Российский государственный гуманитарный университет
Russian State University for the Humanities

РГГУ

RSUH/RGGU BULLETIN
№ 10 (153)

Academic Journal

Series:
Psychology. Pedagogics. Education

Moscow
2015

ВЕСТНИК РГГУ
№ 10 (153)

Научный журнал

Серия
«Психология. Педагогика. Образование»

Москва
2015

УДК 159.9(05)+37(05)
ББК 88я5+74я5

Редакционный совет серий «Вестника РГГУ»

Е.И. Пивовар, чл.-кор. РАН, д-р ист. н., проф. (председатель)

Н.И. Архипова, д-р экон. н., проф. (РГГУ), А.Б. Безбородов, д-р ист. н., проф. (РГГУ), Х. Варгас (Ун-т Кали, Колумбия), А.Д. Воскресенский, д-р полит. н., проф. (МГИМО (У) МИД России), Е. Вятр (Варшавский ун-т, Польша), Дж. Дебарделебен (Карлтонский ун-т, Канада), В.А. Дыбо, акад. РАН, д-р филол. н. (РГГУ), В.И. Заботкина, д-р филол. н., проф. (РГГУ), В.В. Иванов, акад. РАН, д-р филол. н., проф. (РГГУ; Калифорнийский ун-т Лос-Анджелеса, США), Э. Камия (Ун-т Тачибана г. Киото, Япония), Ш. Карнер (Ин-т по изучению последствий войн им. Л. Больцмана, Австрия), С.М. Каштанов, чл.-кор. РАН, д-р ист. н., проф. (ИВИ РАН), В. Кейдан (Ун-т Карло Бо, Италия), Ш. Кечкемети (Национальная Школа Хартий, Сорбонна, Франция), И. Клюканов (Восточно-Вашингтонский ун-т, США), В.П. Козлов, чл.-кор. РАН, д-р ист. н., проф. (ВНИИДАД), М. Коул (Калифорнийский ун-т Сан-Диего, США), Е.Е. Кравцова, д-р психол. н., проф. (РГГУ), М. Крэмер (Гарвардский ун-т, США), А.П. Логунов, д-р ист. н., проф. (РГГУ), Д. Ломар (Ун-т Кельна, Германия), Б. Луайер (Ин-т геополитики, Париж-8, Франция), С. Масамичи (Ун-т Чуо, Япония), В.И. Молчанов, д-р филос. н., проф. (РГГУ), В.Н. Незамайкин, д-р экон. н., проф. (Финансовый ун-т при Правительстве РФ), П. Новак (Ун-т Белостока, Польша), Ю.С. Пивоваров, акад. РАН, д-р полит. н., проф. (ИНИОН РАН), Е. ван Поведская (Ун-т Сантьяго-де-Компостела, Испания), С. Рапич (Ун-т Вупперталя, Германия), М. Сасаки (Ун-т Чуо, Япония), И.С. Смирнов, канд. филол. н. (РГГУ), В.А. Тишков, акад. РАН, д-р ист. н., проф. (ИЭА РАН), Ж.Т. Тощенко, чл.-кор. РАН, д-р филос. н., проф. (РГГУ), Д. Фоглесонг (Ун-т Ратгерс, США), И. Фолтыс (Политехнический ин-т г. Ополе, Польша), Т.И. Хорхордина, д-р ист. н., проф. (РГГУ), А.О. Чубарьян, акад. РАН, д-р ист. н., проф. (ИВИ РАН), Т.А. Шаклеина, д-р полит. н., проф. (МГИМО (У) МИД России), П.П. Шкаренков, д-р ист. н., проф. (РГГУ)

Серия «Психология. Педагогика. Образование»

Редакционная коллегия серии

Е.Е. Кравцова, гл. ред., д-р психол. н., проф. (РГГУ), В.Т. Кудрявцев, зам. гл. ред., д-р психол. н., проф. (РГГУ), Ю.Л. Троицкий, зам. гл. ред., проф. (РГГУ), Е.С. Воля, отв. секретарь, канд. психол. н., доц. (РГГУ), М.К. Акимова, д-р психол. н., проф. (РГГУ), Н.Е. Веракса, д-р психол. н., проф. (РГГУ), А.Г. Жиляев, д-р психол. н., проф. (РГГУ), Э. Камия (Ун-т Тачибана г. Киото, Япония), Т.М. Ковалева, д-р пед. н. (МПГУ), А.В. Корчинский, канд. филол. н., доц. (РГГУ), М. Коул (Калифорнийский ун-т Сан-Диего, США), Г.Г. Кравцов, д-р психол. н., проф. (РГГУ), Т.М. Марютина, д-р психол. н., проф. (РГГУ), Е. ван Поведская (Ун-т Сантьяго-де-Компостела, Испания), А.М. Прихожан, д-р психол. н., проф. (РГГУ), В.И. Тюпа, д-р филол. н., проф. (РГГУ), И.Д. Фрумин, д-р пед. н., проф. (НИУ ВШЭ), В.К. Шабельников, д-р психол. н., проф. (РГГУ)

Ответственные за выпуск: В.Т. Кудрявцев, д-р психол. н., проф. (РГГУ), Е.С. Воля, канд. психол. н., доц. (РГГУ)

ISSN 2073-6398

© Российский государственный гуманитарный университет, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

Психология образования

А.М. Прихожан
Эмпатия и децентрация как универсальные учебные действия в контексте формирования психологической грамотности младших школьников 9

Е.Л. Горлова
Структурированное наблюдение в исследованиях родительско-детских отношений 25

Социальная психология

А.В. Булгаков
Принцип культурного опосредования как основа сравнительного анализа результатов исследований межгрупповой адаптации в организациях 37

О.В. Таранова
Успешность как категория собственной эффективности 60

Юридическая психология

О.Г. Кравцов
Психологические основы девиантного и делинквентного поведения 65

Н.П. Ячменева
Психологическая готовность человека к жульничеству 76

Клиническая психология

Н.А. Мальцева
Особенности восприятия времени при расстройствах аутистического спектра 86

Р. Карампур
Экспериментальное исследование факторного анализа теста Векслера и теста речевого развития в иранской выборке детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) 94

Междисциплинарные исследования

М.В. Новикова-Грунд
Метод изучения индивидуальных картин мира людей (об одном способе операционализации базовых философских понятий экзистенциальной психологии) 113

Д.Г. Литинская
Смерть и самоубийство как индивидуальный проект в современном обществе 130

Аналитические обзоры

Е.А. Родина
Общение в младенчестве (сравнительный анализ трех подходов) 139

Abstracts 159

Сведения об авторах 164

CONTENTS

Educational Psychology

A. Prikhozhan
Empathy and decentering as the universal learning actions in the context of primary school children' psychological competence formation 9

E. Gorlova
Sructured observation in the study of child-parent relations 25

Social psychology

A. Bulgakov
The principle of cultural mediation as the base for comparative analysis of research data, related to the intergroup adaptation in organizations 37

O. Taranova
Successfulness as the category of self-effectiveness 60

Legal psychology

O. Kravtsov
Pychological basics of deviant and delinquent behaviour 65

N. Yachmeneva
Person's psychological readiness for cheating 76

Clinical Psychology

N. Maltseva
Time perception in autistic spectrum disoders 86

R. Karampour
Experimental study of Wechsler intelligence scale and test of language development's factor analysis on Iran sample of children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) 94

Interdisciplinary Research

M. Novikova-Grund
Research method of persons' individual worldviews
(of a way to operationalize basic philosophical concepts
of existential psychology) 113

D. Litinskaya
Death and suicide as an individual project in modern society 130

Analytical reviews

E. Rodina
Communication in infant age
(comparative analysis of three approaches) 139

Abstracts 159

General data about the authors 165

Е.Л. Горлова

СТРУКТУРИРОВАННОЕ НАБЛЮДЕНИЕ В ИССЛЕДОВАНИЯХ РОДИТЕЛЬСКО-ДЕТСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Обсуждается проблема диагностики социальной ситуации развития ребенка. Выполнен сравнительный анализ имеющихся схем структурированного наблюдения в исследованиях родительско-детских отношений. Представлена модификация схемы наблюдения Н. Фландерса для изучения паттернов взаимодействия родителей с ребенком.

Ключевые слова: социальная ситуация развития, структурированное наблюдение, паттерны взаимодействия, диалогическая и монологическая интенция в общении.

Если рассматривать, какая из функций семьи находится в фокусе общественного внимания, то мы не ошибемся, если укажем на социализирующую функцию семьи. Порядок в доме, хорошее распределение семейного бюджета, психотерапевтическая функция супругов отдается на откуп самим «архитекторам семьи». Репродуктивная и родительская функции контролируются государством: в последние годы в России оказывается материальная, информационная, социальная поддержка семьям с детьми. Государство оценивает семьи как благополучные или неблагополучные по отношению к ее воспитательскому потенциалу, применяет санкции в отношении тех родителей, которые не выполняют своих обязанностей (например, их лишают родительских прав).

Хотелось бы отметить, что в настоящее время социальные институты чаще выступают с позиции требований и оценки, чем с позиции обучения, поддержки и защиты. Это означат, что сегодня «быть компетентным родителем» – это значит быть успешным в глазах микро- и макросоциального окружения.

© Горлова Е.Л., 2015

Какие критерии являются наиболее точными для оценки родителей? Как общественные институты определяют: вот эта семья хорошо справляется с родительскими обязанностями, а вот эта – плохо? Несомненно, что просоциальное поведение ребенка – один из ведущих критериев для получения положительной оценки родителями. Справляется ребенок с требованиями социальных институтов (детского сада, школы), знает нормы социального общежития и строит свое поведение согласно общепринятым требованиям – родители справляются со своим функционалом, если же у ребенка есть нарушения, искажения поведения, общения, развития – не справляются. Возникает необходимость в специалистах, которые выступят экспертами и определят необходимость в профилактике, коррекции, просвещении. Психологи здесь также оказываются на стороне общественных ценностей в сфере развития, воспитания, формирования, социализации ребенка. На наш взгляд, многочисленные центры раннего развития детей «паразитируют» на транслируемой в обществе связи «успешный ребенок – успешный родитель»: платные услуги специалистов по развитию и коррекции востребованы сегодня и в силу такого опосредованного оценивания родительской компетентности. Сейчас все еще мало таких предложений и программ, которые бы помогали родителям стать успешными в самостоятельном обеспечении необходимых условий для полноценного развития ребенка. Следует отметить актуальность теоретических и прикладных психологических исследований именно в этой сфере – функциональности – дисфункциональности семейной системы и, в частности, родительской подсистемы.

Принимая во внимание эффект социальной желательности, многие исследователи отказываются от опросников как основного инструмента в проведении исследования детско-родительских отношений, и все чаще в работах отечественных и зарубежных авторов используется наблюдение, при чем как в специально-организованных условиях взаимодействия родителей с детьми, так и в естественных (домашних) условиях.

В зависимости от целей исследования авторы разрабатывают схемы наблюдения: выделяют наиболее существенные с их точки зрения параметры родительско-детского взаимодействия, фиксируют их в специальных бланках и затем результаты используют либо для сравнения различных выборок испытуемых, либо для проектирования и реализации поддерживающих родительскую позицию развивающих индивидуальных или групповых программ.

Наша цель – представить различные варианты схем наблюдения, а также сделать обзор имеющихся на сегодняшний день

интересных результатов исследований, выполненных именно на основе данного метода. Следует отметить, что в настоящее время наблюдение используется не только для оценки родительской компетентности, отношений мать – отец – ребенок, но и для развития родительских умений в сфере улучшения родительско-детского взаимодействия (наблюдение за другими родителями или самонаблюдение с использованием видеозаписи).

Наиболее часто метод наблюдения используется на этапе раннего онтогенеза ребенка. Дело в том, что имеющийся арсенал диагностических методик, предусматривающих оценку родительско-детского взаимодействия, делится на две группы: первая для использования со взрослыми, вторая – с детьми. Если в отношении первых нет недостатка – существует множество методов определения стиля воспитания, качества родительского отношения, особенностей взаимодействия, то есть самооценочных вариантов диагностики взрослыми своей родительской функции, то «посмотреть» на родительско-детские отношения глазами ребенка возможно только начиная с дошкольного возраста. Например, наиболее известные методики для изучения представлений ребенка о своей семье – это «Рисунок семьи» (Р. Бернс и С. Кауфман; Г. Хоментаускас), «Фильм-тест» (Р. Жиль), Детский апперцептивный тест (Л. Беллак, С. Беллак) применяются начиная с пяти-семи лет.

В силу ограничения других методов исследования, на этапе становления родительской подсистемы исследователи наиболее часто используют метод наблюдения. Этот метод является способом сбора психологической информации о естественно протекающих паттернах поведения людей в различных ситуациях. Базовое описание наблюдения предполагает, что исследователь будет либо в реальных жизненных ситуациях, либо в специально сконструированных отслеживать интересующее его поведение, фиксируя характер и частоту тех или иных форм поведения или паттернов взаимодействия.

Наблюдение за типичным поведением, возникающее спонтанно в различных сферах будничной жизни, носит характер естественного наблюдения. Исследования в лабораторных условиях придают поведению участников реактивный характер, и исследователь никогда не может быть уверен в том, в какой степени наблюдаемое поведение является ответом на определенное воздействие, а в какой мере связано со специфичностью позиции испытуемого, за которым открыто наблюдает исследователь. Вместе с тем это ограничение снимается, если у участников есть возможность на предварительной

стадии познакомиться с наблюдателем, свыкнуться с его постоянным присутствием – тогда участники в меньшей мере меняют свое поведение в лабораторной ситуации. В данном контексте важно фиксировать исследуемые данные не с самого начала, а через некоторое время, когда участники освоятся в обстановке.

Следует отметить, что все обнаруженные нами исследования родительско-детского взаимодействия выполнены как открытые наблюдения либо в специальных условиях игровой комнаты, при этом исследователь не включен в происходящее, либо в домашних условиях, когда родителей просят сделать видеозапись определенных эпизодов взаимодействия с ребенком. В силу того, что есть возможность записать весь процесс на видео и в первом, и во втором варианте, наблюдение может носить отсроченный характер, когда к просмотру видео привлекаются несколько экспертов, задача которых – отслеживать выделенные параметры. Если с организационной точки зрения все проанализированные наблюдения сходны по процедуре (это наличие специального помещения и игрового материала для проведения исследования (игровая комната), либо будничная семейная среда), то по степени структурированности и концептуальному решению мы не обнаружили и двух похожих схем наблюдений. Это связано с тем, какими идеями, концепциями, теориями направляется исследование, что выделяется авторами в качестве наиболее значимых характеристик детско-родительского взаимодействия. Г.М. Бреслав рассматривает ограничения структурного подхода в наблюдении: когда наблюдатель принимает решение фиксировать только определенные категории данных, это означает, что любая другая информация останется за выбранными рамками исследования, и тогда это будет информация только об отдельных фрагментах поведения. Однако автор формулирует и ряд достоинств структурированного наблюдения, которое соответствует следующим критериям: определение четкого фокуса исследования, отслеживание и фиксация поведения и ситуаций, соответствующих целям исследования, наличие строгой процедуры создания выборки данных[1].

Представим различные «фокусы» исследований родительско-детского отношения в работах отечественных авторов. Представленные модели построения наблюдений могут включаться в арсенал возрастных психологов-консультантов для оценки и коррекции качества родительской позиции.

В отечественной психологии родительско-детское взаимодействие рассматривается как важнейшая составляющая социальной ситуации развития. Традиционно социальная ситуация развития по-

нимается как исходный момент для всех изменений, происходящих в развитии ребенка в течение каждого периода. Воспользовавшись известной цитатой Л.С. Выготского, обозначим важность изучения именно отношений между ребенком и окружающей его действительностью: 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. <...> Изменение в сознании ребенка возникает на основе определенной, свойственной данному возрасту, формы его социального бытия»[2].

Таким образом, на каждой стадии онтогенеза предметом интериоризации является содержание общения родителей с ребенком. Каким образом соотносят исследователи форму и содержание родительско-детского взаимодействия в структуре наблюдений?

В работе Г.А. Мишиной по изучению речи как высшей психической функции проводилось наблюдение за вокально-речевым поведением матерей во взаимодействии с детьми в привычной домашней обстановке (происходящее фиксировалось на видеокамеру). Видеоматериалы анализировали три независимых эксперта. В схему наблюдения включались следующие параметры: количество и виды вопросов, обращенных к ребенку (модусных, диктумных); число инициативных обращений матери к ребенку; виды вокально-речевых реакций матерей в ответ на вокализации малыша (имитация, комментирование, игнорирование, замена игрушкой, замена бессловесным действием); содержание и формы вокально-речевого взаимодействия (монолог, обращенный монолог, дуэт, диалог)[3]. Как видим, бóльшая часть выделенных аспектов соотносится с поддержанием и вызовом собственной активности младенца. При этом значительное место уделяется как анализу коммуникативных и некоммуникативных вокознаков и кинезнаков ребенка (дается их подробная классификация), так и типам вопросно-ответных единств, например, соотношение модусных и диктумных вопросов в контакте матери с ребенком.

Особенности коммуникации «взрослый – ребенок», речеповеденческая тактика и диалогическая «техника» взрослого – параметры для анализа содержания родительско-детских диалогов в работе В.В. Казаковской[4]. Автор фиксирует типы речевого взаимодействия «мать – младенец», «мать – ребенок раннего возраста»: имитативный диалог, различные виды протодиалога. Значительное внимание автор уделил вопросам взрослых, играющих ведущую роль в организации диалога на разных этапах речевого онтогене-

за – это основной способ вовлечения младенца в коммуникацию, побуждения его к ответной реакции. По мнению автора, вопросы – главное средство формирования диалогической ситуации, обеспечивающей не только становление первичных собственно коммуникативных навыков, но и, что крайне важно, становление навыков системно- языковых (прежде всего, лексических и синтаксических). Фокус внимания автора находится на выделении различных классификационных критериев для анализа реплик взрослых: структурный (форма реплики), функциональный (выполняемые репликой функции), семантический (семантика запроса) и тематический (принадлежность к основной теме диалога или фоновый, ситуативный тип). Автор показывает, что сам способ общения матери со своим младенцем обеспечивает формирование диалогической компетентности ребенка: мать ведет себя так, как если бы коммуникативно ненаправленное поведение младенца было коммуникативно направленным, и приписывает тем самым ребенку определенные интенции. Итак, Г.А. Мишина и В.В. Казаковская выделяют в диалоге «взрослый – ребенок» различные параметры речевого поведения матерей в связи с когнитивным и языковым развитием ребенка, включая способы поддержания его диалогической и познавательной активности.

В программу наблюдений за взаимодействием мамы с ребенком раннего возраста у Г.А. Мишиной включены параметры, выделенные на основе деятельностной модели генезиса общения М.И. Лисиной[5]:

- эмоциональная насыщенность общения;
- умение создавать ситуацию совместной деятельности: отмечается наличие совместных действий (когда мама выполняет действия руками ребенка), частично-совместных (мама начинает, а ребенок продолжает начатое действие или наоборот) или раздельных действий (мама играет со своей игрушкой, ребенок рядом – с такой же своей);
- средства общения, используемые ребенком и матерью;
- умение взрослых учитывать интересы ребенка и использовать их в решении своих задач: специалист отмечает, учитывает ли мама интерес ребенка, решая при этом познавательные задачи; либо мама директивно предлагает игрушку, игнорируя интерес ребенка; либо мама учитывает интерес ребенка, но познавательную задачу при этом не решает, «скользит» в предметном поле вслед за ребенком;
- наличие (или отсутствие) потребности в общении как у ребенка со взрослым, так и у взрослого с ребенком – используя

положение о взаимообратимости процесса общения. В отношении последнего параметра (наличие [или отсутствие] потребности в общении с ребенком у взрослого) предлагаются следующие критерии: первый – интерес к ребенку (у ребенка – к взрослому); второй – эмоциональные проявления в адрес ребенка (взрослого); третий – действия, направленные на ребенка (на взрослого); четвертый – чувствительность к отношению ребенка (взрослого).

На основе анализа результатов наблюдений по данным критериям Г.А. Мишина делает выводы о типах нарушений общения взрослого с ребенком и предлагает описание шести возможных тенденций в поведении матери при организации совместной предметно-игровой деятельности с ребенком[6].

Тенденция к изолированности: мама действует изолированно от интенций ребенка, отсутствуют признаки эмоциональной привязанности к ребенку.

Тенденция к предполагаемой взаимосвязанности: мамы обладают низкой чувствительностью, не понимая потребностей ребенка, не включают его как равного участника, а ориентируются на него как на зрителя.

Тенденция к речевой взаимосвязанности: мамы используют в качестве средства общения только речь, обращения к ребенку носят директивный характер, отсутствуют совместно-разделенные действия с предметами и игрушками.

Тенденция к «молчаливому соприсутствию»: мамы, вступая в совместную предметно-игровую деятельность с ребенком, используют частично-совместные действия (ребенок начинает, мать заканчивает). Однако, ориентируясь на интересы ребенка, мамы не решают при этом познавательных задач.

Тенденция к «влиянию и взаимовлиянию»: мамы инициируют с ребенком частично-совместные и раздельные действия, но завышают его возможности, опираясь на паспортный, а не на психологический возраст ребенка.

Тенденция к активной взаимосвязанности: взрослые умеют организовать целостную совместную предметно-игровую деятельность, матери пользуются всеми средствами общения, проявляют эмоциональность общения, сформированность потребности в нем, адекватную позицию по отношению к ребенку, уверенный стиль воспитания.

Обращение к методу наблюдения довольно часто объясняется желанием исследователей получить максимально объективную информацию о привычных для матери и ребенка формах взаимо-

действия для последующего сравнения полученных типов интеракций с другими данными. Пример такого исследования – в работе Е.И. Захаровой и А.И. Тюриной[7]. Мамы детей младенческого и раннего возраста по просьбе исследователей записывали три видеосюжета: 1) кормление ребенка; 2) одевание ребенка; 3) укладывание ребенка спать. Согласно условиям проведения видеозаписи, она должна быть сделана близким человеком и на видео должна быть отражена обычная жизненная ситуация. При обработке видеосюжетов использовался структурированный протокол, в котором фиксировалась частота встречаемости выделенных авторами паттернов поведения матери и ребенка: взгляд матери на ребенка, прикосновение к ребенку, вербальное побуждение, поддерживающая реплика или ласка, стремление ребенка приблизиться к матери, отвлечение ребенка от взаимодействия, адекватная ситуации инициатива и другие.

Основные тенденции взаимодействия современных матерей со своим ребенком, по результатам данного исследования – это приоритет логики предметного содержания деятельности, а не эмоционально-личностного общения; современные матери не склонны предоставлять возможности для инициативы ребенка, а также поддерживать ее, что приводит к низкой инициативности ребенка во взаимодействии с близким взрослым.

Ю.Ф. Поляков и К.В. Солоед использовали структурированное наблюдение для исследования условий развития действий собственной инициативы у детей первого года жизни и по его результатам подчеркивают важность эмоционального обмена между близким взрослым и ребенком[8]. В ходе такого обмена участники попеременно выполняют одни и те же действия, в результате чего инициатива со стороны ребенка постоянно возрастает. Исследователи сравнивали качество контакта со взрослым у детей, воспитывающихся в условиях депривации (в доме ребенка) и у домашних детей, при этом в фокусе наблюдателя именно черты общения депривированных детей. Авторы подчеркивают, что у детей в ситуации депривации проявляются поверхностность, бедный репертуар коммуникативных средств, ослабление интереса ко взрослому как к партнеру по общению, повышенная отвлекаемость внимания во время общения. При сопоставлении паттернов поведения младенцев из семьи и Дома ребенка при восприятии неподвижного лица взрослого было выделено три основных типа поведения: социально активный, подавленный и амбивалентный.

По данным авторов социально активный вариант преобладает у домашних детей во втором полугодии жизни. Эти младенцы ха-

рактеризуются высоким уровнем развития инициативы во время общения. Их поведение гибко, достаточно сильно согласовано с изменениями поведения взрослого, а отрицательные реакции, возникающие при общении с «равнодушным» взрослым, носят обратимый характер в случае положительного реагирования взрослого в эпизоде воссоединения. В группе отказных детей преобладает подавленный тип реагирования. В ситуации предъявления неподвижного лица взрослого у них легко возникает избегающее поведение. Однако оно исчезает в случае ласкового обращения к ребенку. У отказных детей первоначальные попытки установить контакт легко замещаются удовольствием, получаемым от собственного тела, либо рассматриванием окружения. У детей, относящихся к подавленному типу, недоразвитие операционально-технической стороны общения и слабость интенции обусловливает легкий отказ от попыток привлечь взрослого к общению.

Авторы выделяют в качестве важного условия для успешного развития действий по собственной инициативе, такие интеракции взрослого, которые демонстрируют его эмоциональную вовлеченность в процесс ухода, наличие у ухаживающего взрослого достаточно высокой мотивации к достижению успешности ребенка. Поощряющее родительское поведение представляет собой основу для развития собственной инициативы ребенка или стимуляции его интересов. Основными формами такого поведения являются передача цели от взрослого к ребенку, последующее присвоение, интериоризация этой цели, частый зрительный контакт и его поощрение, совместные эмоциональные переживания, игровое взаимодействие.

В исследовании Т.П. Кудриной представлены особенности взаимодействия в парах «мать – слепой младенец»[9]. Здесь фиксировались способы организации пространства взаимодействия и установления дистанции; способы инициации взаимодействия; способы поддержки взаимодействия. Основным критерием оценки эффективности действий близкого взрослого служила проявленная в ответ активность ребенка, выраженная различными средствами. Признаки неконгруэнтности материнского поведения с потребностями ребенка отмечены и в этом исследовании. Например, благодаря близкому телесно-эмоциональному контакту младенец быстро откликается, проявляет интерес к инициативам матери, поддерживает взаимодействие, не стремится его прервать. Однако в половине случаев матери были недоступны младенцу для восприятия, так как находились дальше вытянутой руки ребенка. Наблюдалась противоречивость ситуации: слепые дети более активны в

«контактном», телесно-эмоциональном взаимодействии, а матери дистанцируются, предпочитают речевые средства, менее актуальные для младенца. Такая же тенденция проявляется и в качестве экспрессивных средств речи: так, экспрессия, интонация, тембр, темп, паузы, предваряющие высказываниям, позволяют обращению четко выделиться из окружающего ребенка шумового фона. Однако в 75% случаев речь матери при обращении к младенцу по своим характеристикам мало отличается от присутствовавшего в ее репертуаре комментирования: неэкспрессивна, не выделяется из общего потока предыдущих высказываний, отсутствуют предваряющие обращение паузы.

В большинстве наблюдаемых автором случаев поведение матери противоречит сенсорным и социальным потребностям слепого младенца. Автор делает вывод о требованиях развивающего взаимодействия: оптимальные способы организации пространства, эффективные средства инициации и поддержания взаимодействия, чувствительность матери, ее внимательность и отзывчивость на активность младенца, способность соотносить свои действия с поведением младенца в каждой конкретной ситуации взаимодействия.

Итак, несмотря на разнообразие используемых категорий для наблюдения паттернов взаимодействия матери с ребенком, все авторы делают выводы о необходимости распознавания матерью потребностей и интенций ребенка, поддержания его инициативы в коммуникативном контакте со взрослым.

В нашем исследовании показателей развивающего общения родителей с детьми раннего возраста модифицировали процедуру стандартизированного наблюдения Н. Фландерс[10].

В оригинальной модели Н. Фландерс наблюдение проводится на уроке, в ходе которого соотносятся речевая активность взрослого-педагога (в двух стратегиях – монологической или диалогической) и речевая деятельность детей (реактивная, либо инициативная). Мы использовали данную процедуру для наблюдения за речевым общением мамы и ребенка раннего возраста, предоставив для совместной игры набор «Необычные предметы». Модифицировали содержание кодов для наблюдения: наполнили все 10 типов интеракций взрослого содержанием, актуальным для создания социальной ситуации развития ребенка раннего возраста: эмоциональный отклик матери на действия ребенка; поддержка и развитие инициативных идей ребенка в отношении использования игрушек и предметов; похвала; вопросы к ребенку; объяснения по ходу; инструкции (пояснения последовательности и способов действий с предметами и игрушками); поддержание родительского

авторитета; ответы ребенка на вопросы взрослого; инициируемый ребенком диалог с мамой; паузы в общении.

В отношении процедурной части сохранили полностью авторскую методику, таким образом, кодировали каждые три секунды паттерны взаимодействия, а затем с помощью специально подготовленной матрицы рассчитывали процентное соотношение речевой активности взрослого и ребенка, а также оценивали наличие диалогической или монологической тенденции в общении матери с ребенком. Корреляционный анализ показал наличие следующих статистически значимых связей: при увеличении времени на «подачу инструкций родителем» снижается количество «инициативных обращений ребенка к взрослому»; кроме того, при увеличении времени действий ребенка согласно инструкции мамы снижается количество проб самостоятельного обнаружения результативных предметных действий. Таким образом, желание взрослых задавать нужные образцы действий негативно влияет на развитие инициативы в общении и снижает вероятность самостоятельного обнаружения разнообразных свойств предмета в процессе манипулирования.

В данной статье выполнен обзор исследований отечественных авторов, использующих структурированное наблюдение для оценки качества родительско-детского взаимодействия. Следует отметить, что в зарубежных исследованиях данный метод используется не только для изучения диадных отношений, но и триадных (мать – отец – ребенок), метод находит применение в родительской терапии и лонгитюдах.

Представленные модели и стратегии могут быть использованы в практике психологического сопровождения семьи и в сфере подготовки специалистов по работе с семьей. Обучение родителей самонаблюдению по обозначенным в исследованиях критериям может стать основанием для перестройки, оптимизации социальной ситуации развития ребенка.

Примечания

[1] *Бреслав Г.М.* Основы психологического исследования: Учеб. пособие для студ. учрежд. высш. проф. образования. М.: Смысл; Академия, 2010. С. 134–180.

[2] *Выготский Л.С.* Проблема возраста // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. С. 258–259.

[3] *Мишина Г.А.* Становление речи как психологического средства: Дис. ... д-ра психол. наук. М., 2012.

[4] *Казаковская В.В.* Вопросно-ответные единства в диалоге «взрослый – ребенок» // Вопросы языкознания. 2004. № 2. С. 89–110.

[5] *Мишина Г.А.* Особенности организации предметно-игровой деятельности ребенка раннего возраста с нарушениями психофизического развития // Дефектология. 2000. № 5. С. 48–55.

[6] Там же.

[7] *Захарова Е.И., Тюрина А.И.* Особенности взаимодействия матери с ребенком младенческого и раннего возраста в зависимости от характера привязанности к собственной матери // У истоков развития: Сб. тезисов участников Четвертой Всерос. науч.-практ. конф. по психологии развития. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. С. 36–38.

[8] *Поляков Ю.Ф., Солоед К.В.* Развитие инициативности у детей первого года жизни в условиях материнской депривации // Вопросы психологии. 2000. № 5. С. 9–17.

[9] *Кудрина Т.П.* Особенности взаимодействия матерей и слепых младенцев // У истоков развития. С. 39–41.

[10] *Flanders N.A.* Interaction analysis and inservice training // The social psychology of teaching. L., 1972.

А.В. Булгаков

ПРИНЦИП КУЛЬТУРНОГО ОПОСРЕДОВАНИЯ КАК ОСНОВА СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЙ МЕЖГРУППОВОЙ АДАПТАЦИИ В ОРГАНИЗАЦИЯХ

В статье на примере сравнительного анализа эмпирических исследований межгрупповой адаптации, проведенных на 45 кораблях ВМФ России, в семи сельских школах Московской области, шести предприятиях Москвы обосновывается принцип культурного опосредования. Сформулирован принцип как реципрокная взаимосвязь трех аспектов культуры с соответствующими дескрипторами: среда (ценности, единство среды), опосредствования (инструментарий жизнедеятельности, деконтекстуализация медиаторов), посредничества (медиация как процесс и результат). Представлены конкретные эмпирические результаты исследований межгрупповой адаптации в организациях образования, бизнеса, силовых структур. Сделан вывод о высокой эвристичности принципа культурного опосредования для социально-психологических исследований.

Ключевые слова: группа, культурно-историческая теория Л.С. Выготского, межгрупповая адаптация, опосредование, организационная культура, организация, платформа управленческих ситуаций Д. Сноудена, посредничество, принцип культурного опосредования, социально-когнитивный анализ, среда.

Межгрупповая адаптация (МГА) представляет собой процесс оптимизации взаимодействия различных групп в организации, характеризующихся соответствующими субкультурами, основу которых составляют мотивационные, когнитивные, эмоциональные, поведенческие и интегральные компоненты, выступающие в единстве двух аспектов: структурно-функционального и ценностно-мировоззренческого. Структурно-функциональная

© Булгаков А.В., 2015

составляющая доминирует в адаптационных макропроцессах, проходящих в социальных, деятельностных, экологических, интегративных сферах МГА. Ценностно-мировоззренческая составляющая доминирует на уровне индивидуально-групповых приспособительных микропроцессов в ходе межгрупповых отношений.

Авторская концепция МГА является теорией среднего уровня по Р. Мертону[1]. Концепция МГА обоснована в ходе теоретического анализа и эмпирического исследования, проведенного в реальных условиях ВМФ России[2]. Выявлены закономерности, сформулированы принципы изучения и управления, апробированы механизмы, стратегии МГА. Результативность концепции МГА подтверждена на примере организаций образования[3], оказания социальной, психологической и медицинской помощи[4], общественных этнокультурных организаций[5], организаций бизнеса[6].

В статье мы хотим поддержать предложение проф. В.Т. Кудрявцева[7] и продолжить обоснование на имеющемся эмпирическом и теоретическом материале возможности превращения понятия культуры во вполне самостоятельный принцип, позволяющий раскрыть природу и многообразную феноменологию психической жизни не только отдельного человека, но и групп, и организаций. В.Т. Кудрявцев предлагает обозначить этот принцип через ключевое понятие теории Л.С. Выготского – «*культурное опосредствование*». Дополним формулировку автора, представив его в единстве – взаимосвязи и взаимопереходе – трех аспектов, выделив при этом наиболее важные дескрипторы:

- *культура как среда* («среда, растящая и питающая личность», по П.А. Флоренскому, «целостная среда», по Д.С. Лихачеву[8]). Дескрипторы: ценности, целостность культуры;
- *культура как опосредствование* – инструментарий человеческой жизнедеятельности (классическая тема орудия и знака Л.С. Выготского). Основными средствами опосредствования человеческой деятельности, вне которых невозможно понять развитие человека, являются знак, слово, символ, миф, история. Различают внешнее и внутреннее опосредствования. Внешнее опосредствование происходит с помощью внешних средств (жестов, знаков, рисунков). Внутреннее опосредствование является результатом процесса интериоризации. В.П. Зинченко, ссылаясь на Дж. Верча, обращает внимание еще на такую черту опосредования, как деконтекстуализацию медиаторов. Деконтекстуализация медиаторов – это процесс, в ходе которого значение знаковых средств становится независимым от уникального пространственно-временного и

социального контекста, где они первоначально были использованы[9]. Дескрипторы: инструментарий жизнедеятельности, деконтекстуализация медиаторов;

– *культура как посредничество* людей и их общностей в жизни друг друга. У Л.С. Выготского – это тема «зоны ближайшего развития», продолженная Д.Б. Элькониным и Б.Д. Элькониным. Б.Д. Эльконин утверждает, что посредничество – это поиск способа инициации поиска[10]. Современные социальные психологи (Д. Майерс) определяют посредничество как содействие процессу достижения договоренности между двумя сторонами, которое осуществляется третьей стороной. Н. Гришина видит сущность посредничества при конфликтах в организации процесса урегулирования взаимоотношений, разрешения сложной ситуации между сторонами. Дескрипторы: медиация как процесс и результат.

