Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

факультет психологии

На правах рукописи

Буровихина Ирина Александровна

СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА МИРА СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА

19.00.13 – Психология развития, акмеология
(психологические науки)

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель:
кандидат психологических наук,
доцент Лидерс А.Г.

Москва – 2013

Содержание

Введение	4
Глава 1. Теоретико-методологические основания изучения образа мира современного подростка.	13
1.1. Образ мира: понятие, структура, функции.	13
1.2. Представления о семье и субъективная картина жизненного пути как составляющие образа мира современного подростка.	23
1.3. Отрочество как возрастная стадия формирования образа мира.	42
1.3.1. Онтогенетические этапы развития образа мира.	42
1.3.2. Современность как культурно-историческая ситуация формирования образа мира. Психологический портрет современного подростка.	50
1.3.3. Специфичность социальной ситуации развития в отрочестве (на примере социальной ситуации развития слепого подростка) как условия формирования образа мира.	58
Основные выводы Главы 1.	64
Глава 2. Эмпирическое исследование особенностей образа мира современного подростка в их связи с характеристиками социальной ситуации развития.	65
2.1. Рабочая концепция исследования.	65
2.1.1. Диагностический инструментарий исследования.	65
2.1.2. Методика свободной сортировки понятий как инструмент изучения семантического пространства образа мира подростка.	66
2.1.3. Описание выборки и ситуации проведения исследования.	70
2.2. Особенности образа мира, формирующиеся в условиях специфичной социальной ситуации развития подростка (на материале сопоставления слепых и нормально видящих подростков).	74
2.2.1. Сопоставление подвыборок слепых и зрячих подростков.	74
2.2.2. Особенности семантического пространства образа мира слепых и нормально видящих подростков.	76
2.2.3. Особенности субъективной картины жизненного пути у слепых подростков в сравнении с их нормально видящими сверстниками.	95
2.2.4. Особенности субъективно-эмоционального отношения к миру у слепых подростков в сравнении с их нормально видящими сверстниками.	107
2.2.5. Особенности представлений о семье и жизненной перспективе, формирующиеся в условиях специфичной социальной ситуации развития (на материале сопоставления результатов методики «Незаконченные предложения»).	109
Выводы п. 2.2.	114
2.3. Структурно-функциональные характеристики семьи как условие формирования	116

образа мира в отрочестве.

2.3.1. Эмпирическое выявление различных типов функциональности семейной системы. 116

2.3.2. Особенности семантического пространства образа мира у подростков из функциональных и дисфункциональных семей. 128

2.3.3. Особенности субъективной картины жизненного пути у подростков из гармоничных и дисгармоничных семей. 133

2.3.4. Особенности субъективно-эмоциональной оценки мира подростком, формирующиеся в условиях его воспитания в гармоничных или дисгармоничных внутрисемейных отношений. 135

2.3.5. Особенности представлений о семье и жизненной перспективе, формирующиеся в условиях воспитания подростка в функциональной или дисфункциональной семье (по результатам методики «Незаконченные предложения»). 136

Выводы п.2.3. 139

2.4. Особенности развития образа мира в течение подросткового возраста. 141

2.4.1. Особенности семантического пространства образа мира у младших и старших подростков. 141

2.4.2. Возрастные особенности субъективной картины жизненного пути подростков. 150

2.4.3. Особенности развития субъективно-эмоционального отношения к миру в подростковом возрасте. 165

2.4.4. Особенности представлений о семье и жизненной перспективе, формирующиеся в течение подросткового возраста (на материале сопоставления результатов методики «Незаконченные предложения» слепых и зрячих подростков). 167

Выводы п.2.4. 171

2.5. Гендерная вариативность образа мира современного подростка. 173

2.5.1.Особенности семантического пространства образа мира у девочек и мальчиков подросткового возраста. 173

2.5.2. Гендерная вариативность субъективной картины жизненного пути в подростковом возрасте. 180

2.5.3. Гендерные особенности субъективно-эмоциональной оценки мира в отрочестве. 189

