальные различия. 10А и 10Б - гимназические классы из городских детей. 10В - гимназический класс из сельских детей, проживающих в интернате. 10Г - негимназический класс из городских детей, обучается во вторую смену, в отличие от А, Б, В. Поскольку в каждом классе доля мальчиков была различной, а основной состав составляли девочки, то в дальнейшем, чтобы избежать наложения половых различий, мы сравнивали только девочек каждого класса.

Результаты сравнительного анализа данных классов по социально-ролевому составу субъективного «социального мира» представлены в табл. 17. Поскольку сравниваемые выборки невелики по объему, достоверность различий, которая обнаружилась в средне-групповых значениях, мы подтвердили с помощью критерия Манна - Уитни (табл. 18).

В табл. 18 показано, что 28 коэффициентов из 54 являются значимыми. Это говорит о высокой чувствительности использованной исследовательской процедуры к различным аспектам социального статуса испытуемых.

Таблица 17

Социально-ролевой состав субъективного «социального мира» у девушек 10-х классов

класс	К ол-во дев.	К	Категории анализа (кол-во упоминаний в среднем по группе)								
								в	ЛГ	ч	ив
0А	1	1	5,5	3	,8	2,4	,9	0,2	,5	,1	,3
0Б	1	1	,3	6	,5	5,8	,5	,6	,5	,9	
0В	1	1	4,1	,3	1,5	1,8	,2	,7	,4	,2	,1
0Г	1	9	,4	1	,3	9,1	,8	,7	,2		,2

Таблица 18

Значимые коэффициенты Манна - Уитни при попарном сравнении среднегрупповых значений состава «субъективного мира» у девушек 10-х классов

рав- нив. Вы- бор- ки	Значимые коэффициенты Манна Уитни при сравнении по разным категориям								Кри- терии зна- чимости		
						в	ЛГ	ч	ив	= 0,05	= 0,01
	,Б	2,5			8,5		8		2,5		2
,В		2,5	2,5				6,5	3	1,5	0	3
,Г	8	0	4	0,5				5,5		3	3
,В	1		7			8	0,5	6,5	2	5	0
,Г			8,5							7	8
,Г	3,5	5,5	6				7,5	7,5	1,5	1	8

В данном случае мы видим глубоко своеобразный по составу «социальный мир» каждого класса. Наиболее близки в этом плане девушки Б и Г классов. Единственное, что их различает - большая ориентация «Б» на женщин старше себя, тогда как у «Г» большую часть социального мира занимают мальчики. Девушек «Б» и «Г» объединяет невысокая ориентация на взрослых мужчин и на «звезд», совершенно незначительное место учителей в их жизни. Таким образом, «лицейский» по названию класс «Б» - по своим характеристикам субъективного образа социального мира

совершенно далек от «школьной» ориентации, от направленности на достижение успеха, - и поэтому по своим субъективным особенностям совершенно не «лицейский».

Наиболее своеобразен «социальный мир» у девушек «В» класса. В отличие от всех других классов, у них выражена ориентация на кино-литгероев, учителей, животных, женщин более старшего возраста. В противоположность девушкам «Б» и «Г» классов, здесь малое количество сверстниц в «социальном мире», и еще меньше мальчиков - сверстников, которые порой совсем игнорируются. Характерны погруженность в школьные проблемы, высокие мотивы достижения (ориентация на «звезд»), значительная ориентация на учителей. Значительная ориентация на кино-литгероев, с одной стороны, может быть признаком «приверженности» школе, школьной программе, с другой стороны - это знак «ухода» от социальной реальности, признак определенного социального неблагополучия, поскольку все девушки класса - приезжие, проживают в интернате. Высокое количество животных в образе социального мира, с одной стороны, могло бы быть знаком «ухода» во внутренний мир, однако, это, скорее всего, признак социального своеобразия данной группы. В этом классе все девушки - приезжие из сел, где домашние животные - кормильцы семьи. Нельзя сказать наверняка, что девушки данной группы «уходят» в воспоминания о доме, поскольку количество упоминаемых ими родственников не отличается от соответствующих показателей в других классах.

Лицейский класс «А», в первую очередь, отличается от девушек нелицейского «Г». Здесь имеются значимые отличия практически по всем параметрам (кроме «КЛГ» и «жив»). Но девушки из «А» имеют качественно своеобразный «социальный мир» и по сравнению с «Б» и «В». От «Б» их отличает большое количество «старших мужчин» - «звезд», учителей и невысокое значение своих сверстниц. Тогда как эти же параметры объединяют «А» и «В». Но мы видим и глубокие отличия «городских» «А» от приезжих «В»: у девушек «А» нет «ухода» в мир кино-литгероев, в общение с животными, нет такого игнорирования мальчиков, старшие женщины занимают в их жизни меньше места.

Параметры обсуждаемой исследовательской процедуры обнаруживают чувствительность не только к возрастным, половым, но и микросоциальным различиям испытуемых. Это позволяет использовать данную процедуру для исследования и описания различных возрастных и социальных групп.

4.2.2. Особенности социальной ситуации развития и образа социального мира подростков с ДЦП и подростков из классов КРО

В сравнительном исследовании подростков с нарушениями социальной ситуации развития и с нормальным психосоциальным развитием участвовали мальчики-подростки 12-16 лет из классов компенсирующе- развивающего обучения (КРО) в количестве 31 человек и мальчики того же возраста из общеобразовательных классов (31 чел.) одной и той же школы. Группы случайно отобраны, но выровнены по возрастному составу.

Интерес для сравнения данных групп заключается в особенностях социализации подростков из классов КРО. Дети из этих классов относятся к социально и педагогически запущенным, у них не снят диагноз «задержка психического развития», на основании которого они продолжают обучение в классах данного типа.

Социально-психологические различия между детьми из классов КРО и общеобразовательных классов фиксируются рядом методов.

В соответствии с данными экспертной оценки учителей, подростки из двух типов классов отличаются (различия значимы по W-критерию Вилкоксона на уровне $p < 0.05$) более низким уровнем здоровья, отношения к учебе и педагогическим воздействиям, характеристик общения, способности считаться с нормами коллективной жизни и оценивать поступки окружающих; более низким уровнем самокритичности, активности, организованности, самоконтроля и самообладания, внешнего вида и культуры поведения. Учителя фиксируют и сравнительно низкий уровень проявлений агрессии у мальчиков КРО. Наряду с этим, по экспертной оценке нет значимых различий в поведении в школе, в наличии профессиональных намерений, в способности к сопереживанию, эмпатии и в стремлении к справедливости.

По данным Шкалы Пирс-Харрис, модифицированной В.Гордеевым и Ю.Александровичем (ШПХМ), показатели качества жизни этих детей значительно различаются самооценкой популярности, счастья и удовлетворенности (табл. 19).

В обследовании данных групп были обнаружены значимые различия параметров ценностных отношений личности, отраженные в табл. 20.

Как следует из приведенной таблицы, дети из классов КРО отличаются меньшим количеством «других», которых они способны воспроизвести. Это свидетельствует о значительной ограниченности круга их социального взаимодействия. Хотя данная особенность подростков КРО значительно варьируется: величина стандартного отклонения по количеству «других» превышает норму в 10 раз.

Мальчики из КРО оценивают других «выше себя» значительно меньше, и стандартное отклонение при этом мало отличается от «нормы».

Таблица 19

Среднегрупповые показатели качества жизни по методике ШПХМ у подростков классов КРО и общеобразовательных классов

Факторы качества жизни	Уч-ся классов КРО	Уч-ся общеобразовательных классов
1. Поведение	69.4	69.4
2. Интеллектуальный и школьный статусы	65.3	64.05
3. Внешность	64.3	60.2
4. Тревожность	65.9	64.3
5. Популярность*	60.9*	69.0
6. Счастье и удовлетворенность*	62.5*	70.8
7. Здоровье	73.3	74.0
8. Психосоциальный статус	66.8	68.4

* - значимые различия.

Таблица 20

Средние значения (в%) и стандартные отклонения для значимо (по W-критерию Вилкоксона, $p < 0.05$) различающихся параметров ценностной сферы мальчиков из КРО и мальчиков из общеобразовательных классов*

	Σ других	Σ вЯ (%)	L min	Σ я	Σ max	Σ min
Мальчики из КРО						
Среднее	40.7	30	1.0	5.0	14.0	11.0
Ст. отклонение	11.92	0.33	1.47	0.14	0.17	0.19
Мальчики «норма»						
Среднее	50	40	3.5	4.0	4.0	2.0
Ст. отклонение	1.94	0.27	5.23	0.04	0.05	0.03

*- показатель Σ других - это количество «других», которых подростки смогли воспроизвести при свободном припоминании;

- показатели Σ вЯ, Σ я, Σ max, Σ min в данном случае измерены процентной долей от общего числа воспроизведенных «других»;

- показатель Lmin измеряется как обычно - в субъективных пространственных единицах измерения.

Наиболее типичной характеристикой мальчиков КРО является высокая абсолютизация антиидеалов. Интервал Lmin минимален, и дисперсия при этом более чем в три раза ниже «нормы».

В среднем для мальчиков из КРО характерно большее количество других «равных Я», а также многократно большее количество идеалов и антиидеалов.

Итак, при задержке психосоциального развития у подростков из классов КРО нами обнаружены особенности ценностных отношений, фиксируемых пространственными показателями: сужение круга «других», сопровождающееся более частыми крайними оценками «других» и абсолютизацией «антиидеалов». Значимо больше также количество других, равноценных «Я».

Особенности пространственных показателей ценностной сферы подростков с ДЦП³

В отличие от подростков классов КРО, в сравнении которых участвовали только мальчики, в данном обследовании приняли участие 14 мальчиков и 13 девочек в возрасте 12-16 лет с диагнозом ДЦП, обучающиеся в специализированной (коррекционной) школе г. Кургана для детей с ДЦП. Контрольную группу составили здоровые подростки в количестве 40 чел.

По данным самооценки с помощью ШПХМ достоверных различий между группами не обнаружено. По данным ШИСКДМ (шкала измерения социальной компетенции Долла, модифицированная В.Гордеевым и Ю.Александровичем) обнаружено, что подростки с ДЦП значительно завышают свой социальный возраст.

Таблица 22

**Среднегрупповые показатели качества жизни по методике ШПХМ
у подростков с ДЦП и здоровых подростков 12-16 лет**

Факторы качества жизни	Подростки с ДЦП		Здоровые подростки	
	среднее	Ст.отклон	среднее	Ст.отклон
1. Поведение	49.2	10.0	51.2	6.9
2. Интеллектуальный и школьный статусы	50.1	10.4	51.1	7.3
3. Внешность	49.7	9.8	50.8	8.9
4. Тревожность	50.4	10.7	50.9	8.6
5. Популярность	50.2	10.2	50.5	6.9
6. Счастье и удовлетворенность	50.3	10.3	51.4	7.5
7. Здоровье	50.1	10,2	51	8.1
8. Психосоциальный статус	50.1	10.2	50.8	7.2
9. Социальный возраст*	22.8*	13.4	13.8	3.4
10. Паспортный возраст	14.7	1.1	14.1	0.98

* - значимые различия.

Как видно из табл.21, общей закономерностью является больший разброс признаков в группе детей с ДЦП при отсутствии среднегрупповых различий по параметрам качества жизни.

Далее опишем подробнее образ социального мира и соответствующую социальную ситуацию развития детей с ДЦП в сравнении с данными здоровых детей в соответствии с моделью субъективного образа социального мира, описанной в предыдущей главе.

В табл. 22 отражены социально-ролевые характеристики «других», включенных в ситуацию развития, частота используемых подростками социально-перцептивных признаков и пространственные характеристики ценностных отношений личности.

³ Данные получены в дипломной работе Е.А.Кошкиной, выполненной в 2006 г. под нашим руководством.

Таблица 22

Средние значения субъективных показателей социальной ситуации развития в группах подростков с ДЦП и здоровых подростков

	Группа ДЦП	Здоровые
Родственники *	10.4*	6.9
Учителя	3.5	3.2
Мужчины *	2.3*	11.4
Мальчики	13.6	12.8
Женщины *	2.1*	8.5
Девочки	9.1	16.6
Лит. Герои	1.7	2.3
Киногерои	0.5	0.4
«Звезды» *	3.9*	8.5
Животные	0.3	0.1
Альтруистические качества *	20.1*	9.5
Гностические *	2.9*	5.9
Недифференцир. оценка *	8.0*	3.2
Коммуникативные *	9.1*	3.6
Физические *	0.4*	2.6
Пугнические (волевые)	0.8	0.7
Романтические *	0.6*	0.5
Эмоциональность, психодинамика	0.6	0.7
Высшие ценности	0.1	0
Манеры и нормы *	0.4*	2.1
Практические	0.8	1.2
Эстетические *	0.8*	6.5
Глорические	0.04	0.1
СО	0.5	0.6
$\Sigma_{\text{вышеЯ}}$ *	26.8*	15.4
$\Sigma_{\text{в сер}}$	37.3	34.9
$\Sigma_{\text{"Я"}}$	2.9	4.2
Σ_{max}	5.3	3.9
Σ_{min}	2.2	2.7
Lmax	2.9	2.7
Lmin	5.3	5.1
Lmax*	1.0*	2.01
Lmin	5.7	3.8

В образе социального мира подростка с ДЦП значимо больше родственников, но меньше «Звезд» - взрослых мужчин и женщин. «Другие» оцениваются преимущественно по альтруистическим, а также по коммуникативным качествам. Недифференцированных оценок также значимо больше.