Таблица 1

Результаты сравнения
принципов концепции МГА (по А. Булгакову)
с принципом культурного опосредования
(по В. Кудрявцеву)

Аспекты принципа культурного опосредования	Дескрипторы аспектов	Принципы изучения и управления МГА	
		Принципы изучения МГА	*Принципы управления МГА*
Культура как среда	Ценности, целостность культуры	Организационно-культурный принцип изучения МГА	Принцип субкультурного приспособления групп друг к другу
Культура как опосредование	Инструментарий жизнедеятельности, деконтекстуализация медиаторов	Принцип деятельностного опосредования в МГА; принцип цикличности; принцип параллельной соподчиненности групп в военной организации	Принцип эргономичности МГА, ее цикличности, резонанса, гармонии, доминирующего фактора внешней среды
Культура как посредничество	Медиация как процесс и результат	Принцип сопряжения амбивалентных подходов	Принцип сопряжения противоречивости межгрупповой адаптации

В табл. 1 приведено сравнение принципов концепции МГА с принципом культурного опосредования. Табулирование позволило гипотетически выявить внешнее соответствие двух систем. Подтвердить это позволяют результаты эмпирических исследований МГА в военных организациях, организациях образования и бизнеса.

На примере авторских или выполненных под нашим руководством исследований в военной, образовательной, экономической сферах проведем сравнительный анализ результатов с точки зрения реализации принципа культурного опосредования.

1. Исследования межгрупповой адаптации в военных организациях

Концепция МГА в организациях изначально была разработана для оптимизации управления кораблями ВМФ России, как говорится, напрямую для людей морской стихии (среды)[11]. Исследование проводилось в 1996–2007 гг. Основную часть выборки составили 402 группы: 270 групп-категорий, 72 группы- коллектива и 60 групп-команд военных моряков, проходивших службу на кораблях и в соединениях ВМФ России, морских частях погранвойск ФСБ и внутренних войск МВД РФ. Для усиления результатов сравнительного анализа к исследованию привлекались данные обследований управленцев среднего и первичного звена (в возрасте от 25 до 55 лет) предприятий и организаций. Всего различными методами исследования было охвачено более 3000 человек, из них более 2100 военнослужащих. В исследовании участвовали 45 экипажей кораблей Северного и Черноморского флотов.

Нами были выявлены основные закономерности МГА в экипаже корабля ВМФ. Закономерности несут в себе те или иные аспекты культуры, могут лечь в основу **обоснования принципа культурного опосредования**.

Аспект культуры «среда» подчеркивается многообразием военно-организационных субкультур корабельных групп, среди которых доминирующей культурой экипажа корабля является субкультура «порядка». Группы с однотипными субкультурами испытывают меньшую напряженность в МГА. Корабельные группы с низким статусом обладают менее широким спектром военно-организационных субкультур, у более высокостатусных групп субкультуры представлены в полном объеме. Величина статусной дистанции между группами оказывает на МГА нелинейное влияние.

Кроме того, такой аспект культуры как *среда* проявляется при реализации корабельными группами социально-ролевых функций МГА. Выявлено, что здесь доминируют: фактор групповой адаптации к военной деятельности в морской стихии – при выполнении задач боевой службы; фактор адаптации групп к совместной деятельности в экипаже корабля – при плановом выполнении учебно-боевых задач в море; социально-психологический фактор организации – при расформировании экипажа корабля.

Нами были определены следующие *характеристики* военно-организационной культуры (применялась авторская модернизация модели конкурирующих ценностей К. Куинн и Р. Камерон[12], позволяющей проводить стандартизированные измерения военно-организационной культуры экипажа, субкультур корабельных групп).

Культура порядка. Нормативная (уставная) военная организационная культура. Совместная деятельность групп экипажа корабля четко формализована и структурирована. Корабельный устав, корабельные правила и инструкции управляют всем. Командиры корабля и подразделений, исходя из этого, стремятся рационально организовывать корабельную службу. Деятельность экипажа поддерживается за счет плановости выполнения многообразных формальных правил флотской службы, четкого и однозначного выполнения требований вышестоящего командования. Главная цель организации – обеспечение стабильности выполнения поставленных задач боевой готовности. Успех определяется в терминах надежности, четкости выполнения планов боевой подготовки и других поставленных перед кораблем задач. Затраты на их выполнения не учитываются. Управление экипажем корабля нацелено на обеспечение долгосрочной предсказуемости карьеры каждого офицера и мичмана, рационального использования военнослужащих по призыву.

Культура отношений. Военные организации похожи на большие семьи. Командование корабля, командиры подразделений оцениваются как «отцы-командиры» независимо от возраста. Взаимоотношения в воинском коллективе характеризуются понятиями дружбы, флотского товарищества и братства. Основа военно-морской организации – ее традиции. Члены экипажа преданы своему кораблю. Отношение к нему подчас носит романтический оттенок: «Экипаж – одна семья». Экипаж помнит и ценит своих членов, офицеры и мичманы поддерживают друг друга при продвижении по карьерной лестнице, в сложных ситуациях жизненного пути. Матросы и старшины по призыву

остаются в товарищеских отношениях между собой даже после завершения службы на флоте. Военно-морская организация несет ответственность за своих членов. В экипаже корабля придается высокое значение степени сплоченности коллективов и социально-психологическому климату. Успешность экипажа определяется в терминах заботы о военных моряках. В экипаже поощряется взаимопомощь, взаимоподдержка, бесконфликтное решение всех вопросов жизнедеятельности.

Культура результата. Экипаж корабля ориентирован на высокие результаты выполнения поставленной задачи (очень часто любой ценой). Члены экипажа всех категорий и подразделений целеустремленны и соперничают между собой. Командование корабля жестко соревнуется (конкурирует) как с руководителями других кораблей, так и между собой. В своих решениях они тверды и требовательны к подчиненным. Таким образом, командиры всех уровней строят и реализуют свою карьерную линию. Экипаж корабля связывает воедино стремление побеждать других любой ценой. Успешность совместной деятельности определяется умением не только выполнять поставленные задачи традиционными, уставными средствами, но и с помощью ресурсов из других сфер деятельности (например, личное знакомство в поиске служебной информации, шефские связи по привлечению материальных средств и т. д.). Лидером в военной организации становится строгий в отношениях, целеустремленный в реализации карьеры, компетентный специалист со связями в других областях жизнедеятельности. Стиль военной организации – жестко проводимая линия на выполнение задачи любой ценой, стремление быть всегда первым.

Культура творчества. Совместная деятельность групп в военной организации носит творческий, инновационный характер. Члены группы могут пойти на риск ради достижения высоких результатов. Командиры считаются новаторами в организации военно-морской службы. Военную организацию объединяет преданность экспериментированию, творчеству и новаторству. В воинских коллективах подчеркивается необходимость деятельности на самом высоком уровне современных достижений науки и практики. Успех экипажа корабля, подразделения означает выполнение поставленной задачи «оптимально», «красиво», «не как все». При появлении в дальнейшем задач подобного типа только данный корабль, подразделение может выполнить их. Для экипажа, группы важно быть первым в своей сфере деятельности. Военная организация поощряет личную инициативу, творчество, стремление к личностному росту.

Здесь считаем уместным изложить гипотезу, скорее метафору. Предполагается, что мы люди *русского мира* по своему стилю мышления, несмотря на свое преимущественно континентальное происхождение – люди *морской стихии*. «Горы требуют точных, конкретных, подробных знаний. Отсюда "*пересчетный*" тип мышления. Степь требует знания правил. Степь формирует "*категориальный*" способ мышления. Океан действует на душу людей аналогично степи. Он везде одинаков. Неважно, где застанет человека шторм, ведь укрыться от него все равно негде. Надо знать, как его пережить. Другое дело каботажное плавание. Тут, как и в горах, нужно точное, конкретное знание. Нужно точно знать, в каких бухтах можно укрыться от шторма, далеко ли они, какие мели у них на входе»[13]. Вот именно эта двойственность мышления: стандарт и творчество в зависимости от ситуации, характерна для сотрудников и руководителей российских организаций. Знание среды во всей ее многосторонности, часто двойственности, позволяет эффективно управлять любой организацией.

Аспекту культуры «опосредование» соответствует следующие выявленные зависимости. *Во-первых,* благоприятный социально-психологический климат в корабельных группах предопределяет применение ими традиционных алгоритмов и стратегий МГА. Для корабельных групп с противоречивым социально-психологическим климатом МГА носит характер высокой неопределенности. Неблагоприятный социально-психологический климат способствует использованию группами более широкого спектра стратегий, инновационных алгоритмов МГА. При отсутствии управленческих воздействий процесс происходит спонтанно, хаотически, прогноз результатов МГА практически невозможен. *Во-вторых*, уровень развития корабельных групп по критерию сбалансированности групповых систем оказывает существенное влияние на МГА: несбалансированные группы разрешают ситуации МГА наиболее напряженно; высокостатусные группы, взаимодействуя с низкостатусными группами, успешно преодолевают ситуации МГА независимо от уровня своего развития.

Аспект культуры «посредничество людей» подтверждается *генезисом МГА* на корабле, который определяется нелинейностью восприятия группами ситуаций МГА относительно своего статусного положения в экипаже. МГА проявляется как слабо рефлексируемое явление, выраженное в неком обобщенном «другом», находящемся в тени, на периферии межличностных взаимодействий, но базовое по своему социально-психологическому содержанию, существенно влияющее на результативность совместной деятельности членов групп и межгрупповые отношения.

$КВ_{смга}$ ее участниками получен в результате корреляционного анализа (Rs Спирмена) базы ситуаций МГА на кораблях ВМФ России. 62% ситуаций характеризовались их участниками как взаимодействие групп с различным статусом. В опросе участвовало 1129 военнослужащих 45 экипажей. Выборка ситуаций формировалась на основании межличностно-группового континуума Р. Брауна[14] (2001). В результате для рассмотрения использовались 628 ситуаций МГА, в которых взаимодействующие группы получили следующие $КВ_{смга}$: командование корабля 0,879, офицеры –0,772, мичманы –0,371, старшины-контрактники 0,346, старшины по призыву –0,598, матросы 0,771. Абсолютные величины $КВ_{смга}$ определяют устойчивость группы в системе межгрупповых отношений экипажа корабля, а валентность показывает на позицию активности группы в разнообразии применяемых моделей МГА. Положительная величина $КВ_{смга}$ сигнализирует о применении традиционных в организации для данной группы алгоритмов МГА, учитывающих статусное (властное) положение группы. Отрицательное значение – об использовании группой других моделей, не соответствующих статусному положению группы, чаще скрытых от внешнего наблюдателя. С помощью $КВ_{смга}$ выявлена закономерность генезиса, которая определяется нелинейностью восприятия группами ситуаций МГА относительно своего статусного положения в экипаже. МГА проявляется как слабо рефлексируемое, выраженное в неком обобщенном «другом», находящемся в тени, на периферии межличностных взаимодействий, но базовое по своему социально-когнитивному содержанию явление, существенно влияющее на результативность совместной деятельности членов групп, межгрупповые отношения.

2. Исследования межгрупповой адаптации в организациях образования

На сложную взаимосвязь аспектов культуры для обоснования принципа культурного опосредования указывают результаты исследования детерминант МГА в поликультурной школьной образовательной среде (ШОС), выполненного в 2006–2012 гг. под нашим руководством Н.М. Егоровой на базе семи сельских школ Солнечногорского района Московской области. Общая выборка – 351 чел. в трех школах ШОС определена как поликультурная, в четырех – монокультурная (русская)[15].

Аспект культуры «среда» наглядно проявляется в противоречии между критическим ростом этнической миграции в России, негативных явлений в поликультурной ШОС и знанием о детерминантах МГА[16]. В современных условиях все больше стран становятся поликультурными сообществами, усложняется МГА между мигрантами и местными жителями. Исторически Россия всегда обладала поликультурностью, которая является ресурсом развития страны. С начала 90-х годов этническая миграция усилилась: внутренняя миграция автохтонных (титульных) этносов из национальных субъектов РФ на постоянное место жительства в другие регионы увеличилась на 133–532%, иммиграция в Россию автохтонных этносов из республик СНГ – на 188–314%. В 2012 г. этническая миграция составила 10 млн чел. Поликультурность вошла во все сферы жизнедеятельности, включая школьное образование. Многие образовательные учреждения оказались неготовыми к работе в изменившейся поликультурной среде. Перед руководителями, педагогами и психологами школ современные реалии ставят задачи изучения проблемы МГА учащихся из семей местных жителей и мигрантов, разработки и реализации специальных программ, способствующих оказывать целенаправленное психолого-педагогическое воздействие по оптимизации МГА участников образовательного процесса. Срывы в МГА приводят к деструктивным конфликтам, снижают толерантность во взаимодействии с людьми другой национальной и религиозной принадлежности, расшатывают собственную этническую идентичность, способствуют формированию шовинистических взглядов, агрессивного стиля поведения, в целом повышают риск возникновения социальной и межэтнической напряженности.

Аспект культуры «опосредование» представлен в модели МГА, которая включает в себя три группы детерминант. *Интрапсихологические детерминанты* проявляются на уровне личности. В качестве критерия выступает интегративный потенциал адаптационных способностей, уровня этнической идентичности и толерантности членов взаимодействующих групп. *Интерпсихологические детерминанты* проявляются на внутригрупповом уровне. Критерием является социально-психологический потенциал ШОС. *Метапсихологические детерминанты* проявляются в полной мере на межгрупповом уровне и частично на групповом и личностном уровнях. Критерием данных детерминант является потенциал ситуации межэтнического взаимодействия.

Аспект культуры «посредничество людей» может быть представлен выявленной взаимосвязью между показателями высокого

уровня адаптации школьников и составляющих ее компонентов, эффективных стилей межличностных отношений, позитивных типов выхода из конфликтных ситуаций, положительной этнической идентичности, высокого уровня толерантности, характеристик ситуации МГА. Факторный анализ данных позволил в поликультурной ШОС выделить 12 факторов и в монокультурной – семь факторов.

Сравнительный анализ позволил сделать выводы. Из-за отсутствия в монокультурной ШОС групп школьников-мигрантов у учащихся на передний план выходят детерминанты личностного уровня. В поликультурной ШОС у школьников возникает необходимость межгруппового взаимодействия, при этом начинают доминировать социально-психологические детерминанты МГА на межгрупповом уровне. Особое место здесь занимает разработанная и реализованная Программа оптимизации МГА, обогащающая ШОС. Сравнительный количественный анализ распределения факторных структур детерминант МГА в поликультурных ШОС не показывает значимых различий между ними. Однако качественный анализ позволил определить разницу между наборами конструктивных и деструктивных факторов, составляющих детерминанты МГА. Основное их содержание составляет в поликультурной школе: для метадетерминант – уровень социально-психологической дезадаптации личности членов взаимодействующих групп; интеграция стилей межличностных отношений; устойчивость набора стратегий выхода из конфликтных ситуаций; реализация интересов своей группы; присутствие / отсутствие членов своих / других групп; длительность по времени влияния ситуации межгрупповой адаптации на дальнейшее межгрупповое взаимодействие; для интердетерминант – интегральный динамический социально-психологический фактор в показателях социально-психологического климата и социально-психологической атмосферы; для интрадетерминат – уровень социально-психологической адаптации личности, показатели толерантности и трансформации этнической идентичности школьников из семей мигрантов и местных жителей.

Программа охватывает все субъекты образовательного процесса, проводится во всех направлениях деятельности школы и направлена на организацию ШОС как с позиции ее влияния на формирование и развитие учащихся, так и с позиции ее проектирования. Эмпирически доказано, что реализация Программы способствует повышению уровней активности и результативности совместной деятельности учащихся, усилению выраженности

принадлежности к группе, более высокой социально-психологической адаптации, усилению позитивной этнической идентичности и общей социальной и этнической толерантности. Среди типов поведения выхода из конфликтных ситуаций чаще используются сотрудничество, компромисс, приспособление. Среди типов межличностных отношений преобладают дружелюбный, альтруистический, подчиняемый, зависимый.

3. Исследования межгрупповой адаптации в организациях бизнеса

Еще более сложное переплетение аспектов принципа культурного опосредования дают результаты социально-когнитивного исследования роли структуры психологических механизмов (ПМ) МГА в управлении развитием организации бизнеса[17]. Теоретическую основу исследования составило комплементарное совмещение теории управления знаниями, организационных приложений теории сложных систем в понимании Д. Сноудена (КМ-эксперт, руководитель центра, специализирующегося на консультировании организаций по вопросам управления знаниями (КМ – Knowledge Management) и организационных приложений теории сложных систем)[18] и авторской концепции МГА в организациях[19]. В итоге получены первые результаты апробации прогностической возможности диагностики структур ПМ МГА для определения когнитивных областей нахождения организации в контексте платформы Cynefin (Cynefin Framework): Known (порядок), Knowable (упорядоченность), Complex (сложность), Chaos (хаос), Disorder (неопределенность).

Схема эмпирического изучения представляет собой соотнесение управленческих ситуаций платформы Cynefin в шести организациях с результатами корреляционных исследований по выявлению вкладов ПМ МГА в развитие этих организаций. Итогом таких исследований стало построение для каждой из организаций трехфакторной модели использования в ней ПМ МГА сотрудников с различным статусом. А общим результатом всей опытно-экспериментальной работы – соотнесение полученных структур вкладов ПМ МГА с ситуациями платформы Cynefin, построение эмпирически апробированной типологии. Перед сравнением организаций проведено, во-первых, уравнивание выборок по социально-демографическим показателям, выявление связанных с ними возможных неконтролируемых переменных; во-вторых, изучение эффективности труда сотрудников.

Характеристика выборки: выборка состоит из 140 чел., работающих в шести организациях: производства и науки (1), торговли (1), услуг (1), производства и торговли (1), производства и услуг (2). Высшее образование имеют 82% сотрудников, мужчин 42%, женщин 58%, возраст от 20 до 55 лет, средняя разница в возрасте между высоко- и низкостатусными группами – 2–8 лет, в зависимости от сферы деятельности. Экспертные оценки эффективности труда сотрудников организаций показали незначительный разброс усредненных данных по группам с различным статусом во всех организациях – 83–87%. В качестве экспертов участвовали непосредственные руководители сотрудников, принимавших участие в обследовании. Эксперты в своей работе использовали анкету эксперта по оценке эффективности труда сотрудника[20].

В результате управленческая ситуация «*Порядок*» для своих организаций была определена руководителями предприятий – ООО «Колви», Головное предприятие, ОАО «АромаЛюкс»; «*Упорядоченность*» – ООО «Метэко»; «*Сложность*» – «СПСР-экспресс», Опытно-экспериментальный завод.

Аспект культуры «среда» проявляется в конкретных ситуациях принятия управленческих решений на основе платформы Cynefin Д. Сноудена.

Приведем краткое описание модели, или платформы Д. Сноудена[21] – модели экологии управления знанием[22]. В серии статей им разработан подход к управлению знанием, основанный на когнитивной науке, семиотике и эпистемологической прагматике. Д. Сноуден развивает ориентированную на действие систему знаний, состоящую из четырех элементов: 1) явное и неявное знание; 2) активы знания; 3) вера; 4) определенность и неопределенность решений по отношению к целям и причинным отношениям. В рамках этой модели составлена матрица решений, которая будет управлять процессом из четырех типов переходных действий: 1) обменом явным знанием через системы и структуры; 2) обменом неявным знанием через психосоциальные механизмы; 3) преобразованием неявного знания в явное на основе BPR; 4) высвобождением неявного знания через веру и ее движущие силы. Все это ведет к экологии управления знанием в фирме[23].

Д. Сноуден типологизирует организации по определенному способу восприятия и понимания проблемы, в которой находится организация. Таких управленческих ситуаций пять. Области Cynefin имеют неровные границы между областями; по замыслу

Сноудена, такая визуализация должна показать отличие Cynefin от других четырех клеточных матриц, широко распространенных в психологии и бизнес-науках.

Known (порядок) – область простого порядка, в которой события и явления имеют явные и однозначные причины, они всегда приводят к определенным и неизменным следствиям. Благодаря этому можно точно предсказывать результаты того или иного действия, делать точные прогнозы результатов управленческих решений. К этой области принадлежат организации, построенные на ясных и жестких кодексах, уставах, инструкциях, правилах. В таких организациях – развитая бюрократия (значительная роль формальных, документальных сторон управления). Обмен знаниями заключается в выучивании свода правил и тренировке их использования. Сильная сторона таких организаций – высокая производительность, слабая сторона – риск выхода ситуации из спектра, охваченного правилами. В этом случае участники организации лишаются возможности адекватной реакции на события. Типичный стиль лидерства – иерархический, важнейший аспект деятельности руководителя – распределение бюджета. К этой же области могут быть отнесены производственные процессы, если их технология не слишком сложна.

Knowable (упорядоченность) – область сложного порядка. В организации происходящее обусловлено твердыми причинами и следствиями, но связи между ними запутаны. Выяснение детерминаций требует высоких аналитических ресурсов. Имеется явный дефицит ресурсов и времени. В основе построения организации находится собственная система понятий, моделей, практик. Обучение сотрудников здесь направлено не на усвоение правил, а на усвоение языка, принятых моделей, способов. Для поддержки и прояснения статуса своих членов, такие организации используют системы сертификации. Главная социально-когнитивная особенность управления – постепенное, вместе с развитием системы ее понятий и языка, снижение восприимчивости к новым идеям, которые выходят за рамки сложившейся системы представлений. Чтобы компенсировать этот недостаток, простые призывы о важности новых идей бесполезны. Руководство организации должно время от времени «встряхивать» (Н. Макиавелли) складывающиеся традиции поведения и мышления, формулирования идей и направлений деятельности, чтобы совладать с ростом консерватизма и косности в организации. Типичный стиль лидерства – олигархический, коллегиальный. Чтобы эффективно справляться с ситуациями в области упорядоченности,

нужно обладать наработанными знаниями и опытом по реализации широкого круга бизнес-функций, связанных с управлением ресурсами и финансами организации, логистикой, управлением поставками, являющимися производственными функциями, которые опираются не на простые технологии, а на личный опыт специалиста.

Complex (сложность) – область сложных нелинейных систем, где необходимо изучение конфигураций или конфликтующих идентичностей в системе предприятие – рынок, возникающих в результате взаимодействия большого числа групп и ситуаций: «*В этих взаимодействиях имеются свои причины и следствия, но большое число агентов и еще большее число взаимодействий между ними не позволяют для понимания ситуации использовать классификацию или анализ*»[24]. Возникающие конфигурации кажутся объяснимыми только ретроспективно – такие конфигурации воспринимаются, объясняются, но не предсказываются. Их повторение возможно, но нет опоры на них как на прочные закономерности, потому что конфигурации изменчивы, в них скрыты элементарные взаимодействия, не позволяющие предвидеть развитие событий. Социально-когнитивная последовательность действий в этой области: 1) провести тестирование, зондирование ситуации, чтобы выявить, «разбудить» возможные конфигурации; 2) воспринять и наблюдать возникающие конфигурации; 3) отреагировать, стараясь зафиксировать желательные конфигурации, дестабилизировать нежелательные, провести серию небольших вмешательств в ситуацию, чтобы сделать возникновение нужных конфигураций более вероятным. Сноуден подчеркивает, что для успешного восприятия и понимания в этой области требуется множественность точек зрения на ситуацию. Здесь важно не спешить с выводами, «хватаясь» за первую знакомую конфигурацию, а спокойно и сосредоточенно наблюдать, искать новое альтернативное понимание ситуации. К этой области относятся организации, связывающие своих членов общими идеями и ценностями, общими переживаниями. Организации в области сложности цементируются доверием и взаимными обязательствами ее членов, добровольным стремлением к сотрудничеству. Обмену знаниями способствуют нарративные техники, в частности, использование историй. Лидерство в области сложности базируется на основе естественно возникающего авторитета, это матриархальный или патриархальный стиль. К области сложности относятся организации, в которых число значимых факторов принципиально превышает возможности анализа.

Chaos (хаос) – область, где связи между причинами и следствиями, кажется, отсутствуют. Ситуация хаотична, турбулентна. Достоверно отнести происходящее к какой-либо знакомой категории невозможно. Анализу ситуация не поддается. Неопределенность ситуаций в области хаоса создает впечатление их «опасности», «дискомфорта». Даже видя в этом хаосе корни будущего порядка, требуется смелость и решительность, чтобы начать действовать в таких условиях. Вероятно, единственная разумная социально-когнитивная последовательность действий в этой области: 1) действовать быстро и решительно против хаоса и неопределенности; 2) наблюдать немедленную реакцию на свои действия; 3) корректировать свои действия и энергично действовать дальше. Эта тактика должна вывести в конце концов в одну из трех остальных, более «комфортных» областей. Очень важно понимать, что именно область хаоса – источник инноваций и коренных перемен. Именно тут различные уровни систем переплетаются в одном сингулярном узле, так что переход с уровня на уровень тут прост (вверх или вниз). Поэтому в поисках изменений иногда целесообразно погружаться в область хаоса сознательно, хотя это не может обходиться без риска. К этой области принадлежат организации, которые переживают структурный кризис, находящиеся в процессе разрушения или перестройки. В таких условиях необходимо кризисное управление, быстрые и энергичные шаги, направленные на сохранение контроля и вывод организации из области хаоса. Для успеха организации нужно, чтобы на первые роли в ней вышли люди, которые способны принимать решения и действовать в условиях крайней неопределенности. Область хаоса поддерживает тиранический или харизматический стиль лидерства. К области хаоса можно отнести управление в кризисных или авральных ситуациях. Однако в редкой организации отсутствуют зоны «перманентного хаоса», которые часто располагаются на стыках зон ответственности различных подразделений. Другой источник хаоса в организациях – вносимые руководством реорганизации и новшества, которые на первых этапах создают хаос.

Пятая область – Disorder (неопределенность), управленческая ситуация, в которой у членов организации проявляется склонность относить проблему к той области, в которой они ощущают себя уверенней всего. Типичные ролевые функции исполняются следующим образом. «Законник» стремится создать правила и настойчиво их придерживаться; «Эксперт» склонен организовывать исследования и накапливать данные; «Политик» стремится увеличить количество и диапазон своих контактов;

«Диктатору» по нраву идея воспользоваться хаосом как шансом получить абсолютный контроль. В область неопределенности помещаются те аспекты ситуации, относительно которых согласие у членов взаимодействующих групп пока не достигнуто. Задачей коллективной дискуссии, организуемой психологом-консультантом, является постепенное сужение области неопределенности и достижение согласия между участниками о том, к какой области следует относить ситуацию, ее различные аспекты, а следовательно, достигается согласие и о том, как нужно понимать проблему, какие решения принимать и какими методами действовать. Область неопределенности – *это мерцающие зоны социально-когнитивного компонента психологии организации*, которые являются одновременно и особыми областями коллективного сознания целого сообщества, и особыми областями индивидуального сознания. Говоря образно, в стиле Франсуазы Саган: они – отражение солнца над океаном в капле холодной воды.

Аспект культуры «опосредование» может быть рассмотрен через анализ целостного комплекса разноуровневых ПМ МГА в организации: межгрупповая неадаптивность, организационная идентификация, совместная деятельность групп. *Комплекс ПМ придает организации направление, скорость движения из одной ситуации жизнедеятельности в другую; комплекс носит событийный характер*. Соотнесение комплекса ПМ МГА с ситуациями управленческих проблем и состоянием организации в контексте платформы Cynefin позволяет перейти от описательного характера управленческих ситуаций к их прогнозированию. При этом движение организации определяется как любое ее изменение, динамика перехода из одного состояния в другое, из одних внешних и внутренних условий в иные. Движение организации характеризуется началом, этапами, циклами, результатами и т. д., оно имеет степени свободы, скорость, траекторию и определенность развития. Передача и преобразование движения организации может определяться в показателях ПМ МГА: числа степеней свободы в понятиях алгебры событий (алгебра Буля), траектории и скорости, измеряемых показателями динамики целостного комплекса ПМ МГА по критериям потенциалов взаимодействующих групп: адаптационного, организационного, мотивационного.

В основу нашей исследовательской методики обследования сотрудников организаций с различным статусом легла система апробированных критериев, показателей и методик. Обработка полученных результатов проводилась с использованием методов математико-статистического анализа.

Применение некоторых положений булевой алгебры[25] и дальнейшая обработка результатов с применением кластерного анализа позволили выйти из полученного затруднения и, – более того, – получить данные, которые в значительной мере подтверждают экспертные оценки, начать выстраивать типологию управленческих ситуаций в организациях. Правомерность такого событийного подхода к изучению ПМ МГА подтверждается взглядами Буля. Он рассматривал свою работу как представление основных операций мышления. В психологии имеется ряд успешных исследований, например, работы по искусственному интеллекту (логический подход); теория рефлексии, алгебра конфликта, работы по противодействию терроризму В.А. Лефевра; информационная психология А. Ньюэлла и Г.А. Саймона и др.[26]

Направление ПМ соответствует вполне определенным ситуациям развития организации платформы Cynefin. Как было указано выше, предприятия ООО «Колви», Головное предприятие, ОАО «АромаЛюкс» находятся в ситуации «Порядок»; ООО «Метэко» – «Упорядоченность»; «СПСР-экспресс», Опытно-экспериментальный завод – «Сложность»; в ситуациях «Хаос» и «Неопределенность» в нашей выборке организаций не оказалось.

Аспект культуры «посредничество» высвечивается в ходе анализа причинно-следственных связей, создавшихся ситуаций с позиции ясности видения руководителя организации и учетом выявленных эффектов действия ПМ межгрупповой адаптации сотрудников с различным статусом.

В ситуации «Порядок» причинно-следственные связи понятны руководителю. Помощь внешнего или внутреннего консультанта для принятия решения не требуется. Ясны сильные и слабые стороны организации, ее внутренний потенциал, четко просматривается пространство внешних и внутренних факторов развития. Для управления организацией достаточно: 1) прописать четкие инструкции, отражающие оптимальные способы работы; 2) обучить и контролировать персонал; 3) поддерживать ясную иерархию взаимодействия. Алгоритм работы руководителя – определить, классифицировать управленческую ситуацию и действовать. ПМ МГА «совместной деятельности по критерию мотивационного потенциала группы» является доминирующим, он определяет направление и ход развития организации (доминирование определялось через визуализацию треугольника линейных трендов ПМ, попадание в него большего количества ПМ; следующие ПМ МГА в других ситуациях определялись подобным способом). Поэтому в дополнение к указанному алго-

ритму действий руководителя организационный психолог может предложить мероприятия по изменению (совершенствованию) системы мотивации персонала.

В ситуации «Упорядоченность» руководителю не всегда понятна связь между причиной и следствием жизнедеятельности организации. Основное затруднение – трудность выбора оптимального решения из возможных нескольких правильных решений. Для руководителя алгоритм действий – определить, проанализировать и функционировать. Анализ осуществляется через особые знания и умения. Стандартное решение неэффективно, необходим творческий подход. Доминирующим фактором управленческой ситуации является организационный потенциал групп, содержательно связанный с организационной идентификацией сотрудников всех статусов. Для организационного психолога появляется возможность реализовать не только свои компетенции фасилитации, что, безусловно, важно, но и предложить программу мероприятий по развитию организационной культуры, наполнению ее недостающими элементами.

В ситуации «Сложность» – типичной управленческой ситуации российского бизнеса – причинно-следственные связи неопределенны. Многообразные взаимодействующие элементы ситуации находятся в сложной нелинейной зависимости. Механизмы управленческой ситуации в организации, включая ПМ МГА в ее разнообразии, действуют так, что малые изменения одного фактора могут привести к непропорциональным последствиям в системе в целом. Минимизация какого-то одного фактора может стать причиной стагнации всей системы. Ретроспективный анализ прошлого развития организации никак не помогает в прогнозе будущего. Никаких стандартных решений нет. Алгоритм действий руководителя – сначала поэкспериментировать («вбросить» пробное решение), оценить результат, определить его эффективность, функционировать, снова «вбросить» и т. д. Организационный психолог здесь не только консультант-фасилитатор, но профессионал-экспериментатор, носитель нового знания. Доминирующим ПМ МГА в организации в сложной управленческой ситуации является адаптационный потенциал взаимодействующих групп, состояние их групповой неадаптированности в сочетании с высокой профессиональной мотивацией группы управляющих.

Эмпирически в настоящем исследовании ситуации «Хаос» и «Неопределенность» платформы Cynefin не выявлены. В теории Д. Сноудена связь между причиной и следствием в ситуации «Хаос» не определяется. Д. Сноуден как истинный агностик

считает, что связи эти искать бесполезно и даже вредно. Причина – постоянная изменчивость, а восприятие ситуации исключительно индивидуальное, каждый руководитель видит эту связь по-своему. Управленческий эксперимент носит форму жестких авторитарных волевых действий как реакции на сложившуюся ситуацию. Главная управленческая задача – наведение порядка в организации, выявление областей стабильности и проблем. В проблемных областях алгоритм один – начинать и продолжать действовать. Профессиональное управление, основанное на этих принципах, способно вывести руководителя из ситуации «Хаос» в ситуацию «Сложность».

С ситуацией «Неопределенность» все обстоит несколько сложнее и проще. Это не хаос, по аналогии уместно звучат слова Ф. Ницше: «Кто в себе не носит хаоса, тот никогда не породит звезды»[27]. Это мерцание, по Д. Сноудену, той или иной ситуации. Позитивным здесь является собственно сам потенциал ситуации, когда в многообразии можно выбрать подходящее рациональное зерно, например ПМ МГА, способное вызвать целенаправленный и управляемый резонанс управленческих решений.

В табл. 2 сведены результаты рассмотренных исследований в различных областях профессиональной деятельности. Следует подчеркнуть, что в каждой группе исследований реализованы все три аспекта культурного опосредования, в таблице отмечены наиболее значимые результаты, вскрытые каждым из них.

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа исследований межгрупповой адаптации в организациях, содержательно раскрывающие принцип культурного опосредования

Организации, где проводилось изучение МГА	Выборка (чел./групп)	Аспекты культуры		
		Как среда	*Как опосредование*	*Как посредничество людей*
		Вклад в теорию МГА через использование понятий		
Корабли ВМФ России	3000/402	Организационная культура; доминирующая субкультура группы; доминирующий фактор в МГА при разных видах совместной деятельности	Социально-психологический климат, уровень развития группы по критерию сбалансированности	Нелинейность восприятия ситуаций МГА, МГА групп с различными профессиональными компетенциями; влияние на МГА внешнего доминирующего фактора
Школы Московской обл.	350/7	Школьная образовательная среда	Интра-интер-мета-детерминанты школьной образовательной среды; дизайн МГА в организации	Уровень социально-психологической адаптации личности, показатели толерантности и трансформации этнической идентичности; Программа оптимизации МГА, обогащающая ШОС
Экономические организации	140/6	Ситуация принятия управленческих решений на основе платформы Cynefin Д. Сноудена	Комплекс ПМ МГА; применение элементов ПМ: степень свободы, направленность, динамика	ПМ МГА как целенаправленный, но чаще неиспользуемый ресурс руководителя

Выводы

1. Принцип *культурного опосредования* может быть представлен как реципрокная взаимосвязь трех аспектов культуры с соответствующими дескрипторами: среда (ценности, единство среды), опосредствования (инструментарий жизнедеятельности, деконтекстуализация медиаторов), посредничества (медиация как процесс и результат).