2.5.4. Гендерные особенности представлений о семье и жизненной перспективе (по результатам методики «Незаконченные предложения»). 191

Выводы п.2.5 194

Выводы диссертационного исследования 196

Заключение 198

Литература 200

Приложения 219

Введение

Диссертационная работа посвящена изучению связи особенностей образа мира современного подростка и характеристик социальной ситуации развития как условия его формирования. Деятельностное социальное происхождение образа мира как интегральной системы значений, в которой мир репрезентируется в сознании субъекта, определяет важное место представления о семье (которое является онтогенетически первым образом мира) в картине мира, а также ключевую роль образа другого человека и образа Я в ней, особенности формирования которых определяются спецификой социальной ситуации развития.

Актуальность исследования.

На сегодняшний день мы много знаем об отрочестве как одной из возрастных стадий развития личности. Намеченные в классической психологии проблемы парадоксальности и амбивалентности характера подростка (Ст. Холл), особенностей осознания им собственной индивидуальности (Э. Шпрангер), специфичности «потребности в дополнении» и потребности в общении с другом (Ш. Бюлер), черт «серьезной игры» как особого образа действий, осуществляемого подростками (Э. Штерн), системного строения психических функций в подростничестве и его основных интересов (Л.С. Выготский), роли социокультурной детерминанты развития личности в отрочестве (Э. Эриксон), статусов идентичности (J. Marcia), развития формально-логического мышления (Ж. Пиаже) находят разнообразные пути своего решения в многочисленных работах и эмпирических исследованиях современных ученых (Фельдштейн Д.И., 2010, 2011; Поливанова К.Н., 1998, 2011; Прихожан А.М., 1998, 2000, 2005; Шнейдер Л.Б., 2011; Баева И.А., 2011; Обухова Л.Ф., 2011; Бурменская Г.В., 2011; Карабанова О.А., 2005; Кон И.С., 2009 и др.). При этом качественные изменения, которые происходят как в психической жизни современного поколения подростков, так и в культурно-исторической ситуации их развития, не позволяют останавливаться на достигнутых результатах и побуждают искать не только исчерпывающие ответы на уже поставленные предшественниками вопросы, но и формулировать новые исследовательские цели. Одной из таких целей является изучение целостного образа мира подростка, который остается мало исследованным, в отличие от отдельных характеристик этого возраста: феноменологии подросткового кризиса, особенностей личности подростка и задач развития его познавательной и эмоционально-волевой сфер, черт подросткового эгоцентризма. Зная общепсихологическую картину отрочества, мы с трудом можем описать и процесс, и результат качественного преобразования целостного образа мира субъекта, приходящиеся на этот возраст, при том, что их глубокое понимание обещает расширение не только фрагментарных, на сегодняшний день, представлений о развитии

образа мира в онтогенезе, но и дает возможность предположить основополагающие жизненной программы, которая строится в подростковом возрасте и будет реализована на последующих за ним этапах жизненного пути, а также «получить ключ к психологии подростка», который, по словам Л.С. Выготского, лежит в анализе сложной внутренней системы его переживаний, или, говоря иными словами, - в образе мира.

Цель исследования – изучить особенности образа мира современного подростка в их связи с характеристиками социальной ситуации развития.

Объект исследования – образ мира современного подростка.

Предмет исследования – особенности образа мира современного подростка, формирующиеся в различных контекстах социальной ситуации развития (в различных по своим структурно-функциональным характеристикам семьях; в условиях обучения и воспитания в интернатной среде в связи с ограниченными возможностями здоровья; в условиях преобразования социальной ситуации развития в течение отрочества), а также гендерные особенности образа мира в отрочестве.

Гипотезы исследования.

Общая гипотеза I. Психологические характеристики социальной ситуации развития подростка (структурно-функциональные характеристики семьи, в которой он воспитывается; включенность подростка в интернатную среду воспитания и обучения в связи с ограниченными возможностями здоровья; преобразование социальной ситуации развития в течение отрочества) определяют различные условия для формирования особенностей образа мира.