Среди социально-перцептивных оценок мало физических, эстетических, а также «манер и норм». Таким образом, субъективный образ социального мира ребенка с ДЦП подтверждает его «замкнутость» на семье и школе (учителей в «образе мира» столько же). Отсутствие «большого мира» взрослой жизни, к которой притягивается подросток, и **вытеснение критериев**, которые могли бы быть свидетельством **неуспешности ребенка** (эстетические и физические признаки), делают мир сравнительно благополучным. Этому способствует и обучение в специализированной школе, где ребенок находится среди таких же детей, как он сам.

При сравнении параметров ценностных отношений (табл. 22) обнаруживаются различия только по двум характеристикам - количество других «выше Я» (Σ вышеЯ) и абсолютизация идеалов (L_{max}). Как видим, восприятие других в образе мира детей с ДЦП более позитивно и идеализировано. При этом несколько снижена самооценка (незначимо).

Как видим, особенности социальной ситуации детей с ДЦП приводят к проявлению **компенсации в сфере ценностных отношений**. Основным механизмом компенсации в данном случае является идеализация, переоценка других. Следует добавить, что незначимые различия в количестве «идеалов» и более «мягкая» оценка «антиидеалов» также свидетельствуют о «розовом», идеализированном восприятии окружающего. Обращает на себя внимание меньшее количество «равноценных Я». Значимость названных различий должна быть проверена на других выборках.

Таким образом, соц-педзапущенные подростки из классов КРО и подростки с ДЦП имеют качественно-своеобразные, во многом противоположные пространственные показатели ценностных отношений, которые отличают их и от «нормы» и соответствуют содержанию их социальной ситуации развития.

4.2.3. Индивидуально-типичные варианты образа социального мира учащихся школы-гимназии

Индивидуально-типичные варианты образа социального мира подростков школы-гимназии были выделены также с помощью факторного анализа. Здесь необходимо отметить особенности использования нами факторного анализа. В факторно-аналитическом описании возрастов по исследуемым пара-

метрам мы столкнулись с тем фактом, что свыше 70% дисперсии признаков каждой выборки способны описать 13 - 14 факторов. С одной стороны, такое большое количество обобщенных характеристик возраста, которые представлены полученными факторами, свидетельствует о многокачественности, индивидуальной вариативности каждого возрастного периода, о значительных индивидуальных различиях в структуре изучаемых характеристик. С другой стороны, большинство факторов охватывают очень незначительный процент дисперсии характеристик (менее 4% дисперсии), и такие факторы вряд ли можно интерпретировать как основные, типичные характеристики возраста. Кроме того, большое количество (4 варианта 14-ти обобщенных характеристик, которые, в свою очередь, имеют сложную структуру) анализируемых факторов затрудняет выделение основных, главных особенностей.

Поэтому нами было принято решение ограничить количество анализируемых факторов теми, которые охватывают не менее 4% дисперсии признаков. Всего для каждого возраста имеется 6 - 7 таких факторов, и они в совокупности описывают около 50% дисперсии признаков каждого возраста. Таким образом, в нашем анализе мы не дали исчерпывающую характеристику возраста с точки зрения всех его особенностей, всех вариаций, но мы выделили основные, ведущие особенности и индивидуально-типичные варианты образа социального мира в рассмотренной выборке.

Кроме того, важно отметить, что мы использовали вариант ФА варимакс, который предполагает построение ортогональных факторов. Это значит, что описываемые факторами обобщенные характеристики не коррелируют друг с другом. Поэтому далее мы интерпретируем полученные факторы как обобщенные характеристики, свойственные возрасту и как *варианты развития личности* в соответствующих возрастах.

Важно отметить, что поскольку пол мальчика кодировался значением (-1), а пол девочки значением (+1), то высокая отрицательная корреляция с полом будет означать корреляцию с полом мальчиков, а высокая положительная корреляция с полом - свойственность характеристик группе девочек. Опишем ниже факторные решения для каждой возрастной группы

Для группы **12 - 13-летних (7класс)** выделено 6 факторов, которые описывают 48,29% дисперсии признаков. В табл. 23 представлено факторное распределение и указаны параметры со значимыми факторными нагрузками.

Таблица 23

6-факторное решение для группы 12-13-летних (7 класс) (указаны параметры со средними и высокими факторными нагрузками)

Номера и обозначения параметров и соответствующие факторные нагрузки					
1 фактор (12.4% дисперс)		2 фактор (9.12%)		3 фактор (7.82%)	
№1 М	0.38	№1 М	- 0.76	№25 СО	- 0.31
№2 м	0.55	№3 Ж	- 0.34	№26 $\sum_{\text{ВЯ/НЯ}}$	0.22
№4 д	-0.59	№4 д	0.59	№27 $\sum_{\text{в.сер}}$	- 0.57
№10 жив	-0.32	№5 Р	0.39	№28 $\sum_{\text{Я}}$	- 0.65
№11 Км	-0.69	№6 Зв	-0.81	№34 Lmax	- 0.39
№12 А	-0.40	№7 КГ	- 0.40	№35 Lmin	- 0.83
№13 Э	-0.60	№9 Уч	- 0.62	№36 Lmax+Lmin	- 0.93
№14 Ф	-0.47	№16 П	- 0.38		
№15 Гн	-0.37	№18 Пг	- 0.29		
№17 МН	-0.53	№19 Оц	0.37		
№19 Оц	0.38	№22 Вц	- 0.28		
№20 Эм	-0.52	№23 Гл	- 0.43		
№21 Р	-0.40				
№34 Lmax	0.31				
№38 мальч	0.73				
4 фактор (7.2%)		5 фактор (6.3%)		6 фактор (5.4%)	
№2 м	0.57			№12 А	- 0.45
№3 Ж	- 0.71	№9 Уч	- 0.30	№15 Гн	- 0.56
№5 Р	- 0.63	№14 Ф	0.37	№16 П	- 0.21
№7 КГ	- 0.39	№16 П	0.33	№18 Пг	- 0.27
№12 А	- 0.37	№30 \sum_{max}	- 0.32	№19 Оц	0.27
№22 Вц	- 0.42	№31 lmax	- 0.41	№21 Р	- 0.27
№24 Ге	0.37	№32 lmin	- 0.84	№26 $\sum_{\text{ВЯ/НЯ}}$	- 0.26
№25 СО	0.28	№33 lmin+lmax	- 0.91	№27 $\sum_{\text{в.сер}}$	- 0.41
№26 $\sum_{\text{ВЯ/НЯ}}$	- 0.46			№28 $\sum_{\text{Я}}$	0.40
№27 $\sum_{\text{в.сер}}$	- 0.36			№29 \sum_{max}	- 0.61
№ 30 \sum_{min}	0.54			№37 Э+/-	- 0.64
№38 мальч	0.44				

1 фактор (12,4% дисперсии) назван **«мальчики с недифференцированным восприятием других»**. Большую факторную нагрузку имеют социально-перцептивные параметры с отрицательными весами Км ($r=-0.69$), МН ($r=-0.53$), Эм ($r=-0.52$), м ($r=0.55$), д ($r=-0.59$), пол ($r=-0.73$). Это довольно «бедный» «мир» мальчиков - сверстников, исключая девочек. В оценках других отсутствуют особенности общения, нормативность поведения, указания на чувства и состояния другого.

2 фактор (9,12% дисперсии) можно назвать **«мир без взрослых»**. Включает социально-ролевые параметры с отрицательными весовыми нагрузками М ($r=-0.76$), Зв ($r=-0.81$), Уч ($r=-0.62$) и положительный вес ориентации на «девочек» д ($r=0.59$). В этом «мире» отсутствуют мужчины и женщины, «Звезды», учителя, преобладают девочки - сверстницы.

3 фактор (7,82% дисперсии) назван **«критичный индивидуализм»**. Включает параметры с высокими отрицательными вкладами: количество других, ценимых выше среднего (Σ в.сер, $r=-0.57$), количество других, равноценных Я (« Σ я», $r=-0.65$), абсолютность «антиидеалов» (L_{\min} , $r=-0.83$), максимализм ($L_{\max}+L_{\min}$, $r=-0.93$). В этом субъективном «мире» большинство образов расположены ниже середины шкалы, т.е. соответствующие лица переживаются как не имеющие высокой ценности. Несвойственна потребность в общности с другими. Используется вся шкала для оценок других, что мы интерпретируем как максимализм. Это мир одинокого подростка, ищущего недостатки других, и имеющего не очень высокую самооценку (СО, $r=-0.31$).

4 фактор (7,2% дисперсии) назван нами **«циничная безнадзорность»**. Охватывает факторы м, ($r=0.57$), Ж ($r=-0.71$), Р ($r=-0.63$), Σ_{\min} ($r=0.54$), пол ($r=-0.44$), $\Sigma_{\text{вышеЯ}}/\Sigma_{\text{нижеЯ}}$ ($r=-0.46$). В субъективном образе мира преобладают образы мальчиков - сверстников; образы взрослых женщин и родственников нехарактерны. Типично значительное количество антиидеалов, обесценивание других. Встречаются гедонические оценки, а моральные аспекты и высшие ценности здесь отсутствуют. Данный образ социального мира типичен, в первую очередь, для мальчиков.

5 фактор (6,3% дисперсии) включает два фактора с высокой отрицательной нагрузкой «дистанция между «антиидеалами» и «другими» l_{\min} ($r=-0.84$) и «общая идеализация» $l_{\min}+l_{\max}$ ($r=-0.91$). Отражает **«несформированность идеалов когнитивную»** как отсутствие противопоставления, «отрыва» идеализируемых персонажей и «антиидеалов» от остального «мира».

Таблица 24

6-факторное решение для группы 13-14-летних (8 класс) (указаны параметры со средними и высокими факторными нагрузками)

Номера и обозначения параметров и соответствующие факторные нагрузки					
1 фактор (12.95%дисперс)		2 фактор (8.8%)		3 фактор (8.0%)	
№8 ЛГ	- 0.30	№3 Ж	- 0.27	№1 М	-0.80
№9 Уч	- 0.30	№5 Р	- 0.29	№2 м	0.60
№27 $\Sigma_{в.сер}$	- 0.38	№10 жив	- 0.50	№3 Ж	- 0.68
№30 Σ_{min}	0.31	№13 Э	- 0.37	№4 д	- 0.32
№34 Lmax	-0.74	№17 МН	- 0.65	№6 Зв	- 0.74
№35 Lmin	-0.83	№25 СО	0.70	№9 Уч	- 0.45
№36 Lmax+Lmin	-0.92	№26 $\Sigma_{вЯ/нЯ}$	- 0.71	№12 А	0.26
		№31 lmax	- 0.62	№13 Э	0.29
		№32 lmin	0.33	№18 Пг	- 0.25
		№33 lmax+lmin	0.33	№22 Вц	0.27
4 фактор (6.54%)		5 фактор (6.2%)		6 фактор (5,09%)	
№2 м	- 0.56	№5 Р	- 0. 62	№11 Км	0.31
№4 д	0.70	№7 КГ	0.29	№13 Э	0.45
№11 Км	0.68	№12 А	- 0.36	№15 Гн	0.57
№12 А	0.28	№14 Ф	0.50	№18 Пг	0.29
№16 П	0.37	№16 П	0.29	№19 Оц	- 0.54
№19 Оц	- 0.42	№19 Оц	- 0.41	№20 Эм	0.31
№20 Эм	0.58	№27 $\Sigma_{в.сер}$	- 0.37	№24 Ге	- 0.25
№21 Р	0.55	№29 Σ_{max}	- 0.25	№26 $\Sigma_{вЯ/нЯ}$	0.37
№22 Вц	0.45	№32 lmin	- 0.72	№27 $\Sigma_{в.сер}$	0.51
№23 Гл	0.27	№33 lmin+lmax	- 0.70	№28 $\Sigma_{я}$	0.41
№24 Ге	0.47			№30 Σ_{min}	- 0.46
№38девочк	0.67	№34 Lmax	- 0.30	№37 Э+/-	0.61
		№37 Э +/-	- 0.38		
		№38мальч	- 0.29		

6 фактор (5,4% дисперсии) - **«вербальная агрессия»**. Это «мир» с выраженной негативной эмоциональной окраской (Э+/-; $r=-0.64$), нехарактерны идеализированные образы (Σ_{max} ; $r=-0.61$), отсутствует гностическая направленность в восприятии другого (Гн; $r=-0.56$).

Для выборки **8-х классов (13-14 лет)** выделено 6 факторов (табл. 24).

1 фактор (12.95% дисперсии) отражает **«максимализм»** подростков рассматриваемой группы. Включает параметры близости оценок к полюсам шкалы (L_{max} , $r=-0.74$; L_{min} , $r=-0.83$; $L_{max}+L_{min}$, $r=-0.92$).

2 фактор (8.8% дисперсии) - **«самоуверенность без идеалов»**. Типично игнорирование норм в восприятии других (МН; $r=-0.65$); высокая самооценка (СО; $r=0.70$); склонность оценивать других ниже себя ($\Sigma_{в.Я}/\Sigma_{нижеЯ}$; $r=-0.71$); высоко оцененные образы не отделены от «мира», т.е. не являются идеалами в точном смысле слова (l_{max} ; $r=-0.62$). Свойственно игнорирование животных (жив, $r=-0.49$).