Аспекты культуры целесообразно изучать и ими управлять, используя следующий понятийный аппарат:

– *среда* – организационная культура, доминирующая субкультура группы, организации;
– *опосредствование* – социально-психологический климат, уровень развития и сбалансированности группы, интра-интер-метадетерминанты среды, дизайна МГА в организации, комплекс психологических механизмов МГА, применение их элементов: степени свободы, направленность, динамика;
– *посредничество* – на уровне личности: нелинейность восприятия членами групп ситуаций МГА; социально-психологическая адаптация личности в показателях толерантности и трансформации этнической идентичности; на уровне группы: особенности МГА групп с различными профессиональными компетенциями; влияние на МГА внешнего доминирующего фактора; психологические механизмы МГА как целенаправленный, но чаще неиспользуемый ресурс руководителя; на уровне организации: оптимизация МГА за счет обогащения среды.

2. Принцип *культурного опосредствования* находится в пространстве более высокого уровня, чем методологические принципы теорий среднего уровня. Примененный в социально-психологических исследованиях носит высокий эвристический потенциал.

Примечания

[1] *Корчемный П.А.* Концепция межгрупповой адаптации в организации А.В. Булгакова как теория среднего уровня: области применения, результаты, перспективы // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». 2011. № 1. С. 74–85.

[2] *Булгаков А.В.* Психология межгрупповой адаптации на кораблях Военно-морского флота России: Дис. ... д-ра психол. наук. М.: ВУ РФ, 2007.

[3] *Булгаков А.В.* Межгрупповая адаптация в поликультурной школьной образовательной среде // Социальная психология в образовательном пространстве. Науч. мат-лы I Междунар. науч.-практ. конф. (16–17 октября 2013 г.). М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. С. 268–270; *Он же.* Психологические особенности межгрупповой адаптации преподавателей и студентов в вузе // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». 2007. № 3. С. 71–84; *Егорова Н.М.* Социально-психологические детерминанты межгрупповой адаптации в поликультурной образовательной среде: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: МГОУ, 2012. 25 с.

[4] *Булгаков А.В., Митасова Е.В.* Межгрупповая адаптация специалистов-реабилитологов. М.: ВУ АВН, 2005.

[5] *Булгаков А.В., Мартенс О.К.* Этнокультурное образование как психологическое условие деятельности общественных организаций немцев России по сохранению этнической идентичности // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». 2011. № 4.

[6] *Булгаков А.В.* Психологические механизмы межгрупповой адаптации в организации как ресурс управления ее изменениями: социально-когнитивный анализ [Электронный ресурс] // Организационная психология (Электронный журнал). 2013. Т. 3. № 1. С. 46–77. URL: http://orgpsyjournal.hse.ru/data/2013/11/22/1337331107/OrgPsy_2013-1_Bulgakov_46-77.pdf (дата обращения: 23.11.2014); *Булгаков А.В.* Структура психологических механизмов межгрупповой адаптации как индикатор и инструмент управления развитием организации: социально-когнитивный анализ // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». 2012. № 3. С. 13–21; *Булгаков А.В., Аксеновская Л.Н.* Межгрупповая адаптация в организации: ордерный аспект // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». 2008. № 2. С. 77–89.

[7] Персональный сайт В.Т. Кудрявцева [Электронный ресурс]. URL: http://www.tovievich.ru/news/21.02.2014/1914.htm (дата обращения: 02.02.2014).

[8] *Лихачев Д.С.* Культура как целостная среда // Новый Мир. 1994. № 8.

[9] *Зинченко В.П.* Сознание и творческий акт. М.: Языки славянских культур, 2010. С. 532.

[10] *Эльконин Б.Д.* Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. С. 53–54.

[11] *Булгаков А.В.* Психология межгрупповой адаптации...

[12] *Камерон К., Куинн Р.* Диагностика и изменение организационной культуры: Пер. с англ. / Под ред. И.В. Андреевой. СПб., 2001.

[13] Экологические корни культуры. Культура. Народы. Будущее / Под общ. ред. В.В. Бугровского, В.И. Дайнеко. М., 2001. С. 51–53.

[14] *Браун Р.* Межгрупповые отношения // Перспективы социальной психологии: Пер. с англ. М., 2001.

[15] *Булгаков А.В.* Межгрупповая адаптация..; *Егорова Н.М.* Указ. соч.

16 *Логинова В.В.* Профессионально-личностное становление иностранных студентов в образовательной среде российского вуза: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М.: МГОУ, 2011. 57 с.

17 *Булгаков А.В.* Психологические механизмы межгрупповой адаптации...; *Он же.* Социально-когнитивный анализ межгрупповой адаптации групп с различной профессиональной компетенцией в экстремальных условиях совместной деятельности // Когнитивный анализ и управление развитием ситуаций (CASC-2011). М.: ИПУ РАН, 2011. С. 34–38; *Он же.* Релевантные социально-когнитивные индикаторы межгрупповой адаптации в организациях // Пятая Междунар. конф. по когнитивной науке: Тезисы докладов. Калининград, 2012. С. 270–271; *Он же.* Структура психологических механизмов...

18 Cognitive Edge [Электронный ресурс]. URL: http://cognitive-edge.com/.

19 Персональный сайт А.В. Булгакова [Электронный ресурс]. URL: http://av-bulgakow.ucoz.ru/

20 *Булгаков А.В.* Психологические механизмы межгрупповой адаптации...

21 *Сноуден Д., Бун М.* Руководить при любой погоде // Harvard Business Review. 2007. № 12. С. 50–58.

22 *Гретченко А.А.* Современные концепции управления знаниями // Сборник научных трудов РЭА им. Г.В. Плеханова. М.: РЭА, 2009.

23 Там же.

24 *Сноуден Д., Бун М.* Указ. соч.

25 *Кибзун А.И.* Курс лекций по теории вероятностей и математической статистике. М.: МАИ, 1999.

26 *Лефевр В.А.* Социальная психология. Теория рефлексии. М.: Когито-центр, 2003.

27 *Ницше Ф.* Так говорил Заратустра: книга для всех и ни для кого / Пер. В.В. Рынкевича под ред. И.В. Розовой. М.: Интербук, 1990.

О.В. Таранова

УСПЕШНОСТЬ КАК КАТЕГОРИЯ СОБСТВЕННОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ

Статья раскрывает понятие «успешность» в качестве социального феномена, отраженного в многочисленных зарубежных и отечественных исследованиях, а также смещает ракурс данного вопроса на понятие «внутренней успешности», понимаемой как удовлетворенность собственной деятельностью.

Ключевые слова: успешность, эффективность, детерминанты успешности.

«Успешность» – понятие, являющееся не только расхожим и часто употребляемым в обыденной жизни термином, но и объект исследования социальной психологии. Само содержание этого понятия имеет одинаковый смысл как в научных, так и в самых широких социальных кругах. Основа данного понятия завязана на двух параметрах – достижение, а также социальная оценка в форме социального признания. Если первое может быть выражено в некоторых вещественных категориях, таких как деньги или вещественные ценности, то слияние достижения с социальной оценкой принимает выражение социального признания, которое может иметь воплощение в признании высоких личностных, профессиональных, духовных и прочих качеств человека.

Таким образом, образуется взаимосвязь определенных качеств конкретно взятого человека или группы людей, которые выделяются в категорию – «социально желательные» и «признаваемые». Так, в работе «Социально-психологические характеристики успешности региональной элиты»[1] отмечается, что существуют не только представления об успешности или критерии, определяющие данное

© Таранова О.В., 2015

понятие, но и те факторы, которые были названы детерминантами, т. е. определяющими для получения общественного признания. Исследование позволило классифицировать (структурировать) детерминанты по следующим основаниям:

1) соответствие физическому, социальному, психологическому, духовному уровням жизни;
2) отнесенность к социокультурному или субъективно-личностному классу детерминант.

Данные основания предполагают слияние в понятии «успешность» как социального наполнения данного понятия, подразумевающего наличие культурного вклада в развитие той или иной сферы жизни, так и личностного значения, которое является индивидуальным для каждого «успешного» человека. Таким образом, существуют субъективно-личностные (мотивация к достижениям, способность формулировать и достигать цели, распознавать значимые жизненные смыслы и воплощать их в реальность, способность проектировать будущее и управлять жизненными событиями) и социокультурные (особенности менталитета и актуальной социальной ситуации, гендерные установки, сценарии родительской семьи и особенности семейного воспитания) детерминанты успешности. При этом субъективно-личностные детерминанты успешности имеют бóльший потенциал для осознанного достижения состояния успешности.

Развивая эту мысль, автор обнаруживает, что значимыми характеристиками успешности в представлениях современников (представителей Ярославского региона) являются способность к целеполаганию, настойчивость, трудолюбие, сила характера, уверенность, волевые качества личности. Из чего следует, что успешность в сознании широкого круга людей связана с упорным трудом, направленным на достижение того или иного результата.

В указанной работе классическое понятие успешности расширяется благодаря привнесению нового термина в общее понятийное поле – «детерминанты успешности», благодаря которой становится возможным смещение угла рассмотрения данного феномена с социально-психологического на личностный уровень.

Интересным представляется то, что формирование успешности выпадает из границ рассмотрения, так как перестает быть социальным феноменом и уходит в область психологии личности. Однако при рассмотрении формирования именно «социальной успешности» в работе «Представления о социальной успешности и личностное самоопределение юношества»[2] можно почерпнуть недостающую часть информации, где успешность представляется

как процесс складывания оценочных суждений у ближайшего социума относительно конкретно взятого человека в категории «эффективность личности». Этот аспект не является негативным, так как рассматривается автором в качестве естественного процесса самореализации личности в контексте социального взаимодействия. Таким образом, представление о социальной успешности выполняет важную роль в выборе направлений самореализации личности в обществе, характеризует сложившиеся способы взаимодействия с окружающими, ценности и установки. Из чего можно заключить, что представления о социальной успешности оказывают влияние на процесс самоопределения личности. Высокий уровень самоопределения обусловливается интегрированностью структуры представлений, включением в нее качеств, подчеркивающих значимость активной жизненной позиции, целеустремленность. Низкий уровень самоопределения связан с неустойчивой структурой представлений.

В ходе своего исследования автор приходит к выводу о том, что важнейшей характеристикой в системе отношений человека с окружающим миром является оценка его успешности / неуспешности. При анализе психологической природы успешности наибольшим потенциалом обладает подход, рассматривающий успешность как особую направленность личности с характерной мотивацией на достижение, ценностями, коммуникативными навыками, когнитивными способностями, умением контролировать эмоции.

Таким образом, можно проследить совпадение результатов двух разнонаправленных работ, в которых авторы приходят к единым выводам об особом складе личности успешных людей, и в этом контексте обе работы являются весьма похожими, так как рассматривают успешность как некую объективную характеристику, которую можно измерить и описать через наблюдаемые факты, при этом говоря о существовании собственного отношения к успешности как некоего существенного, но не столь значимого фактора. При этом говорится, что представления о социальной успешности, объективная и субъективная успешность личности являются факторами самоопределения; они определяют (регулируют) качественные характеристики самоопределения: образ своего профессионального будущего, уровень профессиональных притязаний, планирование карьеры, а также освоение широкого круга социальных ролей, позволяющих человеку в полной мере раскрыть свой личностный потенциал.

Совершенно иным является подход, освещенный в работе «Развитие успешности как личностного качества будущего специ-

алиста»[3], где Я-концепция успешности предстает как совокупность суждений человека о самом себе и включает убеждения, оценки, эмоции и задает тенденции в его профессиональном поведении.

Автор считает, что Я-концепция тесно связана с уровнем притязаний как стремления к достижению целей той степени сложности, на которую человек считает себя способным. Как показывают результаты нашего исследования, решающим фактором в становлении уровня притязаний является не объективный успех или неуспех, а переживание субъекта своих достижений как успешных или неуспешных.

Эта концепция находит подтверждение и в работе «Исследование категории успешности»[4], в которой успешность представляется процессом целенаправленного личностного развития, который обладает собственной динамикой, имеет определенные критерии, поддерживается мотивацией изменений в ближайшем окружении и не вредит личности.

Такой подход не только является интегративным, соединяя в себе представления об успешности как о некой объективной социальной категории, но и, что особенно важно, вводит ограничение на вред личности, подразумевая, что успешность не может считаться полноценной, если личность, достигшая социального признания, в итоге была вынуждена пожертвовать физическим или психологическим здоровьем, тем самым сознательно нанеся себе вред, как бы жертвуя собой в пользу общественного признания. В данном подходе во главу угла ставится внутреннее чувство успеха, т. е. «самоуспешность», когда сравнение проводится не с другими представителями социума, а с прежним самим собой. В этом контексте наиболее важным и ценным будет развитие собственной личности, которое может сопровождаться и общественным признанием в том числе.

Подводя итог обзору, стоит сказать, что «успешность» является весьма широким термином, имеющим потенциал для самых разнообразных его трактовок и интерпретаций. Более классическая представлена в работе «Психологические особенности мотивации социального успеха»[5]. В основе концепции феномена «успешность», по мнению М.Л. Кубышкиной, лежит сложный мотив. Мотив социального успеха, включающий три ведущих компонента: стремление к признанию, известности, престижу; стремление к достижениям в значимой деятельности, карьере; стремление к соперничеству. Более современная и психологически обоснованная концепция принадлежит А.А. Бодалёву[6], который сконцентрировал внимание на временно́й перспективе такого понятия, как «успешная карьера», и пришел к заключению, что часто те, кто казался успешным, че-

рез некоторое время вызывают презрение у окружающих. Отсюда можно вывести свойство успешности – временность.

Наиболее гуманные трактовки успешности уже были представлены и заключаются в предоставлении личности права самостоятельно оценивать степень своей успешности, сравнивая себя в контексте собственных личностных изменений и продвижений на пути к самореализации.

Примечания

1 *Головчанова Н.С.* Социально-психологические характеристики успешности региональной элиты: Дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2010. 244 с.

2 *Тугушева А.Р.* Представления о социальной успешности и личностное самоопределение юношества: Дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2007. 167 с.

3 *Курдюкова Н.А.* Развитие успешности как личностного качества будущего специалиста // Проблемы непрерывного образования: проектирование, управление, функционирование: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. Липецк: ЛГПУ, 2007. Ч. 2. С. 113–115.

4 *Мальгина Л.Ф.* Исследование категории успешности // Интегративный поход к психологии человека и социальному взаимодействию людей: Мат-лы II Всерос. науч.-практ. (заочной) конф., 2–4 апреля 2012 г. / Под ред. М.С. Волохонской, А.В. Микляевой. СПб., 2012. С. 80–88.

5 *Кубышкина М.Л.* Психологические особенности мотивации социального успеха: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1997. 222 с.

6 *Бодалев А.А.* Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М.: Флинта; Наука, 1998. 168 с.

О.Г. Кравцов

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДЕВИАНТНОГО И ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

В статье обсуждаются психологические основания девиантного поведения молодежи. Автор рассматривает развитие девиантного поведения в рамках концепции зоны ближайшего развития.

Одно из возможных проявлений особенностей общения, трудности с образом авторитета наблюдаются у детей из приюта. Выявились три группы подростков с такими проблемами. Подростки первой группы не признают во взрослом авторитета. У второй группы есть квазипотребность к обесцениванию авторитета. У третьей группы подростков авторитетом выступал антигерой. Анализ полученных данных позволил сделать два вывода относительно психологических причин девиантности. Во-первых, эти подростки испытывают трудности с тем, чтобы принять социальное правило и следовать ему. Во-вторых, отсутствие образа авторитета ведет к отсутствию внутренних целей саморазвития.

Другим психологическим основанием девиантного поведения может выступать особенность агрессии. Автор рассматривает месть как частный вид агрессии. В проведенном исследовании установлено, что склонность к мстительности является значимым фактором для развития девиантного поведения.

Ключевые слова: девиантное и делинквентное поведение, личность преступника, зона ближайшего развития, культурно-исторический подход, субъект деятельности, общение, образ авторитета, агрессия, психология мести.

Одной из серьезных проблем современного общества является проблема увеличения числа подростков и молодежи с делинквентным поведением. Практически ежедневно средства

© Кравцов О.Г., 2015

массовой информации отмечают серьезные преступления, немотивированную агрессию, асоциальное поведение и т. п., которые с каждым годом все больше молодеют. В этом принято винить, с одной стороны, нестабильность общества и те процессы (коррупция, мошенничество, взяточничество и т. п.), которые в нем происходят. В то же время, с другой стороны, нельзя не отметить проблем семьи и семейного воспитания, которые тоже, несомненно, влияют на девиантное и делинквентное поведение подростков и молодежи.

Ни в коей мере не ставя под сомнение тот факт, что выделенные факторы играют важную роль в асоциальных поступках молодежи, тем не менее представляется целесообразным не останавливаться на них, а попытаться выявить те психологические основания, которые ведут к делинквентному поведению. В пользу сказанного можно привести два рода аргументов.

Во-первых, вся молодежь живет в современном мире и, таким образом, на всех влияют процессы, происходящие в обществе. Однако, несмотря даже на процесс увеличения делинквентного поведения, есть значительная часть подростков, которые не только не реализуют на такого рода поведение, но нередко даже помогают окружающим преодолеть последствия асоциальных поступков.

Во-вторых, если видеть причины делинквентного поведения только внешнего характера, то становится непонятным, как с этим бороться. То есть получается, что работа по перевоспитанию, направленная на самого правонарушителя, не имеет смысла. А воздействовать нужно на общество и условия развития. Таким образом, открытым остается вопрос, как можно построить систему перевоспитания, коррекции и т. п. с тем, чтобы те, кто реализовал делинквентное поведение, смог вернуться к нормальной жизни.

Итак, мы намерены попытаться решить задачу, касающуюся выделения тех психологических оснований, которые могут с высокой степенью вероятности привести к делинквентному поведению.

При этом мы в своих рассуждениях опирались на модель развития, предложенную Л.С. Выготским. Так, рассуждая о взаимосвязи обучения и развития, Л.С. Выготский вводит понятие «*зоны ближайшего развития*»[1]. При этом он подчеркивает, что то, что человек не умеет делать сам, но может сделать с помощью извне, то и является содержанием зоны ближайшего развития. И одновременно то, что человек сегодня делает с помощью другого, завтра он сумеет сделать самостоятельно.

В свете интересующей нас проблемы психологических основ делинквентного поведения сказанное означает, что, во-первых, по крайней мере первые проявления асоциального поведения со-

вершаются подростками и молодежью не самостоятельно, но под влиянием (при помощи) извне. Во-вторых, то, что сегодня молодой человек осуществил под влиянием и с помощью, завтра сумеет совершить уже самостоятельно.

Сказанное можно проиллюстрировать с помощью многочисленных и хорошо известных примеров того, что значительное число асоциальных проявлений осуществляется в компании сверстников, которой нередко руководит более опытный и более зрелый в психологическом смысле человек.

Отсюда можно сделать два важных вывода. Первый вывод касается того, что большой процент подростков и молодых людей, совершающих противоправные действия, делают это не потому, что имеют какие-то особые характеристики так называемой *личности преступника*. Другое дело, если после первых противоправных действий молодой человек останется под влиянием людей, которые по-прежнему будут ему помогать (в психологическом плане) совершать противоправные действия. Это может привести к тому, что у него постепенно сформируется личность, характерная для людей, совершающих преступления.

Второй вывод связан с особенностями молодых людей, оказавшихся в особых ситуациях, где есть человек психологически более зрелый, который и может оказать влияние и тем самым способствовать реализации делинквентного поведения.

Итак, ориентация на модель развития, предложенную Л.С. Выготским, позволяет нам проанализировать социальную ситуацию развития современных подростков и молодежи. В контексте интересующего нас делинквентного поведения нам кажутся очень значимыми два фактора. Первый фактор связан с некоторой «романтизацией» современных преступлений. Появляются фильмы, где речь идет не просто об убийцах, но где убийцы оказываются вполне положительными героями.

Сцены и ситуации, где происходит насилие, стали настолько повседневными, что многие люди, особенно формирующиеся, куда относятся подростки и юноши, перестали их воспринимать как нечто особенное. В их сознании складывается мнение, что преступить закон, совершить противоправный поступок и т. п. не так страшно, что почти всегда можно найти «смягчающие обстоятельства», например такие: преступивший закон был невменяем или совершивший асоциальный поступок очень хотел иметь много денег, поэтому и пошел на воровство.

С одной стороны, эти изменения в массовом сознании отражают современную среду, однако, с другой стороны, такое понимание

делинквентного поведения в обществе во многом способствует изменениям в системе ценностей и в поступках у подростков и молодежи.

Об этом как нельзя кстати говорят результаты нашего исследования, направленного на выявление отношения людей к правде и лжи. Оказалось, что для многих современных людей, в том числе подростков и юношей, ложь оказывается нормой общения и взаимодействия с другими людьми. Они не видят в ней никаких морально-нравственных изъянов и искренне считают, что лгать не только можно, но и нужно в целом ряде обстоятельств.

Итак, изменилось сознание людей, что не может не способствовать реализации делинквентного поведения. Однако эти изменения в сознании приводят к делинквентному поведению одних людей и оставляют законопослушными других людей. Соответственно для решения проблемы о психологических основах делинквентного поведения необходимо найти собственно психологические причины, приводящие к противоправным действиям и поступкам.

В последнее время в психологии появилось много исследований, посвященных становлению и развитию понятия «*субъект деятельности*». Не останавливаясь в этой статье подробно ни на описании психологического содержания данного понятия, ни на его роли в развитии индивида, отметим только, что, с нашей точки зрения, наличие у молодого человека понятия «субъект деятельности» позволяет ему противостоять тем обстоятельствам и ситуациям, в которых можно реализовать делинквентное поведение.

Если рассматривать понятие «субъект деятельности» с этих позиций, то становится очевидным, что оно формируется поэтапно и проходит в своем развитии целый ряд стадий и этапов.

Ориентируясь на идею автора культурно-исторической теории, мы считаем, что становление понятия «субъект деятельности» непосредственно связано с общением. Иными словами, подростки, склонные к делинквентному поведению, скорее всего имеют особенности взаимодействия с окружающими людьми.

Исследование, проведенное нами совместно с В.И. Перелыгиным[2], показало, что дети из социально-реабилитационного приюта более критически, чем их сверстники из обычных школ, относятся к окружающим людям. При этом они не только качественно не отличаются от своих законопослушных сверстников, но характеризуются большей зрелостью в когнитивном и эмоциональном планах. Однако согласно полученным результатам им свойственна направленность на негативное поведение.

С одной стороны, вроде бы эта выявленная зрелость должна помочь подросткам в противостоянии делинквентному поведению.

Однако, с другой стороны, выявилась одна важная особенность, связанная с тем, что если обычные подростки ориентируются на обобщенный образ взрослого человека, то подростки, которые, как правило, совершали противоправные действия, видят пример для себя в конкретном сверстнике, нередко отличающемся делинквентным поведением. При этом они часто приписывают другим враждебные намерения и чувствуют себя обиженными в отличие от их сверстников из обычных школ.

Любопытно, что подростки из приюта фактически не ориентированы на социум. Им не очень важно чужое мнение, статус человека, его способности и заслуги. При оценке других людей и себя приоритетом у них является приятность и интерес. Затем следует полезность и уважение окружающих. В основном эти критерии связаны с индивидуальной позицией.

В отличие от них для подростков из школы очень важна оценка референтной группы, и они оказываются очень сензитивными к социальной оценке.

Особенности общения подростков с делинквентным поведением выражаются еще в одном важном аспекте. У них существуют проблемы с образом авторитета.

Исследование особенностей образа авторитета у подростков позволило выявить группу молодых людей из приюта, которые вообще не были склонны признавать авторитет взрослых и считать их носителями социальных норм. Несмотря на возраст и когнитивную сохранность, уровень их морального развития носил характер избегания наказания. Большие проблемы эти дети испытывали и в общении со сверстниками. Для них были характерны частые конфликты, неумение договориться и уж тем более действовать в команде.

Отдельный интерес представляют подростки, у которых сформировалась квазипотребность к отрицанию авторитета и нарушению правил. Для этих подростков неподчинение общему правилу, желания противоречить нормам и обесценивать любого взрослого являлось самоценной деятельностью. Девиантный характер их поведения не был сколь-либо значительно криминальным, но эти подростки оказывались при общих неплохих способностях в категории крайне трудновоспитуемых. Они вообще почти не поддаются традиционным методам педагогического воздействия.

Третья группа трудных подростков обнаруживала тенденцию к формированию образа авторитета – «антигероя». Для них авторитетом выступал человек, характеризующийся максимальной степенью антисоциальной направленности. Уважение у них вызывали

лишь поступки, связанные с ярким неподчинением общепринятым правилам и нормам. Причем речь не идет о подростковой романтизации криминального образа жизни. В этом случае криминальная направленность поведения не имела принципиального значения. Важны были именно противоречие, конфликт, диссонанс с общепринятыми нормами.

Итак, изучение психологических основ девиантного поведения подростков показало, что в основе искажений психического и личностного развития может быть неумение принимать правила социального поведения и следовать им. Причем оказалось, что это проблема не когнитивного характера. Так, подростки, не соблюдающие правила, хорошо запоминают и понимают их смысл. Однако они оказались неспособны интериоризировать социальное правило, принять его внутренне.

Анализ способности подростков принимать внешние (групповые) правила как свои внутренние позволил нам предположить, что она непосредственно связана с образом авторитета, возникающего в подростковом возрасте. Иными словами, мы предположили, что невозможность ряда подростков интериоризировать социальное правило связана с несформированностью у них образа авторитета.

Говоря «образ авторитета», мы понимаем элемент внутренней картины мира человека, который отражает психологическую готовность признать в другом человеке авторитета, лидера. Как правило, такое признание зиждется на некотором образе человека (конкретного или придуманного), который, с точки зрения подростка, имеет идеализированные характеристики. В этом контексте человек, выступающий для него авторитетом и/или лидером, соответствует или полностью или по большинству своих характеристик «идеалу».

Авторитет в данном контексте характеризуется двумя важнейшими свойствами. Первое свойство авторитета заключается в том, что отношение к кому-то как к авторитету означает признание его превосходства. Это может быть интеллектуальное, физическое, социальное превосходство. Можно говорить и о глобальном превосходстве, что означает превосходство по всем параметрам.

При этом важно иметь в виду, что признание чьего-либо превосходства означает для подростка понимание своего «подчиненного» положения по отношению к нему. В этом, по нашему мнению, проявляется психологическая основа подчинения правилу и желание (возможность) изменить себя (в том числе и своих мотивов, своей эгоцентрической позиции и т. п.). В качестве аналогии можно сослаться на З. Фрейда, который описывает развитие сферы «сверх-я» как интериоризацию позиции родителей.

Второе свойство образа авторитета связано с его притягательностью. Он одновременно является ориентиром для развития, эталоном для подражания и регулятором поведения. На него хочется быть похожим, его уважение и одобрение хочется заслужить, а негативного отношения с его стороны избежать, и, наконец, именно он является носителем нормы социального поведения.

Полученные результаты позволяют, *во-первых*, заключить, что подростки из социального приюта, у которых есть разные отклонения в социальном поведении, практически все имеют проблемы, связанные с образом авторитета. Это качественно отличает их от сверстников из обычной школы, которые, несмотря на наличие традиционных подростковых проблем, вполне могут быть названы нормальными (законопослушными).

Во-вторых, оказалось, что проблемы с образом авторитета неоднородны. При этом особенности образа авторитета у подростков во многом являются основой специфики их поведения. Так, среди них выделилась группа подростков, которые вообще не были склонны считать взрослых авторитетами и носителями социальных норм. Поведение этих подростков подчинено главным образом принципу избегания наказания. Они понимают суть и значение социальных норм, но соблюдают их лишь от случая к случаю и только при наличии внешнего контроля. Различные трудности у этих подростков возникают при общении со сверстниками. Они не могут договориться, находить совместные решения, просто учитывать интересы и позицию другого человека.

Иная группа подростков характеризуется наличием квазипотребности, связанной с отрицанием авторитета и нарушением правил поведения. Ценностью для этих подростков является само по себе нарушение границ дозволенного. Целью – не запретный объект, а сам факт преодоления сопротивления. При этом нет никакой сколь-либо объективной причины, по которой они неспособны или не в состоянии соблюдать правила. В случае, если им это по каким-то причинам необходимо, они легко могут внешне соблюдать все социальные нормы поведения. Однако возможность нарушить запрет представляется для них труднопреодолимым соблазном. Особо нужно отметить инфантильный характер таких нарушителей. Для этих подростков довольно важно обесценивание именно взрослого и его авторитета. В конфликты со сверстниками они в этом плане вступают редко. Вероятно, именно с этой инфантильностью и связан главным образом некриминальный характер их нарушений. Хотя именно эти подростки часто попадают в группу трудновоспитуемых.

Для третьей группы трудных подростков характерен образ авторитета «антигероя». Другими словами, с точки зрения психологического устройства этот образ авторитета работает так же, как и в норме. То есть подростки выбирают модель для подражания, копируют определенные черты, стремятся сблизиться и быть похожими на авторитета. Однако этот образ устроен, с точки зрения социума, зеркально. Авторитет тем больше вызывает у ребят уважение и привлекает к себе внимание, чем больше он вступает в конфликт с обществом. Часто это находит выражение в попытке построить антиобщество криминального характера, романтизации тюрьмы и т. д.

В-третьих, обнаружилась тесная связь сфер взаимодействия подростков со взрослыми и сверстниками. Существует довольно устойчивое мнение о том, что у подростков есть проблемы во взаимодействии со взрослыми, однако они успешно взаимодействуют со сверстниками. Согласно полученным нами данным, подростки с отсутствием образа авторитета имеют проблемы как со взрослыми, так и со сверстниками. Конечно, они могут ситуативно объединиться с кем-либо, однако это взаимодействие неглубокое и в большинстве случаев кончается конфликтом. Именно этим можно, с нашей точки зрения, объяснить многочисленные драки, предательства и даже преступления против личности у девиантных и делинквентных подростков.

Таким образом, первая основа делинквентного поведения связана с особенностями общения и взаимодействия подростков и касается в первую очередь особенностей отношения подростков к другим людям и специфики их образа авторитета.

Нередко делинквентное поведение связывают с особенностями агрессии. Иными словами, чем в большей степени развита агрессия у человека, тем больше вероятность, что он совершит противоправное действие. Одной из частных форм агрессии, при этом довольно распространенной, является месть. Удивительным образом явление мести имеет двойственную оценку в обществе. С одной стороны, месть, как частная форма агрессии, не поощряется и считается скорее архаизмом. С другой – нередко месть поощряется и считается формой проявления мускулинности.

Это послужило основой для проведения нами исследования, совместно с П.И. Агапкиной[3], посвященного связи агрессивности и мстительности. Полученные в нем результаты позволяют сделать ряд важных выводов.

Так, во-первых, оказалось, что не всегда мстительность и агрессивность связаны прямо пропорционально. Есть случаи, когда

между ними существует обратно пропорциональная связь. Иными словами, месть, как принято говорить, «подают холодной». Или в мести нет проявления агрессивности. Однако, во-вторых, чем ниже уровень мстительности, тем выше уровень подозрительности, негативизма, раздражительности и вербальной агрессии. Это показывает нам обратную пропорциональную связь между исследуемыми явлениями. Это может быть связано с тем, что человеку нужно найти внешний физический уровень своей агрессивности, но он по каким-то внутренним причинам не может этого сделать, например из-за того, что ему не позволяет этого совесть.

Вместе с тем, в-третьих, оказалось, что люди с высоким уровнем мстительности также имеют проблемы в общении и взаимодействии. Например, из результатов, полученных по тесту руки, мы можем видеть, что люди с низким уровнем мстительности выступают как более конформные и ведомые по сравнению с людьми, у которых уровень мстительности выше. Это показывает преобладание показателя коммуникативности над показателем агрессивности.

В группе с высоким уровнем мстительности эти показатели уравновешены, что говорит о нормальном уровне агрессивных тенденций, которые не вызывают опасения. Возможно, такая разница между двумя группами обусловлена тем, что люди с низким уровнем мстительности не прибегают к мести, не отвечают своим обидчикам ответной агрессией, а люди с высоким уровнем чаще прибегают к ответным реакциям на агрессию, что и уравновешивает уровень их агрессивных тенденций.

Наиболее настораживающим является выявленный нами четвертый фактор. Так, оказалось, что существует связь между поведенческими реакциями и мстительностью. Чем более мстителен человек, тем больше активных действий он предпримет в фрустрирующей ситуации и соответственно чем меньше уровень мстительности, тем больше пассивных реакций будет продемонстрировано человеком.

Иными словами, человек с высоким уровнем мстительности оказывается потенциальным преступником – человеком, реализующим делинквентное поведение.

Практически во всех исследованиях, так или иначе направленных на изучение психологических и личностных особенностей людей с делинквентным поведением, был выявлен факт, который, с нашей точки зрения, заслуживает особого внимания.

Так, исследования когнитивных и эмоциональных особенностей подростков и юношей с делинквентным поведением и их сверстников, обучающихся в обычных школах, показали, что дети

из социальных приютов, состоящие на учете в милиции и т. п., не только не отличаются от своих законопослушных сверстников, но в чем-то даже их превосходят. Вместе с тем литература по проблемам юридической психологии и наши наблюдения свидетельствуют о том, что подростки и юноши с делинквентным поведением более примитивны в способах реакции, в поступках, в поведении и т. п.

Иными словами, с одной стороны, их когнитивное развитие не уступает обычным детям, однако их решения, реакции, способы поведения всегда оказываются менее сложными, нежели у их сверстников из обычных школ.

Ответ на вопрос о том, почему так происходит, с нашей точки зрения, следует искать в одном из понятий культурно-исторической теории. Речь идет о понятии *культурное развитие*.

Во многом это понятие осталось за рамками внимания исследователей творчества Л.С. Выготского, однако, исходя из его текстов, можно вполне сделать вывод о том, что источником культурного развития является культурная среда. Особенности этой среды, по мнению Л.С. Выготского, связаны со спецификой организованного в ней общения. Таким образом, оказывается, что подростки и юноши с делинквентным поведением были по самым разным причинам или лишены такой культурной среды, или эта среда была недостаточно им представлена.

Некоторое доказательство сказанного можно увидеть в уже рассматриваемых выше исследованиях, где показано, что семья, образ родителей является очень больным местом для подростков и юношей с делинквентным поведением. Близкие к этому результаты были получены в исследовании Н.А. Кругловой[4], показавшей, что, уже начиная с дошкольного возраста, у детей с проблемами и трудностями в поведении возникает и развивается искаженный образ семьи.

Другие доказательства были получены в нашем совместном исследовании с Е.В. Бахадовой[5], где было показано, что дети с педагогической запущенностью, т. е. дети, которые по разным причинам не имели особой культурной среды с развитым общением, в своем большинстве пополняют ряды подростков и юношей с делинквентным поведением.

Конечно, выявленные психологические причины делинквентного поведения не являются исчерпывающими. Однако ориентация на них позволяет, во-первых, строить работу по предупреждению делинквентного поведения. Она, с нашей точки зрения, предполагает в первую очередь создание особой культурной среды, в которой взрослый сможет предстать перед ребенком в качестве авторитета в

тех делах, которые интересны подросткам и юношам. Помимо этого, во-вторых, выявленные психологические причины делинквентного поведения могут стать основой для построения коррекционно-развивающей работы с такими подростками и юношами.