Общая гипотеза II. Образ мира современного подростка имеет целостную структуру, которая может быть выражена посредством системы категорий, имеющей универсальные (воспроизводимые при проведении разнообразных сравнений контрастных подгрупп категории семантического пространства образа мира), групповые (отличающие одну контрастную группу респондентов от другой особенности содержания категорий семантического пространства) и индивидуальные (уникальные, неповторимые особенности содержания категорий семантического пространства образа мира) особенности.

Частные гипотезы исследования:

1. Интенсивность контактов со сверстниками, дефицит общения с родителями, ограниченность возможностей получить профессиональное образование и освоить желаемый вид трудовой деятельности, социальная изолированность, объективная зависимость подростка от ухаживающих за ним взрослых как характеристики социальной ситуации развития слепого подростка являются условием формирования его образа мира и отражаются в содержании компонентов картины мира.

2. Низкий уровень протекции со стороны матери и отца, отсутствие эмоциональной близости и доверия членов семьи друг другу, непоследовательность родителей в реализации воспитательных принципов как характеристики одного из аспектов социальной ситуации развития подростка – актуальных внутрисемейных отношений – задают условия формирования образа мира в отрочестве и обнаруживают связь с содержанием его компонентов.

3. Изменения социальной ситуации развития в течение отрочества, которые вызывает формирование нормативных образований подросткового возраста - чувства взрослости, рефлексивного и теоретического мышления, профессиональной направленности интересов, устойчивого интереса к себе и знанию собственных особенностей, нового образа тела, эмансипации внутреннего мира от взрослых, идентичности, - являются условием для развития образа мира в подростковом возрасте и формирования возрастных особенностей содержания его компонентов.

4. Различия в социализации мальчиков и девочек и системе осуществляемых ими деятельностей являются условием формирования гендерной вариативности образа мира в отрочестве.

В соответствии с выдвинутой целью диссертационной работы, сформулированы следующие **теоретические задачи исследования:**

1. Провести теоретический анализ понятия «Образ мира». Осуществить обзор научных источников, освещающих вопросы структуры, функций и механизмов формирования образа мира.

2. Представить психологическую характеристику отрочества как возрастной стадии формирования образа мира.

3. Выделить и описать основные черты современной социокультурной ситуации развития подростка по материалам теоретических и эмпирических исследований.

4. Проанализировать особенности специфичной социальной ситуации развития в отрочестве (на материале анализа социальной ситуации развития слепого подростка по результатам существующих теоретических и эмпирических исследований).

Эмпирические задачи исследования:

1. Разработать и апробировать диагностический инструментарий для изучения особенностей образа мира современных подростков и его основных составляющих: представления о семье, образа Я, образа значимого Другого, субъективной картины жизненного пути, субъективно-эмоциональной оценки мира.

2. Выявить и охарактеризовать особенности образа мира в отрочестве, сформированные в условиях глубоко специфичной социальной ситуации развития (на

материале сопоставления результатов слепых и нормально видящих подростков), через реконструкцию и сравнение семантических пространств образа мира, а также качественный сравнительный анализ содержания основных составляющих образа мира.

3. Проанализировать и описать особенности образа мира подростков, воспитывающихся в различных по своим структурно-функциональным характеристикам семьях, для этого:

a) выявить особенности переживания подростками взаимоотношений с родителями и функционирования целостной семейной системы; на основании полученных данных выделить контрастные по своим структурно-функциональным характеристикам семьи с применением обоснованных математически достоверных критериев;

b) сравнить семантические пространства образа мира подростков из полярных по своим структурно-функциональным характеристикам семей, сопоставить содержание основных составляющих образа мира подростков контрастных подгрупп.

4. Охарактеризовать особенности развития образа мира в течение отрочества в их связи с нормативными изменениями социальной ситуации развития (на материале сопоставления результатов старших и младших подростков) через описание семантических пространств образа мира, а также качественный сравнительный анализ содержания основных составляющих образа мира.