3 фактор (8% дисперсии) отражает инфантильный **«мир без взрослых»**. Здесь отсутствуют образы мужчин, женщин, «Звезд», учителей (М, $r=-0.80$; Ж, $r=-0.68$; Зв, $r=-0.74$; Уч, $r=-0.45$); преобладают образы мальчиков - сверстников (м; $r=-0.60$).

4 фактор (6,5% дисперсии) назван **«дружба девочек»**. Этот субъективный мир характерен для девочек (пол; $r=0.67$), которым свойственны внимание к особенностям общения (Км; $r=0.68$), эмоциональным особенностям другого (Эм; $r=0.58$), романтичность восприятия (Р; $r=0.55$). При этом мальчики игнорируются (м; $r=-0.56$); избираются только девочки (д; $r=0.70$).

5 фактор (6.2% дисперсии) - **«суровая беспризорность»**. В этом «мире» отсутствуют родственники (Р; $r=-0.62$), несформированы антиидеалы (l_{min} ; $r=-0.71$ и $l_{max}+l_{min}$; $r=-0.69$), т.е. «мир» не отделён от антиценностей. Характерна также ориентация на физические аспекты в восприятии другого (Ф, $r=-0.50$), тенденция к вербальной агрессии (Э+/-; $r=-0.38$), тенденция к обесцениванию других ($\Sigma_{в.сер}$; $r=-0.37$).

6 фактор (5.1% дисперсии) - **«прекраснодушие»**. Это «мир» с преобладанием позитивных вербальных характеристик (Э+/-; $r=0.61$); гностических (Гн; $r=-0.57$) и эстетических (Э; $r=-0.45$) аспектов в восприятии других. Высоко ценят других ($\Sigma_{в.сер}$; $r=0.51$). Образы - антиидеалы нехарактерны (Σ_{min} ; $r=-0.46$), как и недифференцированные оценки других (Оц; $r=-0.54$).

Кратко опишем 7-факторное решение для группы **14-15-летних (9-е классы)** (табл. 25).

1 фактор (12.7% дисперсии) - **«взрослые достижения»**. Данный фактор характерен для мальчиков (пол; $r=-0.65$), «мир» которых состоит из мужчин - «Звезд» (Зв, $r=0.90$; М, $r=0.88$). Эти мальчики игнорируют родственников и девочек (Р, $r=-0.55$; д, $r=-0.67$), игнорируют коммуникативные и альтруистические аспекты (Км,

$r=-0.61$; А, $r=-0.47$), ориентируются на умения, навыки и физические аспекты в восприятии других (П, $r=0.68$; Ф, $r=0.45$).

2 фактор (9.6% дисперсии) обнаруживает **«формирование идеалов когнитивное»** в образе социального мира. Фактор представлен параметрами «удаленности» идеалов - антиидеалов от «мира» (l_{\max} , $r=0.62$; l_{\min} , $r=0.37$; $l_{\max}+l_{\min}$, $r=0.87$) и одновременным отсутствием максимализма (параметры удаленности от полюсов L_{\max} , $r=0.50$; $L_{\max}+L_{\min}$, $r=0.87$).

3 фактор (8.6% дисперсии) - **«розовые очки»**. Это «мир» высокой ценности других ($\Sigma_{\text{вышеЯ/нижеЯ}}$, $r=0.60$; $\Sigma_{\text{выше сер.}}$, $r=0.65$). Здесь отсутствуют максималистские оценки, особенно негативные (L_{\min} , $r=0.81$; $L_{\min}+L_{\max}$, $r=0.65$), отсутствуют образы - антиидеалы (Σ_{\min} ; $r=-0.53$), вербальные характеристики позитивны ($\Sigma_{+/-}$; $r=0.44$). Высокая самооценка нехарактерна (СО; $r=-0.23$).

4 фактор (6,2% дисперсии) - **«мир без школы»**. В этом «мире» нет женщин - учителей (Ж, $r=-0.76$; Уч, $r=-0.65$), животных (жив; $r=-0.51$), преобладают мальчики - сверстники (м; $r=0.65$).

5 фактор (6% дисперсии) - **«недифференцированная оценка других»**. Характерной особенностью здесь является преобладание недифференцированных оценок (Оц; $r=0.65$); игнорирование коммуникативных, эстетических, физических, гностических аспектов, нормативности поведения в восприятии других (Км, $r=-0.45$; Э, $r=-0.49$; Ф, $r=0.52$; Гн, $r=-0.58$; МН, $r=-0.44$). Недифференцированная оценка других сопровождается отсутствием чувства общности с другими ($\Sigma_{\text{я}}$; $r=-0.46$).

6 фактор (5,1% дисперсии) - **«романтизм»**. Этот субъективный мир насыщен романтическими, глорическими переживаниями, аспектами эмоциональности и риска в восприятии других (Р, $r=0.74$; Гл, $r=0.54$; Эм, $r=0.52$; Пг, $r=0.66$). Типичны образы литературных героев в образе мира (ЛГ; $r=0.66$).

7 фактор (5% дисперсии) - **«киногедонизм»**. В данном варианте «мира» образы киногероев (КГ; $r=0.79$) сопровождаются гедоническими оценками (Ге, $r=0.68$). При значительном количестве идеализированных образов (Σ_{\max} , $r=0,62$) имеется невысокая самооценка (СО, $r=-0.43$).

Далее опишем 6-факторное распределение (45% дисперсии) для **10-х классов (15-16-летние)** (табл. 26).

1 фактор (11.75% дисперсии) - **«взрослые достижения»**. Характерна ориентация на мужчин - «звезд» (М, $r=0.90$; Зв, $r=0.87$). Ориентация на взрослых «звезд» усилена (по сравнению с аналогичным фактором в 9-х классах) игнорированием сверстников обоего пола (м: $r=-0.66$; д: $r=-0.68$). В оценках других отсутствуют коммуникативные аспекты (КМ, $r=-0.61$), но (в тенденции) имеются глорические (Гл, $r=0.34$).

Таблица 25

7-факторное решение для группы 14-15-тилетних (9 класс) (выделены параметры со средними и высокими факторными нагрузками)

Номера и обозначения параметров и соответствующие факторные нагрузки					
1 фактор (12.74%дисперс)		2 фактор (9.56%)		3 фактор (8.6%)	
№1 М	0.88	№12 А	- 0.29	№2 м	- 0.27
№3 Ж	- 0.25	№13 Э	- 0.26	№5 Р	0.33
№4 д	- 0.67	№24 Ге	0.22	№17 МН	- 0.38
№5 Р	- 0.55	№25 СО	- 0.27	№26 \sum ВЯ/НЯ	- 0,61
№6 Зв	- 0.90	№28 \sum я	0.40	№27 \sum в.сер	0.65
№11 Км	- 0.61	№31 lmax	- 0.62	№30 \sum min	- 0.53
№12 А	- 0.47	№32 lmin	0.63	№34 Lmax	0.33
№14 Ф	0.45	№33 lmax+lmin	0.87	№35 Lmin	0.81
№16 П	0.68			№36	0.65
№20 Эм	- 0.28	№34 Lmax	0.50	Lmax+Lmin	
№26 \sum ВЯ/НЯ	0.25	№36	0.46		
№38 пол	- 0.65	Lmax+Lmin		№37 Э+/-	0.44
4 фактор (6.2%)		5 фактор (6%)		6 фактор (5.1%)	
№2 м	0.65	№11 К	- 0.45	№8 ЛГ	0.66
№3 Ж	- 0.76	№12 А	0.27	№15 Гн	0.24
№4 д	- 0.23	№13 Э	- 0.49	№18 Пг	0.66
№9 Уч	- 0.65	№14 Ф	- 0.52	№19 Оц	- 0.30
№10 жив	- 0.51	№15 Гн	- 0.58	№20 Эм	0.51
№22 Вц	0.36	№16 П	- 0.26	№21 Ром	0.74
№25 СО	0.24	№17 МН	- 0.44	№23 Гл	0.54
№28 Ея	- 0.21	№19 Оц	- 0.65		
№38 пол	- 0.23	№24 Ге	- 0.21	7 фактор (5%)	
		№28 \sum я	- 0.46	№7 КГ	0.79
		№29 \sum max	0.32	№14 Ф	0.36
		№31 lmax	0.25	№18 Пг	0.27
				№24 Ге	0.62
				№25 СО	- 0.43
				№29 \sum max	0.62

2 фактор (9,4% дисперсии) обнаруживает «**максимализм**» в оценках других. Включает параметры близости оценок к полюсам шкалы (Lmax, r=-0.70; Lmin, r=-0.83; Lmax+Lmin, r=-0.91). Этот

«мир» противоречит возрастной тенденции формирования идеалов, которая обнаружена у девятиклассников.

Таблица 26

6-факторное решение для группы 15-16-летних (10 класс) (выделены параметры со средними и высокими факторными нагрузками)

Номера и обозначения параметров и соответствующие факторные нагрузки					
1 фактор (11.75%дисперс)		2 фактор (9.4%)		3 фактор (8.1%)	
№1 М	0.90	№14 Ф	0.28	№2 м	- 0.46
№2 м	- 0.66	№ 16 П	- 0.27	№3 Ж	0.43
№4 д	- 0.68	№26 $\sum_{ВЯ/НЯ}$	0.29	№7 КГ	0.56
№6 Зв	0.87	№29 \sum_{max}	0.29	№8 ЛГ	0.64
№8 ЛГ	.0.23	№30 \sum_{min}	- 0.36	№9 Уч	0.24
№11 Км	- 0.62	№34 Lmax	- 0.70	№10 жив	0.72
№12 А	- 0.27	№35 Lmin	- 0.83	№17 МН	- 0.25
№16 П	0.28	№36 Lmax+Lmin	- 0.91	№24 Ге	- 0.27
№23 Гл	0.35			№25 СО	- 0.23
№28 Ея	- 0.30			№26 $\sum_{ВЯ/НЯ}$	0.58
№38 пол	- 0.28			№28 $\sum_{я}$	0.28
				№30 \sum_{min}	0.33
				№31 Э+/-	- 0.27
				№38 пол	0.35
4 фактор (61%)		5 фактор (54%)		6 фактор (4.7%)	
№2 м	0.25	№2 м	0.25	№3 Ж	- 0.54
№3 Ж	- 0.23	№4 д	- 0.37	№5 Р	- 0.32
№4 д	- 0.37	№12 А	- 0.55	№6 Зв	0.27
№28 $\sum_{я}$	0.32	№13 Э	- 0.60	№9 Уч	- 0.32
№29 \sum_{max}	- 0.46	№15 Гн	- 0.58	№12 А	- 0.26
№31 lmax	- 0.53	№16 П	- 0.28	№14 Ф	0.49
№32 lmin	- 0.74	№17 МН	- 0.39	№17 МН	- 0.36
№33 lmin+lmax	- 0.90	№18 Пг	- 0.59	№23 Гл	0.31
		№19 Оц	0.45	№25 СО	0.31
№38девочк	0.24	№21 Р	- 0.34	№27 $\sum_{в.сер}$	0.67
		№22 Вц	- 0.25	№28 $\sum_{я}$	0.25
		№23 Гл	- 0.26	№29 \sum_{max}	0.26
		№30 \sum_{min}	0.34	№35 Lmin	0.28
		№38мальч	- 0.27	№37 Э+/-	0.61

3 фактор (8.1% дисперсии) - это «**уход во внутренний мир**». Здесь «мир» насыщен образами кино- и литгероев, животных

(КГ, $r=0.56$; ЛГ, $r=0.64$; жив, $r=0.72$). Образы мальчиков отсутствуют (m ; $r=-0.46$). Ровесникам предпочитают взрослые женщины (Ж; $r=0.43$), в том числе родственники и учителя. Персонажи субъективного мира оцениваются преимущественно «выше Я» (Σ вышеЯ; $r=0.58$). Данный образ социального мира распространен среди приезжих девушек (d ; $r=0.35$), проживающих в интернате.

4 фактор (6.1% дисперсии), как и 2 фактор, противоречит возрастной тенденции формирования идеалов, которая выделена в 9-х классах. Фактор указывает на **«несформированность идеалов - антиидеалов когнитивную»**. Так, отсутствует «отрыв» крайнеоценных персонажей от всего массива оценок (l_{max} , $r=-0.53$; l_{min} , $r=-0.74$; $l_{max}+l_{min}$, $r=-0.90$) и нехарактерны идеализированные образы (Σ_{max} ; $r=-0.46$).

5 фактор (5.4% дисперсии) также обнаруживает у десятиклассников ретардационные тенденции. Это **«недифференцированная оценка других»**. Характерны отсутствие альтруистических, эстетических, гностических аспектов и аспектов риска в образе социального мира (А, $r=-0.55$; Э, $r=-0.60$; Гн, $r=-0.58$; Пг, $r=-0.59$), недифференцированная оценка (Оц; $r=-.45$), выраженность образов - антиидеалов (Σ_{min} ; $r=0.34$), игнорирование девочек (d ; $r=-0.37$).

6 фактор (4.7% дисперсии) - это **«юношеский оптимизм»**. Это «мир», где отсутствуют взрослые женщины (Ж; $r=-0.54$), есть тенденция к игнорированию родственников (Р; $r=-0.32$). Главные объекты внимания - физические аспекты и достижение успеха (Ф; $r=-0.49$; Гл; $r=-0.31$). Другие ценятся высоко (Σ выше сер.; $r=0.67$), им приписываются позитивные характеристики (Э+/-; $r=0.61$).

Из описания данных вариантов образа социального мира следует несколько заключений.