Примечания

1 *Выготский Л.С.* Детская психология // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 4. М., 1984; *Он же.* Трудное детство // Там же. Т. 5. М., 1983.

2 *Перелыгин В.И.* Отношение к «себе» и к «другим» у подростков (на примере исследования подростков из социально-реабилитационного приюта): Дис. магистра психологии: культурно-историческая психология. М.: РГГУ, 2012. 97 с.: ил.

3 *Агапкина П.И.* Психологическая готовность к мести как основа для девиации поведения: Дипломное исследование. М.: РГГУ, 2013.

4 *Круглова Н.А.* Особенности осознания семьи у детей с девиантным поведением: Дис. ... канд. психол. наук. М.: РГГУ, 2006. 206 с.: ил.

5 *Бахадова Е.В.* Личностные характеристики детей и подростков с педагогической запущенностью: Дис. ... канд. психол. наук. М.: РГГУ, 2013. 265 с.: ил.

Н.П. Ячменева

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА К ЖУЛЬНИЧЕСТВУ

В статье рассматриваются теоретические и эмпирические основания проблемы психологической готовности человека к жульничеству, раскрывается авторский взгляд на проблему формирования девиантного поведения, а также рассматриваются особенности связи психологической готовности человека к поведению, называемому жульничеством, с особенностями профессиональной деятельности.

Ключевые слова: жульничество, психологическая готовность, девиантное поведение, мошенничество, нравственно-правовая надежность.

В последнее время, согласно статистике, приводимой как средствами массовой информации, так и в психологических исследованиях, возрастает количество людей, реализующих различные формы девиантного поведения, в том числе делинквентное. При этом и исправление таких людей, и предупреждение асоциальных поступков связано с исследованием психологических причин, ведущих к нарушению норм социума.

Анализ психологических причин, лежащих в основе делинквентного поведения, позволяет заключить, что они не являются некой данностью, которая есть у человека с рождения, а появляются постепенно на протяжении жизни человека[1]. Рассмотрение психологической и юридической литературы по данной проблеме дает нам основания для вывода о целесообразности исследования таких форм поведения, которое является неприемлемым с точки зрения этики, но и не является девиацией в строгом смысле этого слова.

Иными словами, мы полагаем, что исследование форм поведения, которые находятся как бы между двумя полюсами: полю-

© Ячменева Н.П., 2015

сом, предусматривающим законы, по которым живет общество, и полюсом, в котором эти законы нарушаются, позволит нам выявить психологические причины, приводящие к делинквентному поведению[2].

Примером такого поведения может служить *жульничество*. Жуликов (людей, которые реализуют жульничество) всегда осуждали в обществе с позиций нравственности и морали, однако они, согласно нашим законам, не являются преступниками в отличие, например, от мошенников[3].

Явление жульничества имеет глубокие корни, на это указывают примеры из классической литературы: «Прошка был примитивный жулик; он грабил, как грабили в “допрежние времена”» (В. Короленко «Прохор и студенты»); «А по моему взгляду, электрическое освещение – одно только жульничество» (А. Чехов «Свадьба») и т. д. В буквальном смысле жульничество в житейском смысле обозначает присвоение чужого, что невольно наталкивает на мысли об уголовном наказании.

Однако нам представляется целесообразным развести понятия «жульничество» и «мошенничество»[4], определяя первое как морально-нравственную и этическую категорию, а второе как подпадающее под уголовно-правовую силу. В этом контексте оказывается, что жулик не совершает ничего выходящего за рамки формального закона, сформулированного в соответствующих документах, поэтому его деятельность и не несет элемента наказания со стороны законодательства. Но он совершает действия за гранью того, что общество на морально-этическом уровне воспринимает как приемлемым, и наказывает жулика своим осуждением.

В данном контексте невозможно не упомянуть Д. Дидро, который писал: «Жулики – это особая категория индивидов, которая раньше других и лучше других умеет использовать любую вновь появившуюся в обществе свободу».

С одной стороны, это высказывание как нельзя лучше характеризует содержание понятия «жульничество». Однако, с другой стороны, определив его таким образом, жульничество легко спутать, например, с инновациями. Поэтому, по нашему мнению, к словам Д. Дидро следует добавить слово «недобросовестное». Тогда оказывается, что *жулики* – это те, кто недобросовестно использует свободу в личных, корыстных целях, не несущих общественного блага.

Конкретизируя сказанное, можно добавить, что *жульничество – недобросовестное использование свободы в личных целях, не несущее общественного блага, путем нарушения морально-этических принципов*.

Чтобы проиллюстрировать предложенное нами понимание жульничества, можно сослаться на сказки, басни, произведения других жанров фольклора. Например, в хорошо известной всем русской сказке «Каша из топора» Солдат фактически выманивает у Бабки с Дедом весь стандартный набор продуктов для приготовления каши.

Или в сказке «Вершки и корешки» Мужик обхитрил (совершил жульничество) медведя, отдав ему вершки от репы да корешки от пшеницы, которые, как он хорошо знал, непригодны в пищу для медведей.

Примеры жульничества легко найти в реальной жизни, когда, например, учащиеся списывают на контрольных, а работники медицинских учреждений манипулируют больничными листами и т. д.

С одной стороны, в жизни практически любого человека бывают случаи, когда он совершает жульнические поступки. С другой стороны, довольно легко заметить, что количество жульничества занимает различное место в жизни разных людей. Есть люди, которые жульничают чаще других, и даже в тех случаях, когда это не несет им никакой выгоды. В то же время есть люди, которые практически не жульничают.

Анализ психологической литературы по данной проблеме позволил нам предположить, что существует некоторая «*психологическая готовность к жульничеству*».

Понятие «психологическая готовность» следует отличать от понятия «готовность». С одной стороны, понятие «готовность» обозначает некоторое состояние человека, обеспечивающее выполнение действий, а с другой стороны, как биологическое состояние организма. Таким образом, понятие «готовность» используется в различных научных областях. Так, в качестве примера можно привести употребление понятия «готовность» в физиологии при изучении нейрофизиологических основ этого состояния (А.Р. Лурия, П.К. Анохин и другие). Помимо этого понятие «готовность» находит свое применение и в педагогике (Е.Е. Волкова, А.А. Ухтомский и другие), а также в различных отраслях психологической науки: возрастной, педагогической, социальной, психологии семьи и т. д. (И.В. Дубровина, Д.Н. Узнадзе, Эльконин и другие). Отсюда вытекает вторая проблема психологической готовности, а именно ее определение.

При определении понятия «психологическая готовность» у лингвистов нет единообразия. Так, например, Т.Ф. Ефремова определяет готовность как психологическую настроенность на

что-либо[5]. В словаре С.И. Ожегова данное понятие трактуется как «желание сделать что-нибудь, содействовать чему-то»[6].

В современной науке в настоящее время можно выделить два основных направления раскрытия понятия «психологическая готовность». Первое направление подразумевает изучение психологической готовности в рамках человеческой деятельности. В данном направлении психологическая готовность исследуется как готовность человека к различным видам деятельности (учебной, профессиональной, военной и т. д.). Для примера можно привести употребление понятия «готовность» в трудовой психологии, там она трактуется как психологическая готовность к профессиональной или трудовой деятельности, в рамках которой исследуются проблемы профессиональной пригодности к деятельности (К.М. Гуревич и другие), профориентационного определения личности (Е.А. Климов и другие).

Второе направление занимается рассмотрением психологической готовности в рамках возрастных особенностей человека: готовность к школьному обучению (Д.Б. Эльконин, Е.Е. Кравцова и другие), готовность к брачным отношениям (С.В. Жолудева и другие), готовность к началу половой жизни, готовность к материнству и родительству и т. д.

Несмотря на разнообразие подходов к проблемам психологической готовности, можно выделить то общее, на что указывают практически все исследователи. Как правило, содержание понятия психологической готовности связывают с некоторым психологическим основанием, на основе которого впоследствии возникает успешное обучение, развитая игра, благополучная семейная жизнь и т. п.

В контексте такого понимания психологической готовности можно попытаться определить содержание понятия «психологической готовности к жульничеству».

Мы понимаем психологическую готовность к жульничеству как личностную характеристику, детерминирующую поиск и реализацию новых и нестандартных способов решения возникающих трудностей[7]. При этом эти новые и нестандартные способы решения проблем предполагают нарушение морально-этических норм.

Перефразируя сказанное, можно заключить, что психологическая готовность к жульничеству определяет намерения человека совершать поступки, которые со стороны морали и нравственности являются осуждаемыми в нашем обществе.

Таким образом, человек, совершающий жульнические поступки, имеет определенные личностные характеристики[8], обеспечива-

ющие ему устойчивую психологическую готовность организованно и сознательно обходить требования и морально-нравственные предписания, выдвигаемые обществом, но при этом на законном уровне (не нарушая закона).

Для доказательства того, что человек, совершающий жульнические поступки, имеет особый уровень психологической готовности к этому, отличный от тех, кто не совершает аналогичных поступков, мы провели специальное экспериментальное исследование, которое состояло из двух частей.

В первой части мы попытались определить уровень психологической готовности к жульничеству у разных людей, тогда как во второй части создавались условия, при которых респонденты могли совершать жульнические поступки.

В исследовании приняло участие 40 человек в возрасте от 21 до 55 лет. Средний показатель возраста по выборке составляет 35 лет.

Таким образом, мы получили гомогенную выборку, основным критерием отбора респондентов служило наличие у них трудовой деятельности.

В первой части исследования использовался специально разработанный для нашего исследования авторский опросник. Для возможности количественной оценки мы просили респондентов не просто отвечать на предложенные вопросы, а также оценивать по 3-балльной шкале каждый вариант ответа по степени его приемлемости для испытуемого (1 – самый приемлемый; 3 – самый неприемлемый).

Опросник содержал примеры ситуаций, в которых человек мог извлечь выгоду путем нарушения социальных норм или же поступить в соответствии с моральными предписаниями, не получив ничего или даже оставшись в убытке. Например, «Вы не подготовили важный отчет по работе вóвремя, как Вы поступите: а) скажете, что все подготовили, но компьютер «завис» и ничего не сохранилось; б) скажете, что сильно заболели и не смогли его подготовить из-за болезни, а потом возьмете больничный лист; в) признаетесь, что не сделали отчет?» Все пункты опросника касались именно предполагаемых действий.

Анализ полученных данных позволяет говорить, что разные респонденты показали различные результаты: у кого-то исследуемое качество было минимальным, а у кого-то достаточно высоким. Таким образом, одни респонденты чаще выбирали социально нежелательные варианты ответов, т. е. действия, предполагающие жульничество, а другие, наоборот, максимально придерживались морально и этически приемлемых вариантов поведения.

Для того чтобы убедиться, что с помощью нашего авторского опросника измерялась определенная личностная характеристика, мы подсчитали коэффициент Альфа-Кронбаха, позволяющий статистически оценить уровень согласованности ответов испытуемого. В нашей выборке он составил 0,992. Это говорит о том, что опросник позволил нам выявить определенную личностную характеристику. Более того, полученные результаты позволяют нам оценить эту характеристику не только качественно, но и количественно: чем выше балл по результатам опросника получает человек, тем выше его характеристика, которая, по нашим предположениям, составляет его психологическую готовность к жульничеству.

Для доказательства того, что разработанный нами опросник диагностирует именно психологическую готовность к жульничеству, мы исследовали его конструктивную валидность. С этой целью, во-первых, использовали методику Е.Ю. Стрижова «Личностный опросник нравственно-правовой надежности» и, во-вторых, провели корреляционный анализ с использованием коэффициента Пирсона между результатами, полученными по данной методике и с помощью нашего авторского опросника.

Методика Е.Ю. Стрижова[9] включает в себя опросник самоотношения В.В. Столина и С.Р. Пантилеева (ОСО), опросник стилевой саморегуляции поведения В.И. Моросановой (ССПМ), опросник локуса контроля Е.Г. Ксенофонтовой (ЛКв); методику изучения ценностей личности Ш. Шварца, шкалу эгоизма К. Муздыбаева, методику изучения личностных факторов принятия решений (ЛФР-25) Т.В. Корниловой, шкалу личностных стратегий преодоления жизненных трудностей С. Хобфолла, опросник отношения к труду, деньгам, власти О.Ф. Потемкиной. Таким образом, данная методика позволяет диагностировать склонность человека к мошенничеству[10].

На основе анализа обыденных представлений людей о различных сторонах явления жульничества (с помощью ассоциаций и незаконченных предложений) мы пришли к заключению, что в обыденном сознании людей нет различий понятий «жульничество» и «мошенничество». При этом, по их мнению, мошенничество включает в себя нравственные категории. Учитывая, что, как указывалось в начале статьи, мы определяем жульничество как нарушение моральных норм, мы сочли возможным использовать данную методику для наших целей.

Коэффициент корреляции Пирсона между результатами, полученными с помощью методики Е.Ю. Стрижова, и данными

нашего опросника составил –0,995 и находится на уровне значимости $p < 0,01$. Таким образом, мы получили отрицательную корреляцию, показывающую, что чем выше балл по методике Е.Ю. Стрижова, тем выше его уровень нравственно-правовой надежности и тем ниже балл по нашему опроснику. Таким образом, мы получили результаты, согласно которым человек с более высоким уровнем нравственно-правовой надежности имеет более низкий уровень психологической готовности к жульничеству и, наоборот, человек, который по методике Е.Ю. Стрижова обнаружил низкий уровень нравственно-правовой надежности, показывает высокий уровень психологической готовности к жульничеству.

Обобщая сказанное, можно заключить, что разработанный нами опросник позволяет диагностировать уровень психологической готовности к жульничеству. Однако учитывая, что опросник позволял выявить представления человека о том, как он себя поведет в той или иной ситуации, мы провели вторую часть исследования, в которой изучали реальное поведение человека в ситуации, предполагающей возможность получения выгоды путем нарушения социальных норм.

Экспериментатор предлагал испытуемому решить задачу за 5 мин., давая изначально установку, что задача трудная и направлена на диагностику интеллекта, уровня способностей руководителя и эффективности его работы в стрессовой ситуации.

Перед тем как дать бланк с задачей испытуемому, исследователь демонстративно клал ответы к задаче на видное место так, чтобы при желании человек мог ими воспользоваться, произнося: «Где же эта задача? Это ответ на нее, нам он не нужен. А вот и она!» После чего экспериментатор давал следующую инструкцию:

«Данная задача направлена на диагностику вашего интеллекта, уровня развития способностей руководителя и эффективности работы в стрессовых ситуациях. Если обобщить, то на оценку Вас как хорошего или неэффективного работника. Задачу необходимо решить не более чем за 5 мин.! Если Вы готовы, то я засекаю время, и Вы можете приступать к решению».

Далее экспериментатор делал вид, что запускал таймер, а сам в это время включал камеру на телефоне, после чего говорил, что ему нужно сделать срочный звонок и он придет как раз через 5 мин., и покидал комнату.

По истечении времени исследователь возвращался в комнату, сообщал истинную цель эксперимента, просматривал вместе с респондентом видео и затем удалял его с телефона, чтобы не нарушать права участника исследования.

Таким образом, перед респондентами стояла следующая дилемма: или попытаться честно решать предложенную задачу, но тогда результат может свидетельствовать не в их пользу, или с самого начала подсмотреть ответ задачи и уже наверняка показать себя эффективными работниками.

Полученные в этой части исследования результаты позволяют условно поделить всех респондентов на две группы. В первую группу вошли те респонденты, которые независимо от того, решили они задачу правильно или нет, не воспользовались возможностью списать ответ (29 человек); во вторую группу мы отнесли респондентов, которые списали решение задачи (11 человек).

Сравнение полученных результатов эксперимента с данными авторского опросника путем оценки корреляционной связи с помощью коэффициента Пирсона, который составил 0,635 на уровне значимости $p < 0,05$, позволило установить, что чем выше уровень психологической готовности к жульничеству, тем более вероятно, что в реальных ситуациях человек совершает поступки, противоречащие морали и нравственности. Одновременно чем ниже уровень психологической готовности к жульничеству, тем более честно ведут себя респонденты даже в непростых для себя ситуациях и обстоятельствах.

Таким образом, полученные результаты позволяют сделать два важных заключения. Первое – касается того, что люди, часто совершающие жульнические поступки, имеют некоторую личностную основу, которая составляет содержание психологической готовности к жульничеству. Второе – связано с разработанным и используемым нами методом диагностики, позволяющим количественно и качественно оценить психологическую готовность к жульничеству у разных людей.

Выявленные нами качественные различия между двумя выделенными группами респондентов (склонных / не склонных к жульничеству) позволили нам попытаться выявить тенденцию к жульничеству людей разных профессий.

Для этого мы поделили выборку на две уравненные группы: 1) люди, чья профессиональная деятельность условно подразумевает финансовые операции (сюда вошли финансисты, бухгалтеры, стюарды и т. п.); 2) люди, чья профессиональная деятельность не подразумевает непосредственной работы с финансовыми ресурсами (педагоги, психологи, кибернетики и т. п.). Сравнение групп проводилось с помощью непараметрического критерия Манна–Уитни для сравнения двух независимых выборок, который составил 0,37.

Анализ полученных результатов респондентами двух выделенных групп позволяет сделать заключение о значимых различиях между группами по показателям выраженности психологической готовности к жульничеству. На основании сравнения средних величин по данным показателям (1 группа – 37,7; 2 группа – 20,6) можно сделать вывод о том, что у людей, чья профессиональная деятельность непосредственно подразумевает работу с финансовыми ресурсами, психологическая готовность к жульничеству выше.

При этом необходимо сделать два важных замечания. Первое замечание касается того, что из проведенного исследования остается непонятным, влияет ли психологическая готовность к жульничеству на профессиональную деятельность или в профессиональной деятельности создаются условия для развития психологической готовности к жульничеству[11]. Иными словами, или в профессии, непосредственно связанные с финансами, идут люди с определенными личностными характеристиками, или сама финансовая деятельность способствует тому, чтобы человек совершал поступки, противоречащие морали и нравственности.

Второе замечание связано с небольшой по величине выборке респондентов, что позволяет лишь говорить о некоторых тенденциях в связях между спецификой профессии и уровнем психологической готовности к жульничеству.

Подводя некоторые итоги, можно сказать, что поиск психологических причин, ведущих к нарушению норм социума, привел нас к изучению особых форм поведения, которые, с одной стороны, уже не являются нормосообразными с точки зрения морали и этики, но одновременно не выходят за рамки существующего законодательства. В качестве одной из таких форм поведения нами было выбрано жульничество.

Анализ жульничества позволил нам предположить, что люди, которые склонны к такого рода поступкам, имеют некоторые личностные основания, выражающиеся в психологической готовности к жульничеству. Проведенное экспериментальное исследование подтвердило наше мнение: психологическая готовность к жульничеству, действительно, существует и проявляет себя в реальных поступках индивида. Хоть само жульничество и не является проявлением девиантного поведения, можно предположить, что оно представляет собой переходный этап в его становлении. Иначе говоря, высокий уровень психологической готовности к жульничеству может в дальнейшем стать основой не только жульничества, но и более сложных и серьезных форм отклоняющегося поведения.

Примечания

1 *Akers R.L.* Deviant behavior. A social learning approach. Belmont, CA: Wadsworth, 1973.

2 *Змановская Е.В., Рыбников В.Ю.* Девиантное поведение личности и группы: Учеб. пособие. М.: Питер, 2010. С. 45–84.

3 *Стрижов Е.Ю.* Личность мошенника: Нравственно-психологический анализ. М.: Юнити-Дана; Закон и право, 2008. С. 374.

4 Уголовный кодекс Российской Федерации. Ст. 159. М.: Ось-89, 2008. С. 73.

5 *Ефремова Т.Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: АСТ, 2010. С. 45.

6 *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. М.: Азъ, 1992. С. 63.

7 *Ганюшкин А.Д.* Исследование состояния психологической готовности человека к деятельности в экстремальных условиях: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1972. С. 115.

8 *Allport H.* Social Attitudes and Social Consciousness // Classic Contribution to Social Psychology / Ed. by E.P. Hollander, R.G. Hunt. N. Y.; L., 1972. P. 192.

9 *Стрижов Е.Ю.* Математическое моделирование личности мошенника // Психологические подходы к изучению личности в системе «человек – общество»: Междунар. сб. науч. статей. М.; София, 2008. С. 155–164.

10 *Стрижов Е.Ю.* Личностные детерминанты склонности к мошенничеству // Проблемы практической психологии на современном этапе: Сб. научн. статей по мат-лам регион. науч.-практ. конф., 20–21 мая 2005 г. Тамбов, 2005. С. 15–26.

11 *Кудрявцев Т.В., Сухарев А.В.* Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения // Вопросы психологии. 2003. № 1. С. 86–93.

Н.А. Мальцева

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ВРЕМЕНИ ПРИ РАССТРОЙСТВАХ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В статье приводятся результаты исследования восприятия времени у подростков с аутистическими чертами. Время рассматривается на разных уровнях: от восприятия его метрических свойств до представлений о времени в контексте картины мира. Выявлены различия в восприятии и представлении о времени у подростков с расстройствами аутистического спектра и здоровых подростков.

Ключевые слова: восприятие времени, представление о времени, расстройства аутистического спектра.

Существование во времени является настолько присущим человеческой жизни, что мы редко задумываемся об этом. Однако наша повседневная деятельность и даже психические процессы разворачиваются во временно́м аспекте. Ориентировка во времени дает нам возможность организации и планирования, осмысления и интеграции прошлого опыта, а также переживания «здесь и сейчас». В психологии под восприятием времени обычно понимается отражение свойств реального, объективно существующего времени: длительности, последовательности и одновременности. В этом случае физическое время является основой для перцептивного психологического времени. Говоря о восприятии времени, специалисты обычно имеют в виду отражение метрических и топологических свойств объективно существующего времени. К метрическим относят его количественную характеристику: длительность (секунда, минута, час, год, век) и одновременность. К топологическим свойствам – качественные характеристики: одномерность, непрерывность, последовательность, однонаправленность, необратимость.

© Мальцева Н.А., 2015

Говоря о развитии восприятия, Л.С. Выготский пишет, что детские формы восприятия времени и пространства своеобразны и должно пройти много времени, прежде чем они приблизятся к взрослым формам. Картина мира ребенка неустойчива и вариативна[1]. Постепенно происходит усвоение культурных средств и эталонов, опосредующих восприятие времени. Становясь в процессе интериоризации внутренним инструментом временной перцепции, эти средства позволяют строить новые отношения со временем, учитывать временной аспект в разных сферах человеческой деятельности. Между разными уровнями восприятия времени существует такое же соотношение, как между натуральными и высшими психическими функциями. Восприятие времени основывается, с одной стороны, на сигнальном значении временных характеристик собственных произвольных движений и ритмов вегетативных процессов как натуральных мерах, при посредстве которых осуществляется оценка времени; с другой стороны, на системе социальных эталонов и технических средств, исторически развивающейся и усваиваемой в процессе онтогенеза.

В отечественной психологии проблеме восприятия времени уделялось внимание в разных контекстах. В психологии развития рассматривались особенности формирования восприятия времени, зависимость точности оценки временных интервалов от возраста и уровня интеллекта. Достаточно широко эту тему исследовал Д.Б. Эльконин. Полученные им данные свидетельствуют о большом значении кинестетического рецептора в восприятии времени, что подтверждает правильность сделанного еще Сеченовым предположения об органической связи временно́го и пространственного восприятия с движениями. Он рассматривает также роль кожной и болевой чувствительности в восприятии времени, но особенно подчеркивает роль слухового анализатора – «измерителя времени». Слуховое восприятие длительности и последовательности характеризуется наибольшей точностью. Д.Б. Эльконин оценивает также вклад других факторов в точность восприятия: особенности мышления и типа высшей нервной деятельности, наличия временных ориентиров. Он подчеркивал также единство восприятия времени и пространства, особенно ярко проявляющееся в тактильном и кинестетическом восприятии времени.

В субъективной недооценке или переоценке временных интервалов, по данным ряда исследователей, наблюдаются некоторые возрастные различия. У взрослых переоценка минутных промежутков достигла 133%, у детей, подростков и юношей в возрасте от 7 до 19 лет она доходила до 175%. В субъективной оценке времени

сказываются и индивидуальные различия. В опытах Х. Эренвальда[2] одни испытуемые обнаруживали очень стойкую тенденцию недооценивать, а другие – переоценивать время. Эренвальд считает возможным различать два типа восприятия времени – тахихронический и брадихронический. Первый обнаруживает более или менее стойкую тенденцию к ускорению; второй – к замедлению, к запаздыванию. Первый недооценивает, второй переоценивает длительность временных интервалов. Исследование Л.Я. Беленькой обнаружило на клиническом патологическом материале связь переоценок и недооценок длительности с эмоциональной сферой. Оказалось, что все испытуемые, в частности маниакальные больные с повышенным тонусом эмоциональной возбудимости и моторной подвижностью, связанной с непоследовательностью, торопливостью, обнаружили резко выраженные недооценки временных интервалов (иногда в два раза). При этом почти во всех протоколах отмечалось в показаниях испытуемых субъективное переживание этими больными ощущения «летящего» времени.

В последнее время возрос интерес к нейропсихологическим детерминантам восприятия времени и пространства. Проводились исследования как в клинике (на материале локальных патологий), так и в рамках исследования индивидуальных различий (в первую очередь межполушарной асимметрии). Например, в исследованиях А.Ю. Егорова[3] было показано, что каждое полушарие имеет свою специфику восприятия пространства. При угнетении правого полушария и бóльшей активности левого возникает чрезмерно выраженная прямая перспектива, уменьшение удаленных объектов. При активном правом полушарии часто возникает обратная перспектива.

В исследованиях Т.А. Доброхотовой и Н.Н. Брагиной была показана специализация полушарий в восприятии времени: правое полушарие в большей мере отвечает за восприятие и оценку настоящего и прошлого, левое – настоящего и будущего.

Некоторые исследователи придерживаются более общей точки зрения о том, что левое полушарие связано скорее со временем, а правое – с пространством.

Когнитивные теории связывают восприятие времени или с процессами памяти (количество событий, сохраненных в памяти в течение временного интервала, субъективно удлиняет его), или с процессами внимания (когнитивно-аттенционная теория).

В отечественной нейропсихологии были предприняты попытки создать теоретическое описание временно-пространственных аспектов восприятия. В этом смысле интересной представляется концепция А.В. Семенович[4]. Созданная ею модель включает

векторы времени и пространства и состоит из семи уровней – от биологического времени ритмов человеческого тела до стратегии, когнитивного стиля личности, актуализирующегося в процессе взаимодействия с индивидуальным и внешним временем.

С.Г. Геллерштейн уделял внимание вопросу повышения точности в оценке временных интервалов с помощью специальных упражнений.

Другие авторы изучали связь внимания и восприятия времени[5].

Исследовались также влияния на точность восприятия времени пола и возраста испытуемых (интересно, что при все возрастающей точности восприятия времени, в 12–13 лет точность несколько снижается и появляются статистически достоверные половые различия в оценке временных интервалов).

Отдельным полем исследования восприятия времени можно считать клинические исследования восприятия людей с различными расстройствами. С.Г. Александров исследовал субъективное восприятие времени больных наркоманией и его связь с длительностью наркотизации и межполушарной асимметрией. С.В. Зимина описывала суточную динамику изменения в отмеривании субъективной минуты у больных с аффективными расстройствами.

Исследований об особенностях временной перцепции при аутизме очень немного. Но некоторые исследователи предполагают, что в основе многих вторичных нарушений при аутизме лежат сложности ориентировки во времени. По данным последних исследований (J.S. Martin, T.P. Roberts), люди, страдающие расстройствами аутистического спектра, склонны совершать значительные ошибки при оценке и воспроизведении временных интервалов. У них также наблюдается большая выраженность некоторых иллюзий временно-пространственного восприятия (например, связанных с одновременным предъявлением аудиальных и визуальных стимулов). Несомненно, это создает значительные сложности в обучении, взаимодействии с другими людьми и окружающей действительностью.

Время и пространство можно также рассмотреть с точки зрения экзистенциально-феноменологического подхода как основные модусы существования, лежащие в основе построения своего «миропроекта», определения своего места среди других и установления контакта с ними.

Термин «картина мира» достаточно прочно вошел в современный отечественный философский и научный словарь. Картина мира ассоциировалась изначально именно с научным познанием, объективным, беспристрастным, исключающим субъекта.

Основные черты этого отношения прекрасно суммированы М. Хайдеггером в статье «Время картины мира». Немецкий мыслитель указывает, что при слове «картина» мы в первую очередь думаем об изображении. Как изображение она предполагает не буквальную копию с оригинала, а фиксацию черт, которые мы считаем наиболее существенными, значимыми.

В ином ключе рассматривалось это понятие в психиатрии. Ясперс считал необходимым исследование «личностного мира» больного, к которому относятся в первую очередь особенности поведения, формирование окружающей среды и образ жизни в целом. Он разделяет понятия окружающего мира (того, который человек воспринимает и осваивает), объективной среды и картины мира.

«Картина мира (Weltbild) – это часть окружающего мира, осознаваемая человеком и обладающая для него реальностью»[6].

Л. Бинсвангер заходит в дроблении миров еще дальше, принимая существование числа миров по числу психотических больных. Он говорит, что поскольку мы признаем в симптомах заболеваний факты нарушения коммуникации (что особенно характерно для больных аутизмом), мы должны признать и то, что душевнобольные люди живут в «мирах», отличающихся от наших. Следовательно, знание и научное описание тех «миров» становится главной задачей психопатологии, которую она может решить только с помощью экзистенциального анализа.

В отечественной науке принято понятие «образ мира», первоначально определяющееся как субъективная картина мира или его фрагментов, включая самого субъекта, других людей, пространственное окружение и временную последовательность событий. А.Н. Леонтьев связывал с этим понятием одну из важных перспектив общепсихологической теории деятельности и указывал на необходимость дальнейших исследований для наполнения его эмпирическим содержанием.

В настоящем исследовании была сделана попытка рассмотреть время на различных уровнях: от восприятия его метрических свойств до представления о времени как модусе картины мира, включая его образную репрезентацию и эмоциональную оценку.

В исследовании приняли участие 36 испытуемых: 20 подростков, страдающих расстройствами аутистического спектра, и 16 здоровых подростков. Возраст испытуемых от 12 до 16 лет.

В качестве методов исследования представлений о времени использовались методики семантического дифференциала, проективные рисунки на тему времени и полуструктурированное интервью по рисункам. Испытуемым давалась инструкция нарисовать

рисунки на тему «Время». После этого проводилось структурированное интервью по рисунку, а затем испытуемому предлагался семантический дифференциал по этой категории.

Семантический дифференциал построен таким образом, чтобы дать возможность исследования каждого аспекта по десяти параметрам: оценка, сила, активность, комфортность, реальность, сложность, упорядоченность, близость, понятность, вероятность. Структурированное интервью состоит из трех блоков, исследующих репрезентацию понятия (когнитивную и образную), эмоцию (отношение к образу, характер отраженных в нем эмоций) и локомоцию (наличие движения в образе и его особенности).

Для исследования восприятия времени использовались метод измерения восприятия длительности временных отрезков в покое и во время деятельности (оценка субъективной минуты). В первом случае испытуемым предлагалось отдохнуть, после чего они оценивали временной интервал, в течение которого отдыхали (реальное время составляло 75 с). Вторая проба проводилась во время заполнения семантического дифференциала (реальное время также равнялось 75 с).

Для оценки восприятия времени на более высоком уровне (локализация событий во времени, понимание причинно-следственных связей между ними) использовалась последовательность сюжетных картин. Предлагалось разложить картинки в правильной последовательности, составить по ним рассказ. При этом учитывалась как правильность самой последовательности, так и наличие целостного сюжета, адекватность его предложенному стимульному материалу.

Для оценки профиля латеральной асимметрии использовались пробы Лурия и опросник Аннет.

Все исследовательские процедуры проводились с подростками индивидуально.

Значимые различия касались нескольких параметров.

Выяснилось, что хотя подростки обеих групп склонны переоценивать время, подростки с аутизмом переоценивают время в покое значимо меньше по сравнению с контрольной группой.

Кроме того, в контрольной группе наблюдается высокая корреляция между оценкой времени в покое и в деятельности ($r = 0{,}852$), в экспериментальной группе такой связи не наблюдалось. То есть для подростков в контрольной группе характерен индивидуальный стиль восприятия времени, проявляющийся как при оценке пустых интервалов, так и заполненных. У подростков, страдающих аутизмом, не отмечалось наличие такого стиля.

На этапе обработки структурированного интервью было выделено несколько категорий, описывающих представление о времени и пространстве: характер образа, эмоция, особенности движения, наличие субъекта (себя) в рисунке, наличие других фигур, возможность влияния на время.

Полученные результаты позволяют говорить о различиях в представлениях и восприятии времени и пространства у здоровых подростков и подростков с аутистическими чертами.

При восприятии времени подростки обеих групп склонны переоценивать время (что согласуется с результатами исследований, приводимых ранее), однако подростки с аутизмом переоценивают время в покое значимо меньше. Также в контрольной группе наблюдается некоторая (не достигающая уровня значимости) связь с деятельностью: в деятельности время переоценивается в меньшей степени (т. е. течение времени ускоряется), в экспериментальной группе связь обратная (в деятельности время течет медленнее, увеличивается переоценка временных интервалов). Можно предположить, что при аутизме внешняя деятельность не выступает фактором, структурирующим время, а понятие покоя для этой группы является относительным. Возможно, «пустой» временной интервал для подростка с аутизмом не сопровождается эффектом ожидания (который субъективно удлиняет его). С другой стороны, в ходе деятельности у них не формируется единый мотив, который позволяет рассматривать деятельность как одно событие (сокращая временной интервал), вместо этого образуется ряд событий, состоящих из чтения заданий, общения с экспериментатором и т. д.

Кроме того, в контрольной группе наблюдается близкая к единице корреляция между оценкой времени в покое и в деятельности. Таким образом, в норме существует индивидуально специфичный стиль восприятия времени, проявляющийся независимо от экспериментальных условий. У подростков с аутистическими чертами такой связи нет. Можно предположить, что их восприятие времени больше зависит от особенностей ситуации, чем от субъективных эталонов восприятия.

При анализе проективных рисунков и описаний времени и пространства также выявились отличия. Для контрольной группы характерны более разнообразные и абстрактные образы, большее количество и дифференцированность эмоциональных описаний. В описаниях экспериментальной группы меньше предикатов, связанных с движением. Характер движения тоже имеет специфику: часто речь идет о механическом движении предметов, в описаниях времени – о циклическом движении (в контрольной группе время

описывается как движущееся линейно). Наличие всех модусов времени (прошлого, настоящего, будущего) также более характерно для контрольной группы. Субъект (я сам), а также другие фигуры в описаниях подростков с аутизмом часто отсутствуют. Точка зрения и чувства другого человека для такого подростка либо непостижимы, либо признаются тождественными собственным представлениям. Возможность влиять на время реалистичным способом также значимо выше у контрольной группы. В целом эти результаты согласуются с описанными психологическими особенностями подростков с аутизмом и результатами нашего предыдущего исследования.