5. Охарактеризовать гендерно-специфичные особенности образа мира современного подростка (на материале сопоставления результатов девочек и мальчиков подросткового возраста) через сравнение семантических пространств восприятия мира, а также качественный сравнительный анализ содержания основных составляющих образа мира.

Теоретико-методологические основы исследования составляют: теория культурно-исторического развития психики и учение о психологическом возрасте Л.С. Выготского; деятельностный подход и концепция «образа мира» А.Н. Леонтьева; периодизация психического развития ребенка на основе деятельностной теории онтогенеза (А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович); принцип системности и детерминизма (С.Л. Рубинштейн); модель «семантического пространства» Ч. Осгуда; принципы единства сознания и деятельности (Е.Ю. Артемьева, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский и др.).

Основными **методами исследования** являются: теоретико-методологический и сравнительный анализ научных концепций и литературных источников; метод экспертной оценки и контент-анализа; метод опроса, в ходе которого собраны документальные материалы в соответствии с задачами исследования с привлечением трех групп диагностических **методик:**

1. Методика, направленная на реконструкцию образа мира подростка в виде системы категорий семантического пространства:

• Методика свободной сортировки 107–ми понятий, наиболее часто употребляемых подростками для описания и осмысления действительности – построена на основе психосемантического метода сортировки Г. Гарднера и модифицирована в соответствии с задачами исследования.

2. Методики, направленные на изучение содержания основных составляющих образа мира современного подростка:

• модицифированный тест «Незаконченные предложения» - направлен на изучение представлений подростков о жизненной перспективе и семье, а также особенностей мироощущения;

• авторская методика «Краткий тест субъективно-эмоциональной оценки мира» - направлена на изучение такого компонента образа мира как его целостная эмоциональная оценка;

• методика «Линия жизни» А.А. Кроника – направлена на реконструкцию и исследование субъективной картины жизненного пути современных подростков как составляющей образа мира.

3. Методики, диагностическая направленность которых состоит в изучении переживания подростком такого аспекта актуальной социальной ситуации развития, как отношения с родителями и функциональность целостной семейной системы, в которой он воспитывается:

• опросник «Взаимодействие подросток-родитель» И.М. Марковской – направлен на изучение оценки подростком десяти параметров отношений с матерью и отцом;

• тест «Анализ семейной адаптации и сплоченности FACES –III», в апробации Е.Н. Спиревой и А.Г. Лидерса – направлен на изучение оценки подростком сплоченности и гибкости как интегративных параметров семейной системы.

Эмпирическая база исследования. Всего в исследовании принял участие 491 подросток, проживающий в г. Королеве Московской области, из которых: 390 подростков являются учащимися 6-11 классов МБОУ СОШ №1, №10, №22; 50 подростков являются воспитанниками МБОУ СКОШИ для слепых и слабовидящих детей; 51 подросток учится в МОУ «Открытая общеобразовательная школа» для девиантных подростков.

Научная новизна исследования.

1. Впервые в ходе реализации возрастно-психологического подхода исследована связь характеристик социальной ситуации развития и особенностей образа мира в отрочестве.

2. Выявлены универсальные и групповые особенности образа мира современного подростка.

3. Охарактеризовано содержание таких компонентов образа мира в отрочестве, как представления о семье, субъективная картина жизненного пути, образ Я, образ значимого Другого. Изучена их возрастная и гендерная вариативность.

4. Разработано и апробировано новое диагностическое средство экспликации семантического пространства образа мира и изучения его особенностей – методика свободной сортировки понятий.

5. Эмпирически выявлены различные типы функциональности семейной системы, полярные из которых могут быть описаны как гармоничные и дисгармоничные.

6. Показана специфичность образа мира слепого подростка, охарактеризовано содержание его основных компонентов.

Теоретическая значимость исследования.

В работе получили содержательную характеристику психологический портрет и субъективная реальность современных подростков, сведения о которых в существующей литературе фрагментарны и разрозненны. Реализованное исследование направлено на преодоление разрыва между знанием объективных особенностей современной социальной ситуации развития подростков, полно и содержательно охарактеризованных современными исследователями, и пониманием субъективного переживания подростком кардинально изменившихся, по сравнению с теми, что были у его сверстника 60-х, 80-х и 90-х годов 20-го века, культурно-исторических условий собственного развития.