С одной стороны, очевидно, что варианты каждой исследуемой группы «укладываются» в соответствующую возрастную схему, отвечая основным характеристикам возрастнo-типичной социальной ситуации развития. Прослеживается содержательная близость групп 7-8-х и 9-10-х классах, а также содержательный «разрыв» между 8-ми и 9-ми классами (на рубеже 13 и 14 лет), что отвечает переходу к новому качеству социальной ситуации развития. (Общие и различные варианты отмечены на рис. 5 и 6).

С другой стороны, мы видим значительный разброс содержания вариантов образа социального мира, отражающий высокую индивидуализацию вариантов социального развития личности. Внутри каждой подгруппы мы видим самые разнообразные, в том числе взаимоисключающие варианты, отражающие гипосоциаль-

ные, гиперсоциальные и неоднозначные тенденции развития личности. *Предпосылки к гиперсоциализации:*

- ассоциативный ряд персонажей состоит, в основном, из лиц старшего возраста (родственники, учителя), нехарактерны персонажи - ровесники противоположного пола;
- атрибутируемые признаки однозначно положительные для всех персонажей (внутренний запрет на выражение негативного отношения) и часто выражают социальные нормы (например, «хорошо себя ведет», «уважает женщин»);
- распределение на шкале ценностей: большинство персонажей сгруппированы у крайних полюсов («черное» - «белое»); четкая иерархия групп на шкале, выделенных по традиционным социальным категориям.

Признаки *предпосылок к гипосоциализации* подростка (на рис. 5 и 6 гипосоциальные варианты заштрихованы):

- ассоциативный ряд персонажей исключает взрослых лиц реального окружения; абсолютно преобладают лица, с которыми нет реального контакта (футболисты сборной, «звезды» зарубежной эстрады), либо состоит исключительно из ровесников;
- атрибутируемые признаки формальны или однотипны, часто формулируются на языке контркультуры; отсутствуют характеристики альтруистической направленности; преобладают прагматические, не личностные признаки;
- распределение на шкале ценностей: иерархия в распределении отсутствует, либо выражены крайние полюса с указанием асоциальных характеристик.

Противоречивые тенденции социализации отражаются в образе социального мира с преобладанием кукол, животных, с отсутствием членов семьи. В нашем исследовании пока отсутствуют выборки асоциальных групп.

Следует заметить, что большинство выделенных вариантов является логически непротиворечивыми хорошо узнаваемыми «типажами». Их существование возможно причинно объяснить как микросредовыми факторами, так и личностными особенностями.

Например, недифференцированная оценка других и отсутствие образцов идеального в 10-м классе характеризует инфантильную задержку развития, что, возможно, связано с неблагоприятной социальной ситуацией. Варианты игнорирования женщин, девочек, учителей, как мы предполагаем, могут быть обусловлены школьными неудачами и сопряжены с недифференцированной оценкой других (как 4 фактор для 9-х классов, 4 и 5 факторы для 10-х классов). Игнорирование родственников, обнаруживающее негативную семейную ситуацию, особенно неблагоприятно в 7-х

(4 фактор) и 8-х (5 фактор) классах. Здесь наблюдается компенсирующая ориентация на киногероев и физические качества, игнорирование манер и норм, а также выраженность образов - анти-идеалов (т.е. образов страшного, ужасного, безобразного и т.д. во внутреннем мире ребенка). В более старших возрастах отсутствие родственников в образе мира сопряжено с честолюбивыми стремлениями, потребностью в достижении. Этому сопутствует положительный эмоциональный баланс вербальных характеристик. Ориентация на учителей сопряжена с повышенной критичностью своего «социального мира», т.е. с подчеркнутым «сдвигом» оценок к нижнему полюсу шкалы.

Необходимо отметить также, что нами представлены варианты, описывающие только около 50% всей дисперсии признаков. Таким образом, действительная вариативность субъективного образа социального мира намного выше.

Можно заключить, что образ социального мира отражает социальную ситуацию развития в ее индивидуализированном варианте. Точнее, субъективный образ социального мира - есть субъективный аспект индивидуальной социальной ситуации развития личности.

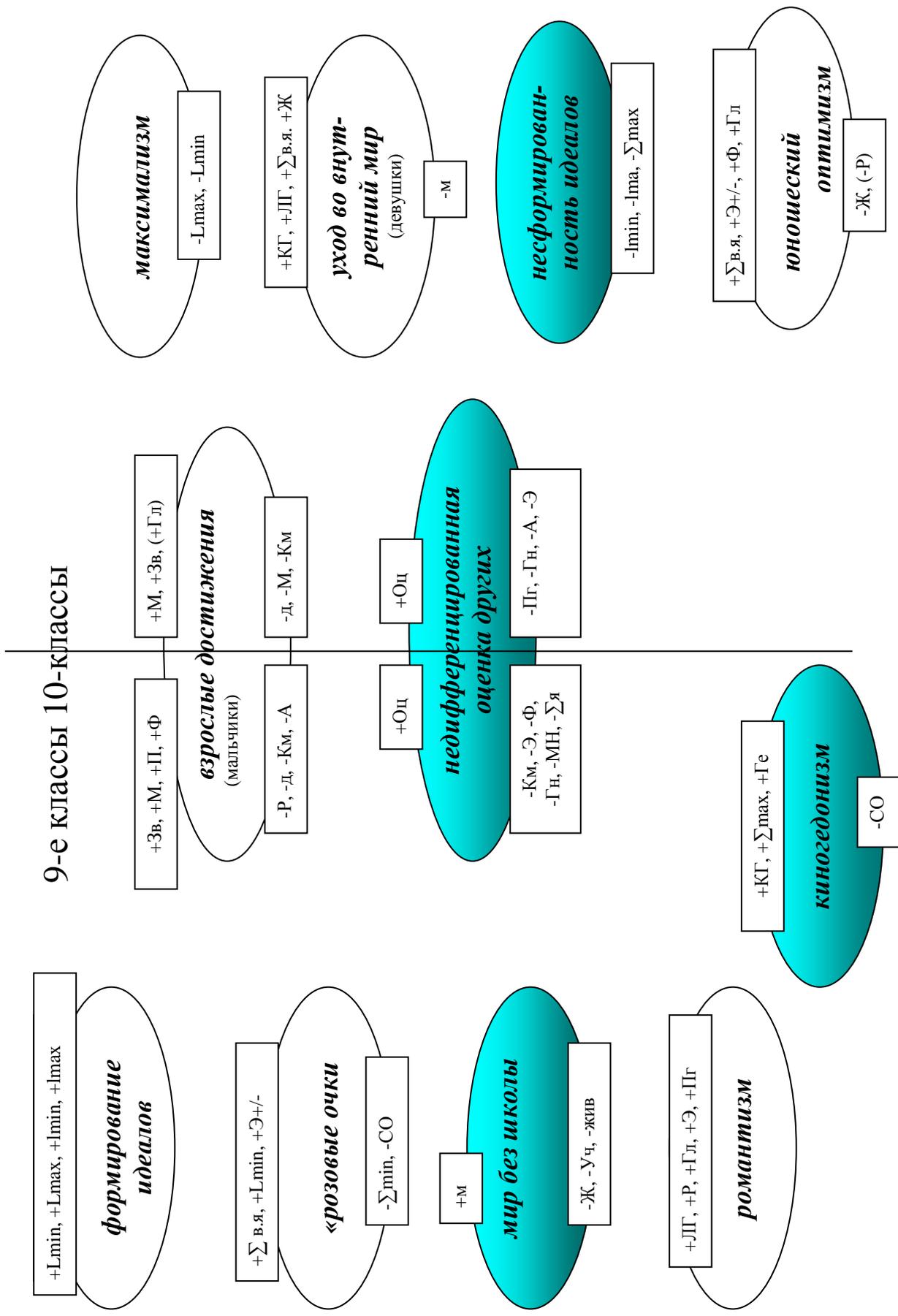


Рис. 5. Типичные варианты образа социального мира в 9 - 10-х классах

7-е классы 8-е классы

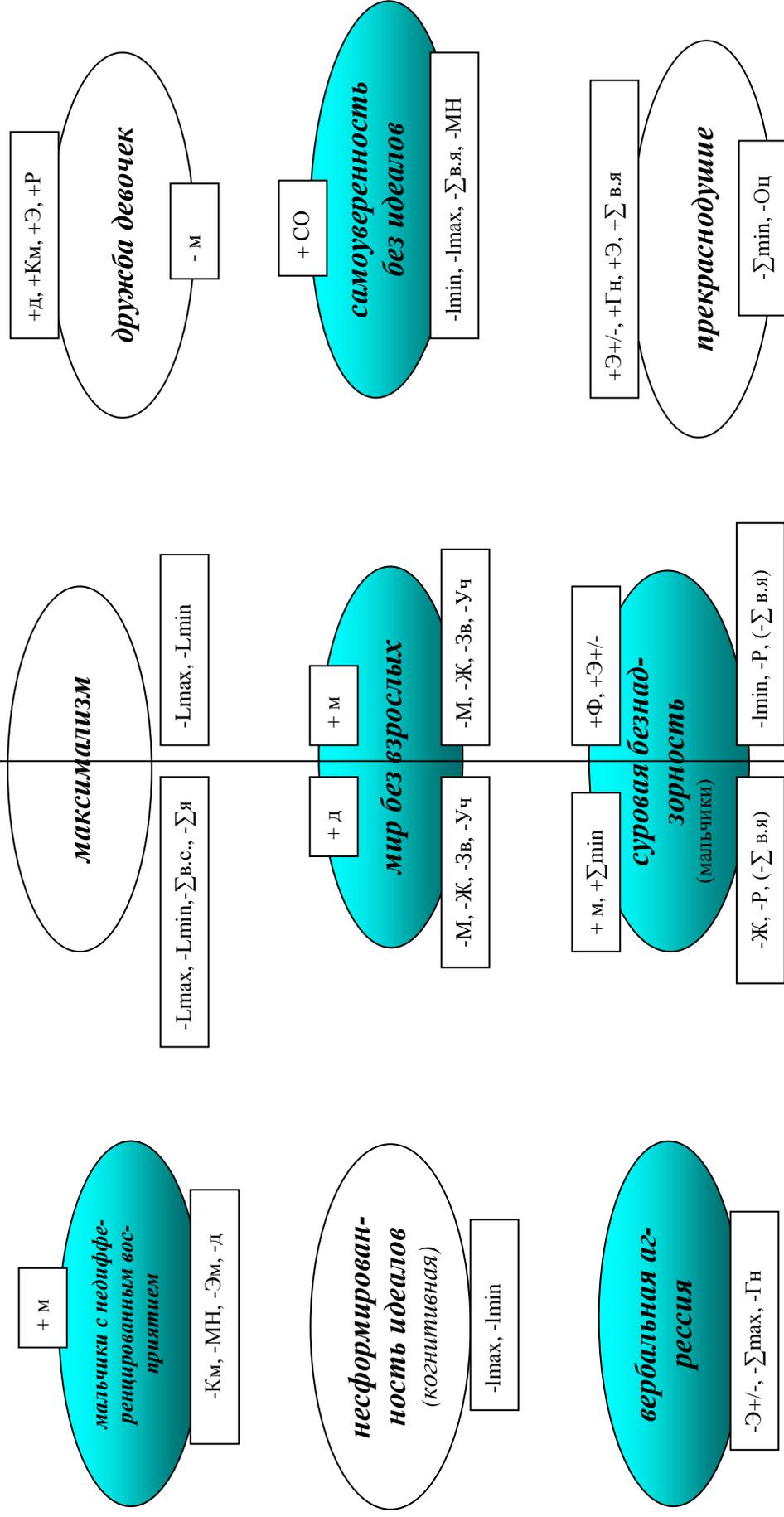


Рис.6. Типичные варианты образа социального мира в 7 - 8-х классах. В рамках - значимые параметры для данных вариантов

4.2.4. Субъективная иерархия «социальных контекстов» в образе социального мира личности

Природа любого социального целого - будь то конкретная общность, общество или весь «мир» предполагает свою структуру - разделение на слои или «страты». В теориях социальной стратификации выделяют разные основания разделения страт:

- имущественное неравенство, престиж, доступ к власти (М.Вебер);

- характеристика социального «качества» индивида (например, компетентность); характеристика исполнения в сравнении деятельности одного индивида с другими; обладание материальными ценностями, талантами, ресурсами (Т.Парсонс);

- отношение к орудиям и средствам производства, участие в общественном разделении труда (К.Маркс);

- престиж профессий, уровень образования и дохода (так называемая «объективная стратификация»).

Каждая страта является носителем определенных социальных (культурных, нравственных и др.) отношений, стандартов, образа жизни.

Главная характеристика стратификации - ее иерархия. В структуре существуют высшие, элитные слои, имеющие более высокий статус в обществе, большую ценность, и низшие слои. Любая стратификация отражает систему ценностей, принятых в данном обществе, поэтому главным критерием стратификации является система общественных ценностей.

На уровне индивидуального сознания, отражающего социальный мир в целом, расслоение «других» на группы осуществляется в соответствии с личностными ценностями и далеко не всегда зеркально отражает общественное разделение.

Необходимо различать те субъективные представления о социальной стратификации, которые находятся на высшем уровне осознанного знания о неосознаваемой иерархии «других». Так, например, из опыта обучения, из средств массовой информации человек *знает*, что существуют классы, другие слои населения, например, мигранты, безработные, которые имеют свой социальный статус. Но социальный «мир - для Я» может иметь совсем другое устройство, и также имеет свою стратификацию.