По результатам семантического дифференциала в экспериментальной группе значения выше по большинству шкал, кроме шкалы близости в экзистенциале «время». Отмечаются значимые различия по шкале сложности и комфортности в представлениях о времени (значимо выше, чем в контрольной группе). То есть время воспринимается как более сложное, но комфортное.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что различия в представлениях и восприятии времени у здоровых подростков и подростков с аутистическими чертами действительно существуют. Подростки с аутизмом значимо меньше переоценивают время в покое и больше искажают стимульный интервал. Кроме того, для контрольной группы характерен индивидуально устойчивый стиль оценки времени, относительно постоянный в покое и в деятельности. Для экспериментальной группы также характерна большая выраженность и частота нарушений стратегии, контроля и планирования деятельности.

Примечания

1 *Выготский Л.С., Лурия А.Р.* Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М.: Педагогика-Пресс, 1993. 224 с.

2 *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.

3 *Егоров А.Ю.* Нейропсихология девиантного поведения. СПб.: Речь, 2006. 224 с.

4 *Семенович А.В.* Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Академия, 2002. 232 с.

5 *Zakay D.* The role of attention in children's time perception // Journal of Experimental Child Psychology. 1992. Vol. 54 (3). P. 355–371.

6 *Ясперс К.* Общая психопатология. М.: Практика, 1997. С. 344.

Р. Карампур

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФАКТОРНОГО АНАЛИЗА ТЕСТА ВЕКСЛЕРА И ТЕСТА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ В ИРАНСКОЙ ВЫБОРКЕ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ (СДВГ)

В исследовании изучались корреляции между Тестом Векслера (детский вариант; WISC-R) и субтестами Теста речевого развития (TOLD) в выборке из 26 детей с диагнозом «дефицит внимания и гиперактивность» (ADHD) комбинированного подтипа (ADHD-C). Было выявлено значительное совпадение диагностического инструментария. Проводились отдельные факторные анализы тестов. В значительной степени факторная структура теста Векслера (WISC-R) была близка к результатам стандартной выборки.

Ключевые слова: тест структуры интеллекта Векслера для детей, тест речевого развития, синдром дефицита внимания и гиперактивности.

Дефицит внимания и гиперактивности (СДВГ) является психоневрологическим расстройством с началом в раннем детстве (DSM-IV-TR, Американская психиатрическая ассоциация, 2000). Синдром дефицита внимания является основным симптомом СДВГ и, в соответствии с действующими DSM-IV-TR критериями, ребенок с СДВГ «испытывает трудности удержания внимания в заданиях или в игровой деятельности» (Американская психиатрическая ассоциация, 2000). Дети с СДВГ часто испытывают трудности в школе[1].

Некоторые исследования показывают, что СДВГ влияет на общий уровень выполнения в тестах на изучение интеллекта. Сравнения детей с СДВГ с детьми, не имеющими нарушений, – в нормативных выборках различных изданий теста Векслера для детей – выявили различия в общем показателе IQ, а также в пока-

© Карампур Р., 2015

зателях по субтестам и по баллам. Исследования также показали, что дети с СДВГ плохо выполняют нейропсихологические тесты. Это касается скорости обработки информации и рабочей памяти. Было выявлено также, что школьники с СДВГ демонстрируют более низкий общий уровень интеллектуального развития, чем их сверстники без данного нарушения[2].

Выводы исследований свидетельствуют о том, что школьники с СДВГ, даже без компонента гиперактивности, получают значительно более низкие средние баллы FSIQ (полная шкала интеллектуальных баллов), чем у контрольных норм. Было обнаружено, что обучающиеся, оцененные преподавателями как «невнимательные», имели значительно более низкие баллы по тесту Векслера по сравнению с детьми с не-СДВГ[3].

Существует предположение, что дефицит в торможении и исполнительном функционировании приводит к целому ряду нарушений, в том числе – к дефициту таких умений и навыков, как предусмотрительность, способность к предвосхищению, удержанию событий в памяти, принятию социальной перспективы, саморефлексии, к сложностям в решении проблем в анализе и синтезе, а также к проблемам в поведении. Все это может снизить возможности человека точно воспринимать компетенции, основанные на обратной связи с окружающей их средой[4].

Обзор литературы по СДВГ и речевым нарушениям предлагает наличие некоторых потенциальных областей сходства.

Дефицит «вербального и невербального на основе познания» был озвучен как для детей с нарушениями в речевом развитии, так и для детей с СДВГ. Низкие показатели IQ отмечались у детей обеих групп[5].

Двумя важными и широко используемыми методами изучения как интеллекта, так и речевых возможностей ребенка являются тест Векслера для детей (далее – тест Векслера) и тест речевого развития – Test Of Language Development – TOLD (далее – тест речевого развития)[6].

Согласно инструкции к тесту, тест структуры интеллекта Векслера фокусируется на содержательной составляющей интеллекта. Тест речевого развития, прежде всего, направлен на исследование речевых процессов (т. е. рецептивных, экспрессивных и организационных аспектов семантических, грамматических и фонологических функций языка и речи). Было выявлено, что факторная структура для обоих диагностических методов была схожей со структурой нормы. Таким образом, структурный фактор теста Векслера характеризуется однофакторным решением – познание.

Факторный анализ теста речевого развития также показал один фактор в решении – язык. С 1990 г. начали появляться переведенные и стандартизированные версии теста Векслера[7].

В настоящем исследовании иранская версия теста речевого развития сравнивалась с данными теста Векслера в выборке детей с диагнозом СДВГ. Основная цель – изучить зоны «перекрытия» инструментария. Мы предположили, что в случае существования данного «перекрытия» можно использовать комбинированную, но более краткую версию из заданий двух тестов. Не снижая диагностической значимости, она значительно снизит нагрузку и на ребенка, и на специалиста.

Метод

Центром нашего кросс-секционного аналитического исследования был ответ на вопрос о возможных связях когнитивных и языковых функций у детей с СДВГ.

Выборка

В исследование были включены 26 детей (13 мальчиков и 13 девочек), часть которых были пациентами амбулаторного диагностического и реабилитационного центра для детей, с романтическим названием «Красота ума» (Zehn Ziba). Этот центр проводит терапевтическое лечение детей с отклонениями в развитии. Наша выборка включала школьников семи-восьми лет и одиннадцати месяцев (7 лет до 8 лет 11 месяцев), проживающих в г. Тегеране (Иран).

Дети были направлены на диагностику поведенческих проблем и трудностей в обучении (ADHD комбинированного типа), в соответствии с диагностическими критериями DSM-IV (APA, 1994). Все дети имели диагноз «синдром дефицита внимания и гиперактивности», а также когнитивные и речевые нарушения.

Выборка была довольно неоднородной по характеру. Она включала детей с дефицитом внимания и с проблемами в поведении. Дети были обследованы в соответствии со стандартными процедурами в клинике (родительские интервью, изучение историй болезни, заключения психоневролога и врача). Детей исследовали психологи по шкале Векслера. Большинство детей принимали стимулирующие препараты. Следует отметить, что лекарства, прописанные для лечения симптомов СДВГ, не принимались детьми во время тестирования по тесту Векслера. Тест речевого развития

проводили логопеды центра. Данный тест переведен на персидский язык и стандартизирован для иранских детей. Результаты тестов и протоколов, собранные экспертами, были защищены от несанкционированного доступа и выпуска (это было условие родителей).

Инструментарий

Для проведения тщательной оценки, как было указано выше, нами использовались тест Векслера и тест речевого развития.

Детям были предложены все 12 субтестов теста Векслера (вербальная шкала: осведомленность, понятливость, арифметический, сходство, словарный, повторение цифр; невербальная шкала: недостающие детали, последовательные картинки, кубики Коса, складывание фигур, шифровка, лабиринты). Векслер определил интеллект как способность человека адаптироваться к окружающему и конструктивно решать проблемы окружающей среды.

Важно отметить, что Векслер рассматривал интеллект не с точки зрения способности, но скорее с точки зрения выполнения определенной деятельности[8]. Многие исследования[9] показали высокую надежность и валидность теста Векслера[10]. Субтесты и шкалы достаточно постоянны среди возрастных групп.

1. *Тест Векслера*

Субтесты вербального восприятия:

1) *осведомленность*: измеряются способности ребенка приобретать, сохранять и извлекать имеющиеся знания и общеизвестные факты (в рамках школьной программы), а также общая его осведомленность. Это составляющие «кристаллического интеллекта» и долговременной памяти;
2) *сходство*: выявляются умения рассуждать и образовывать понятия. Субтест включает в себя исследование различных функций: слухового восприятия, памяти, умения абстрагироваться от несущественных деталей; вербальное выражение. Он требует от ребенка умения выявлять сходство между двумя якобы непохожими элементами. Слова предъявляются ребенку на слух;
3) *словарный*: исследуется знание ребенком значений слов и формирование вербальной концепции. Если используется картинный материал, от ребенка требуется назвать фотостимул. В случае представления вербальной информации

на слух ребенку необходимо дать ответ на вопрос (в зависимости от понимания принципов и ситуаций, принятых в данной культуре);

4) *понятливость*: исследует способности ребенка к вербальному рассуждению и концептуализации, вербальное восприятие и вербальное выражение. Данный тест требует от ребенка ответов на вопросы, основанные на его жизненном опыте.

Субтесты, связанные с процессами восприятия и рассуждения:

1) *кубики Коса:* выявляет способности ребенка к анализу и синтезу абстрактных визуальных стимулов. Этот тест требует от ребенка хорошо развитого пространственного воображения, умения анализировать целое через часть;
2) *недостающие детали* – тест направлен на выявление и измерение перцептивных способностей, включенных в зрительное узнавание знакомых объектов, умение выделять существенное в зрительных образах;
3) *арифметический*: требует концентрации внимания, актуализации краткосрочной и долгосрочной памяти, способность к вычислениям, умения рассуждать и гибкости мыслительной деятельности. Это требует от ребенка умения решить ряд арифметических задач в устной форме в течение определенного времени.

Субтесты, связанные со скоростью обработки информации:

1) *шифровка*: изучаются внимание, краткосрочная память ребенка, способность к обучению, зрительное восприятие, зрительно-моторная координация, мотивация, гибкость интеллектуальной деятельности;
2) *тест речевого развития* (для детей). Тест был разработан[11] для измерения языковой способности детей. Этот тест переведен на язык фарси и является одним из наиболее используемых для исследования разговорной речи[12].

Авторы теста представили доказательство его применимости от 3-х до нескольких целевых групп, различающихся по культуре, расе, языковым способностям в стандартизированной выборке. Туда были включены разные группы детей – с нарушениями речи и языка, нарушениями звукопроизношеня, трудностями в обучении, с умственной отсталостью и с СДВГ. Были представлены доказательства применимости теста, в частности, для детей с незначительным когнитивным дефицитом и речевыми проблемами. При этом тест не валиден для детей с нарушениями слуха. Он должен применяться только к детям в возрасте от 4 лет до 8 лет 11 месяцев.

Умственно отсталых детей и / или взрослых не этой возрастной группы не должно быть.

Тест содержит девять субтестов на измерение различных составляющих устной речи. Они представлены ниже. Результаты этих тестов могут быть объединены в составные показатели по основным характеристикам языковой способности: семантика и грамматика, аудирование, организация, говорение и общая языковая способность.

Ядром теста (основной тест) являются субтесты: 1) картинный словарь; 2) отношения; 3) активный словарь; 4) понимание синтаксических конструкций; 5) воспроизведение предложения; 6) морфологическая завершенность; *дополнительными субтестами* являются: 7) различение слов; 8) анализ слов; 9) артикуляция слов (произношение).

1. *Картинный словарь* исследует понимание смысла общеупотребительных (разговорных) слов английского языка (семантика, восприятие на слух). Этот субтест включает 30 ответов (утверждений) и содержит четыре картины. Дети должны показать картины, относящиеся к слову. Например, эксперт просит ребенка показать фотографию собаки (или может сказать: «Покажи мне собаку»). За каждый правильный ответ начисляется 1 балл.

2. *Отношения*. Субтест исследует понимание ребенком значений слов и умение это выражать. Он содержит 30 ответов (утверждений). При предъявлении не используется картинный материал, дети опрашиваются устно. Экзаменатор задает детям вопросы о сходстве значения слов – например: «Чем похожи перо и карандаш?». Если ответы непонятны или неточны, детей просят дать более полный ответ.

3. Активный словарь измеряет способности ребенка давать устные определения известным словам (семантика, говорение). Субтест включает 28 утверждений. Картинного материала нет. Этот субтест оценивает вербальное определение или объяснение каждого слова. Например, ребенка спрашивают: «Что такое яблоко?» «Что такое кошка?». Ответы могут быть такими: «Яблоко – это фрукт, оно может быть зеленым, красным, желтым; оно круглое, его можно съесть». За правильный ответ ребенок получает 1 балл. После пяти неправильных ответов экспериментатор прекращает тест.

4. Понимание синтаксических конструкций направлено на исследование способностей ребенка осознавать смысл предложений (грамматика, организация). Этот субтест содержит 25 утверждений. Из трех вариантов картин ребенок должен выбрать одну, отражающую смысл высказывания. Например, экспериментатор

озвучивает предложение: «На картинке много собак». Ребенок должен показать нужную картинку. За правильный ответ он получает 1 балл. После пяти неправильных ответов тест прекращается.

5. Воспроизведение предложений исследует возможности ребенка воспроизводить предложения (грамматика, организация). Эксперт просит ребенка послушать его / ее внимательно, а затем повторить предложение. Предложение прочитывается один раз. Субтест содержит 30 предложений. Если ребенок правильно воспроизводит предложение, он получает 1 балл.

6. Понимание и использование морфологических форм выявляет способности ребенка к пониманию и использованию распространенных английских морфологических форм (грамматика, разговорная речь). Этот субтест содержит 28 утверждений. Для того, чтобы правильно выполнить задания, ребенок должен знать структуру предложения и грамматические категории – множественное число, местоимения, существительные, глаголы, наречия. Пример: У Сары есть рубашка. У Минны есть рубашка. У обеих (девочек) есть... После пяти неправильных ответов эксперт прекращает тест. За каждый правильный ответ начисляется 1 балл.

7. *Различение слов* выявляет способность ребенка распознавать различия в звуках речи (фонология, слушание). Картинный материал не используется. Всего в субтесте 20 пар слов. Ребенок должен различать звуки в парах, например: (sir – shirr), (BAL, mal). Кроме того, он должен указывать на идентичные пары. За каждый правильный ответ начисляется 1 балл.

8. Анализ слов (фонематический анализ) исследует способности ребенка расчленять сегменты слова на более мелкие фонетические единицы. Этот субтест имеет 14 заданий, он проводится целиком. Пример: эксперт просит ребенка повторить за ним слово «веб-камера». Затем он просит повторить это слово без части «камера». А затем – без части «веб». За правильное выполнение начисляется 1 балл.

9. *Артикуляция (произношение) слов* – выявляет способности ребенка правильно произносить звуки английского языка (фонология, говорение). Этот субтест оценивает способности ребенка определять принадлежность звучащего слова к его картинному изображению. Эксперт показывает картинку цветка и говорит: «Он растет в саду». Ребенок не должен узнать картинку, он должен найти слово, к ней относящееся.

Все субтесты теста (основной и дополнительные) приведены ниже. Некоторые из них были переименованы для более удобного представления содержания (данные представлены в табл. 1).

Таблица 1

Тест речевого развития (возраст 4.0–8.11)

Субтест	*Измеряемая способность*	*Конструкт*
Картинный словарь	Понимание слов	Семантика / слушание
Отношения	Умение рассуждать	Семантика/ организация
Активный словарь	Определение слов	Семантика/ говорение
Понимание синтаксических конструкций	Понимание значения предложений	Грамматика /слушание
Воспроизведение предложений	Способность к повторению	Грамматика /организация
Понимание и использование морфологических форм	Понимание законов оформления предложений	Грамматика /говорение
Различение слов	Умение слышать различия	Фонология /слушание
Анализ слов	Умение делить слово на части	Фонология /организация
Артикуляция слов	Умение правильно произносить слова	Фонология /говорение

Процедура

Процедура тестирования была проведена двумя экспертами. Все субтесты по тесту Векслера были выполнены испытуемыми.

Тест речевого развития. Время выполнения составило от 30 минут до 1 часа для основных субтестов. Для дополнительных тестов давалось еще 30 минут. Эксперты сидя за столом (сбоку от ребенка) пытались предъявить все субтесты за один сеанс. Дети не ограничивались во времени.

Тестирование начиналось с первых заданий в каждой части теста, независимо от возраста ребенка. Тестирование прекращалось в случаях, когда ребенок давал неправильно пять ответов подряд. После завершения основных субтестов детям предлагались дополнительные – в другое время, чтобы избежать усталости и ребенка, и экзаменатора.

До проведения статистического анализа был использован тест нормальности переменных для определения того, какие данные подходят для параметрически выведенных статистических тестов значимости. Данные действительно подтвердили предположение об однородности группы дисперсий для всех переменных исследования, что позволило использовать параметрические заключения для статистических процедур. После этого был проведен корреляционный анализ, в том числе использовался коэффициент корреляции Пирсона (по всем субтестам). Все корреляции были в ожидаемом направлении и значимы ($p < 0,05$) для всех когнитивных и языковых функций. Помимо этого проводился факторный анализ. Анализ корреляционной матрицы показал существование набора переменных, имеющих высокую корреляцию между собой. Поэтому можно предположить, что факторный анализ может стать методом, применение которого поможет выявить группы переменных таким образом, что переменные в каждой группе являются индикаторами общего фактора.

Кроме того, проводился факторный анализ с использованием метода вращения Варимакс. Это делалось в два этапа. На первом этапе проводился раздельный анализ – для теста Векслера и для теста речевого развития. На втором этапе анализ проводился на всех субтестах обоих тестов. Тест Кеттелла был применен для определения содержательной интерпретации существенных факторов.

Результаты

Как было указано выше, для проведения статистического анализа был использован тест нормальности переменных для определения того, какие данные подходят для параметрически выведенных статистических тестов значимости.

Результаты теста показывают, что данные нормально распределены. Таким образом, все данные соответствуют предположению об однородности группы для исследований всех переменных, что допускает использование параметрических статистических процедур.

Корреляции между тестом Векслера и тестом речевого развития

В ходе исследования был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента Пирсона (данные представлены в табл. 2).

Таблица 2

Корреляционный анализ с использованием коэффициента Пирсона

Инструментарий	*Тест Векслера*	*Тест речевого развития*
Тест Векслера	1	.835**
Тест речевого развития	.835**	1

При изучении взаимосвязи между показателями полной шкалы IQ (FIQ) теста Векслера и теста речевого развития мы обнаружили значимые корреляции у 26 детей, выполнивших тесты. Все статистические тесты двусторонние.

Корреляции между субтестами теста Векслера и тестом речевого развития. Чтобы определить, являются ли лингвистические параметры непрерывными переменными, относящимися к измерениям когнитивных процессов у детей с СДВГ, каждый субтест с коэффициентом корреляции Пирсона по тесту Векслера и теста речевого развития (побалльно) были подвергнуты двухмерной корреляции для всей выборки по познавательным процессам (тест Векслера) и лингвистическим (речевым) функциям (тест речевого развития). Как и ожидалось, корреляционный анализ обнаружил, что результативность на всех когнитивных переменных существенно коррелирует с лингвистическими переменными, однако степень корреляции существенно различается.

Изучение корреляционного образца показало, что большое количество субтестов обоих тестов существенно коррелирует. При изучении взаимосвязи между рейтингами во всех познавательных подшкалах теста Векслера и теста речевого развития мы наблюдали значимые корреляции между тестами в нашей выборке, которые представлены в табл. 3.

Таблица 3

Коэффициент корреляции Пирсона между тестом Векслера и тестом речевого развития у детей с СДВГ

Субтесты (Векслер)	*Словарь*	*Отношения*	*Активный словарь*	*Понимание синтаксических конструкций*	*Воспроизведение предложений*	*Морфологические формы*	*Различение слов*	*Анализ слов*	*Артикуляция слов*	*Общая шкала*
Вербальный	.684**	.757**	.611**	.719**	.726**	.526**	.641**	.397*	.680**	.770**
Осведомленность	.725**	.827**	.635**	.805**	.781**	.573**	.695**	.427*	.672**	.827**
Сходство	.607**	.735**	.463*	.682**	.632**	.394*	.492*	.474*	.593**	.676**
Арифметический	.703**	.696**	.645**	.724**	.697**	.551**	.677**	.305	.655**	.765**
Словарный	.576**	.668**	.550**	.570**	.605**	.404*	.538**	.268	.585**	.640**
Понятливость	.630**	.651**	.574**	.656**	.711**	.566**	.624**	.421*	.682**	.735**
Невербальный	.752**	.790**	.736**	.725**	.762**	.647**	.721**	.372	.550**	.818**
Складывание фигур	.606**	.657**	.501**	.588**	.500**	.645**	.498**	.506**	.567**	.671**

Последовательные картинки	.833**	.821**	.671**	.789**	.795**	.672**	.803**	.427*	.621**	.869**
Кубики Коса	.424*	.514**	.629**	.473*	.572**	.414*	.515**	.087	.332	.541**
Недостающие детали	.708**	.696**	.653**	.669**	.684**	.565**	.768**	.286	.492*	.749**
Кодирование	.597**	.655**	.639**	.556**	.619**	.507**	.481*	.325	.385	.643**
Общая шкала IQ	.758**	.811**	.719**	.754**	.781**	.627**	.721**	.398*	.624**	.835**

*Корреляция является значимой на уровне 0,05 (2-сторонняя).
**Корреляция является значимой на уровне 0,01 (2-сторонняя).

Корреляция между субтестами теста Векслера и тестом речевого развития варьировала от р. 0,421 (понимание / анализ слов) до р. 0,833 (последовательные картинки / картинный словарь). Коэффициенты корреляции между отдельными субтестами двух тестов имели значительные взаимные корреляции, за исключением арифметического, словарного и невербальных подшкал (невербальный) со шкалами анализ слов и артикуляция слов (табл. 2). Также отдельные корреляции были рассчитаны для шкал всех субтестов – и Векслера (вербальный, невербальный), и теста речевого развития соответственно. Что касается субтестов теста Векслера, все взаимные корреляции оказались значимыми, все статистические тесты являются двусторонними.

Результаты совместного факторного анализа по тесту Векслера и тесту речевого развития, в том числе всех 19 подшкал, приведены в табл. 4.

Тест (Кетелла) четко обнаружил присутствие только трех факторов, которые находятся концептуально в близком соответствии к трехфакторной структуре (фактор 1: обработка вербальных навыков, фактор 2: когнитивные организаторские способности, фактор 3: скорость протекания мыслительных процессов / объем памяти.

Существенные факторные нагрузки (> 0,40) на трех факторах были получены на 8 субтестах теста Векслера (осведомленность, сходство, арифметический, словарный, понятливость, недостающие детали, последовательные картинки, складывание фигур) и на 6 субтестах теста речевого развития (словарь отношений, активный словарь, понимание предложений, воспроизведение предложений, морфологическое завершение, различение слов, анализ слов).

Таблица 4

Результаты двухфакторного анализа
с использованием метода вращения (Варимакс)
детей с СДВГ

Метод вращения			
	Факторы		
	1	2	3
Тест Векслера			
Осведомленность	.445	.661	.514
Сходство	.246	.831	.333
Арифметический	.392	.549	.666
Словарный	.181	.667	.630
Понятливость	.361	.615	.530
Недостающие детали	.471	.500	.243
Последовательные картинки	.682	.398	.474
Кодирование	.372	.397	.535
Кубики Коса	.259	.106	.930
Складывание фигур	.582	.235	.614
Тест речевого развития			
Отношения	.741	.400	.260
Активный словарь	.666	.509	.308
Понимание синтаксических конструкций	.653	.205	.440
Воспроизведение предложений	.781	.449	.231
Использование морфологических форм	.775	.359	.342
Различение слов	.769	.269	.162
Анализ слов	.806	.202	.350
Артикуляция слов	.294	.450	.017
Картинный словарь	.465	.536	.192

Метод извлечения: общий факторный анализ
Метод вращения: Варимакс с нормализацией Кайзера
Вращение осуществлено за 11 итераций

Обсуждение

Как и ожидалось, большое количество субтестов теста Векслера и теста речевого развития имели выраженную связь. Наблюдаемые корреляции между предположительно аналогичными субтестами из данных тестов оказалось значимыми. Кроме того, оба теста, предположительно затрагивающие схожие познавательные процессы, используют различные стимульные материалы и требуют различных типов ответа. Это может быть также одной из причин достаточно скромных корреляций между субтестами двух тестов.

Наши результаты показали, что когнитивные и языковые нарушения у детей с СДВГ являются смешанными, это подтверждается имеющимися в литературе данными[13].

Кроме того, два субтеста теста речевого развития – анализ слов и артикуляция слов – оказались слабо связаны с вербальными и невербальными шкалами теста Векслера. Предполагается, что эти шкалы измеряют разные способности. Во-вторых, выявились значительные связи между вербальными и невербальными шкалами теста Векслера и всеми субтестами теста речевого развития (за исключением анализа слов и артикуляции). Корреляции были несколько слабее, чем ожидалось, особенно между вербальными и производительностью (тест Векслера) и анализом слова и артикуляцией слов (тест речевого развития). Это неудивительно, так как в субтестах шкалы Векслера используются звуковые стимулы, в то время как в субтестах «анализ слов» и «артикуляция» слов в тесте речевого развития – визуальные стимулы.

Некоторые исследования указывают на то, что коммуникация и восприятие речи вызывают у таких детей значительно больше проблем, чем экспрессивная речь[14]; показывают, что обе стороны – кратковременная слуховая память и повторение звуков у детей с СДВГ нарушены (недоразвиты) по сравнению с нормально развивающимися детьми[15]. Кроме того, дефицит восприятия речи и разговорной речи, понимания языка, неправильного использования прагматического языка, плохого лингвистического понимания, задержки языкового накопления и речевого развития, нарушения голоса и артикуляции, нарушения темпоритмической стороны речи, – все это характерно для детей с СДВГ. В частности, дети с СДВГ могут иметь нарушения в таких областях, как звукопроизношение, номинативная функция речи, понимание, рецептивная и экспрессивная речь.

Структурные языковые нарушения также связаны с незрелостью рассуждений, что является составной частью прагматических

языковых навыков[16]. Нарушение развития по ключевым признакам СДВГ связано с проблемами в самостоятельной речи и в интернализации языка и его использования для саморегуляции и ментальной репрезентации. Именно из-за этого дети с СДВГ сталкиваются с большими трудностями реализации когнитивных функций высшего порядка (а именно – словесное рассуждение и планомерная целенаправленная регуляция поведения), чем в спонтанной речи.

При рассмотрении клинических проявлений, связанных с относительно более бедной результативностью детей с СДВГ на большинстве переменных, важно признать, что язык и когнитивные функции «падают вдоль континуума» и что по большей части язык играет центральную роль не только в детской психиатрической популяции в общем, но и во всей популяции детей с СДВГ.

Наши результаты показали очень частые проблемы чтения и письма у детей с СДВГ. Это может быть связано с невыраженными интеллектуальными нарушениями, нарушениями внимания или недостатками волевых усилий. Также большинство детей имели проблемы с прагматикой языка, что обусловлено некоторыми центральными признаками СДВГ, особенно невнимательностью и импульсивностью. Помимо нарушений чтения и письма, у детей обнаружилось, что коммуникация и понимание языка вызывает у этих детей больше проблем, чем экспрессивная речь. Показатель IQ был связан с математикой и чтением / письмом. Дополнительные задания отражали языковые навыки, в частности понимания языка и прагматические[17].

В-третьих, результаты проведения раздельного по тесту Векслера и по тесту речевого развития факторного анализа были смешанными. Совместный факторный анализ обнаружил три значимых фактора: фактор 1 – обработка вербальных навыков; фактор 2 – когнитивные организационные способности; фактор 3 – скорость протекания мыслительных процессов / объем памяти.

Метаанализ 123 исследований и приводит к выводу[18], что общие когнитивные способности были значительно ниже среди лиц с СДВГ, декремент примерно соответствует разнице в 9 пунктов (0,6 стандартного отклонения) на стандартизированных тестах.

Миллер предполагает, что у детей с СДВГ имеются трудности в построении последовательного мысленного представления, и эта трудность, вероятно, связана с дефицитом оперативной памяти[19].

Ученые оценивали детей двумя тестами: тестом Векслера и заданием воспроизвести рассказ. Их результаты показывают, что дети с СДВГ вспоминают меньше информации, в то же время они менее чувствительны к важности информации, которую они вспо-

минают. Кроме того, было установлено, что дети с СДВГ испытывают сложности с ответами на фактические вопросы. Дальнейший анализ выявил, что сложности нарративного изложения связаны с недостатками и проблемами в рабочей памяти[20].

На основании полученных в исследовании результатов можно сделать вывод, что в целом имеется связь между когнитивными и языковыми нарушениями у детей с СДВГ. Эта связь является значительной в естественных условиях, однако (и это также следует иметь в виду) некоторые субтесты теста речевого развития не имеют связи с тестом Векслера вообще. Настоящие результаты показывают, что более короткий вариант теста, сочетающий задания из двух батарей, должен содержать, помимо заявленных заданий теста Векслера, основные задания из теста речевого развития: картинный словарь, словарь отношений, понимание синтаксических конструкций, повторение предложений, морфологическое завершение. С этой более краткой и сжатой тестовой батареей должна появиться возможность измерять познавательные и языковые способности детей в более короткие сроки, без потери необходимой информации. Важно отметить, что такое сочетание будет способствовать снижению нагрузки на ребенка и врача. Необходимо отметить, что дальнейшие исследования будут направлены на получение более точных эмпирических данных по тому, насколько целесообразно использовать данную краткую версию батарей двух тестов.

Примечания

1 *Lange K.W., Reichl S., Lange K.M., Tucha L., Tucha O.* The history of attention deficit hyperactivity disorder // Attention Deficit and Hyperactivity Disorders. 2010. Vol. 2 (4). P. 241–255.

2 *Barkley R.A., Fischer M., Smallish L., Fletcher K.* Young adult outcome of hyperactive children: adaptive functioning in major life activities // Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. 2006. Vol. 45 (2). P. 192–202.

3 Ibid.

4 Ibid.

5 Ibid.

6 *Wechsler D.* Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children. Rev. N. Y.: Psychological Corporation, 1974; *Newcomer P.L., Hammill D.D.* Test of Language Development Primary. 4th ed. Austin, TX, 2008; *Idem.* Test of Language Development Intermediate. 4th ed. Austin, TX, 2008.

7 *Shahim S.* Correlations for Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised and the Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence for Iranian children //

Psychological Reports. 1992. Vol. 70 (1). P. 27–30; *Razavieh A., Shahim S.* Retest reliability of the Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence restandardized in Iran // Ibid. 1990. Vol. 66 (3 Pt. 1). P. 865–866; *Rostami R., Sadeghi V., Zarei J., Haddadi P., Mohazzab-Torabi S., Salamati P.* Concurrent Validity of Persian Version of Wechsler Intelligence Scale for Children – Fourth Edition and Cognitive Assessment System in Patients with Learning Disorder // Iranian Journal of Pediatrics. 2013. Vol. 23 (2). P. 183–188.

8 *Wechsler D.* Wechsler intelligence scale for children. N. Y.: The Psychological Corporation, 1949; *Idem.* Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children.

9 *Truscott S.D., Narrett C.M., Smith S.E.* WISC-R subtest reliability over time: implications for practice and research // Psychological Reports. 1994. Vol. 74 (1). P. 147–156; *Lawson J.S., Inglis J.* Factorial verbal and performance IQs derived from the WISC-R: their psychometric properties // Journal of Clinical Psychology. 1988. Vol. 44 (2). P. 252–258.

10 *Ryan J.J., Glass L.A., Bartels J.M.* Internal consistency reliability of the WISC-IV among primary school students' // Psychological Reports. 2009. Vol. 104 (3). P. 874–878.

11 *Newcomer Ph.L., Hammill D.D.* Test of Language Development Primary. 3rd ed. Austin, TX, 1997; *Idem.* Test of Language Development Intermediate. 3rd ed. Austin, TX, 1997.

12 *Newcomer P.L., Hammill D.D.* Test of Language Development Primary / Adaptation and standardization to Persian language by S. Hassanzadeh, A. Minaei. 3rd ed. Tehran, 2002.

13 *Cheung C.H.M., Wood A.C., Paloyelis Y., Arias-Vasquez A., Buitelaar J.K., Franke B., Miranda A., Mulas F., Rommelse N., Sergeant J.A., Sonuga-Barke E.J., Faraone S.V., Asherson Ph., Kuntsi J.* Aetiology for the covariation between combined type ADHD and reading difficulties in a family study: the role of IQ // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2012. Vol. 53 (8). P. 864–873; *Paloyelis Y., Rijsdijk F., Wood A.C., Asherson Ph., Kuntsi J.* The Genetic Association Between ADHD Symptoms and Reading Difficulties: The Role of Inattentiveness and IQ // Journal of Abnormal Child Psychology. 2010. Vol. 38 (8). P. 1083–1095.

14 *Bruce B., Thernlund G., Nettelbladt U.* ADHD and language impairment: A study of the parent questionnaire FTF (Five to Fifteen) // European Child and Adolescent Psychiatry. 2006. Vol. 15 (1). P. 52–60.

15 *Bolden J., Rapport M.D., Raiker J.S., Sarver D.E., Kofler M.J.* Understanding phonological memory deficits in boys with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): dissociation of short-term storage and articulatory rehearsal processes // Journal of Abnormal Child Psychology. 2012. Vol. 40 (6). P. 999–1011.

16 *Casey M.B., Cohen M., Schuerholz L.J., Singer H., Denckla M.B.* Language-based cognitive functioning in parents of offspring with ADHD comorbid for Tourette syndrome or learning disabilities // Developmental Neuropsychology. 2000. Vol. 17 (1). P. 85–110.

[17] *Bruce B., Thernlund G., Nettelbladt U.* Op. cit.

[18] *Frazier T.W., Youngstrom E.A., Glutting J.J., Watkins M.W.* ADHD and achievement: meta-analysis of the child, adolescent, and adult literatures and a concomitant study with college students // Journal of Learning Disabilities. 2007. Vol. 40 (1). P. 49–65.

[19] *Miller A.C., Keenan J.M., Betjemann R.S., Willcutt E.G., Pennington B.F., Olson R.K.* Reading comprehension in children with ADHD: cognitive underpinnings of the centrality deficit // Journal of Abnormal Child Psychology. 2013. Vol. 41 (3). P. 473–483.

[20] *Papaeliou C.F., Maniadaki K., Kakouros E.* Association Between Story Recall and Other Language Abilities in Schoolchildren With ADHD // Journal of Attention Disorders. 2012. July 26.

М.В. Новикова-Грунд

МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ КАРТИН МИРА ЛЮДЕЙ (ОБ ОДНОМ СПОСОБЕ ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИИ БАЗОВЫХ ФИЛОСОФСКИХ ПОНЯТИЙ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ)

Использование неколичественных математических методов в психологии позволяет сделать предметом строгого исследования индивидуальные экзистенциальные представления человека. Разработана процедура выявления семантического ядра таких экзистенциальных понятий, как «пространство», «быть», «иметь», и создан метаязык для корректного их описания. Представление экзистенциальных понятий в оболочке метаязыка открывает возможность сопоставлять картины мира разных людей или фиксировать изменения в картине мира одного человека.

Ключевые слова: экзистенциальные понятия, картина мира, пространство, семантика, метаязык, инвариант.