В исследовании реализован возрастно-психологический подход к изучению образа мира подростка, его универсальных и групповых характеристик, их взаимосвязи с особенностями социальной ситуации развития, заданными необходимостью обучаться в специализированном интернате, характеристиками функциональности семейной системы, в которой воспитывается подросток, а также изменениями в социальной ситуации развития подростка, происходящими по мере его взросления.

В диссертационной работе продолжена теоретическая и эмпирическая разработка понятия «образ мира», результатом которой стало понимание закономерностей формирования образа мира в отрочестве, а также содержательное истолкование важных составляющих образа мира подростка – представления о семье, субъективной картины жизненного пути, субъективно-эмоциональной оценки мира.

Практическая значимость исследования. Результаты исследования могут найти практическое применение в области психологического сопровождения подростка в системе образования; организации психолого-педагогической коррекции и поддержки слепого подростка, воспитывающегося в условиях специального коррекционного

интерната. Аналитический обзор специфики актуальных социо-культурных условий развития ребенка и подростка может быть освещен в преподавании возрастной психологии и в спецкурсах по психологии подростка. Разработанные диагностические методики могут быть использованы для изучения индивидуальных особенностей образа мира подростка и специфики представлений о семье в отрочестве, а также в рамках психологических практикумов «Психологическое обследование семьи» и «Психологическое обследование подростка».

Достоверность результатов исследования обеспечивается использованием методологических оснований; строгостью применения системы разработанных методических средств и понятий, опорой на статистически значимые критерии поиска различий; разработкой и использованием экспертных процедур; обоснованным выбором методов аналитической и статистической обработки данных; формированием репрезентативной и представительной выборки участников исследования, выровненной по гендерному и возрастному составу.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Реализация возрастно-психологического подхода позволяет описать социальную ситуацию развития подростка как условие формирования образа мира в отрочестве.

2. В образе мира современного подростка как интегральной структуре могут быть выделены универсальные (устойчивые, эмпирически выявляемые у большинства подростков), групповые (характеризующие представителей определенных групп) и индивидуальные (уникальные, неповторимые, характеризующие субъективный опыт отдельного подростка) особенности.

3. Универсальной особенностью образа мира современных подростков как интегральной системы значений является совокупность двух смысловых конструктов: Позитивное – Негативное, а также Личное – Социальное (категоризация явлений действительности на относящиеся к сфере переживаний, внутреннего опыта и на характеризующие наличествующие социальные связи и отношения, виды практической деятельности).

4. Включенность подростка в интернатную среду воспитания в связи с ограниченными возможностями здоровья создает условия для формирования таких особенностей образа мира, как: осмысление внутрисемейных отношений как характеризующихся высокой степенью эмоциональной близости членов; недифференцированность образа Я, скудость и абстрактность представлений о себе как субъекте учебной и общественно-полезной деятельности; переживание отношений с одноклассниками как строящихся по типу близких родственных связей; выделение роли

значимого Другого в осмыслении субъективной картины жизненного пути, пассивность жизненной позиции; готовность реализовать заведомо недостижимые цели.

5. Воспитание подростка в дисгармоничной по своим структурно-функциональным характеристикам семье создает условия для формирования таких особенностей образа мира, как: нивелировка значимости и ценности семьи как явления жизни, подчеркивание негативной роли семьи для человека; негативная оценка себя; переживание отчужденности и одиночества в отношениях со значимыми Другими (как сверстниками, так и взрослыми); пессимистичность жизненных планов и отрицательная субъективно-эмоциональная оценка мира; исключение из субъективной картины жизненного пути перспектив, связанных с созданием и развитием семейных отношений.