О сходном субъективном социальном мире говорят П.Бергер и Т.Лукман [18]. Они рассматривают «социально-структурную конфигурацию» в двух аспектах: как «объективную реальность» и «субъективную реальность», что соответствует

нашему представлению об онтологическом и феноменологическом аспектах индивидуальной социальной ситуации развития.

П. Бергер и Т. Лукман оперируют понятием «реальность повседневной жизни». Авторы представляют структуру реальности повседневной жизни «в континууме типизаций [например, «мужчина», «европеец», «покупатель», «живой тип» и т.п. - прим. И.Н.] ...На одном полюсе континуума находятся те другие, с которыми я часто и интенсивно взаимодействую в ситуациях лицом-к-лицу. Это ... «мой круг». На другом полюсе - крайне анонимные абстракции, которые по самой своей природе никогда не могут стать доступными взаимодействию лицом-к-лицу. Социальная структура - это вся сумма типизаций и созданных с их помощью повторяющихся образцов взаимодействия» [18; 267].

В концепциях субъективного жизненного пространства когнитивного направления, как упоминалось выше, «человек на протяжении жизни строит, достраивает и перестраивает глубоко личную «теорию мира». «Весь опыт жизни, а также предвосхищаемое будущее закреплено в мини-теориях в виде систем значений и значимостей, убеждений и ценностей - они-то и регулируют восприятие и представления человека, определяют интерпретацию окружающего мира и действующего в нем субъекта. Свою теорию субъект стремится сделать упорядоченной, взаимосогласованной - теорией предсказуемого и понятного мира» [11; 5].

Бронфенбреннер и др. широко используют термин «социальный контекст», обсуждая значимость и иерархию социальных контекстов, «чувствительность» к социальным контекстам. Данный термин использует О.А.Карабанова в своей концепции динамической структуры социальной ситуации развития, о чем говорилось в главе 1.

Как мы убедились из эмпирического исследования субъективного образа социального мира, ориентация и «избирательность» тех или иных социальных ролей, чувствительность к социальному контексту, в значительной мере характеризует микровозрастную динамику социальной ситуации развития от 12 до 16 лет, что отражается в субъективном образе социального мира подростков.

Здесь мы хотели бы остановиться на индивидуальном своеобразии субъективной социальной стратификации или субъективной иерархии социальных контекстов. Можно предположить, что индивидуальное сознание в ряде случаев компенсирует для индивида его собственный объективно-невысокий статус, снижая статус «элиты» и повышая статус

собственного слоя. Да и сами слои - страты в субъективном образе социального мира могут выделяться по совершенно иным ценностным основаниям, в отличие от принятых в социологии. Индивидуальное сознание может игнорировать некоторые страты в силу социальной некомпетентности, незавершенности социализации, вследствие своеобразия микросреды и соответствующих групповых оценок, либо в результате психологической защиты, повышающей самооценку.

Субъективная социальная стратификация, как и объективная, наряду с критериями выделения слоев, их содержательной спецификой, может иметь следующие характеристики:

- жесткость (четкость - размытость) разделения, автономность каждого слоя, невозможность присутствия какого либо представителя слоя среди других;

- жесткое ценностное противопоставление слоев на своих - чужих, хороших - плохих (мягкое противопоставление или дополнение);

- соответствие (или несоответствие) субъективной стратификации объективно существующей;

- социальное «клеймение» слоев - отсутствие «клеймения»;

- осознанность - неосознаваемость разделения;

- устойчивость на протяжении длительного времени - динамичность стратификации.

Субъективный образ социального мира позволяет представить субъективную стратификацию или иерархию социальных контекстов по двум критериям: 1) по размещению соответствующих социальных ролей на шкале личностных ценностей и 2) по количеству соответствующих социальных ролей.

В качестве примера, иллюстрирующего анализ субъективной социальной стратификации (иерархии «социальных контекстов») рассмотрим пример образа социального мира подростка. Это девочка Г. 12 лет (рис. 7).

Самая верхняя часть шкалы плотно занята всеми членами семьи (№ 1-4), характеристики которых передают идиллию семейной атмосферы («очень люблю», «замечательный», «шутник», «обожаю», «добрая», «ласковая»). Центром этого семейного рая, видимо, является сама Г. Нежное покровительство, опека младших, эстетические эмоции - вероятно, важнейшие ценности этого круга, принятые самой Г. Это подчеркивается описанием шести котят (или щенят), которых Г. разместила тут же (№ 45-50) («лохматый медвежонок», «кудряшка», «белый комочек», «маленькая красавица», «пушистик», «толстый пушистик»). Итак, высший слой субъективного мира Г. - это добрые и забот-

ливые родные, окружающие «маленькую красавицу» Г. и выражающие ей свое восхищение.

Кошки разделяют родительскую семью (наивысшая страта) и других родственников, стоящих несколько ниже (№ 14, 2, 22, 13, 19, 20, 36) - это «замечательная» крестная, «веселые» тети и дяди, сестры - «хохотушка и маленький колобок») В круг этих родственников вкраплены несколько одноклассниц, также отличающихся особым отношением к самой Г. (замечательная, приятная, преданная, добрая и отзывчивая).

Теперь «выше «Я» остается один «блок» персонажей, которые описаны, в основном, с точки зрения неких нормативных образцов поведения.

Здесь звезды эстрады, учителя и «неплохие» ровесницы получают такую оценку - «хорошо поет», «неплохая», «крикун», «строгая», «красивая», «громкоголосая», «прекрасный человек». «Звезды» и учителя имеют объективно более высокий статус, и она размещает их «выше себя». Однако в ее характеристиках отражаются оценочные требования высшего для Г. слоя - требования матери или бабушки, - к тем, кто не принадлежит к их собственному кругу - кто не является родственником. Интересно, что «прекрасный человек» в данном блоке расположен ниже всех. Это учительница. Выше учительницы («прекрасного человека») находится «строгая» классная руководительница, но и она ниже «предательницы» - одноклассницы и известного певца - «крикуна». Девочка Г. демонстрирует яркие позитивные вербальные оценки учителей, которые сочетаются со сравнительно невысоким статусом данной категории среди других слоев субъективного мира Г., имеющих объективно высокое общественное положение в сознании девочки.

Аналогичная по составу и объему группа персонажей находится «ниже Я». Это звезды кино и эстрады и «хорошие» учителя. Здесь критический голос семьи усиливается («толстый» певец, «некрасивый нос», «плохо танцует», «кривоногая» певица, «некрасивая» актриса, «роль в фильме исполняет плоховато», а Никулин и Вицин вообще «сильно много смеются»). Сюда же включены «хорошая» учительница и «подлая» одноклассница.

Данная страта - результат отношения «семейного круга («мы») к «их» недостаткам - недостаткам того культурного слоя, который объективно имеет большую социальную известность и вызывает пристальное и пристрастное отношение.

Еще ниже на оси располагаются небольшая группа (№34, 35) «плохих» девочек, а за ней группа плохих («невоспитанных», «ужасных», «глупых») мальчиков (№40, 39, 33, 38, 41). Самый низ шкалы не занят никем.

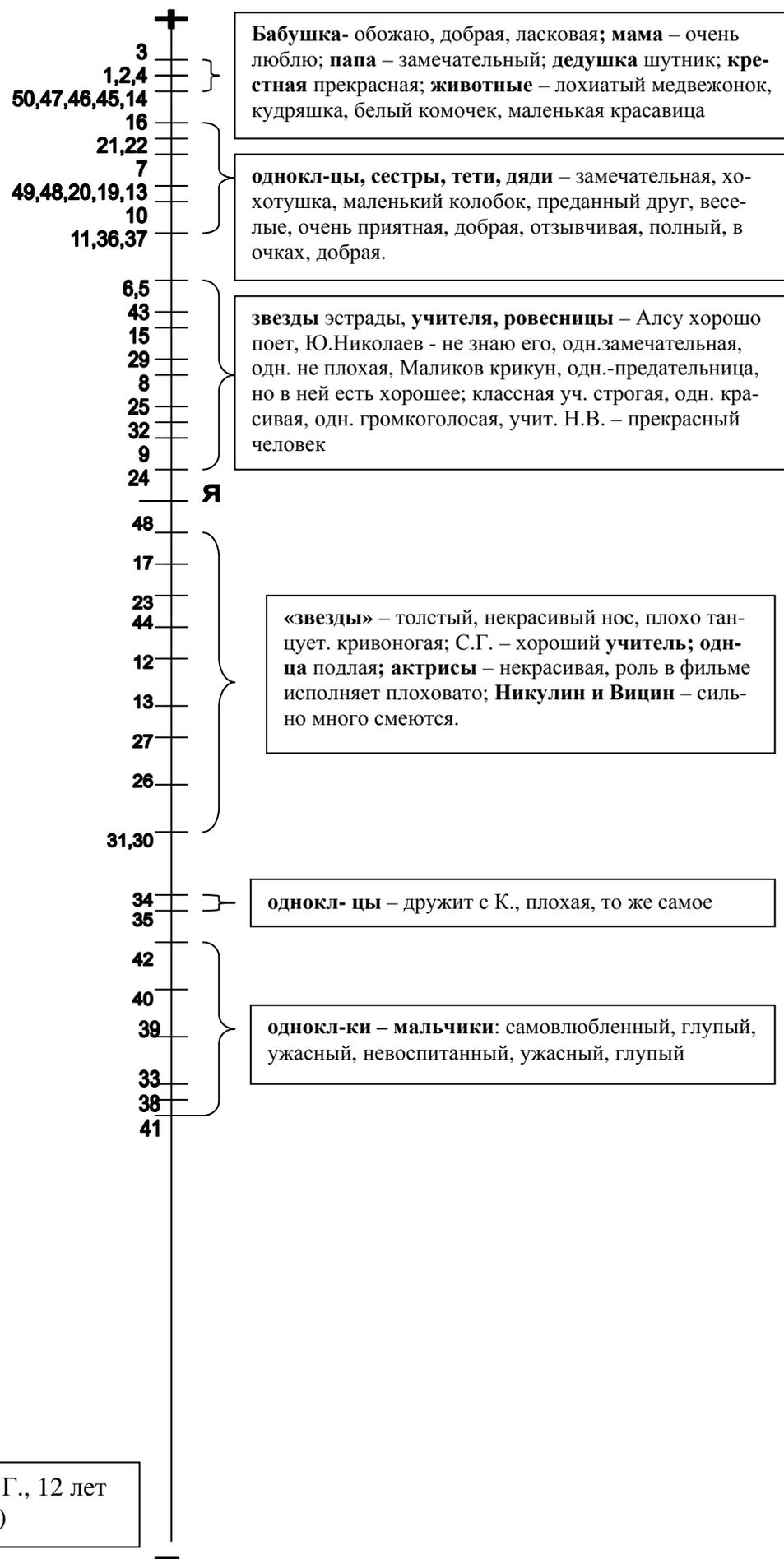


Рис.7. Результаты испытуемой Г., 12 лет (в рамках – надписи психолога)

Мы видим, что в «социальном мире» Г. проявилось четкое разделение других на уровни по ценности и достоинству в зависимости от родственных отношений, возраста и пола. Субъективная стратификация Г. соответствует следующим принципам:

- родные всегда «выше» чужих;
- взрослые, как правило, «выше» детей;
- при этом «хорошие» девочки «выше» кинозвезд и учителей;
- девочки всегда «выше» мальчиков.

Обобщая типичные характеристики в выделенных социальных группах, мы видим, что взрослые и дети, девочки и мальчики оцениваются по разным качествам. Девочка использует **разные стандарты** для разных групп персонажей ее социального мира. У взрослых она оценивает коммуникативность, эстетическую привлекательность, доброту, профессионализм. Во всех оценках четко выражена критичность и полярность («хорошо - плохо»). Эстетическая привлекательность близких взрослых не оценивается, но все другие взрослые воспринимаются критично («некрасивая», «некрасивый нос» и т.д.), так же критично воспринимаются профессиональные качества. Дети оцениваются по другим качествам. Это *воспитанность* (ее субъективный эквивалент «приятный») - *невоспитанность* (субъективный эквивалент «ужасный»). А также по качествам «ум» - «глупость». Наиболее воспитанные и уважаемые девочки у Г. заслуживают стандарта взрослых, и им она приписывает критерии для взрослых - красоту и доброту.