Понятие «картина мира» широко используется в современной научной парадигме. В астрономии птолемееву картину мира драматически сменила галилеевская, в физике принято говорить о классической, «доэнштейновской» картине мира и ее новейших изменениях, в литературоведении общеупотребительно обращение к картине мира того или иного автора художественного произведения или к картине мира героя. Языковая картина мира после знаменитых работ Сепира – Уорфа[1] стала предметом пристального внимания нескольких поколений лингвистов, в философии благодаря творчеству Хайдеггера укоренилось представление об экзистенциальной картине мира, которое в целом было унаследовано экзистенциальным направлением в психологии. При этом обычно само словосочетание «картина мира» практи-

© Новикова-Грунд М.В., 2015

чески не определяется как термин в строгом смысле этого слова, им оперируют как чем-то совершенно очевидным и понятным per se. Исключением можно, по-видимому, считать хайдеггерианскую традицию, в которой последовательно обсуждаются составляющие картины мира – пространство, время и др., а также ее смысловой центр; человек, чьей картиной мира эта картина мира и является, так что, следуя за логикой Хайдеггера, картина мира непременно есть чья-либо картина мира. Таким образом, субъективность является имманентным свойством, скорее даже семантической составляющей понятия «картина мира».

Картина мира в целом и ее составляющие явились предметом внимания различных психотерапевтических направлений – гештальт-терапии, гуманистического и экзистенциального подходов и целого ряда других. Однако семантическая неопределенность и многозначность интерпретаций этих объектов была такова, что вынуждала отказаться не только от их непосредственного эмпирического и экспериментального исследования вследствие неприложимости к ним обычных статистических методов, но в ряде случаев даже от перевода с одного европейского языка на другой (ср. проблему Angst) и от сопоставления сходных конструктов, используемых в рамках различных направлений (ср. «контакт» в гештальте и «близость» в экзистенциальной психологии). «Вавилонской башней», с которой началось расхождение языков описания, укоренившихся в ныне существующих направлениях, стал, на наш взгляд, ряд философских работ экзистенциального направления (Кьеркегор, Гуссерль и особенно Хайдеггер, Гадамер, а также Ясперс, Сартр и другие), которые принципиально изменили парадигму в гуманитарной сфере XX в., но при этом были нагружены многозначностью, так что множественность интерпретаций прямо вытекала как из глубины понимания человеческой души, так и из способа изложения этого понимания[2].

С возникновением «экзистенциальной системы координат», которая не отменяла картезианскую, а лишь охватывала другое поле потенциальных задач, и следует связать окончательное разграничение между теоретико-научными и психотерапевтическими интенциями исследований в психологии. Теоретические исследования, естественно, определились как принадлежащие к объективной, декартовой системе координат, где картина мира состояла из «наблюдаемых объектов» и обосновавшегося отдельно от них «наблюдателя», в то время как самые разнообразные психотерапевтические направления оказались так или иначе включенными в субъективные, недекартовы координаты, где каждый из множества

«наблюдателей» наблюдал собственные объекты, от которых не был отделен, так что акт наблюдения оказывал на них воздействие и изменял их. Этот факт требовал обращения к такому конструкту, как субъективная картина мира (а вернее, субъективные картины миров различных людей), что оказалось исключительно плодотворно в отношении понимания проблем отдельного, уникального, конкретного человека, позволяя взглянуть на реальность его глазами. Но эта новая субъективность имела и обратную сторону: оставаясь субъективностью и сохраняя подвижность и «текучесть», она ускользала от описания стандартным математическим метаязыком – требуя либо отказа от математической объективации, либо создания нового математического метаязыка.

Как известно, в отличие от лингвистики, поэтики, этнографии, где выходом из создавшегося положения оказался новый математический метаязык и неколичественные методы, в психотерапевтических подходах – вероятно, благодаря их бóльшей практической ориентированности, был выбран путь принципиального отказа от математизации.

Самые фундаментальные и традиционные представления (свобода, идентичность, одиночество, тревога, близость и др.), которые составляют основу экзистенциального подхода в психологии, восходят к «допозитивистскому» прошлому этой науки, когда еще не было проложено границ между ней и философией, которые мотивируют ее поиски до сих пор. Именно они, с их богатством смыслов и многоаспектностью, ответственны за непреходящее ощущение кризиса в психологии, поскольку не поддаются прямым эмпирическим наблюдениям и представимы только в виде «интерпретаций».

В процессе поиска адекватных способов ограничить степень произвольности в истолковании эмпирических наблюдений возникли две ведущие системы математических методов. Одна из них состояла в статистической верификации эмпирических данных, что породило требования в первую очередь к объему этих данных. Следствием корректной статистической обработки большого массива данных становились достаточно уверенные выводы относительно частотности изучаемого явления и вероятности его содержательных связей с рядом других явлений. Однако использование полученных таким образом новых знаний для решения проблем, связанных с единичным случаем (в психологии – с данным конкретным человеком в данном конкретном состоянии), порождало логические ошибки того же ранга, что и распространение знания о проблеме одного конкретного человека на большие группы людей. Другая система математических методов, получившая развитие в

середине 60-х годов XX в., была сфокусирована на «единичных» явлениях и основывалась на строгих экспликациях, т. е. на создании моделей корректного перехода от интуитивно понимаемых объектов и операций к точно определяемым математическим объектам и операциям, относительно которых можно было проводить логически строгие рассуждения. Логические ограничения, свойственные второй системе математических методов, были «симметричными» ограничениям первой системы: выводы, верные для данной конкретной экспликации некоторого понятия, некорректно было переносить на общий случай, поскольку одно и то же общее понятие допускает разные уточнения с разными свойствами. Ю. Шредер в этой связи говорил о «принципе соразмерности строгости вывода с точностью самого утверждения»[3].

Система неколичественных методов базируется на тех «нешкольных» математических представлениях и конструктах, в которых исходным, неопределяемым понятием избрано не число, а множество. Ее идеология была задана пионерскими работами группы французских математиков Бурбаки[4], в первую очередь их «Аксиоматической арифметикой», и открыла эпоху «математического формализма». В этой парадигме, продолженной такими отечественными математиками, как Шиханович, Шредер, В.А. Успенский, где особо важную роль играют требования к строгости логического вывода, разработаны способы математического представления «размытых понятий»[5].

В психологии, где неколичественные математические методы пока занимают, безусловно, маргинальную позицию по отношению к количественным, сложилась драматическая ситуация все увеличивающегося разрыва между теоретической наукой и практикой. Теоретическая психология, оказавшись в тисках требований математической доказательности, обнаруживает тенденцию к сужению поля выбора объектов исследования, предпочитая относительно простые, наблюдаемые и «измеряемые» процессы и явления (например, Дж. Брунер об утрате значения[6]). В то же время практические задачи, особенно психотерапевтические, как правило, группируются вокруг сложных и размытых процессов и явлений, сохраняя связь с традиционной для психологии философской составляющей, но отказываясь от строгости теоретических верификаций. Статистические манипуляции с такими объектами, как, например, «горе», «печаль» и «тоска», обречены на спекулятивность вследствие размытых границ между ними. В результате психотерапевтические практики оказались за пределами академической науки как нестрогие и недостаточно доказательные.

Возвращение размытых и неопределенных, но нагруженных важнейшими психологическими смыслами экзистенциальных понятий в поле научной доказательности и проверяемости осуществимо с помощью использования строгих неколичественных методов и может оказаться не менее полезным в качестве связующего элемента между теоретическими представлениями и работой с конкретными, эмпирически наблюдаемыми процессами и явлениями, чем оно оказалось в семантике в 60–80-х годов XX в., тем более что часть традиционных и важных для психологии объектов изучения не доступна почти ни в каком другом виде, кроме вербального.

Пытаясь найти общее в разнородных и нестрогих словоупотреблениях понятия «картина мира» и обратившись к тому способу интерпретации этого понятия, который был принят авторами экзистенциальной и гуманистической школ в психологии, в нашем исследовании мы уточнили и конкретизировали термин «индивидуальная картина мира человека». Он был истолкован как обобщающее имя для составляющих, выделяемых психологами-экзистенциалистами: экзистенциальные тревоги[7] – идентичность, свобода, одиночество (и любовь, или близость как состояние, обратное одиночеству), смерть, а также пространство и время, внутри которых они находятся. Однако все вышеперечисленное – это лишь своего рода «разметка карты», которую каждый индивид заполняет своим, сугубо индивидуальным опытом. Этот опыт осознается только в небольшой своей части, но лежит в основании множества выборов разного уровня. Он ответственен за выбор копинг-стратегий, с помощью которых индивид справляется с экзистенциальными страхами, за выбор ролевых и коммуникативных стратегий, наконец, за членение континуальной реальности на «события» и «не-события», «важное» и «несущественное», «хорошее» и «плохое», находящееся внутри границ «Я» индивида и лежащее вне этих границ.

Семантически сложные и разнородные экзистенциальные понятия могут быть поняты (или не поняты) почти бесконечным множеством способов. Однако человек, являющийся носителем некоторого языка, необъяснимым образом умеет в той или иной степени догадываться, что говорит ему другой носитель этого языка, когда рассказывает о своих экзистенциальных тревогах. Это возможно только в том случае, если огромное и неопределенное поле значений, которое «находится в голове» одного носителя языка и которое достаточно произвольно снабжено ярлыком в виде слова, пересекается хотя бы в малой своей части с совершенно иным полем значений, которое тем не менее обозначено тем же ярлыком, но «находится в голове» другого носителя языка. Другими словами,

если могут хоть в малой степени понять друг друга, разговаривая о пространстве или о свободе, ребенок и философ (или даже философ и философ), то это означает, что их поля значений, обозначенные как «пространство» или «свобода», имеют общую часть. Эту общую часть и следует выявить и формализовать.

Приступая к решению поставленной задачи, надо все время удерживать в центре внимания, что предметом исследования не являются какие бы то ни было истинностные представления о пространстве, времени, любви, смерти, идентичности, свободе и одиночестве. Выяснению подлежит лишь то, что имеет в виду человек – носитель конкретного, в данном случае русского, языка, когда оперирует этими словами.

С целью выявить среди множества значений сло́ва, обозначающего то или иное понятие, некоторое семантическое ядро, присутствующее в любом, даже очень усложненном или странном использовании этого слова любым носителем языка, была разработана *Процедура семантического наполнения понятия* конкретным содержанием (далее – ПСН). Семантическое ядро заведомо должно быть значительно примитивнее и беднее, чем само понятие, обозначаемое словом. Но оно составляет тот семантический фундамент, на котором покоится все богатство разнообразных сложных значений.

ПСН проводилась в три этапа. *На первом этапе* от группы испытуемых – носителей языка необходимо было получить вербальный материал, содержащий контексты с исследуемым понятием, подлежащим формализации. Задачей этого шага было получение максимально конкретных ответов. В зависимости от семантической сложности понятия применялась одна из следующих инструкций.

Наиболее простым для использования в группе был способ, при котором испытуемым предлагали составить 10–15 предложений со словом, обозначающим соответствующее понятие. Эта модель показала высокую эффективность при работе с предикатами, причем предпочтительнее оказалось предъявлять исследуемый предикат в виде личной формы глагола, чем в виде другой части речи.

Однако для исследования некоторых понятий, слишком очевидных интуитивно, чтобы поддаваться каким-либо вербальным объяснениям, описанные варианты инструкции оказывались неэффективными. Пытаясь объяснить такие понятия испытуемый начинал беспомощно делать жесты руками, сопровождая их междометиями. В случае подобного отказа в действие вступала индивидуальная инструкция: испытуемому предлагался ряд ситуаций, из которых его просили выбрать те, что могут служить примером

понятия. Затем следовало остановиться на отвергнутых и обсудить, как нужно достроить эти отвергнутые ситуации, чтобы они тоже подошли под определяемое понятие.

В результате первого этапа каждому исследуемому понятию оказывалось поставленным в соответствие *множество множеств* контекстов-узусов: каждый испытуемый создает свое множество узусов, а множество всех откликов всех участвовавших в эксперименте людей представляет собой множество множеств. Таким образом, вербальный материал, полученный от экспериментальной группы, можно было интерпретировать как глоссарий. Глоссарий – это особый тип словаря. В отличие от толкового он не предлагает истолкований слова и в отличие от двуязычного не дает перевода слова на другой язык. Вместо этого в нем приводятся различные употребления (узусы) одного и того же слова в различных контекстах.

Полученный материал отличается от материала традиционного глоссария своим удобством для последующей формальной обработки: каждое отдельное множество откликов имплицитно отражает систему взглядов, представлений, эмоционального опыта одного конкретного человека, содержит систему свойственных именно ему смысловых оппозиций, а множество множеств уже не связано с индивидуальностью конкретного испытуемого.

На втором этапе множество множеств откликов-узусов подлежало обработке. Из каждого множества откликов выделялся *инвариант*: то общее, что содержалось во всех высказываниях одного испытуемого. Затем из множества полученных инвариантов вновь выделялся инвариант. Подобная «двойная дистилляция» позволила нейтрализовать случайные клише, социально одобряемые отклики и др., уменьшая до минимума уровень информационного шума.

Извлечение инварианта проводилось по обычной технологии работы с глоссарием. Из вербального материала выбирались семантические повторы. Повторы суммировались, и инвариант формулировался в «сырых словах», т. е. на естественном языке, но с тенденцией к бедности словаря. Результатом второго этапа было получение инварианта понятия в «сырых словах».

На третьем этапе высказывания в «сырых словах» подлежали формализации. С этой целью был разработан формальный метаязык.

Помещение инварианта в оболочку метаязыка – это изменение высказываний на естественном языке на высказывания, «сконструированные» некоторым особым образом. С помощью каких

средств следует их конструировать? Исходя из поставленной цели, они должны *по каким-то причинам* удовлетворять нас больше, чем предшествующие им высказывания участников эксперимента: и испытуемых – на первом этапе, и экспериментаторов – на втором.

Язык описания, или метаязык – это логический инструмент, используемый для защиты системы утверждений от произвольности и неопределенной множественности интерпретаций. Так, количественные математические подходы, являясь почти идеальным в своей универсальности метаязыком, обеспечивают формальную строгость и жестко ограничивают множественность интерпретаций в самых разных областях исследования – от физики до статистики. Однако в качественных исследованиях, например, в теории игр, в биологии, в формальной семантике количественные математические подходы часто оказываются слишком грубыми и потому малоэффективными. В этих случаях успешно используются метаязыки, обладающие меньшей универсальностью, чем «количественная математика», и разрабатываемые специально «под задачу». Формальные требования к любому метаязыку (например, А.В. Гладкий, И.А. Мельчук) состоят в том, что он в отличие от естественного языка должен иметь закрытый *словарь* (аксиоматику), в который конвенционально вводятся без определений однозначно понимаемые слова, и *синтаксис* (операциональную систему) – список строго определенных операций с этими словами. В любом высказывании на метаязыке не должно находиться других слов, кроме тех, что имеются в словаре метаязыка, и эти слова не могут взаимодействовать иначе, чем это допускает операциональная система. Благодаря этому любое высказывание (А) на метаязыке может быть сопоставлено с любым другим высказыванием (В) на том же метаязыке таким образом, что можно одним и только одним способом ответить на вопросы:

– является ли (В) тождественным преобразованием (А)?
– является ли (В) следствием (А)?
– является ли (В) условием (А)?
– содержит ли (В) элементы, отсутствующие в (А)?
– если (В) содержит некоторое число элементов, отсутствующих в (А), то каково это число?

Словарь для разработанного метаязыка ПСН с теоретической точки зрения мог использовать любые слова, но предпочтительнее в силу своей универсальности мы сочли *семантические примитивы*. Семантические примитивы, по Вежбицкой[8], – это семантически универсальные «элементарные концепты», которые присутствуют в виде слов во всех без исключения человеческих языках и могут

быть переведены с любого человеческого языка на любой другой без искажений. Вежбицкая обоснованно предполагает, что они «являются врожденными или, другими словами, частью генетического наследства человечества». Как бы то ни было, их абсолютная семантическая прозрачность и переводимость не вызывают сомнений. Построенный на примитивах метаязык обладает тем несомненным достоинством, что понятен без каких-либо дополнительных пояснений, хотя и может производить впечатление некой наивности. При создании аксиоматической базы метаязыка был использован 55-элементный список семантических примитивов 1987 г. В процессе работы он был преобразован, а именно: удалось некоторые семантические примитивы из списка выразить через другие примитивы, что обеспечило формальную строгость. Хотя семантические примитивы сопротивляются любым экспликациям (как объяснить, что такое «хочу» или «если»?), они обнаружили свою семантическую неоднородность: некоторые из них были практически неразложимы на составляющие, находясь на границе языковой ойкумены, за которой лежат уже только немые жесты; другие же оказалось возможно разложить на более простые семантические элементы и свести их к комбинации (кластеру) других, «более примитивных» примитивов. Для этого ко всем без исключения примитивам из 55-словного списка рекурсивно применялись первые два этапа ПСН: экспериментальное получение вербального материала и выделение из него инварианта. В результате некоторые примитивы обнаружили свою незаменяемость, тавтологически повторяясь во всех ответах всех испытуемых, так что инвариантами для себя оказывались они сами. Этот тип семантических примитивов был переведен в статус слов аксиоматической базы без каких-либо преобразований. Все слова этого типа были устроены семантически настолько сложно – или просто – что представляли собой неразложимые с помощью доступных нам средств *симплексы*. Оставшаяся часть семантических примитивов подвергалась последовательным преобразованиям до тех пор, пока не оказывалась сведена к кластеру примитивов-симплексов, который был обозначен как примитив-*комплексы*. Для этого каждый раз происходило возвращение к первому этапу процедуры, которая оказалась, таким образом, многоступенчатой, поскольку в ходе ее появлялись новые «сырые слова», обозначающие все новые понятия. Окончанием процедуры было получение слова из словника, выраженного через кластер симплексов, а также слова из числа промежуточно возникших в процедуре, также выраженных через кластер симплексов. Поскольку словарь метаязыка создавался рекурсивно, и каждое

новое «сырое слово» проводилось через ПСН с последующим замещением примитивами-симплексами, то в результате он получился значительно больше словника за счет вовлечения в него ряда «сырых слов», преобразованных в ПСН до кластеров примитивов-симплексов.

В результате превращения найденных инвариантов в *кластер симплексов* утверждение: «сконструированное» словесное высказывание *удовлетворяет по каким-то причинам* – заменилось на: *удовлетворяет по следующим формальным причинам*:

– во-первых, оно устроено так, что его можно понять одним и только одним способом;
– во-вторых, оно опирается на конкретные формальные элементы исследуемого текста, не допуская возможности множественных интерпретаций.

Синтаксис метаязыка (операциональная система) также создавался рекурсивно. Исходно он включал в себя всего четыре разрешенных операции, разрешающих саму ПСН и способы тождественных преобразований высказываний. В процессе нарастания степеней сложности в операциональную систему был добавлен ряд кванторов, операторы «начинать» и «прекращать» и три отношения, не связанные с перекомбинированием: отношение номинации («давание имени»), отношение метаморфозы (соотнесение двух объектов как «реального объекта» и «объекта-как-будто») и отношение экспансии (перенесение некоторых качеств объекта на другие объекты). Таким образом, операции, разрешенные операциональной системой, были переопределены заново, независимо от операциональной системы «когнитивных сценариев» Вежбицкой, которая представляется характерно «непсихологичной», т. е. не содержит рефлексии в отношении того, в какой степени конкретный когнитивный сценарий отражает психическую реальность данного конкретного человека, а в какой характерен для любого носителя языка.

Экспериментальная корректность процедуры определялась тем, что речь в ней шла не о психологическом, а о лингвистическом эксперименте.

Именно в связи с этим отбор испытуемых для (ПСН) отсутствовал, поскольку отсутствует «частная собственность на язык» (Вежбицкая), гарантируя понимание слова любым носителем языка – в противном случае понимание между людьми было бы невозможно и каждый человек был бы заперт «в тюрьме собственного языка». Поэтому для опроса было сочтено достаточным получить материал от пяти-десяти носителей языка; их пол, возраст и индивидуальные личностные и ситуативные особенности никак

не оказывали влияния на результаты и были нерелевантны в отношении проводимого исследования. Суть процедуры, при которой высказывания испытуемых «суммируются», состояла в том, что из них извлекались только общие значения. Сугубо индивидуальные или случайные значения, которые могли встретиться в высказываниях некоторых испытуемых, не учитывались. Инвариант в «сырых словах» формировался только из повторов. В лингвистическом эксперименте можно, как и в других типах эксперимента, оценить погрешность: при увеличении количества испытуемых в экспериментальной группе возрастала вероятность, что значения, отвергнутые как индивидуальные, будут повторены кем-либо из испытуемых, после чего их следует ввести в инвариант; наоборот, при уменьшении количества испытуемых может возрастать количество индивидуальных отвергаемых значений и уменьшаться количество инвариантных общих значений. Другими словами, инвариантное значение, извлеченное из ответов 100 испытуемых, оказывалось несколько богаче (т. е. включало в себя больше значений), чем то, что было выведено из ответов десяти. Таким образом, при увеличении экспериментальной группы к множеству тех значений, которые обнаружились при работе с десятью испытуемыми, добавлялись иногда еще несколько, но ни одно значение из тех, которые были получены в небольшой группе, не отменялось и теоретически не могло отмениться. Поэтому работа с небольшой экспериментальной группой создавала лишь риск снизить степень подробности, но риск принять несуществующие значения за существующие не возникал.

Процедура семантического наполнения понятий оказалась связующим звеном между психологическим и лингвистическим подходами, так как описание лежит в поле собственно лингвистических возможностей, а сам выбор понятий – в области психологии: это понятия, конституирующие личность, отражающие ее глубокие и истинностные представления о себе, своем предназначении, о мире, о других людях, о любви и смерти.

Теперь продемонстрируем применение ПСН к важнейшему и одному из наиболее «семантически неуловимых» экзистенциальному понятию, которое находится практически на грани вербального и невербального – к понятию «пространство».

ПЕРВЫЙ ЭТАП. ПРОЦЕСС ПОЛУЧЕНИЯ ВЕРБАЛЬНОГО МАТЕРИАЛА

Прямые вопросы о том, что такое пространство, вызывали у испытуемых непреодолимые вербальные затруднения. Однако на уровне жестов реакция повторялась вновь и вновь: пытаясь опре-

делить, что такое пространство, люди делали движения руками вокруг себя и вверх. После этого приходилось переходить ко второму варианту инструкции, когда предлагалось принять или отвергнуть пример, а также достроить отвергнутый пример до приемлемого:

– *Комната – это пространство?*
– Да.
– *А небо?*
– Да.
– *А космос?*
– Да, космическое пространство.
– *А щель между стеной и шкафом?*
– Ну, если достаточно большая, то да.
– *Насколько большая?*
– Чтобы можно было туда что-нибудь поместить.
– *Если туда можно поместить только что-нибудь очень небольшое?*
– Тогда все-таки пространство, но очень тесное.
– *А если только лист бумаги можно с трудом просунуть?*
– Все-таки пространство. А если даже тонкий листок не просунешь, тогда уже не пространство.
– *А если там муравьи живут?*
– Тогда для них это пространство – вокруг них, вокруг каждого муравья.
– *А вода – это пространство?*
– Нет, ну, струя воды – это точно не пространство.
– *А море, в котором рыбы плавают?*
– Это да, пространство.
– *А капля воды?*
– Нет, хотя, конечно, если там бактерии живут, то да. Для них, для бактерий.
– *А мед? А смола?*
– Ну, надо муху туда поместить.
– *А чугунный брусок?*
– А он полый внутри?
– *Нет, литой, тяжелый брусок.*
– Тогда нет, конечно.
– *А что надо сделать, чтобы он стал пространством?*
– А расплавить его можно?
– *Ну, хорошо, расплавь.*
– Тогда в пылающем жидком металле могут жить какие-нибудь фантастические саламандры, и будет пространство.
– *А если не плавить, оставить холодным?*

– Надо подумать... Например, какие-нибудь сверхплотные человечки, которые там снуют меж кристаллических решеток, летают на ракете к электронам, загорают под ядром атома. Вот, хорошее пространство получилось.

ВТОРОЙ ЭТАП. ТОЛКОВАНИЕ В СЫРЫХ СЛОВАХ

Таким образом, «наивное» пространство – это то, что обладает следующими характеристиками: оно *большое относительно того, кто / что в нем находится*; оно таково, что *можно находиться «внутри» него (объемное)*; оно таково, что *можно двигаться внутри него (проницаемое)*. Затруднения в принятии примеров возникали:

– с уменьшением размеров – отвечающему приходилось подбирать или выдумывать существ, для которых описываемый объект все равно оставался огромным;
– с уменьшением размерности: куб и шар безусловно годились, для плоского листа бумаги придумывались плоские человечки, прямая (и ее репрезентации – струя воды, железнодорожные рельсы) уже не подтверждалась как пространство ни в каких вариантах, точка – тем более;
– с увеличением вязкости – объект, чтобы быть пространством, должен был оставаться легко *проницаемым = пустым = допускающим движения внутри него*.

В результате анализа вербального материала на повторы был сформулирован *Инвариант в сырых словах*:

Пространство в процессе ПСН определилось как */нечто большое, где есть или могут быть объекты, где они движутся или могут двигаться/*.

На ТРЕТЬЕМ ЭТАПЕ, в свою очередь, должны были быть проведены через ПСН и сведены к примитивам все «сырые слова», с помощью которых был сформулирован инвариант: *большой, быть, объект, двигаться, мочь*.

Слова *большой, двигаться, мочь* оказались симпликсами. Иная картина выявилась со словами *быть и объект*.

В ходе формализации обнаружилась синонимическая связь в самом строгом смысле между понятиями *быть, объект* и *пространство,* а также возникшим в ходе получения инварианта понятия *иметь*. Если исходить из представлений и методов структурной семантики (например, И.А. Мельчук), синонимическими полагаются два сегмента (от единиц меньше слова до единиц больше словосочетания), описывающие одну и ту же ситуацию. Ситуация, именем которой является *пространство*, совпадает с ситуацией, именем которой являются предикаты *быть* и *иметь*, и эти ситуации облигаторно включают в себя *объект* (сказать «пространство» означает

сказать: «есть объект, локализованный относительно других объектов»; «быть – это быть объектом, локализованным относительно других объектов», т. е. занимать место в пространстве, «иметь – это иметь объект»). В примитивах «пространство» – это «где есть», и «быть» – непременно «быть где», а «объект» – это «то, что где-то есть».

Таким образом, экспликацией отношения «объект:быть:пространство», является само это отношение, а *объект* и *пространство – это лексические функции от быть; «быть» является именем отношения между «объектом» и «пространством», или, другими словами, «быть», «объект» и «пространство» взаимозависимы, и наличие в тексте любого из этих понятий с абсолютной регулярностью влечет за собой наличие двух других.*

Теперь рассмотрим подробнее, в каких семантических обликах предстает в тексте пространство.

1. ПСН, примененная к БЫТЬ, дала четыре инварианта.

1.1. *Пространственный тип*: *Вася (есть) в комнате*. Его можно тождественно преобразовать как «Вася имеется в комнате», или как «комната содержит (имеет) Васю». Несмотря на известную семантическую неуклюжесть преобразований, все они действительно соотносятся с одной и той же ситуацией: *внутри большой комнаты маленький Вася, снаружи маленького Васи большая комната;* маленький Вася и большая комната связаны пространственными отношениями больше / меньше и снаружи / внутри.

1.2. *Пространственный (как будто), или категориальный, тип* (метаморфное отношение «как будто» здесь и далее записывается как астериск): *Вася (есть) сантехник*. Его можно тождественно преобразовать как «маленький Вася находится (имеется) внутри большой категории сантехников», или как «большая категория сантехников содержит в себе маленького Васю». Все преобразования соотнесены с ситуацией: *внутри большой категории сантехников маленький Вася, снаружи и вокруг маленького Васи большая категория сантехников*. Здесь повторяется с точностью до метафоры предшествующий тип: категория сантехников лингвистически представляет собой «большую комнату», т. е. воспринимается носителями русского языка как пространство (ср. входить в старшую возрастную категорию, покинуть категорию игроков первой лиги и др.).

1.3. *Качественный тип*: *Вася (есть) красивый*. Его можно тождественно преобразовать как: «Вася принадлежит к категории красивых людей» либо как «Вася имеет качество “красоты”».

1.4. *Тип номинации*: *Этот человек (есть) Вася*. Этот тип ситуаций лежит в совершенно иной плоскости, чем тип принадлежности

к категории. «Этот человек» не принадлежит к категории «Вась», а *номинирован* как Вася, то есть *имеет имя*. Номинация, давание имени – это действие, совершаемое с уникальными объектами, единственными в своем роде. Поэтому номинация применяется к живым существам регулярно, а к неживым объектам – в исключительных случаях (алмаз Махараджа или автомобиль Антилопа-Гну – это единственные и уникальные объекты). Из-за требования уникальности номинация связана напрямую с идентичностью.

Таким образом, «быть» наполняется в ПСН либо как «занимать место в пространстве», либо как «иметь нечто» (вещь, качество, имя, то есть объект или объект [как будто]).

2. ПСН, примененная к *иметь*, свелась к описанию ситуации *быть в пространстве, ближайшем к тому, кто совершает действие, описываемое предикатом (или контролируемом тем, кто совершает действие)*: Вася имеет яблоко (у Васи есть яблоко) = яблоко есть (имеется) в пространстве, контролируемом Васей.

В результате *иметь* было интерпретировано как маркированно активная, а *быть* – как немаркированная форма одного и того же предиката *БЫТЬ / ИМЕТЬ*, который был обозначен как *E*.

Предикат *E* задал ряд категорий пространства.

Разбиение пространства на подпространства с помощью предиката E (иметь / быть).

Функции от *E* (иметь / быть):

1. Ближайшее пространство, в котором *Вася имеет яблоко*, было обозначено как проксимальное (*L-prox*).

2. Пространство, где есть (имеется) яблоко, которое Вася видит, было обозначено как дистальное (*L-dist*).

3. В недоступном пространстве (*L-extra*) есть яблоко, которое не воспринимается Васиными органами чувств.

4. Если Вася съест яблоко, оно окажется (= начнет быть) во внутреннем пространстве Васи (*L-intra*), а Вася начнет иметь его внутри, во внутреннем пространстве (*L-intra*).

5. Если Вася думает о яблоке, то оно находится во внутреннем (как будто) пространстве (*L-intra [как будто]*): в голове, а не в желудке Васи. Внешнее пространство, телесное внутреннее пространство и внутреннее (как будто) пространство устроены сходным образом: в них можно иметь нечто, внутрь этих пространств можно взять (начать иметь) нечто, из них можно отдать вовне (прекратить иметь) нечто.

6. В пространстве *L-supra*, на поверхности тела Васи, могут проступать внутренние события, и пример с «яблоком», который успешно обслуживал семантическую интуицию в предыдущих слу-

чаях, обнаружил свои ограничения, так как «яблоко» является термом, а не предикатом. В пространстве же *L-supra* могут находиться желание, размышление, болезнь и другие предикаты (в том числе одноместные – красота, глупость), но не термы.

7. Пространство *L-alt* – запредельное пространство, является мифологической составляющей картины мира носителей русского языка). В горнем мире может находиться (быть) Великое Яблоко – божественная или демоническая сущность, но простой человек Вася по определению не может там ничего *иметь*, поскольку выси находятся вне его контроля. Божественное Яблоко может ему *открыться*, *явиться*, может начать его *иметь*, но во всех этих ситуациях активным членом отношения будет Яблоко, Вася же никогда не окажется в маркированно-активной позиции.

В текстах каждого конкретного человека, будь то текст клинической беседы или написанный им рассказ, используются не все потенциально возможные подпространства: часть из них всегда остается пустой. Поэтому разбиение пространства на подпространства, заданное отношением *E*, задает однозначную разметку индивидуальной карты картины мира каждого конкретного человека. Те объекты, которые в нем находятся, перемещаются, появляются и исчезают, многое говорят о человеке, который является автором текста. В картине мира одного человека пространство заполняют вещи, рассмотренные во всех подробностях, но мало людей, в пространстве другого человека взаимодействуют, разговаривают, ссорятся и мирятся люди; встречаются пространства, где все замерло, в других пространствах все объекты, и живые и неживые, несутся вихрем. Кроме того, одни люди строят в своем тексте такое пространство, которое они могут изменять, улучшать, приспосабливать – тогда среди объектов, его создающих, часто встречаются названия инструментов: грабли, молотки и пылесосы свидетельствуют о «поддающемся» пространстве, готовом подчиняться человеку. У других людей пространство доминирует над человеком, преобразовывать его нельзя, но можно под него подладиться. Встречаются пространства, где все известно и не бывает неожиданностей, и пространства, где неизвестные и неожиданные явления все же подчинены неким законам, которые при некотором упорстве можно постичь; но есть и такие пространства, где все может случиться и непостижимы законы, по которым все происходит. Разные пространства внутри одного текста могут быть замкнутыми относительно друг друга, но могут и иметь точки пересечения. Порталами – переходами из одного пространства в другое – могут быть фигуры людей, которые «снаружи» манипулируют с материальными объектам, в то время

как «внутри» думают, вспоминают и мечтают; но порталом оказывается и кроличья норка, в которую проваливается Алиса, чтобы, покинув пространство обыденное, оказаться в фантастическом.

Пространственная разметка карты индивидуальной картины мира позволяет описать и смоделировать пространственную составляющую как в картине мира данного конкретного человека, так и групп людей. Благодаря ей можно наблюдать и сравнивать изменения в состоянии человека, сопоставляя пространственные модели его текстов до и после начала терапии, или до и после манифестации заболевания, или до и после возрастного кризиса.

Примечания

1 *Сепир Э.* Избранные труды по языкознанию и культурологии. М.: Прогресс, 1993. С. 143.

2 *Мей Р.* Искусство психологического консультирования. М.: Класс, 1999. С. 144.

3 *Шрейдер Ю.А.* Логика знаковых систем. Элементы семиотики. М.: Либроком, 2012. С. 66.

4 *Бурбаки Н.* Коммуникативная алгебра. М.: Мир, 1971. С. 707.

5 *Заде Л.* Понятие лингвистической переменной и его применение к понятию приближенных решений. М.: Мир, 1976. С. 167.

6 *Брунер Дж.* Психология познания. М.: Прогресс, 1977. С. 418.

7 *Тиллих П.* Что помогает ослабить чувство тревоги в нашей культуре // Человек и социокультурная среда. М., 1992. С. 192.

8 *Вежбицкая А.* Семантические универсалии и «Примитивное мышление» // Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М., 1996. С. 291–325.

Д.Г. Литинская

СМЕРТЬ И САМОУБИЙСТВО КАК ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Статья посвящена изменению категории «смерть» в связи с десакрализацией современного общества европейских мегаполисов, а также изменению смыслового наполнения идеи самоубийства, превращению добровольной смерти в индивидуальный проект, а означающих смерти в поле выбора человека.

Ключевые слова: смерть, герменевтика смерти, самоубийство, десакрализация, индивидуальный проект, дефицит реальности.

«Смерть» в современной культуре европейского мегаполиса не является единым конструктом, а имеет минимум три очевидных грани понимания: физический аспект, религиозно-трансцендентный аспект и культурно-исторический аспект. В этой статье нас будет интересовать только последний. Но и как культурный знак смерть обладает избыточным значением, что позволяет рассматривать ее в русле герменевтики, как это понимает П. Рикер[1]. Для начала мы рассмотрим концепт смерти только в культурном аспекте, этот знак (само слово «смерть») обладает очевидной «избыточностью». Это настолько необъятный символ, что сферу его обсуждения приходится ограничивать. В данном случае мы говорим о смерти в перспективе самоубийства, смерти добровольной, причем ограничиваемся представлениями о самоубийстве в норме, при отсутствии экстремальных обстоятельств, – философским самоубийством[2]. То есть мы исследуем смерть как личный выбор и будем говорить о смещении значений, которые позволяют современным людям все чаще такой выбор совершать, а статистика так называемых беспричинных самоубийств растет год от года[3].

© Литинская Д.Г., 2015

Мы будем говорить об изменениях представлений о смерти в культуре мегаполисов европейской цивилизации, начиная с эпохи модерна, т. е. с века революций согласно Хобсбауму[4], так как начиная с этого момента происходят определенные значимые для понимания смерти культурные изменения. Это заметно в произведениях культуры – происходит четкое размежевание: для сверхъестественного, мистических сил и т. д. остается место только в произведениях соответствующих жанров; в политических теориях этот контекст звучать перестает полностью – они становятся светскими, общество в целом становится все более светским и, что не менее важно, более толерантным к разнообразию личных выборов, в том месте, где они не выражаются в явных эскападах. Прекрасный пример этой тенденции – история О. Уайльда: волну возмущения вызвал не сам прецедент – огласка.

Трансформация морали, ее общая бóльшая гибкость не могла не сказаться и на проблеме отношения к категории «смерть». В первую очередь исчезла сакральность – смерть стала восприниматься как инструмент, неотъемлемая, но обыденная и управляемая сторона бытия. И даже более – как акт творчества, личный проект. Тут можно обратиться к концепции В.И. Мартынова[5], который, отталкиваясь от культуры музыкальной, рассуждает о трансформации культуры в целом. Позволим себе привести несколько переосмысленную таблицу, суммирующую его выводы.

Таблица

Примерная датировка	IV–X века	XI–XVI века	XVII–XX века	1970–... годы (постмодерн)
Формы существования произведения	Сакральное пространство	Пространство сакрального искусства	Пространство искусства	Пространство производства-потребления
Формы существования смыслов	Воспроизведение	Произведение-воспроизведение	Произведение	Проект
Типы производителя	Проводник откровения	Комментатор	Автор	Инициатор проекта
Символ духа времени	Всадник на коне белом (Мор)	Всадник на коне рыжем (Война)	Всадник на коне черном (Глад)	Всадник на коне бледном (Смерть)

Не просто так смерть становится символом нашей эпохи. В отличие от остальных всадников только она может стать проектом, причем как проектом, который разделяют люди (группы борьбы за эвтаназию тому пример), так и проектом личным – самоубийство, совершенное не в ситуации безвыходности, отчаяния, аффекта, а как тщательно продуманное решение, часто с элементом собственного артпроекта. Кроме того, смерть консолидируется и в некоторых явлениях, в которых раньше ее не было: «Появление дефицита реальности можно без труда обнаружить в высказываниях, провозглашающих смерть Бога, смерть субъекта, смерть автора, конец истории, закат Европы, конец искусства, и во многих других подобных им заявлениях, столь характерных для XX столетия. Мы не будем вдаваться в рассмотрение того, насколько все это соответствует действительному положению вещей. Для нас будет достаточным признание того факта, что с какого-то определенного момента начинают появляться высказывания, констатирующие исчезновение и отсутствие целых классов и родов существовавших прежде явлений»[6]. Этот дефицит реальности, констатируемый в метафоре смерти вещей, к умиранию не склонных, ситуация, в которой, куда ни посмотри, чего-то недостает, как раз и задает пространство действия, в котором (уже без правил сакрального) человек совершает свой выбор, а нехватка / дефицит формируют текстовые лакуны для заполнения своим автономным проектом.

На фоне этих бурных культурных процессов, связанных в том числе с всеобщей десакрализацией, произошло и переосмысление смерти как категории личного и общественного опыта. В первую очередь стоит упомянуть психоаналитическое представление о танатосе, конечно, подразумевающее в первую очередь деструктивное начало в человеке, а не только собственно влечение к смерти. А вслед за этим конструктом (или параллельно с ним, если верить некоторым исследователям) появилась танатология как отдельная область знания на пересечении философии, психологии, медицины и других областей знания. Вопросы, которые ставила танатология, требовали и подразумевали конкретные ответы, влечение к смерти, как и влечение к жизни из предмета религии и традиции стало предметом изучения и экспериментирования. Это был поворотный момент – сексуальность и агрессия были приняты в XX в. уже не как девиация, не как вынужденное и маргинальное поведение, а как естественная часть человека, естественные импульсы, с естественной реализацией, которую уже можно не только терпеть или купировать, но и корректировать в самом широком смысле этого слова. Это привело к эпохе радикальных экспериментов в области

построения общества, педагогики, психологии, по результату и рефлексии, в которых уже после Второй мировой войны встала задача построения нового прекрасного мира, где люди будут ограждены от «всего негативного».

Современный мир часто упрекают в декадансе, нигилизме и забвении традиционных ценностей, но у этого потока упреков есть общий знаменатель – превращение абсолютных категорий в счетные. Перед людьми современного мира не стоит вопрос жертвы – человек современного европейского мегаполиса, разрывая с кем-то отношения, понимает, что ни один человек не уникален в его жизни, просто на данный момент этот – лучший. Собственно, это доказывается частью жизни, в которой эта тенденция доведена до абсурда – бесконечной заботой о детях, в этом случае с них снимают бремя какого бы то ни было выбора, регламентируя любую деятельность под предлогом обеспечения безопасности. Хорошая иллюстрация – стандартизированные американские школы. Ребенок из семьи определенного класса (обычно среднего и ниже) каждое утро садится в автобус стандартного образца, его везут одним и тем же маршрутом в стандартную школу, в которой ведут уроки по определенному стандарту и даже пейзаж за окном не различается, так как в стандартных школах отсутствуют окна[7], классы типичные. То есть даже выбора в визуальном ряде для ребенка не остается. Таким образом, можно наблюдать, что радикальные выборы исчезают не просто так. Можно сказать, что это и есть выбор современного общества, и теперь наш мир, это мир счетных категорий, в котором смерть одного человека – трагедия, а смерть сотни – статистика. Да, наши государства, наш мир заботятся о телах, а о душах – не могут, так как они несчетны. И это не вопрос зла / добра – это единственно возможная стратегия для мира, где известен и осмыслен тот факт, что самые большие гуманитарные катастрофы случались как раз тогда, когда государство брало на себя функции трансляции идей всеобщего блага.

Поиск уникального в противовес счетному является существенной частью внутренней жизни человека современной европейской культуры. И часто этим уникальным оказывается смерть / самоубийство, возвращающая человеку ответственность и право выбора, отнимаемое безопасным обществом.

При этом снятие сакральности породило некоторую иллюзию, что смерть стала категорией умалчиваемой, избегаемой, что ее означающие потускнели и были убраны из виду большинства. Так С.В. Рязанцев пишет: «Большинству современных людей свойственно сторониться всего, что связано со смертью. Сегодня боль-

шинство рождается и умирает уже не под крышей родного дома, а в клиниках и больницах. Передоверив себя Минздраву, человек получил иллюзорное освобождение от проблем, великое таинство смерти стало в основном тягостной обязанностью, о собственной кончине не принято рассуждать. Мы оберегаем подрастающее поколение от раздумий о смерти, утратили мужество говорить о ней в зрелом возрасте, втихомолку провожаем в последний путь своих родных и близких. Когда-то по улицам городов следовали похоронные процессии, богато украшенный катафалк сопровождала торжественная музыка духовых оркестров, а сейчас даже траурные ленты и те исчезли с бортов автобусов-катафалков, вливающихся ежедневно в нескончаемый поток машин»[8]. Это весьма спорное утверждение: да активные, яркие означающие смерти уходят из нашего обихода, действительно не встретишь на улице траурных катафалков и похоронных процессий. Но говорить о ней стали больше, просто разговоры эти из гостиных и кухонь переместились в виртуальное пространство, церемонии, в которых можно было участвовать, сменились интересными оригинальными надгробиями – что также отражает не просто десакрализацию, но и изменение формы с воспроизведения ритуала, на индивидуальный проект. Хороший пример описанного выше культурного процесса – огромный, очень дорогой памятник на кладбище в Израиле, на котором каллиграфически выбит, чтоб остаться в веках, лучший рецепт пирога покойной пожилой женщины – теперь внуки точно не смогут сказать, что она унесла его с собой в могилу. Но присоединиться к этому действию напрямую невозможно, это не процессия принимающая в себя любого скорбящего знакомого с местным ритуалом, это исключительно индивидуальный проект, составленный / инициированный пожилой дамой при жизни и осуществленный по ее завещанию.

У современного человека, конечно же, очень много информации о смерти – другое дело, что информация эта изменила свой формат: из ритуальных церемоний и реальной заботы о телах скончавшихся близких она превратилась в несколько более виртуальную – фильмы, подробные отчеты в Интернете, обсуждения и т. п. Можно ли сказать, какой из процессов является более включенным и информационно насыщенным: обмывание тела умершего родственника, причины смерти которого тебе неизвестны, или подробное рассмотрение таблиц его анализов, отчетов о состоянии и изучение подробностей болезни, от которой он умер (тем более, если болезнь наследственная и касается тебя напрямую)? Правильнее будет, фиксируя это изменение, не поддаваться соблазну сравнения. Также ранее никогда не было такого беспрецедентного

количества доступных для ознакомления религиозных и эзотерических концепций о смерти / посмертии / бессмертии. А так как естествознание в мире духов до сих пор невозможно, а в современном мире принято толерантное отношение к собеседнику и его убеждениям, то большая часть этих концепций не подвергается даже формальной критике. Нам доступно гораздо лучшее (чем в прежние эпохи) подробное представление о физиологии процесса умирания. При этом религия становится более чем свободным выбором и выбором не единичным (не так мало людей разделяет одновременно несколько достаточно противоречивых религиозных позиций). Да и в физиологических процессах для обеспеченных людей в развитых странах можно принимать много решений (наличие обезболивания, операций, присутствия родственников и друзей, эвтаназии и т. д.). Некоторые вещи очевидны, так как часто человеку приходится присутствовать при умирании близких, наблюдая медицинские датчики, получая полную информацию о физиологии процесса, обсуждая это наравне с экзистенциальными вопросами с умирающим. Почти у всех европейцев имеется завещание (или же неоднократно высказанная устно / в блогах воля), касающаяся посмертной судьбы тела: иногда рационалистическая (включая, например, донорство органов), иногда мистическая и причудливая (например, о доступе к Wi-Fi в могиле или перевозе праха в странные малодоступные места, например в Тибет). О самоубийствах также много информации. Хотя в русскоязычном секторе Интернета вместо обсуждения способов, терапии, личного опыта, в первую очередь находятся ссылки на описания адских мук, которые претерпевает в посмертии суицидент. Но и информацию по существу найти не так сложно.

Таким образом, смерть для современного человека превращается в информационное поле, которое устроено так, что процесс умирания становится чередой выборов. И таким образом сама смерть становится информационной категорией, текстом, который можно уже не только принимать как данность, но и быть активным его соавтором. Но главное не в том, что категория переосмыслена, а в том, что теперь этот текст не сводится к языку. Изучается не проговариваемый остаток, а собственно внутренняя суть смерти, которую можно улавливать не в самих концептах смерти религиозных или физических, а в продуктах культуры, в изменении кодов.

Развитие культуры привело человека современного мира к этому новому смысловому кризису, который должен решать каждый. Иногда решением оказывается смерть (в том числе суицид /

философский суицид). «Сама возможность подобного выбора является достижением духа Просвещения. Это – реализация на новом уровне автономности, о которой говорил Кант. Собственно, эта новая возможность и есть раскрытие категорического императива на новом экзистенциальном уровне»[9]. Философский суицид строится на установлении жесткой семантической связи между свободой и волей. Вообще в русском языке «воля» – понятие двуликое: воля как осознанное усилие, как энергия, реализующая мотив (волевой акт – осознанное действие, требующее усилий, волевой человек – человек, способный совершать волевые акты, отказывая себе при этом в удовлетворении тех или иных потребностей), и воля как свобода (вольный ветер – свободный в максимальной степени, вольный стрелок – ничему не подчиняющийся, никому ничего не должный). Таким образом, концепт воли содержит в себе как модальность максимального долженствования, так и отрицание долженствования в пользу случайностей и собственных желаний.

Философский подход к самоубийству отличается от подхода людей, не имеющих своим основным родом деятельности рефлексию. Но нельзя забывать, что свобода выбора за последнее время стала неизменным компонентом повседневного бытия человека современного мегаполиса, явилась естественным разрешением проблем, эксплицированных еще кризисом Нового Времени и актуализированных чредой катастроф XX в. Но это же явление породило новый масштаб проблем личности и культуры: кризис рефлексии и свободы выбора стал кризисом не единиц, а общества. Соответственно, вольная смерть, философский суицид одновременно являет собой и волевой акт, и акт вольности – предельный отказ от какого бы то ни было долженствования. При этом надо помнить, что категория долженствования – категория в первую очередь сакрального мира. Она относится к той же риторике, к которой относится запрет на обезболивание во время родов, так как «женщине посланы эти муки во искупление греха Евы», на эвтаназию, так как «предсмертные мучения открывают дорогу в Рай» и т. д. В этой риторике сама жизнь становится долженствованием, тяжелым искуплением, – в ситуации же смены воспроизведения предложенных концепций, личным проектом. Жизнь также перестает быть долгом, становится личной собственностью, лично инициируемым проектом (с возвращением ответственности за собственную инициативу), который может быть сменен на новый проект – смерть. Прекрасный пример суицида-проекта приводит Г. Чхартишвили в работе, посвященной анализу самоубийств сре-

ди «работников пера»: «Что такое “чисто немецкое самоубийство”? Это когда серьезный, подающий надежды молодой философ по имени Филипп Батц (1841–1876) чрезмерно увлекается Шопенгауэром, издает блестящую книгу «Философия отрешения» и немедленно воплощает свои теоретические выкладки на практике – перерезает себе горло идеально острой золингенской бритвой»[10]. Здесь самоубийство, очевидно, часть доказательств, часть большого осмысленного проекта, правда согласно эпохе проект осуществлен все же не инициатором, а автором, что несколько отличает его от того, что мы можем видеть сейчас.

Три рассмотренных выше фактора – десакрализация смерти, ограждение людей от всего того, что считается деструктивным, и доступ к неограниченному количеству информации, в том числе и о концептах смерти и умирания, привели к кардинальному пересмотру смерти как категории. Она стала тем, с чем можно работать, не разовым событием, а полем, в котором можно совершать осознанные выборы и действия. Как сны перестали быть «тем, что иногда снится», так и смерть перестала быть просто переходом в иной мир – из границы она стала пространством. И пространство это нуждается в новом философском и психологическом осмыслении. Причем, так как пространство это доступно нам исключительно в виде текстов, оно, несомненно, является предметом именно герменевтического изучения. Но там, где П. Рикер пишет о психоанализе, переосмысляя его герменевтически, там герменевтику смерти, изучение текстов, складывающихся в поле смерти, в котором совершает свой ежедневный выбор человек современного европейского мегаполиса, надо переосмысливать психоаналитически, возвращая доступ к истинным внутренним мотивам, желаниям и иному истинному содержанию соответствующих означающих.

Примечания

[1] *Рикер П.* Герменевтика и психоанализ. Религия и вера. М., 1996.

[2] Подробнее о термине см.: *Аванесов С.С.* Вольная смерть. Ч. 1. Основания философской суицидологии. Томск, 2003; *Красиков В.И.* Синдром существования. Томск, 2002; *Литинская Д.Г.* Экзистенциальный эскапизм: новая проблема современного общества. М., 2013.

[3] Статистику, например, см.: *Грузман Г.* Слово о самоубийстве [Электронный ресурс] // Lib.ru: «Современная литература». URL: http://lit.lib.ru/g/gruzman_g/slovo.shtml (дата обращения 12.09.2014).

4 *Хобсбаум Э.* Век Революций. Европа 1789–1848. Ростов на/Д., 1999.

5 *Мартынов В.И.* Зона Opus Posth или рождение новой реальности. М., 2008. С. 281–282.

6 Там же. С. 283–284.

7 *Craven J.* Architects Seek Safer Schools [Электронный ресурс] // About.com. URL: http://architecture.about.com/od/socialconcerns/a/safeschools.htm (дата обращения 12.09.2014).

8 *Рязанцев С.В.* Танатология – наука о смерти. СПб., 1994. С. 87.

9 *Литинская Д.Г.* Указ. соч. С. 102.

10 *Чхартишвили Г.* Писатель и самоубийство. М., 2003. С. 217.

Е.А. Родина

ОБЩЕНИЕ В МЛАДЕНЧЕСТВЕ (СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТРЕХ ПОДХОДОВ)

Статья посвящена обзору западных исследований раннего социально-эмоционального развития. Рассматриваются концепции развития языка эмоций в младенчестве через взаимодействие младенца с родителями. Сравнивается ряд западных подходов к изучению общения в младенчестве, представленных новейшими исследованиями раннего взаимодействия, концепцией привязанности и теорией объектных отношений. На основе анализа выделены принципы эффективного общения в раннем онтогенезе.

Ключевые слова: психология младенчества, социо-эмоциональное развитие в раннем онтогенезе, концепция привязанности, теория объектных отношений, теория интеракции.

Эта статья является попыткой краткого рассмотрения некоторых результатов экспериментально-теоретических исследований в области раннего взаимодействия матери и младенца, основанных на неофрейдистских и необихевиористических подходах к психологии младенчества. Рассматриваются концепции развития языка эмоций в младенчестве через взаимодействие младенца с родителями. Под словосочетанием «язык эмоций» подразумевается совокупность вербальных обозначений эмоций, служащих средством их осознания.

Согласно периодизации в исследовании младенчества[1], статья затрагивает анализ некоторых концепций второго и третьего периодов в исследовании младенчества. В то время как второй период определяется как период прямых наблюдений за социально-эмоциональным поведением младенцев, к которому относятся работы видных представителей неофрейдизма периода конца

© Родина Е.А., 2015

1930-х – начала и первой половины 1970-х годов, третий период в исследовании раннего общения можно обозначить как период количественных экспериментальных исследований развития младенцев и детей раннего возраста периода начала 1970-х (с характерным усилением этолого-эволюционного подхода к изучению привязанностей младенца) до середины и конца 1990 годов, представленных в различных психоаналитических исследованиях[2].

Во втором периоде психоаналитических исследований младенчества, в частности разработок проблем генезиса общения, «драматическим образом подчеркивалось первостепенное значение взаимодействий с матерью для правильного психического развития младенца»[3]. Хорошее взаимодействие между младенцем и ближайшим взрослым рассматривалось как основа для развития удовлетворительных межличностных отношений у детей в дальнейшей жизни[4].

Раннее взаимодействие между матерью и младенцем рассматривалось как первичная почва, из которой выходят все последующие формы человеческих отношений[5]. Серьезные психические нарушения с задержкой развития рассматривались во взаимосвязи с нарушениями первой встречи младенца с окружающей средой[6]. Аргументировалось, что хорошее общение между младенцем и окружающими его лицами может скомпенсировать в дальнейшем эмоциональные, социальные и когнитивные нарушения у детей с врожденными нарушениями или болезнями[7].

Вышеназванное свидетельствует, что раннее взаимодействие (общение) важно. Но *что именно* является хорошим общением – первостепенный вопрос этой статьи. Различные ответы на этот вопрос были затронуты имплицитно в исследованиях, посвященных описаниям раннего общения.

Целью этой статьи является сравнение некоторых концепций для выявления индикаторов и принципов хорошего взаимодействия в раннем онтогенезе. Ограничением данного исследования является выбор лишь трех областей (концепций). Речь идет о 1) новейших исследованиях о раннем взаимодействии (традиция интеракции); 2) традиционной концепции привязанности; 3) тео- рии объектных отношений. Насколько значителен период младенчества для дальнейшего онтогенеза, в этой статье не обсуждается[8].

1
Младенцу необходимо больше, чем уход

С тех пор как Рене Шпиц в 1946 г. выявил, что младенец, который получал только лишь физический уход, не развивается нормально, была предпринята попытка найти этому объяснение. Считается, что стимуляция имеет важное значение. Заслуживает также внимания и то, что множество типов стимуляции дают положительные результаты. И тактильные, и аудитивные и кинестетические стимуляции способствуют лучшему развитию. Экспериментально доказано, что дети становятся более внимательными, быстрее набирают в весе, показывают высокие показатели когнитивных и моторных тестов и являются более довольными[9].

В этой связи возникает вопрос: почему считается незначительным, какой именно тип стимуляции применяется? Этому было предложено возможное объяснение, в котором утверждалось, что в основном стимуляция действует развивающе на центральную нервную систему[10,11]. Утверждалось также, что ранняя стимуляция способствует развитию, так как она имеет общий активизирующий эффект[12].

В результате стимуляции ребенок воспринимает другие впечатления и учится от того, что происходит вокруг него. Если это является случайностью, то возможно предположить, что лучшая форма стимуляции состоит из восприятия, побуждающего внимание ребенка, не утрируя (в контексте –не перестимулируя) ребенка. Интеракционистические исследования общения могут быть основаны на такой точке зрения.

2
Концепции исследования раннего общения

1. *Интеракционистские исследования (теории интеракции).* В рамках этой традиции утверждается, что хорошее общение основано на способности близкого взрослого поддерживать активность ребенка на средневысоком уровне[13]. Средняя активизация является предпосылкой того, что ребенок будет внимателен к окружающей среде. Предполагалось, что это формирует основу для оптимального когнитивного и социального развития[14] .

В исследованиях, направленных на изучение стимуляции, как правило, мероприятия на практике осуществлялись матерями или медицинским персоналом. Совершенно очевидно, что эти

лица по собственной инициативе приспосабливали стимуляцию к детским реакциям. Те положительные эффекты различных типов стимуляций объясняются тем, что формы стимуляции имели как общее то, что их введение совершалось без излишней перестимуляции ребенка.

Понимание процесса развития как динамического взаимодействия (интеракции) имеет свои корни в трансакционной модели[15]. Автор выбрала употребление названия «интеракционистские исследования» о группе исследований и теоретического вклада, которые были направлены на процессы взаимодействия так, как это происходит между младенцем и взрослым. В таких исследованиях часто используется один методический подход, где интеракционные эпизоды между матерями и детьми снимаются на видеокамеру и анализируются в деталях. Примеры переменных, которые регистрируются: мать и выражение лиц детей, движения и вербализации. Посредством такого исследования была найдена поддержка гипотезы, что младенец в состоянии взаимодействовать с другими сразу после рождения[16].

Выражение лица и реакции тела подтверждают, что младенцы реагируют эмоционально на невербальные сигналы других[17]. Уже с четырех недель младенцы ожидают ответную реакцию от партнера по взаимодействию[18]. По выражению Тревартена, человек рождается с готовностью узнать другого человека[19].

Понятие «стимуляция» подразумевает и приводит к тому, что ребенок является *пассивным* приемником впечатлений. Интеракционистические исследователи рассматривают ребенка как *активного взаимодействующего*. Хорошая интеракция характеризуется тем, что родители чувствительны к детским сигналам и реагируют адекватно на них[20].

Группа исследователей в рамках этой традиции занималась взаимодействием между родителями и недоношенными детьми. Многие из этих детей были ослаблены в отношении своей способности давать и получать. Поэтому их было сложнее понять и сложнее заботиться о них[21]. Если родители были не в состоянии растолковать сигналы детей, это приводило к нарушению интеракции, т. е. дети чувствовали беспомощность и выходили из общения.

С целью профилактики нарушения общения (интеракции) по такому типу была предложена помощь толкования невербальных знаков младенцев для родителей[22]. В своих исследованиях Бразелтон показала родителям, как они могут помочь ребенку регулировать активизацию и аффективные состояния, если приглушенно разговаривать с ними или держать его на руках, прижимая к себе.

Например, беспокойный ребенок, которого прижимают сильнее к груди, может открыть глаза, начать ровно дышать, может измениться оттенок цвета его кожи.

Бразелтон и коллеги различают три стадии в развитии младенчества: поворот в стадии физиологического развития: первый активный ответ на этапе взаимодействия с окружающей средой и конечная стадия экологических возможностей[23]. В первой фазе важно, что ребенок стабилизирует такие физиологические функции, как дыхание, сердечный ритм, температурный контроль, пищеварение. Стимулы от окружающей среды могут мешать физиологическому равновесию. Позднее физиологическая организация становится более крепкой и ребенок может переносить более сильные впечатления без излишней (интенсивной) стимуляции.

Интенсивная стимуляция может приводить к избеганию ребенком общения[24]. Это иллюстрируют исследования Т.М. Филд[25]. Группу матерей просили удерживать внимание детей благодаря зрительному контакту. Дети не обращали на это внимания и смотрели в другую сторону. Когда матери в следующий раз имитировали ребенка – зрительный контакт снова возникал. Это объяснялось тем, что детям в последнем случае была дана стимуляция, которую они могли терпеть.

Отсутствие реакции родителей также может приводить к уклонению ребенка от взаимодействия (общения). Тревартен и его коллеги попросили матерей сохранять спокойное выражение лица и не двигаться, пока они сидят спиной к ребенку. Когда матери получили эту инструкцию, дети путем повышенной активности пытались «разговорить» их, иногда им удавалось матерей рассмешить. В случае если мать, несмотря на детскую активность, «держала маску» какое-то время, дети уклонялись от общения и дальнейшего взаимодействия. Далее Тревартен подчеркивает, что выражение лица ребенка, если он не встречает ответа матери, напоминает детей депрессивных матерей или детей с серьезной психопатологией[26].

Мелани Кляйн утверждает, что матери могут регулировать активность ребенка и помогать ему удерживать внимание на окружающем с помощью движений и разговора, постоянно уменьшая или увеличивая его в желаемом направлении[27]. Штерн[28] иллюстрирует, как матери, имитируя плач ребенка останавливают начинающийся крик.

Например, когда младенец становится беспокойным, что сопровождается похныкиванием «ах-ах-ах», мать сразу же «перехватив» вербальную и двигательную ситуацию, начинает потихоньку ею управлять, медленно и постепенно снижая темп речи или движе-

ния (покачивания) и при этом ведет себя как кардиостимулятор, чтобы успокоить младенца, продолжая повторять звуки, подобные младенцу[29].

Таким образом, существует хорошее взаимодействие (интеракция) там, где родители поддаются воздействию ребенка. Многие исследования связывали взаимодействие, где реакции окружающего мира обусловлены поведением ребенка с положительным развитием. Ребенок, который получил «условную» стимуляцию показывал наиболее быстрое привыкание к незнакомым стимулам, надежную привязанность с 18 месяцев, лучшее сенсомоторное развитие и больше коммуникативных навыков[30]. В других исследованиях утверждается, что ребенок получает опыт преодоления и компетенции, когда другие реагируют на его инициативу[31]. На основании этого Тревартен в своих исследованиях подчеркивает, что когда родители имитируют ребенка в игре, игра длится долго. Ребенок учится, потому что ему интересно взаимодействовать с другими[32].

В качестве краткого вывода из вышесказанного есть основания полагать, что интеракционистские исследования указывают на следующие стороны (индикаторы) хорошего общения: 1) ребенок не перегружен или не «голодает» по реагированию; 2) поддержка и защита против сильного впечатления и высокой внутренней активизации уравновешивается привлечением его внимания; 3) инициатива ребенка встречает ответную реакцию родителей.

2. *Традиция привязанности.* Более полувека назад одним из центральных вопросов в психологии младенчества был вопрос о связях маленького ребенка с окружающими людьми. В психоаналитической концепции впервые в прошлом веке была сделана попытка преодолеть подход к ребенку как изолированному существу и рассмотреть его взаимоотношения (привязанности) с другими людьми, отводя исключительное место матери, а также настаивая на исключительности отношений младенца с матерью. Авторами теории привязанности принято считать Джона Боулби и Мэри Эйнсуорт, считающейся основоположником целого направления и традиции в современной психологии – психологии привязанности, рассматривающей привязанность – как раннее социальное взаимодействие / общение – в этолого-эволюционном контексте в рамках глубинной психологии с приматом инстинктивного, природного начала.

Привязанность устанавливается благодаря постоянной доступности одного и того же близкого взрослого (обслуживающего

лица) в течение длительного времени. Продолжительность такого постоянного контакта, по мысли Эйнсуорт, необходима, для того чтобы ребенок учился привязываться к другим[33].

Согласно исследованиям, надежной привязанности способствуют три следующих критерия: 1) сензитивность и ответность родителей; 2) не сверхактивизирующая экстрастимуляция; 3) доступность близкого взрослого. О первых двух пунктах уже говорилось выше (традиция интеракции).

На исключительности отношений младенца с матерью настаивает Боулби, утверждающий, что младенец инстинктивно привязывается особенно сильно к определенному лицу (прежде всего к матери) и ему сложно привязаться ко многим[34]. Анализ научной литературы дает основание предположить и заключить, что младенец, без сомнения, может быть привязан ко многим, но с предпочтением одного определенного лица, если младенец испуган[35].

Доступность близкого взрослого означает для младенца защиту и удовлетворение потребностей. Младенец, уверенный в доступности матери, более самостоятелен в изучении окружающего мира и меньше протестует, если мать его покидает на короткое время[36]. Другие исследования утверждают, что это способствует лучшему когнитивному и социальному развитию[37].

Эйнсуорт подчеркивает, что не является обязательным сензитивность и нежность близкого взрослого для установления привязанности ребенка к нему или к ней[38]. Но недоступность и малоответность со стороны близкого взрослого вскоре приведет к тому, что ребенок будет более неуверен в своей привязанности[39]. Эйнсуорт находит, что у более сензитивных матерей дети плачут меньше, когда матери их оставляют на короткий срок[40].

Некоторые исследователи полагают, что родители тоже должны быть привязаны к ребенку. Утверждалось, что ранняя разлука ребенка с родителями приводит к осложнению. Исследователи считают, что сразу после рождения существует сензитивный период, при котором физический контакт между родителями и детьми облегчает возникновение привязанности[41]. Без такого контакта повышается риск отклонения в развитии ребенка и возможного неправильного обращения с ребенком в дальнейшем. В ряде исследований описывается, что матери должны быть вместе с детьми сразу после рождения. Акцентируется внимание на результатах исследования показывающих, что матери, у которых установлен ранний контакт с ребенком сразу после родов, относятся более позитивно к ребенку в первый год его жизни[42]. У детей тоже наблюдаются соответствующие положительные реакции: дети, общавшиеся с матерями сразу

после появления на свет, плакали меньше, а улыбались и смеялись значительно чаще, нежели дети матерей контрольной группы[43].

В другом исследовании проводилось сравнение группы матерей, нечутко реагировавших на детей, и группы сензитивных матерей. Группы матерей отличались только тем, что в период новорожденности между матерями и детьми имела место разлука[44].

Анализу научной литературы в области разлуки и привязанности посвящено исследование Чесс и Томас[45], которые считают, что нет оснований утверждать, что ранняя разлука травматична для дальнейшего взаимодействия или привязанности родителей к ребенку. Взаимосвязь, которую нашли между ранним взимодействием, надежной привязанностью и дальнейшим развитием ребенка исследователи объясняют как эффект различий в детском темпераменте. Анализ научной литературы в этой области, проведенный Ламб, показал сходные результаты[46].

В исследованиях Ламб аналогичным образом, как в исследованиях Чесс и Томас, заключается, что нет оснований считать, что нарушение контакта между родителем и ребенком сразу же после рождения имеет долгосрочный эффект. Ламб исключает, что временные проблемы, например при грудном кормлении, могут иметь значение для дальнейшего онтогенеза общения.

Результаты изучения привязанности позволяют полагать, что матери, за детьми которых в первое время ухаживали сотрудники больницы, чувствуют себя менее компетентными, чем другие матери[47]. Бразелтон доказывает, например, что ранний контакт с ребенком повышает уверенность матерей в себе в первое время и утверждает, что все, что касается приоритетов матери или ее ребенка, а также их «совместного бытия», повышает самооценку матерей и, конечно, взаимную привязанность[48].

Некоторые авторы считают, что многие родители привязываются к ребенку уже в период беременности. Переживание возможного или реального отклонения развития у ребенка или неуверенность, родится ли ребенок здоровым, усложняет привязанность родителей после рождения ребенка. Несмотря на то, что мать не разлучали с ребенком сразу после родов, переживания родителей до родов все равно могут усложнить первое время для ребенка и родителей[49]. Результаты других исследований подчеркивают значение происходящего между матерью и младенцем после разлуки[50].

Кратко резюмируя, можно сказать, что традиция привязанности имеет общее с интеракционистскими исследованиями, в том, что сензитивность и ответность родителей рассматривается

как важная сторона хорошего взаимодействия. В дополнение акцентируется внимание на значении постоянного контакта между родителями и детьми. Как в интеракционистских исследованиях раннего общения, так и в традиции привязанности, примат инстинктивного врожденного начала, сведение их сущности к поведенческим реакциям изолируемой от социального окружения замкнутой в себе диады «мать и дитя» является общим в этих концепциях.

3. *Теория объектных отношений.* Мелани Кляйн была одной из тех, кто стоял у истоков создания «британской школы» теории объектных отношений в рамках психодинамической концепции. Центральное место в психодинамических теориях занимают детские фантазии и переживания. Кляйн утверждает, что любое влияние во время рождения ведет к ожиданию ребенком встречи с миром, где он будет находится под угрозой[51].

В ребенке необходимо развивать доверие к миру, чтобы он чувствовал себя защищенным. Кляйн рассматривает нарушение развития доверия в качестве синдрома, как следствие того, что у ребенка не развилась уверенность в своей защищенности: это дети, у которых не хватает «жизненности», вероятно, потому, что они не смогли развить свои доверительные отношения с матерью[52].

В связи с этим многими авторами подчеркивается, что первостепенной задачей родителей является передача младенцу чувства того, что он в надежных руках. Другой крупнейший представитель этого направления Дональд Винникотт употребляет понятие «объятия» для описания родительской коммуникации, общения, ухода, любви и защиты ребенка и определяет объятие как одну из форм любви, как практически единственный способ, при помощи которого мать может показать ребенку свою любовь к нему[53].

Если окружающие ребенка близкие взрослые не способны приспособиться к нему и чувствовать его потребности сензитивным образом, у ребенка появляется ощущение, что он может подвергнуться опасности. По мысли Винникотта, это плохая окружающая среда, так как младенец неспособен к ней приспосабливаться, что ведет к его столкновению со средой, на которое он должен реагировать[54]. Предпосылкой того, что у ребенка будет развиваться чувство единства, является то, что он охраняется от опасности для жизни[55]. Винникоттом выдвигается положение, что объятие средой имеет основную функцию сведения к минимуму такого столкновения[56].

Приспособление к окружающей среде ребенка очень важно в первое время. Исследования Винникотта дают основания полагать, что матерям до и после родов необходимо всячески помогать. Это ведет в свою очередь к тенденции потери интереса к другим вещам и сильной привязанности и идентификации себя с ребенком. По утверждению Винникотта, такое «временное сумасшествие» помогает матери оказаться способной жить потребностями ребенка[57].