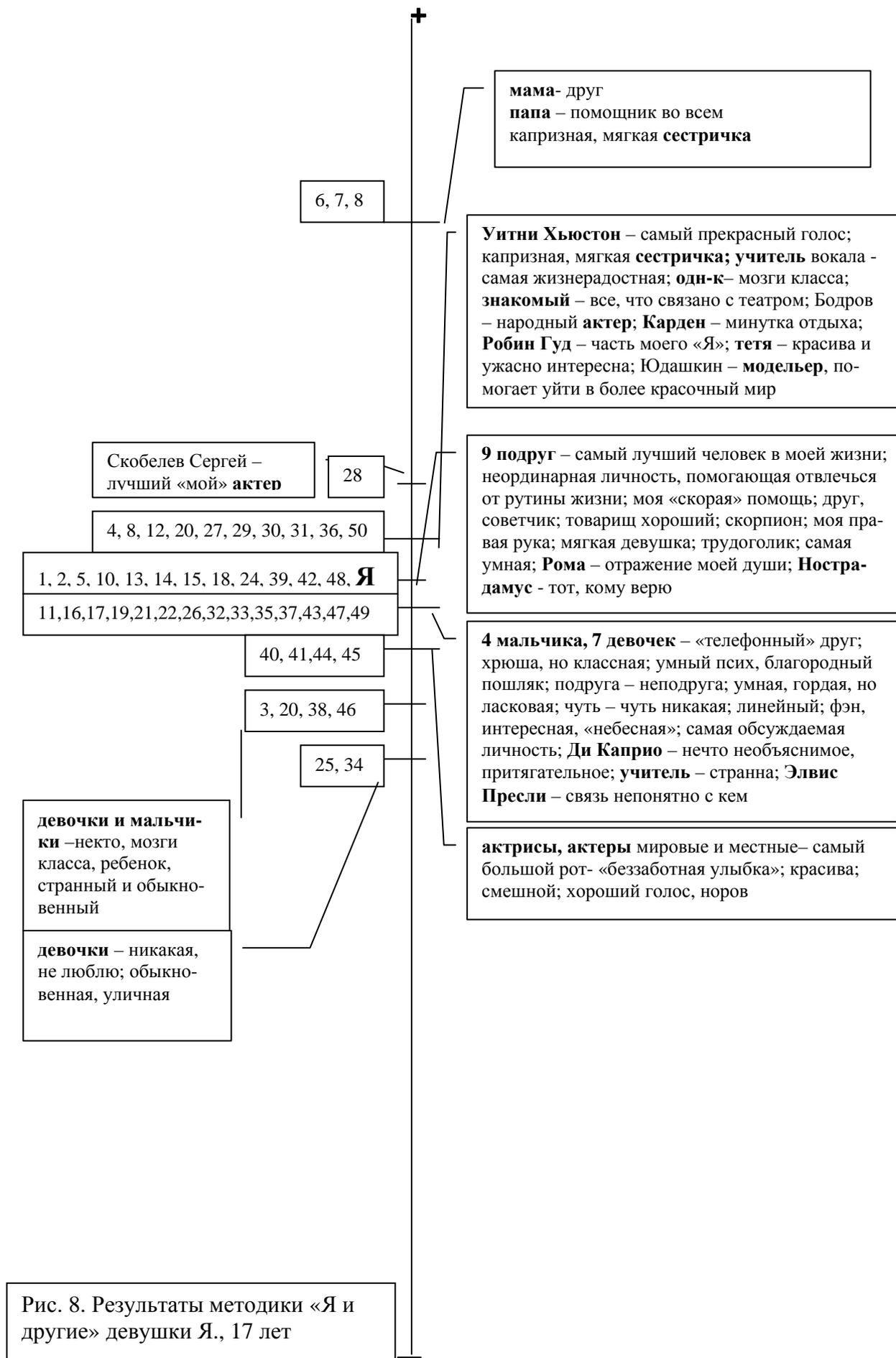
Таким образом, то, что можно девочкам - нельзя простить мальчикам. То, что вне критики среди близких - критикуется у других взрослых. То, чем авторитетны взрослые - недоступно для детей, что нельзя по отношению к знакомым - допустимо по отношению к чужим.

Г. формирует, в основном, однородные, несмешиваемые страты. Разделение может быть признано строгим и жестким.

Одновременно мы видим, что приписываемые характеристики не всегда совпадают с разделением. Приписываемые характеристики не всегда являются истинными мотивами разделения, а мотивировкой - оправданием данного разделения. Критерии стратификации девочкой, скорее всего, мало осознаются.

Следующий пример - мягкой и нечеткой стратификации, основанной на эмоционально-личностных ценностях. Это образ социального мира девушки Я., 17 лет (рис. 8).

Здесь также семья высокоценна и очень далека от того мира, с которым сейчас связана жизнь «Я».



Вторая «страта» фактически совпадает со всеми, кто «выше Я». Этот уровень включает и актеров, и литературного героя, и известных личностей в области моды, и учителя (правда, это учитель вокала), и одноклассника, и тетю. Такая социально-ролевая «пестрота» лиц, которых девушка расположила на одном уровне, говорит о том, что у нее преобладают не социально-ролевые, а эмоционально-личностные основания стратификации. Данный уровень объединяет «самых - самых», тех, кто, говоря словами Я., помогает уйти в более красочный мир» («самый прекрасный», «самая жизнерадостная», «все, что связано с театром», «красива и ужасно интересна»).

Следующая «страта» - уровень «Я» - также «помогает отвлечься от рутины жизни». Этот уровень более однороден по составу. Здесь преобладают девушки - подруги, которые отличаются развитыми способностями. Получается, что способности - это как раз средство, с помощью которого можно «отвлечься от рутины жизни».

Чуть ниже «Я» - девушки и юноши, имеющие противоречивые качества («хрюша - но классная», «умный псих», «благородный пошляк» и т.д.). Еще ниже - актрисы и актеры с позитивными характеристиками. Видимо главное, что отличает их от тех, кто «выше Я» - это то, что они не «самые - самые».

Наконец, две нижних отметки - это ровесники - девочки и мальчики. Причем, самый нижний уровень - это «обыкновенные» девочки, что является для Я. синонимом «никакие».

Что можно заключить по результатам Я.? Мы видим, что социально-ролевая стратификация реального социума для Я. не значима. Можно не сомневаться: Я. знает о том, что существуют власть имущие, бедные и богатые, малообразованные и профессионалы и т.д. Но она не «переживает» данное разделение как реальное, значимое. Это знание «знаемое», но не личностное. Субъективный «социальный мир» - жизненный мир Я. довольно ограничен, хотя одновременно и богат, насколько может быть богатым воображение. Девушка из всего реального социума оставляет в своем сознании только мир собственной семьи, мир сцены и мир своих ровесников. Остальное, можно предположить, составляет для Я. «рутину жизни», от которой она с успехом «отвлекается».

Трудно выделить социально-ролевые основания тех страт, которые Я. выделяет, но тем не менее, они есть. Это принадлежность актерскому сословию, принадлежность семье, возраст и пол. Основные принципы разделения:

- члены семьи выше других;

- актеры (и шире - люди сцены) «выше» (в смысле интереснее) других;
- ровесники не выше других;
- девочки должны оцениваться более строго и требовательно.

Следует также отметить стремление Я. к тому, чтобы не судить о людях в терминах «лучше», «выше», за исключением своей семьи, которую она противопоставляет остальным на шкале. Все остальные уровни у девушки расположены столь близко друг к другу, что составляют единый массив. Даже самая нижняя страта - «обыкновенных», «никаких» девушек - приближена к середине шкалы. У испытуемой в нашем примере сознательное стремление избегать иерархии сочетается с определенной, хотя и «мягкой» иерархией, скорее всего, малоосознаваемой.

По результатам проведенного эмпирического исследования можно сделать выводы, что образ социального мира отражает: 1) возрастно-типичные, 2) социально-групповые, 3) индивидуально-типичные особенности развития и индивидуальные варианты социальной ситуации развития личности.

Возрастно-типичное содержание образа социального мира репрезентирует социальную ситуацию развития подростка, обусловленную половозрастной динамикой, и имеет следующие характеристики: **в 12-14 лет** преобладание образов сверстников, отсутствие женских образов в образе социального мира мальчиков в связи с завершением полоролевой идентификации, максимализм в оценках, неразвитость социальной перцепции, несформированность идеалов. **В возрасте 14-16 лет:** появление и преобладание образов взрослых - «звезд», формирование абстрактных идеалов, ориентация на взрослые идеалы и потребность в достижении; возросшие возможности социальной перцепции; богатый внутренний мир и замещение реального общения воображаемыми персонажами. Подтверждена идеализация родителей подростками 12-14 лет. «Критическим» возрастом по общему снижению параметров субъективного образа социального мира является возраст 13-14 лет (8-е классы). Для возраста **13-ти лет** характерны выраженные гипосоциальные тенденции, стабильное снижение показателей социальной перцепции, отсутствие образов взрослых, обостренный негативный максимализм. Одновременно отсутствие образов взрослых в сознании подростка 12-14 лет противоречит постулируемому «чувству взрослости» в данном возрасте и

более соответствует чувству самодостаточности и независимости от взрослых.

Содержание **социально-групповых** характеристик образа социального мира обусловлено особенностями жизни и деятельности конкретной социальной группы, к которой подростки принадлежат. Социально-групповые характеристики образа мира отражают **групповое своеобразие социальной ситуации развития подростка**. Психолого-педагогическая работа в конкретной подростковой группе предполагает необходимость понимания именно этого среза социальной ситуации развития подростка.

Индивидуальный образ социального мира отражает **индивидуальную социальную ситуацию развития** подростка, которая интегрирует весь спектр индивидуально-личностных и микросоциальных факторов. Выделенные индивидуально-типические варианты образа социального мира адекватно описывают характеристики вариантов социального развития личности, выделяют предпосылки *гипер-*, *гипосоциального* развития, а также варианты *нормативного* развития. Понимание социальной ситуации развития на индивидуальном субъективном уровне необходимо в индивидуальной работе с детьми.

Заключение

В настоящей работе обсуждается проблема социальной ситуации развития личности подростка.

Автором данная проблема рассмотрена в теоретическом и прикладном (диагностическом) аспектах. За рамками книги остались вопросы современных социально-экономических и социально-политических условий, их влияние на подростковую субкультуру. Свою задачу автор увидела в том, чтобы выработать современный и продуктивный теоретический взгляд на психологическую структуру социальной ситуации развития личности, её субъективного аспекта. Другая важная задача - предложить рабочий инструмент для изучения и описания социальной ситуации развития, пригодный для различных социальных условий и для любых сравнительных исследований.

Решение названных задач отражено в последовательности глав настоящей книги.

В первой главе наряду с классическими представлениями о социальной ситуации развития в отечественной психологии рассмотрены интерпретации, разночтения этого понятия в теоретических и прикладных работах. Трудности «жизни» понятия объяснены нами, в частности, отсутствием *четких структурных представлений* о социальной ситуации развития, которые могли бы быть операционализированы и использованы в сравнительных исследованиях. Поэтому глава завершается рассмотрением проблемы структуры социальной ситуации развития в современных концепциях. Выделены современные тенденции в понимании социальной ситуации развития. Это и рассмотрение её *динамической структуры*, и исследование *индивидуальных случаев*, изучение её *активно-действенной, субъектной природы*, использование для исследований *субъективной реальности - переживаний, образов, идентичности*, признание *разноуровневости механизмов* социальной ситуации развития - *высоко и слабоосознаваемых*, а также потребность в *универсальной структуре*, пригодной для сравнительных разновозрастных исследований.

Кроме того, психология осознаёт необходимость интегрирования разных теоретических подходов в объяснении психологической реальности. Поэтому в современном анализе социальной ситуации развития личности необходимо использование опыта структурирования взаимодействия личности и среды в иных теоретических подходах.

Вторая глава посвящена моделированию структуры социальной ситуации развития. В первых трёх параграфах содержательная структура социальной ситуации развития лично-

сти проанализирована в соотнесении с понятиями «социальная ситуация», «идентичность», «отношение», с которыми имеет содержательную предметную общность. Показано структурное единство всех названных явлений. Структура социальной ситуации развития как системы значимых отношений на данном этапе жизни субъекта имеет три уровня - уровень социально-ролевых отношений, уровень социально-перцептивных отношений и уровень ценностно-смысловых отношений, который является ядром индивидуальной социальной ситуации развития и отражает смысл «мира» или смысл жизни субъекта на настоящем этапе жизни.

Четвертый параграф является ключевым для дальнейшей исследовательской работы - в нём обосновано рассмотрение субъективного образа социального мира как репрезентации и «апробирования» социальной ситуации развития личности.

Субъективный образ социального мира может быть представлен потоком образов социальных существ в сознании субъекта, объединенных переживанием их смысла относительно личностных ценностей и «Я». Содержательные характеристики потока образов соответствуют содержательным характеристикам социальной ситуации развития личности. Основной функцией субъективного образа социального мира является отражение и реконструкция, «апробирование» содержания социальной ситуации развития личности в сознании субъекта.

Структура образа социального мира характеризуется тем, что в ней: а) особый статус принадлежит образу «Я»; б) ядерный, базовый уровень структуры - ценностно-смысловой, на котором и происходит соотнесение всех элементов социальной ситуации развития (событий, участников) с Я-контекстом; в) образ социального мира может быть не монолитным, но «множественным», т.е. состоять из нескольких автономных «миров». Интегрирование этих «миров» в образе социального мира осуществляется в переживании смысла жизни на данном этапе жизни.

Операциональными аналогами содержательной структуры социальной ситуации развития личности могут служить социально-ролевые и социально-перцептивные характеристики персонализированных образов сознания, переживание ценностных отношений по отношению к тем, кто представлен в данных образах.

Третья глава посвящена описанию и обоснованию исследовательской методики «Я и другие» для изучения субъективного образа социального мира.

Предложенная нами методика описания образа социального мира соответствует разработанной структурной модели образа социального мира. Сбор данных по этой методике включает тра-

диционные психосемантические процедуры (ассоциирование персонажей, атрибутирование характеристик, шкалирование). В методике предложен оригинальный вариант шкалирования данных - размещение ассоциированных персонажей на оси индивидуальных ценностей с предварительно отмеченной точкой «Я», что позволяет сосредоточить изучаемое психологическое содержание в пространстве жизненных отношений субъекта и измерить ряд новых параметров ценностно-смыслового уровня: (напряженность (силу) сферы идеалов; степень совершенства идеалов; степень противопоставленности идеалов «миру»). А также позволяет получить новые измеряемые аналоги для некоторых феноменов (оптимистичность; чувство общности «Я» с другими - уникальности «Я»; новый аналог самооценки).