По мере взросления ребенка развиваются его защитные механизмы и навыки, которые осуществляют способность справиться с недостатками окружающего[58]. Если родители сразу же идут навстречу детской потребности, это может иметь негативные последствия. Выразив свое желание и не получив спонтанного удовлетворения, ребенок учится использовать агрессивную силу, которая сопровождает фрустрацию. Тогда, по мнению Винникотта, ребенок овладевает собой и становится менее зависимым от родителей.

Взаимодействие матери и ребенка всегда носит позитивные чувства. Мать со временем иногда будет ненавидеть «свою маленькую надежду» и не всегда будет хотеть «идти навстречу удовлетворению потребностей ребенка», что уже не принесет ему вреда[59]. Ребенку же в свою очередь необходимо дать возможность почувствовать, что мама перетерпит его агрессию. Младенец начнет понимать, что мать существует независимо от него, после такого «вредящего наступления»[60].

Условием того, что родители могут отвечать на потребность ребенка сензитивным образом, является удовлетворение их собственных потребностей. Под руководством Фрайберга проводилось исследование групп матерей, которые были направлены на лечение из-за плохого обращения с детьми. То, что отличало матерей, которые плохо обращались с детьми, от других – это связь с собственными переживаниями плохого обращения в детстве. Матери, которые хорошо обращались с детьми, чаще помнили боли, которые сопровождали их собственный опыт[61].

Подводя итоги вышесказанному, можно сказать, что традиция объектных отношений имеет общее с двумя предыдущими – интеракционистской и традицией привязанности – в том, что способность окружающей среды приспосабливаться чувствительным образом к ребенку является знаком хорошего взаимодействия. Такого рода сензитивность дает ребенку чувство доверия и уверенности в том, что его потребности учитываются.

3
Дискуссия

Направления, которые обсуждались в этой статье, использовали совершенно различные критерии при оценке раннего взаимодействия (общения). На основе вышесказанного можно выделить следующие три основы критериев хорошего взаимодействия.

1. В интеракционистской традиции раннего общения фокус главным образом направляется на внимание ребенка.
2. В традиции привязанности – на знак привязанности.
3. В теории объектных отношений – на выражения лиц взрослых.

Несмотря на эти различные критерии, имеется общий признак в *восприятии хорошего взаимодействия*. Далее мы остановимся подробнее на пяти аспектах хорошего взаимодействия и в заключение докажем, что общение должно оцениваться не только с точки зрения пары мать – дитя, но и семьи в целом.

Аспекты хорошего взаимодействия (общения)

1. Защита от сильных впечатлений

Ребенок должен быть защищен от сильных впечатлений в первый год жизни.

Этот аспект центральный в интеракционистких исследованиях и в теории объектных отошений. Могут быть названы некоторые параллели между исследованиями Бразелтон и Винникотт. Эти авторы используют понятия «дезорганизация» и «потеря интеграции» о реакции ребенка, когда он подвергается угрозе. Но Винникотт фокусируется на чувствах ребенка, а Бразелтон описывает реакции тела. Такие реакции могут толковаться как реакции тела на страх, сопровождающиеся комплексом вегетативных проявлений: дыхание ребенка учащается, он становится моторно беспокойным, температура тела и цвет кожи изменяется и он дрожит. Ребенку помогают приобрести вновь свою «организацию», прижимая его. Здесь возникает параллель с традицией привязанности, выражающаяся в том, что у ребенка есть врожденная тенденция прижиматься, когда он испуган.

Существует пункт, где интеракционистская традиция расходится с теорией объектных отношений – это драматические эффекты, которые авторы этих концепций определяют как «травмы».

В то время как Винникотт рассматривает страх как изможденность (усталость) и психозы как следствие этого, интеракционисты наблюдали, что ребенок отворачивается, кричит, или выглядит апатично. Возможно, в этом отражена разница при выборке в исследованиях.

2. Потребность в надежности

В первую фазу жизни младенцу особенно необходимо удовлетворение потребности в надежности (уверенности). В рамках теории объектных отношений основополагающими являются потребность в надежности и доверие к окружающей среде. Надежность также стоит в центре традиции привязанности, которая уходит своими корнями в экологическое мышление. Боулби подчеркивает, что детеныш человека – слишком сензитивен и ему необходима более длительная защита в жизни, чем любому другому виду животного. Близость между матерью и ребенком первоначально была функциональной, так как она уменьшает опасность, что ребенка могут уничтожить другие хищники. Эта близость лежит в основе детской боязни, когда расстояние между ним и близким взрослым становится слишком большим. Стабильный контакт делает ребенка уверенным, что его не покинут.

3. Активность во взаимодействии

Ребенок активен во взаимодействии. Выше было уже описано, как интеракционисты рассматривают ребенка в качестве активного ученика во взаимодействии. Также в рамках традиции привязанности и теории объектных отношений ребенок рассматривается как активный. С точки зрения традиции привязанности ребенок рассматривается первое время как активный, если он кричит, когда расстояние до близкого взрослого сильно увеличивается. Теоретики концепции объектных отношений занимались также вопросом, насколько и как ребенок активен на когнитивном уровне.

4. Чувствительность близких взрослых к сигналам ребенка

Важно, что близкие взрослые распознают и принимают сигналы ребенка так, что могут реагировать адекватно. Все три традиции (интеракционистская, привязанности и ОРТ) рассматривают способность родителей к принятию и способности

реагировать на сигналы ребенка, как *критерий хорошего взаимодействия*. В этой связи зачастую упоминается имитация тела. Рассмотрим подробнее точки зрения различных традиций на имитацию взрослым ребенка.

Имитация в интеракционистской традиции:

интеракционистические исследователи описали, как родители спонтанно имитируют плач ребенка, взаимодействуя с ним сензитивным образом. Через имитацию, или следуя инициативе ребенка, родители получают влияние на взаимодействие, которое может использоваться, чтобы формировать ответ в желаемом направлении. Указывают на чрезвычайное сходство между поведением родителей в таких случаях и техниками, которые используются в терапии и гипнозе[62].

Имитация в теории привязанности и теории объектных отношений:

также в рамках традиции привязанности и теории объектных отношений утверждается, что имитация взрослыми ребенка позитивна. Так, имитируя плач ребенка, мать лучше понимает самочувствие ребенка и может легко ему помочь[63]. В этой связи утверждается, что мать естественно и бессознательно использует имитацию, чтобы узнать и найти своего младенца[64]. Для подтверждения этой точки зрения может быть названо исследование Экмана, которое доказывает, что если подопытное лицо просит сымитировать определенные выражения лица, то имитация производит физиологические реакции в имитаторе, соответствующие эмоциям человека, которого он изображает[65]. Винникотт использует аналогию с зеркалом для описания эффектов имитации для ребенка[66].

5. Изменение требований в общении

Когда ребенок становится старше, изменяются требования к хорошему взаимодействию. Согласно интеракционистским исследованиям, ребенку необходима помощь в регуляции физиологической активности в первое время. Со временем ребенок становится более активным по отношению к окружающему миру. Теория объектных отношений рассматривает первую фазу как период, где ребенок должен чувствовать себя надежно. Обе традиции рассматривают как преимущество: когда ребенок становится старше, он становится более активным и берет инициативу «в свои руки» при общении.

4
Значение общения для пары мать – ребенок

Нетрудно заметить тот факт, что семья ребенка и социальное взаимодействие в меньшей степени затронуты в оценке интеракций в вышеназванных традициях. В некоторых исследованиях появление ребенка рассматривается как жизненный кризис[67].

В исследовании Гроссмана были проинтервьюированы 107 человек, ставших родителями в первый раз, где по результатам исследования утверждается, что многие респонденты считали роды большим изменением («в самом деле кризисом значительных размеров»)[68]. Подверженность стрессу становилась еще больше, если ребенок заболевал или родился недоношенным. Было установлено, что частота разводов повышалась в семьях с ребенком, где раннее разделение с матерью по медицинским причинам было необходимо, чем в семьях со здоровыми детьми[69].

Когда семья ждет ребенка, изменяются образцы общения в семье. Таким же сензитивным образом, как родители приспосабливаются к новорожденному, должны приспосабливаться все члены семьи. Это касается также братьев и сестер новорожденного. В исследованиях Ламб утверждается, что матери в период второй беременности более требовательны и ожидают понимания и «помощи» от старших детей. Таким образом, последующие беременности ускоряют принятие роли «старшего ребенка» при появлении братьев и сестер[70].

Результаты исследования других авторов дают основания полагать, что братья и сестры легче приспосабливаются к этим изменениям в том случае, если отец был вместе с ними включен в послеродовое время[71]. Утверждалось также, что важной основой *хорошего взаимодействия* является тот факт, что родители находят радость во взаимодействии с новорожденными и идут сразу же навстречу инициативе ребенка[72].

Может существовать множество причин, почему родители не могут радоваться ребенку. Если ребенок болен или его трудно удовлетворить, взаимодействие может быть проблематичным. Депрессия у матери входит в ряд факторов риска для нарушения общения с младенцем[73]. Данные результатов наблюдения подтверждают, что депрессивные матери часто менее чувствительны и меньше взаимодействуют с ребенком. Также менее взаимодействуют с ними и младенцы[74].

Послеродовая депрессия наблюдается довольно часто и может быть связана с гормональными изменениями. Маловероятно, что

это является единственным объяснением, особенно, когда депрессия длительная. Неудовольствие у младенца и депрессия матери часто связаны с семейными конфликтами[75].

Ламб рассматривает послеродовые депрессии из-за отсутствия поддержки от окружающих лиц. Он цитирует исследования, в которых подтверждается, что положительные взаимодействия между матерью и младенцем зависят от эмоциональной поддержки матерей мужьями, особенно если у младенца сложный темперамент[76].

По мнению Крокенберга, связь между матерью и ребенком первого года жизни сильнее, если у матери есть поддержка семьи (и друзей). Исследования касались трехмесячных младенцев[77]. Кроник в своем исследовании находит, что матери, которых поддержали семьи, когда ребенку был один месяц, лучше взаимодействовали с младенцем спустя три месяца. Дети со своей стороны тоже хорошо взаимодействовали с матерью и давали четкие сигналы о своем эмоциональном состоянии, потребностях, желаниях[78].

Исходя из обзора данных исследований предпосылкой хорошего общения с младенцем является не только удовлетворение его потребностей, но и то, что мать и другие члены семьи взаимодействуют друг с другом. Пара мать – ребенок и их интеракция не может быть отделена от интеракции в семье. Это единое целое.

В этом исследовании была предпринята попытка освещения вопроса: что собой представляет хорошее взаимодействие между родителями и младенцами и каковы их принципы? Возможный ответ на этот вопрос представлен на основании сравнительного исследования литературы из выбранных трех областей современной психологии младенчества (интеракционистские исследования родителей и младенцев, теория привязанности и теория объектных отношений). Различные точки зрения во взгляде на раннее социоэмоциональное взаимодействие могут быть обобщены в виде пяти принципов. Хорошее взаимодействие является таковым, поскольку стимуляция не подавляется, потребность младенца в безопасности удовлетворяется, младенцу разрешается принимать активное участие во взаимодействии (общении), родители чутки и отзывчивы к сигналам младенца и взаимодействие изменяется с изменением потребностей у младенца. Ограниченность этого исследования в том, что вопрос, насколько решающим для дальнейшего развития является период младенчества, в статье не обсуждается.

Примечания

1 *Мухамедрахимов Р.Ж.* Мать и младенец: психологическое взаимодействие. СПб.: Речь, 2003.

2 Там же. С. 9.

3 *Лисина М.И.* Основные проблемы изучения ребенка первого года жизни в зарубежной психологии // Общение, личность и психика ребенка / Под ред. А. Рузской. М.; Воронеж, 1983/2001. С. 18.

4 *Ainsworth M.D.S.* Object-relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship // Child Development. 1969. Vol. 40. P. 969–1025; *Freud S.* An outline of psychoanalysis. L.: Hogarth, 1938; *Spitz R.A., Wolff K.M.* Anaclitic depression: an inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood; II // The psychoanalytic study of the child / Ed. by A. Freud et al. Vol. 2. N. Y., 1946. P. 313–342; *Harlow H.F.* The maternal affectional system // Determinants of infant behavior II. Tavistock study group on mother-infant interaction / Ed. by B.M. Foss. L.: Methuen & Co. Ltd, 1963. P. 3–33; *Sander L.W., Stechler G., Burns P., Lee A.* Change in infant and caregiver variables over the first two months of life: Integration of action in early development // Origins of the infant's social responsiveness / Ed. by E.B. Thoman. N. Y.: Erlbaum, 1979. P. 349–407.

5 *Mahler M.* The psychological birth of the human infant. L.: Hutchinson, 1975. P. 48.

6 *Winnicott D.W.* The theory of the parent-infant relationship // International Journal of Psychoanalysis. 1960. Vol. 40. P. 585–595; *Idem.* Human nature. L., 1987.

7 *Sameroff A.J.* Issues in early reproductive and caretaking risk: review and current status // Exceptional infant / Ed. by D.B. Sawin, R.C. Hawkins, L.O. Walker, J.H. Penticuff. Vol. 4. Psychososial risks in infant – environment transactions. N. Y.: Brunner; Mazel, 1980. P. 343–359.

8 Дискуссиям на эту тему посвящены работы: *Chess S., Thomas A.* Infant bonding: Mystique and reality // American Journal of Orthopsychiatry. 1982. Vol. 52. P. 213–222; Early experience, myth and evidence / Ed. by A.M. Clarke, A.D.B. Clarke. N. Y., 1976; *Kagan J.* Resilience and continuity in psychological development // Early experience... P. 97–121; *Sameroff A.J.* Early influences on development: Fact or fancy? // Merrill-Palmer quarterly. 1975. Vol. 21. P. 267–294; и др.

9 *Cornell E.H., Gottlieb A.W.* Intervention with premature infants // Child Development. 1976. Vol. 47. P. 32–39; *Field T.M., Shanberg S.M., Schafidi F., Bauer C.R., Vega-Lahr N., Garcia R., Nystrom J., Kuhn C.M.* Tactile Kinestetic stimulation effects on preterm neonates // Pediatrics. 1986. Vol. 77. P. 654–658; *Powell L.F.* The effect of extra stimulation and maternal involvement of the development of low-birth-weight infants and on maternal behavior // Child Development. 1974. Vol. 45. P. 105–113; *Ramey C.T., Zeskind P.S., Hunter R.* Biomedical and psychosocial interventions for preterm infants // Preterm birth and psychological development / Ed. by S.L. Friedman, M. Sigman. N. Y.: Academic Press, 1981. P. 395–415; *Ramey C.T.,*

Hieger L., Klisz D. Syncronous reinforcement of vocal responses in failure-to-thrive infants // Child Development. 1972. Vol. 43. P. 1449–1455.

10 *Greenough W.T.* Enduring brain effects of differential experience and training // Neural mechanisms of learning and memory / Ed. by M.R. Rosenzweig, E. Bennett. Cambridge, MA: MIT Press, 1976. P. 255–278.

11 *Levine S.* An endocrine theory of infant stimulation // Stimulation in early infancy / Ed. by A. Ambrose. L., 1969. P. 45–55.

12 *Blank M.* Mothers role in infant development. A review // Infant psychiatry. A new syntesis / Ed. by E.N. Rexford, L.W. Sander, T. Shapiro. L.: Yale University Press, 1976. P. 91–112.

13 *Bell R.Q.* Human infant – effects in the first year // Child effects on adults / Ed. by R.Q. Bell, L.V. Harper. N. Y.: John Wiley & Sons, 1977. P. 122–148; *Sander L.W., Stechler G., Burns P., Lee A.* Op. cit.

14 *Brazelton B., Koslowski B., Main M.* The origins of reciprocity: The early infant-mother interaction // The effect of the infant on its caregiver / Ed. by M. Lewis, L.A. Rosenblum. N. Y.: John Wiley & Sons, 1974. P. 49–76; *Brazelton T.B., Tronick E.* Preverbal communication between mothers and infants // The social foundations of language and thought / Ed. by D. Olson. N. Y.: W.W. Norton & Co., 1980. P. 299–315.

15 *Sameroff A.J.* Transactional models in early social relations // Human development. 1975. Vol. 18. P. 65–79.

16 *Als H., Lester B.M., Tronick E.Z., Brazelton T.B.* Toward a research instrument for the assessment of preterm infants behavior (APIB) // Theory and research in behavioral pediatrics / Ed. by H.E. Fitzgerad, B.M. Lester, M.W. Yogman. Vol. 1. N. Y.: Plenum press, 1982. P. 35–65.

17 *Emde R.N.* Levels of meaning for infant emotions: a biosocial view // Approaches to emotion / Ed. by K.R. Scherer, P. Eckman. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1984. P. 77–107; *Hiatt S.W., Campos J.J., Emde R.N.* Facial patterning and infant emotional expression: Happiness, surprise, and fear // Child Development. 1979. Vol. 50. P. 1020–1035; *Trevarthen C.* Emotions in infancy: Regulators of contact and relationships with persons // Approaches to emotion. P. 129–157.

18 *Brazelton B., Koslowski B., Main M.* Op. cit.

19 *Trevarthen C.* The foundations of intersubjectivity: development of interpersonal and cooperative understanding in infants // The social foundation of language and thought. P. 318.

20 *Rutter M.* Maternal deprivation, 1972–1978: New findings, new concepts, new approaches // Child Development. 1979. Vol. 50. P. 283–305.

21 *Bakeman R., Brown J.V.* Early interaction: Consequences for social and mental development at three years // Child Development. 1980. Vol. 51. P. 437–447; *Morton P., Minde K., Ogilvie J.* Mother-infant interactions in the premature nursery: A sequential analysis // Preterm birth and psychological development / Ed. by S.L. Friedman, M. Sigman. N. Y.: Academic Press, 1981. P. 179–205.

22 *Brazelton T.B.* Early intervention. What does it mean? // Theory and research in behavioral pediatrics. P. 1–33.

23 *Als H., Lester B.M., Tronick E.Z., Brazelton T.B.* Op. cit. P. 43; *Brazelton B., Koslowski B., Main M.* Op. cit. P. 70.

24 *Bell R.Q.* Op. cit.

25 *Field T.M.* Effects of early separation, interactive deficits, and experimental manipulations on infant-mother face to face interaction // Child Development. 1977. Vol. 48. P. 763–771.

26 *Trevarthen C.* The foundations of intersubjectivity. P. 316–342.

27 *Klein P., Feuerstein R.* Environmental variables and cognitive development. Identification of the potent factors in adult-child interaction // The At-Risk Infant: Psycho/Socio/Medical Aspects / Ed. by S. Harel, N.J. Anastasiow. L.: Paul H. Brooks publ., 1985. P. 396–377.

28 *Stern D.* The first relationship: Infant and mother. L.: Fontana; Open books, 1977.

29 Ibid. P. 103.

30 *Ainsworth M.D.S., Bell S.M., Stayton D.J.* Infant-mother attachment and social development. Socialization as a product of reciprocal responsiveness to signals // The integration of a child into a social world / Ed. by M.P.M. Richards. L.: Cambridge University Press, 1974. P. 99–135; *Martin B.* Parent-child relations // Review of child development research. Vol. 4 / Ed. by F.D. Horowitz, E.M. Hetherington, S. Scarr-Salaptek, G.M. Siegel. Chicago: Chicago University Press, 1975. P. 463–540.

31 *Brazelton T.B., Tronick E.* Op. cit.

32 *Trevarthen C.* Descriptive analysis of infant communicative behaviour // Studies in mother-infant interaction: The Loch Lom Symposium / Ed. by H.R. Schaffer. L.: Academic Press, 1977. P. 227–270.

33 *Ainsworth M.D.S., Blehar M.C., Waters E., Wall S.* Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1978. P. 9.

34 *Bowlby J.* Attachment and loss. Vol. 1. Attachment. L.: Hogarth, 1969.

35 *Rutter M.* Op. cit.

36 *Ainsworth M.D.S.* The development of infant-mother attachement // Review of child development research. Vol. 3 / Ed. by B.M. Caldwell, H.H. Riccuti. Chicago: University of Chicago Press, 1973; *Ainsworth M.D.S., Blehar M.C., Waters E., Wall S.* Op. cit.

37 *Arend R., Gove F.L., Sroufe A.* Continuity of individual attachment from infancy to kindergarten: A predictive study of ego-reciliency and curiosity in preschoolers // Child Development. 1979. Vol. 50. P. 950–959; *Klaus M.H., Kennell J.H.* Maternal-infant bounding: The impact of early separation or loss on family development. Saint Louis, MO, 1976. P. 38–99.

38 *Ainsworth M.D.S., Blehar M.C., Waters E., Wall S.* Op. cit. P. 9.

39 *Blehar M.C., Lieberman, A.F., Ainsworth M.D.S.* Early face to face interaction and its relation to later mother-infant attachement // Child Development. 1977. Vol. 48. P. 182–194.

40 *Ainsworth M.D.S.* The development of infant-mother attachement.
41 *Klaus M.H., Kennell J.H.* Interventions in the premature nursey: Impact on development // Pediatric clinics of North America. 1982. Vol. 29. P. 1263–1273.
42 Ibid.
43 Ibid. P. 63.
44 *Egeland B., Vaughn B.* Failure of “bond formation” as a cause of abuse, neglect and maltreatment // American Journal of Orthopsychiatry. 1981. Vol. 51. P. 78–84.
45 *Chess S., Thomas A.* Op. cit.
46 *Lamb M.E.* Second thoughts on the first touch // Psychology today. 1982. April. P. 9–11.
47 *Leiderman P.H., Seashore M.J.* Mother-infant neonatal separation: Some delayed consequences // Parent-infant interaction. A Ciba Foundation Symposium 33. Amsterdam; N. Y., 1974. P. 213–239.
48 См. комментарии в: *Klaus M.H., Kennell J.H.* Maternal-infant bounding. P. 62.
49 Ibid. P. 52.
50 *Rutter M.* Op. cit. P. 294.
51 *Klein M., Heinmann P., Isaacs S., Riviere J.* Developments in psychoanlysis. L.: The Hogarth Press, 1952; *Klein M.* Our adult world and its roots in infancy. L.: Tavistock Publ., 1960.
52 *Klein M.* Op. cit. P. 8.
53 *Winnicott D.W.* The theory of the parent-infant relationship. P. 591.
54 *Winnicott D.W.* Mind and its relation to the psyche-soma, 1949 // Winnicott D.W. Collected papers: Through paediatrics to psychoanalysis. N. Y.: Basic books, 1958. P. 243–254.
55 *Winnicott D.W.* Birth memories, birth trauma, and anxiety, 1949 // Winnicott D.W. Collected papers. P. 183.
56 *Winnicott D.W.* The theory of the parent-infant relationship. P. 590.
57 *Winnicott D.W.* Primary maternal preoccupation // Winnicott D.W. Collected papers. P. 300–305; *Idem.* Human nature.
58 *Winnicott D.W.* Playing and reality. L.: Tavistock Publ, 1971.
59 *Winnicott D.W.* Hate in the countertransference, 1947 // Winnicott D.W. Collected papers. P. 194–203.
60 Ibid; *Winnicott D.W.* The depressive position in normal emotional development, 1954–1955 // Winnicott D.W. Collected papers. P. 262–277.
61 *Fraiberg S., Adelson E., Shapiro V.* Ghosts in the nursery: A psychoanalytic approach to the problems of impaired infant-mother relationships // Clinical studies in infant mental health. The first year of life / Ed. by S. Fraiberg. N. Y.: Basic Books, 1980. P. 195.
62 *Erickson M.H., Rossi E.L., Rossi S.I.* Hypnotic realities. N. Y.: Irvington Publ. Inc, 1976.
63 *Klaus M.H., Kennell J.H.* Interventions in the premature nursey...
64 Ibid. P. 1272.

65 *Eckman P.* Expression and the nature of emotion // Approaches to emotion. P. 319–343.

66 *Winnicott D.W.* Playing and reality.

67 *Jacoby A.P.* Transition to parenthood: A reassessment // Journal of marriage and the family. 1969. Nov. P. 720–727; *Russel C.S.* Transition to parenthood: Problems and gratifications // Ibid. 1974. May. P. 294–302.

68 *Grossmann F.K., Eichler L.S., Winickoff S.A.* Pregnancy, birth and parenthood. San Fransisco: Jossey-Bass, 1980. P. 255.

69 *Leiderman P.H., Seashore M.J.* Op. cit. P. 229.

70 *Lamb M.E.* Influence of the child on marital quality and family interaction during the prenatal, perinatal and infancy periods // Child influences on marital and family interaction. A life span-perspective / Ed. by R.M. Lerner, G.B. Spanier. N. Y.: Academic press, 1978. P. 142.

71 *Legg C., Scheric I., Wadland W.* Reactions of preschool children to birth of a sibling // Child psychiatry and human development. 1974. Vol. 5. P. 3–39.

72 *Bell R.Q.* Op. cit.; *Lowen A.* Depression and the body: The biological basis of faith and reality. N. Y., 1972.

73 *Polansky N.A., Chalmers M.A, Buttenwieser E., Williams D.P.* Damaged parents. An anatomy of child neglect. Chicago: The University of Chicago Press, 1981.

74 *Trevarthen C.* The primary motives for cooperative understanding // Social cognition: Studies in the development of understanding / Ed. by G. Butterworth, P. Light. Brighton: Harwester Press, 1982. P. 77–109.

75 *Hauge I.M., Næss P.O., Evens Å.R., Sunbdy H.S.* Helsestasjonen og familien med det nyfødte barn. Oslo: Universitetsforlaget, 1982.

76 *Lamb M.E.* Influence of the child...

77 *Crockenberg S.B.* Infant irritability, other responsiveness, and social support influences on the security of infant-mother attachment // Child Development. 1981. Vol. 52. P. 857–865.

78 *Cronic K.A., Greenberg M.C., Ragozin A.S., Robinson N.M., Basham R.* Effects of stress and social supports on mothers of premature and full-term infants // Child Development. 1983. Vol. 54. P. 209–217.

Abstracts

A. Bulgakov

THE PRINCIPLE OF CULTURAL MEDIATION AS THE BASE FOR COMPARATIVE ANALYSIS OF RESEARCH DATA, RELATED TO THE INTERGROUP ADAPTATION IN ORGANIZATIONS

The paper substantively justifies the principle of cultural mediation by the example of comparative analysis of empirical studies in intergroup adaptation, which were carried out at 7 country schools of Moscow region, 6 enterprises in Moscow and on 45 ships of Russian Navy. Author formulates the principle of reciprocal interconnection of three aspects of culture with the corresponding descriptors: environment (values, unity of environment), mediation (tools of life activity, decontextualization of mediators), intermediation (mediation as the process and result). The empirical data of intergroup adaptation in educational, business and military institutions is shown. Author makes the conclusion of high heuristicity of cultural mediation principle for social-psychological studies.

Key words: group, L.S. Vygotsky cultural-historical theory, intergroup adaptation, mediation, organizational culture, organization, D. Snowden's platform of administrative situations, intermediation, cultural mediation principle, social-cognitive analysis, environment.

E. Gorlova

STRUCTURED OBSERVATION IN THE STUDY OF CHILD-PARENT RELATIONS

Author considers the problem of child's social situation of development diagnostics, by using the comparative analysis of existing schemes of structured observation in the study of child-parent relations. The modification of N. Flanders' scheme of observation for studying the patterns of parents' interaction with child is presented.

Key words: social situation of development, structured observation, patterns of interaction, dialogue and monologue intentions in communication.

R. Karampour

EXPERIMENTAL STUDY OF WECHSLER INTELLIGENCE SCALE AND TEST OF LANGUAGE DEVELOPMENT'S FACTOR ANALYSIS ON IRAN SAMPLE OF CHILDREN WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER (ADHD)

The study is devoted to the correlation between Wechsler Intelligence Scale for children (WISC-R) and subtests of Test of Language Development (TOLD) on the sample of 26 children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) of combined subtype (ADHD-C). Author shows the substantial coincidence of diagnostic tools. Separate factor analyses of tests were made. The factor structure of WISC-R were largely close to the results of standard sample.

Key words: WISC-R (Wechsler Intelligence Scale for children), TOLD (Test of Language Development), children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD).

O. Kravtsov

PSYCHOLOGICAL BASICS OF DEVIANT AND DELINQUENT BEHAVIOUR

The paper is devoted to the psychological basics of youth's deviant behaviour. Author considers the development of deviant behaviour using zone of proximal development conception. Thus, the deviant behaviour's mastering occurs gradually through the help of more experienced person. The ability to act against the current situation and other people's influence is related to the development of subject of activity, which is being formed in the process of communication.

One of possible displays of communication's features is authority's image difficulties of orphanage's children. Author shows three groups of teenagers with such problems. Teenagers of the first group do not recognize the adult's authority. Second group's teenagers have quasi-need to depreciate the authority. Third group's teenagers recognize the authority of some anti-hero. At the same time, all mentioned teenagers are characterized as difficult ones. Data analysis allowed to make two conclusions about the psychological grounds of deviant behaviour. Firstly, these teenagers have difficulties with the acceptance of social rule and following it. Secondly, the lack of authority's image leads to the lack of inner goals of self-development.

Another psychological ground of deviant behaviour may be related to the aggression's feature. Author considers revenge as the particular

type of aggression. The study shows that the inclination to vindictiveness is substantial factor in deviant behaviour's development.

Key words: deviant and delinquent behaviour, criminal's personality, zone of proximal development, cultural-historical approach, subject of activity, communication, authority's image, aggression, psychology of revenge.

D. Litinskaya

DEATH AND SUICIDE AS AN INDIVIDUAL PROJECT IN MODERN SOCIETY

The paper is devoted to the changes of "death" category related to the desacralization of modern society of European megalopolises as well as to the change in the sense content of suicide idea and transformation of voluntary death into the individual project.

Key words: death, hermeneutic of death, suicide, desacralization, individual project, deficit of reality.

N. Maltseva

TIME PERCEPTION IN AUTISTIC SPECTRUM DISODERS

The subject of the article is time perception among adolescents with ASD. Time is represented on different levels, from perception of duration of time to representation of time in own world. Differences between teenagers with ASD and healthy ones in their perception and concept of time were identified.

Key words: time perception, representation of time, autistic spectrum disoders.

M. Novikova-Grund

RESEARCH METHOD OF PERSONS' INDIVIDUAL WORLDVIEWS (OF A WAY TO OPERATIONALIZE BASIC PHILOSOPHICAL CONCEPTS OF EXISTENTIAL PSYCHOLOGY)

The usage of non-quantitative mathematical methods in psychology allows making individual existential notions of a person the subject of strict study. The procedure of revealing the semantic core of various existential concepts ("space", "to be", "to have") was developed and

meta-language for their correct description was created. The presentation of existential concepts by using meta-language makes it possible to compare worldviews of different people or to state changes in the worldview of the particular person.

Key words: existential concepts, worldview, space, semantics, meta-language, invariant.

A. Prikhozhan

EMPATHY AND DECENTERING AS THE UNIVERSAL LEARNING ACTIONS IN THE CONTEXT OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN' PSYCHOLOGICAL COMPETENCE FORMATION

The author studies the development of empathy and decentering in primary school age and their role in the solution of one of the most important age tasks – ensuring full-fledged communication with peers. It is shown that primary school age is the sensitive period for the making these personal formations. Author analyses the role of psychological competence in establishing formations as the universal learning actions.

Key words: empathy, decentration, psychological competence, universal learning actions.

E. Rodina

COMMUNICATION IN INFANT AGE (COMPARATIVE ANALYSIS OF THREE APPROACHES)

The paper is devoted to the analysis of western studies of early social-emotional development. Author considers the conceptions of language of emotions development in infant age through the relations between child and parents. Various western approaches to the study of communication in infant age are compared, including the newest researches of early interaction, the conception of attachment and the theory of object relationships. The analysis allowed to mark out the principles of effective communication in early ontogenesis.

Key words: psychology of infant age, social and emotional development in early ontogenesis, the conception of attachment, theory of object relationships, theory of interaction.

O. Taranova

SUCCESSFULNESS AS THE CATEGORY OF SELF-EFFECTIVENESS

Author considers the concept of "successfulness" as the social phenomenon, reflected in various foreign and native researches and takes closer look at the concept of "inner successfulness", which is understood as one's satisfaction of his own activity.

Key words: successfulness, effectiveness, determinants of successfulness.

N. Yachmeneva

PERSON'S PSYCHOLOGICAL READINESS FOR CHEATING

Author considers theoretical and empirical grounds of person's psychological readiness for cheating problem, offers his own look at the problem of deviant behaviour's development and studies features of interconnection between person's psychological readiness for cheating behaviour and his professional activity.

Key words: cheating, psychological readiness, deviant behaviour, frauds, moral-legal reliability.

Сведения об авторах

Булгаков Александр Владимирович – доктор психологических наук, профессор кафедры социальной и юридической психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, av_bulgakow@mail.ru

Горлова Елена Леонидовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, el_gorlova@mail.ru

Карампур Рахеле – аспирант Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, rkarampour@mail.ru

Кравцов Олег Геннадьевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и юридической психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, kravtsovog@gmail.com

Литинская Джинна Григорьевна – кандидат философских наук, доцент Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, litinskaya@inbox.ru

Мальцева Наталья Александровна – аспирант Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, nataly-mal@ccp.org.ru

Новикова-Грунд Марина Вильгельмовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры проектирующей психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, dmitrinus@gmail.com

Прихожан Анна Михайловна – доктор психологических наук, профессор кафедры проектирующей психологии Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, a.prihojan@gmail.com

Родина Екатерина Алексеевна – доктор философии, научный сотрудник факультета образования Университета Осло, ro-dina@mail.ru

Таранова Ольга Владимировна – аспирант Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, il_grant@mail.ru

Ячменева Надежда Павловна – аспирант Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ, umnica007@rambler.ru

General data about the authors

Bulgakov Aleksandr V. – Dr. in Psychology, professor, Department of Social and Legal Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, av_bulgakow@mail.ru

Gorlova Elena L. – Ph.D. in Psychology, associate professor, Department of Special Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, el_gorlova@mail.ru

Karampour Raheleh – postgraduate student, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, rkarampour@mail.ru

Kravtsov Oleg G. – Ph.D. in Psychology, associate professor, Department of Social and Legal Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, kravtsovog@gmail.com

Litinskaya Dzhinna G. – Ph.D. in Philosophy, associate professor, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, litinskaya@inbox.ru

Maltseva Natalia A. – postgraduate student, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, nataly-mal@ccp.org.ru

Novikova-Grund Marina V. – Ph.D. in Psychology, associate professor, Department of Projective Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, dmitrinus@gmail.com

Prikhozhan Anna M. – Dr. in Psychology, professor, Department of Projective Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, a.prihojan@gmail.com

Rodina Ekaterina A. – Ph.D., researcher, Faculty of Education, University of Oslo, ro-dina@mail.ru

Taranova Olga V. – postgraduate student, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, il_grant@mail.ru

Yachmeneva Nadezhda P. – postgraduate student, L.S. Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, umnica007@rambler.ru

Заведующая редакцией *И.В. Лебедева*

Художник *В.В. Сурков*

Художник номера *В.Н. Хотеев*

Корректор *О.К. Юрьев*

Компьютерная верстка *Н.В. Москвина*

Формат 60×90 1/16.
Усл. печ. л. 10,5. Уч.-изд. л. 11,0.
Тираж 1050 экз. Заказ № 67

Издательский центр
Российского государственного
гуманитарного университета
125993, Москва, Миусская пл., 6
www.rggu.ru
www.knigirggu.ru