В четвёртой главе приведены результаты эмпирического исследования субъективного образа социального мира подростка.

В первом параграфе выделены половые и возрастные особенности в динамике от 12 до 16 лет.

Так, для образа социального мира характерны в возрасте 12-14-лет: *максимализм, группирование со сверстниками, неразвитость социальной перцепции, отсутствие женских образов в связи с завершением полоролевой идентификации у мальчиков, несформированность идеалов.* Для возраста 14-16 лет: *формирование абстрактных идеалов, ориентация на взрослые идеалы и потребность в достижении; возросшие возможности социальной перцепции; богатый внутренний мир и замещение реального общения воображаемыми персонажами.* Подтверждена идеализация родителей подростками 12-14 лет. «Критическим» возрастом по общему снижению параметров субъективного образа социального мира является возраст 13 лет.

Выделены дифференцирующие пол параметры образа социального мира. В 12-13 лет (7-е кл.) это относительное преобладание мальчиков и девочек в субъективном образе социального мира, коммуникативные и эстетические оценки в восприятии других. В 13-14 лет (8-е кл.): преобладание образов девочек (у девочек) в субъективном образе социального мира. В 14-15 лет (9-е кл.): наличие образов взрослых мужчин, «звезд», а также коммуникативные характеристики в восприятии других. В 15-16 лет (10-е кл.): коммуникативные характеристики в восприятии других и общий эмоциональный баланс атрибутируемых признаков.

Тот факт, что *особенности динамики образа социального мира в целом соответствуют известным возрастным характеристикам подростка* доказывает внешнюю валидность пред-

ложенного нами метода исследования образа социального мира как репрезентанта социальной ситуации развития личности.

Во втором параграфе рассмотрены возможности изучения образа социального мира для описания групповых и индивидуальных особенностей социальной ситуации развития личности.

На примерах сравнения четырёх классов одной параллели, а также на примере сравнении подростков в особенной социальной ситуации развития (подростки из классов КРО, подростки с ДЦП и подростки в типичной социальной ситуации) показана чувствительность параметров образа социального мира к характеристикам микросреды. Таким образом, можно говорить, что **социально-групповое своеобразие социальной ситуации развития подростка** отражается в социально-групповых характеристиках образа социального мира.

Как показано в последних двух подпараграфах 4-й главы, индивидуальный образ социального мира **отражает** индивидуальную социальную ситуацию развития подростка, которая интегрирует весь спектр индивидуально-личностных и микросоциальных факторов.

В работе выделены следующие индивидуально-типичные варианты образа социального мира: в возрасте 12-14 лет это «Мальчики с недифференцированным восприятием других»; «Мир без взрослых»; «Критичный индивидуализм»; «Максимализм»; «Суровая безнадзорность»; «Вербальная агрессия»; «Несформированность идеалов когнитивная»; «Самоуверенность без идеалов»; «Дружба девочек»; «Прекраснодушие». В возрасте 14-16 лет выделены варианты: «Взрослые достижения»; «Сформированность идеалов»; «Розовые очки»; «Мир без школы»; «Романтизм»; «Киногедонизм»; «Юношеский оптимизм»; «Уход во внутренний мир». Здесь же обнаружены ретардационные тенденции: «Несформированность идеалов - антиидеалов»; «Недифференцированная оценка других»; «Максимализм».

Выделенные индивидуально-типичные варианты образа социального мира адекватно описывают характеристики вариантов социального развития личности, выделяют предпосылки гипер-, гипосоциального развития, а также варианты нормативного развития.

Описанные индивидуально-типичные варианты образа социального мира не исчерпывают всего многообразия конкретных случаев. Поэтому в 3-й и 4-й главах приведены примеры анализа индивидуальных случаев, которые могут быть полезны как образцы для индивидуальной и консультативной работы.

Думается, задачи, поставленные автором, выполнены, и книга будет полезна читателю.

Список литературы

1. Абраменкова, В.В. Межличностные отношения как предмет социальной психологии детства/В.В.Абраменкова//Проблемы психодиагностики, обучения и развития школьников. - М.: АПН ССР, 1985. - 160 с.
2. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире/В.В.Абраменкова //Вопросы психологии. - 2002. - №1. - С.3 - 16.
3. Абрамова, Г.С. Возрастная психология/Г.С.Абрамова. - М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. - 288 с.
4. Абульханова - Славская, К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности/К.А.Абульханова-Славская//Психология формирования и развития личности. - М.: Наука, 1981. - С.19 - 44.
5. Абульханова - Славская, К.А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования/К.А.Абульханова-Славская//Психологический журнал. - Т.15. - 1994. -№4. - С. 39 -55.
6. Агеев, В.С. Социальная идентичность личности /В.С.Агеев; сост. Е.П.Белинская, О.А.Тихомандрицкая//Социальная психология: Хрестоматия. - М.: Аспект Пресс. - 2000. - С.349 - 356.
7. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания/ Б.Г.Ананьев. - СПб.: Питер, 2001.
8. Анастаси, А. Психологическое тестирование: Книга 1 /А.Анастаси; перевод с англ. под ред. К.М.Гуревича, В.Х.Лубовского. - М.: Педагогика, 1982. - 320с.
9. Андреева, Г.М. Психология социального познания/Г.М.Андреева. - М.: Аспект Пресс, 2000. - 288с.
10. Антонова, И.А. Проблема личностной идентичности/И.А.Антонова //Вопросы психологии. - 1996. - №1. - С. 131 - 143.
11. Анциферова, Л.И. Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия /Л.И.Анциферова//Психологический журнал, - 1993. - №2. - С. 3 - 16.
12. Анциферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуации и психологическая защита личности /Л.И.Анциферова//Психологический журнал. - 1994. - №1. - С. 3-18.
13. Аргайл, М. Основные характеристики ситуаций/М.Аргайл; сост.и общ.ред. Н.В. Гришина//Психология социальных ситуаций: хрестоматия. - СПб.: Питер, 2001. - С. 178 - 188.
14. Артемьева, Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики/ Е.Ю.Артемьева; под ред. И.Б.Ханиной. - М.: Наука, Смысл, 1999. - 350 с.
15. Асмолов, А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа/ А.Г. Асмолов. - М.: МГУ, 1990. - 367с.
16. Баклушинский, С.А. Развитие представлений о понятии «социальная идентичность» /Баклушинский, С.А., Белинская, Е.П. //Социальная психология: хрестоматия; сост. Е.П.Белинская, О.А.Тихомандрицкая. - М.: Аспект Пресс, 2000. - 356 - 364с.
17. Басина, Е.З. Идентификация с другими как механизм формирования смысловой сферы личности: дис. канд. психол. наук/Е.З.Басина. - М., 1985. - 194с.

18. Бергер, П. Реальность повседневной жизни /П.Бергер, Т.Лукман; сост. и общ. ред. Н.В.Гришина//Психология социальных ситуаций: хрестоматия. - СПб.: Питер, 2001. - С. 257 - 268с.
19. Березина, Т.Н. Многомерная психика. Внутренний мир личности/Т.Н.Березина. - М.: ПЕРСЭ, 2001.- 319с.
20. Бершедова, Л.И. Психологическая готовность к переходу на новый этап возрастного развития как личностное новообразование критических периодов: дис. д-ра психол. наук/Л.И.Бершедова. - М., 1999г.
21. Бодалев, А.А. Личность и общение. Избранные труды/А.А.Бодалёв.- М.: Педагогика,1983. - 271с.
22. Бодалев, А.А. Психология межличностных отношений. К 100-летию со дня рождения В.Н. Мясищева /А.А.Бодалёв//Вопросы психологии. - 1993. - №2.- С. 86 - 90.
23. Божович, Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе/Л.И.Божович//Вопросы психологии. - 1976. - №6. - С. 34 - 45.
24. Братусь, Б.С. Аномалии личности /Б.С.Братусь.- М.: Мысль, 1988. - 304с.
25. Бурлачук, Л.Ф. Понятие ситуации/Л.Ф.Бурлачук, Е.Ю.Коржова; сост. и общ. ред. Н.В.Гришина //Психология социальных ситуаций: хрестоматия. - СПб.: Питер, 2001. - С. 133 - 138.
26. Бурлачук, Л.Ф. К психологической теории ситуации / Л.Ф.Бурлачук, Н.Б.Михайлова //Психологический журнал. - Т. 23. - 2002. - №1. - С. 5 - 17.
27. Бурменская, Г.В. Возрастно-психологическое консультирование / Г.В.Бурменская, О.А.Карабанова, А.Г. Лидерс.- М.: МГУ, 1990. - 134с.
28. Бурменская, Г.В. Специфика типологического подхода в исследовании онтогенеза индивидуальных различий / Г.В.Бурменская //Психология и её приложения. Ежегодник РПО. - Т.9. - Вып.2. - М., 2002. - С. 104 - 105.
29. Буякас, Т.М. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей - культурных символов - в индивидуальном сознании /Т.М.Буякас, О.Г. Зевина //Вопросы психологии. - 1997. - №5. - С. 44 - 56.
30. Василюк, Ф.Е. Структура образа/Ф.Е.Василюк//Вопросы психологии. - 1993. - №5. - С. 5 - 19.
31. Величковский, Б.М. А.Н.Леонтьев и современная психология /Б.М.Величковский; ред А.В.Запорожец и др. //Сборник статей памяти А.Н.Леонтьева. - М., 1983. - С.140 - 149.
32. Венгер, А.Л. Д.Б.Эльконин и сегодняшняя российская психология/ А.Л. Венгер//Вопросы психологии. - 2004. - № 1. - С.103 - 109.
33. Воробьева, Л.И. Психологический опыт личности: к обоснованию подхода / Л.И.Воробьева, Т.В.Снегирева //Вопросы психологии. - 1990. - №2. - С. 5 - 13.
34. Выготский, Л.С. Детская психология /Л.С.Выготский; под ред. Д.Б.Элькониной//Собрание сочинений. - Т.4. - М.: Педагогика, 1984. - 432 с.
35. Гинзбург, М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения/ М.Р.Гинзбург//Вопросы психологии. - 1994. - №3. - С.43 - 53.
36. Гозман, Л.Я. Психология эмоциональных отношений / Л.Я.Гозман.- М.: МГУ, 1987. - 174с.

37. Гостев, А.А. Классификация образных явлений в свете системного подхода / А.А.Гостев, В.Ф.Рубахин // Вопросы психологии. - 1985. - №1. - С.33 - 42.
38. Гришина, Н.В. Психология социальных ситуаций/Н.В.Гришина //Вопросы психологии. - 1997. - №1. - С.121 - 132.
39. Демина, И.А. Изучение жизненных перспектив старшеклассников в контексте субъективной картины жизненного пути: дис. канд. психол. наук/И.А.Демина. - М., 1997. - 145с.
40. Дерябо, С.Д. Феномен субъективизации природных объектов: дисс. д-ра психол. наук/С.Д.Дерябо. - М., 2002.
41. Додонов, Б.И. Эмоция как ценность/Б.И.Додонов. - М.: Политиздат, 1978. - 272с.
42. Долныкова, А.А. Психологические особенности суперпрограммистов /А.А. Долныкова, Н.В. Чудова //Психологический журнал. - Т.18. - №1. - 1997. - С.113 - 121.
43. Зинченко, В.П. Миры сознания и структура сознания/В.П.Зинченко //Вопросы психологии. - 1991. - №2. - С. 15 - 36.
44. Зинченко, В.П. От генезиса ощущений к образу мира//А.Н.Леонтьев и современная психология (Сборник статей памяти А.Н.Леонтьева)/В.П. Зинченко; под ред. А.В.Запорожец и др. М., 1983. - С.140 - 149.
45. Казьмина О. Социальные сети подростка/О.Казьмина //Школьный психолог. - 1998. - №41. - С.2.
46. Кантор, Н. Восприятие ситуаций: прототипы ситуации и прототипы «человека в ситуации»/Н.Кантор //Психология социальных ситуаций: хрестоматия; сост.и общ.ред. Н.В. Гришина.- СПб., Питер, 2001. - С. 212 - 216.
47. Карабанова, О.А. Ориентирующий образ в структуре и динамике социальной ситуации развития //Журнал практического психолога - 2002.- №4-5. - С.31-52.
48. Качанов, Ю.Л. Проблема ситуационной и трансверсальной идентичности личности как агента социальных отношений /Ю.Л.Качанов //Психология самосознания: хрестоматия. - Самара: Бахрах - М, 2000. - С. 613 - 623.
49. Колпачников, В.В. Субъективный образ мира: сущность, назначение, развитие, структура, функционирование/В.В.Колпачников // Психологические проблемы развития и существования человека в современном мире.- Екатеринбург: ЕГПУ, 2001. - С.38 -56.
50. Кон, И.С., Психология старшеклассника/И.С.Кон. - М.: Просвещение, 1982. - 207с.
51. Кондратьев, М.Ю. Типологические особенности психосоциального развития подростков/М.Ю.Кондратьев //Вопросы психологии. -1997. - №3. - С. 69 - 79.
52. Коржова, Е.Ю. Развитие личности в контексте жизненной ситуации/Е.Ю.Коржова //Психологические проблемы самореализации личности; под ред. Е.Ф. Рыбалко, Л.А. Коростылевой. - Вып.4. - СПб., 2000. - С. 155 - 159.
53. Королёва, Н.Н. Смысловые образования в картине мира личности: дис. канд. психол. наук/Н.Н.Королёва. - СПб, 1998. - 194с.
54. Крайг, Г. Психология развития/Г.Крайг. - СПб.: Питер, 2000. - 992с.

55. Краткий психологический словарь /сост. Л.А.Карпенко, под общ.ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - М.: Политиздат, 1985. - 431с.
56. Кроник, А. В главных ролях: Вы, мы, он, ты, я: Психология значимых отношений / А.Кроник, Е.Кроник. - М.: Мысль, 1989. - 204с.
57. Кудрявцев, В.Т. Субъект деятельности в онтогенезе / В.Т.Кудрявцев, Г.К. Уразалиева //Вопросы психологии. - 2001. - №4. - С. 14 - 30.
58. Куницына, В.Н. Проблема отношений личности в трудах В.Н.Мясищева /В.Н.Куницына, В.Н.Панферов// Психологический журнал. - №3. - 1992. - С. 140 - 149.
59. Лазарев, В.С. Проблемы понимания психического развития в культурно - исторической теории деятельности/В.С.Лазарев //Вопросы психологии, 1999. - 3№ - С. 18 - 27.
60. Леонтьев, А.А. Комментарии к рукописи А.Н.Леонтьева /А.А.Леонтьев, Д.А.Леонтьев //Вопросы психологии, 1998. - №1. - С. 108 - 127.
61. Леонтьев, А.А. Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность)/ А.А.Леонтьев. - М.: Смысл, 2001. - 392с.
62. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения в 2-х томах/ А.Н.Леонтьев - М.,1983. - Т.1. - 391с.
63. Леонтьев А.Н. Психология образа/А.Н.Леонтьев //Вестн. моск. ун-та. Сер.14. Психология. - 1979. - №2. - С.3 -13.
64. Леонтьев А.Н. К психологии образа/А.Н.Леонтьев //Вестн. моск. ун-та. Сер.14. Психология. - 1986. - №3. - С. 72-76.
65. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии/А.Н.Леонтьев – М., 2000. - 511с.
66. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности/Д.А.Леонтьев - М.: Смысл, 1999. - 487с.
67. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения/М.И.Лисина // НИИ общ. и пед. психологии АПН ССР. - М.: Педагогика, 1986. - 143с.
68. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии/Б.Ф.Ломов.- М.: Наука, 1984. - 444с.
69. Ломов, Б.Ф. Проблема психического отражения в трудах А.Н.Леонтьева (к 80-летию со дня рождения)/Б.Ф.Ломов //Психол. журнал. -1983. -Т.4 - №3.- С.115-125.
70. Магнуссон, Д. Требуется: психология ситуаций/Д.Магнуссон //Психология социальных ситуаций: хрестоматия; сост.и общ.ред. Н.В. Гришина.- СПб.: Питер, 2001. - С. 153 - 154.
71. Максимова, Н.Ю. Курс лекций по детской патопсихологии: Учебное пособие/Н.Ю.Максимова, Е.А.Милютин - Ростов н/Д.: Феникс, 2000. - 576с.
72. Миллер,С. Психология развития: методы исследования/С.Миллер. - СПб: Питер, 2002. - 464с.
73. Минюрова, С.А. К проблеме моделирования субъективного мира человека/С.А.Минюрова //Практическая психология - 2001.- Ежегодник. - Т.4. - Екатеринбург: ЕГПУ, 2001. - С.40 - 44.
74. Мудрик, А.В. Социализация и воспитание подрастающих поколений/Я.В.Мудрик - М.: «Знание», 1990. - 39с.
75. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития. Детство, отрочество: Учебник для вузов/В.С.Мухина. - М.: АCADEMIA, 2000. - 456с.

76. Мясищев, В.Н. Психология отношений. Избранные психологические труды /В.Н.Мясищев; ред. А.А.Бодалев. - М.- Воронеж, 1995.- 356с.
77. Николаева, И.А. Пространственное измерение ценностной сферы личности/И.А.Николаева. - Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2007. - 166с.
78. Никольская, И.М. Психологическая защита у детей/И.М.Никольская, Р.М.Грановская - СПб: Речь, 2000. - 507с.
79. Обозов, Н.Н. Психология межличностных отношений/Н.Н.Обозов. - Киев.: Лыбидь, 1990. - 191с.
80. Петренко, В.Ф. Психосемантика сознания/Ф.В.Петренко. - М.: МГУ, 1988. - 207с.
81. Петренко, В.Ф. Психосемантический анализ общественного сознания: на материале политического менталитета /Ф.В.Петренко, О.В. Митина. - М.: МГУ, 1997. - 214с.
82. Петровский, А.В. Л.С.Выготский и развитие социально-психологической теории/А.В.Петровский //Научное творчество Л.С.Выготского и современная психология. М.,1981.
83. Петровский, А.В. Л.С.Выготский и проблема психологии личности /А.В.Петровский, В.А. Петровский//Вестник МГУ: Психология. - №4.- 1982. -С.14 - 21.
84. Петровский, А.В. Трехфакторная модель значимого другого/ А.В.Петровский //Вопросы психологии. - 1991. - №1. - С. 7 - 18.
85. Петровский, В.А. Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности/В.А.Петровский //Вопросы психологии.- 1985. - №4. - С. 17 - 31.
86. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности/ В.А.Петровский.- Ростов-н Д.: Феникс, 1996. - 512с.
87. Петровский В.А. Отчуждение как феномен детско-родительских отношений /В.А.Петровский, М.В.Полевая//Вопросы психологии. - 2001. - №1. - С.19 - 26.
88. Петухов В.В. Образ мира и психологическое изучение мышления/В.В.Петухов // Вестн. моск. ун-та. - Сер.14. Психология. - 1984. - №4. - С.13-21.
89. Поливанова, К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста/К.Н.Поливанова //Вопросы психологии. - 1996. - №1. - С.20 - 33.
90. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений/К.Н.Поливанова. - М.: Академия, 2000. - 184с.
91. Поливанова К.Н. Периодизация детского развития: опыт понимания/К.Н.Поливанова//Вопросы психологии. - 2004. - №1. - С. 110-119.
92. Психологическая диагностика /Под ред. К.М.Гуревича, Е.М.Борисовой. - М.: УРАО, 1997. - 304с.
93. Психология развивающейся личности/Под ред. А.В.Петровского: НИИ ОиПП АПН ССР. - М.: Педагогика, 1987. - 240с.
94. Розин, В.М. Культура и психическое развитие человека/В.М.Розин //Вопросы психологии. - 1988. - №3. - С.123 - 131.
95. Семаго, Н.Я. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога/Н.Я.Семаго, М.М.Семаго. - М.: АРКТИ, 2000. - 208с.

96. Сеченов, И.М. Избранные произведения/И.М.Сеченов. - М.: Изд-во АН ССР, 1952. - Т.1.
97. Слободчиков, В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека/В.И.Слободчиков //Вопросы психологии. - 1986. - №6. - С. 14- 22.
98. Слободчиков, В.И. Антропологический принцип в психологии развития /В.И.Слободчиков //Вопросы психологии. - 1998. - №6. - С.3 - 17.
99. Смирнов, С.Д. Мир образов и образ мира/С.Д.Смирнов // Вестн. моск. ун-та. - Сер.14, Психология. - 1981. - №2. - С.15-29.
100. Смирнов, С.Д. Понятие «образ мира» и его значение для психологии познавательных процессов/С.Д.Смирнов); под ред. А.В.Запорожец и др.//А.Н.Леонтьев и современная психология (Сборник статей памяти А.Н.Леонтьева - М.,1983. - С.149 - 155.
101. Смирнов, С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения/С.Д.Смирнов. - М.: МГУ,1985. - 231с.
102. Смирнов, С.Д. Методологические уроки концепции А.Н.Леонтьева/ С.Д.Смирнов // Вестн. моск. ун-та. - Сер.14. Психология. - 1993. - №2. - С. 15 -25.
103. Снегирёва, Т.В. Личностное самоопределение в старшем школьном возрасте/Т.В.Снегирёва//Вопросы психологии. - 1989.- № 2. - С.26 - 40.
104. Снегирева, Т.В. Особенности межличностного восприятия в подростковом и раннем юношеском возрасте/Т.В.Снегирева, К.Н.Платон - Кишинев: Изд-во «Штинница», 1988. - 61с.
105. Солдатова, Е.А. Нормативные кризисы развития личности взрослого человека/Е.А.Солдатова. - Автореф. ... дис. д-ра психол. наук - Екатеринбург, 2007. - 42с.
106. Сухоруков, А.С. Жизнетворчество личности в динамике ее смысловой системы: дис. канд. психол. наук/А.С.Сухоруков. - М.,1996. - 150с.
107. Тарасов, С.В. Психологический анализ категориальных структур мировосприятия школьников/С.В.Тарасов //Вопросы психологии. - 1998. - №4. - С. 14 - 21.
108. Трифонова, С.А. Субъективная ситуация (Содержание, формирование, способы построения): дис. канд. психол. наук/С.А.Трифорова. - М.,1996. - 206с.
109. Фельдштейн, Д.И. Социализация и индивидуализация - содержание социального взросления и социально - психологической реализации детства/Д.И.Фельдштейн. - Мир психологии. - 1998. - №1. - С. 5 - 11.
110. Фельдштейн, Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте/Д.И.Фельдштейн // Хрестоматия по возрастной психологии. - М.: Педагогика, 1999. - С. 31 - 40.
111. Фельдштейн, Д.И. Отрочество как этап жизни и некоторые психолого-педагогические характеристики переходного возраста /И.С.Кон, Д.И.Фельдштейн //Хрестоматия по возрастной психологии; сост. Л.М.Семенюк; под ред. Д.И.Фельдштейна. - М.: Межд. пед. ак., 1994. - 256с.
112. Филиппов, А.В. Ситуация как элемент психологического тезауруса /А.В. Филиппов, С.В. Ковалев //Психологический журнал. - 1986. - №1. - С.14 - 21.

113. Формирование личности старшеклассника /под ред. И.В. Дубровиной; НИИ общей и пед. психологии АПН СССР. - М.: Педагогика, 1989. - 168с.
114. Цукерман, Г.А. Десяти- двенадцатилетние школьники: «ничья земля в возрастной психологии»/Г.А.Цукерман//Вопросы психологии. - №3,1998. - С.17 - 31.
115. Чеснокова, И.И. Проблема самосознания в психологии/И.И.Чеснокова. М., 1977. - 144с.
116. Чудова, Н.В. Мифологическая составляющая образа «Я»/Н.В.Чудова // Психологический журнал, 1999,- т.20. - №5.- С. 45 - 50.
117. Шериф, М. Анализ социальной ситуации Психология социальных ситуаций: хрестоматия /М.Шериф сост. и общ. ред. Н.В. Гришина.- СПб., Питер, 2001., - С.159 - 165.
118. Шмелев, А.Г. Психодиагностика личностных черт/А.Г.Шмелев. - СПб.: Речь, 2002. - 480с.
119. Эльконин, Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С.Выготского)/Б.Д.Эльконин. - М.: Тривола, 1994. -167с.
120. Эльконин, Б.Д. Действие как единица развития//Вопросы психологии. - 2004. - №1. - С. 35 - 49.
121. Эльконин, Д.Б. Послесловие /Д.Б.Эльконин // Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти томах.- Т.4. - Детская психология. - М.: Педагогика, 1984. - С. 386 - 403.
122. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды/Д.Б.Эльконин. - М.: Педагогика, 1989. - 560 с.
123. Эльконинова Л.И. О единице сюжетно-ролевой игры/Л.И.Эльконинова // Вопросы психологии. - 2004. - №1. - С. 68 - 79.
124. Эткинд, А.М. Тест Роршаха и структура психического образа/А.М.Эткинд //Вопросы психологии. - 1981. - №5. - С.106 - 115.
125. Яковлев В.В. Психологическая характеристика смысловой сферы личности осуждённых к лишению свободы: дис. канд. психол. наук - Рязань, 1999. - 192с.
126. Cantor N. Perceptions of Situations Prototypes and Person-Situation Prototypes/N.Cantor //Towards a psychology of situations: An interactional perspectives ; ed. by D.Magnusson. - Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1981. - P.230-244.
127. Forgas J.P. Episode cognition: Internal representations of interaction routines /J.P.Forgas // Advances in experimental social psychology; ed. by L.Berkowitz . - 1982. - V.15.
128. Snyder M. Social perception and interpersonal behavior: On the self-fulfilling nature of social stereotypes/M.Snyder, E.D.Tanke, E.Berscheid // J. of Personality and Social Psychol. - 1977. - V.35. - P.656-666.
129. Tajfel H. Human Groups and Social Categories: Studies in Social Psychology/H.Tajfel. - Cambridge: Cambridge University Press, 1981. - 369p.

Научное издание

Николаева Ирина Александровна

**СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗЕ
СОЦИАЛЬНОГО МИРА ПОДРОСТКА**

Монография

Редактор Н.М.Устюгова

Подписано в печать
Печать трафаретная
Заказ №

Формат 60*84*1/16
Усл.печ.л.
Тираж

Бумага тип. №1
Уч.-изд.л.
Цена свободная

Редакционно-издательский центр КГУ.
640669, г.Курган, ул. Гоголя, 25.
Курганский государственный университет.