6. В течение отрочества в образе мира подростка происходят следующие изменения: представления о мире и его компоненты приобретают содержательность, детализированность и реалистичность; дифференцируется образ Я; изменяются предпочитаемые средства конструирования социальной идентичности подростка; обогащается субъективная жизненная перспектива за счет включения в нее, наряду с личными, социальных планов.

7. Гендерно-специфичными особенностями образа мира в отрочестве являются: более дифференцированные и содержательные представления о семье у девочек, включающие в себя отражение различных аспектов внутрисемейных отношений; предпочтение мальчиками такого средства конструирования образа Я, как осмысление себя как субъекта достижения желаемого социального статуса; отражение девочками жизненной перспективы как строящейся в соответствии с этапами семейной жизни.

Апробация результатов исследования. Основные результаты исследования обсуждались на Международных научных конференциях студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов» (Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова, 2010, 2011, 2012); на Юбилейной конференции «125 лет Московскому психологическому обществу» (Москва, 2010); I Международной научной конференции «Психология и жизнь: традиции культурно-исторической психологии и современная психология детства» (Минск, 2010); Всероссийской научно-практической конференции «На пороге взросления» (Москва, МГППУ, 2011); II Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы возрастной психологии» (Москва, МГУ имени М.В. Ломоносова, 2011); на I Международной научно-практической конференции «Психология в XXI веке» (Таганрог, 2011); Международной научной конференции «Психология и жизнь: психологические проблемы современной семьи» (Минск, 2011); IV Всероссийской конференции «Психология индивидуальности» (Москва, НИУ ВШЭ, 2012). По материалам исследования опубликованы 19 научных работ. Результаты исследования используются

при проведении учебного курса «Возрастная психология» для студентов дневного и вечернего отделений факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.

Внедрение результатов исследования.

Результаты исследования легли в основу разработки и проведения психологической мастерской для психологов образования г.Королев Московской области «Новые методы психологической диагностики и коррекции в работе со старшеклассниками» (6-е октября 2010 года, 18 участников); стали материалом для обсуждения и анализа на расширенном заседании Городского родительского клуба на базе Центра психолого-педагогической поддержки, реабилитации и коррекции МБОУ ДО «УМОЦ» г. Королева Московской области (29–е апреля 2011 года, 22 участника); были представлены на педагогических советах и родительских собраниях в МБОУ СОШ №1, МБОУ СОШ №10 г. и МБОУ «Специальная коррекционная школа-интернат для слепых и слабовидящих детей №1» г. Королева; в настоящее время используются в практике тренинговой и коррекционной работы со старшеклассниками и родителями, воспитывающими подростков, на базе Центра психолого-педагогической поддержки реабилитации и коррекции г. Королев, а также используются при проведении учебного курса «Возрастная психология» для студентов дневного и вечернего отделений факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения; двух глав; заключения; списка литературы, включающего 293 наименования, в том числе 27 на английском языке; и 6 приложений. Основной текст диссертации составляет 199 страниц и сопровождается 52 таблицами и 13 рисунками.

Глава 1
Теоретико-методологические основания изучения образа мира современного подростка

1.1. Образ мира: понятие, структура, функции

Определенный всем опытом жизнедеятельности субъекта, образ мира представляет собой тот «фон, на котором разворачивается вся психическая деятельность человека» (Петухов, 1984, с.14). Виды этой деятельности для подростка известны: интимно-личностное общение со сверстниками, самосознание и формирование образа Я, построение жизненной перспективы и планирование целей на будущее, приобретение автономии от родителей, формирование чувства «себя взрослого» и образа изменившегося в пубертате тела, - но «фон» их разворачивания на сегодняшний день остается малоисследованным. Его изучение и анализ обещает достижение важных для психологии развития целей – понимания субъективной реальности современного подростка в ее целостности, описания мотивов деятельности подростка, внутренним планом которой можно считать образ мира, построения вероятных траекторий развития личности в последующих за отрочеством возрастах на основе исследования ориентирующей функции образа мира. Объективные условия для изучения образа мира открываются при сопоставлении качественно различных картин реальности (Петухов, 1984), выбранного нами в качестве основной стратегии достижения цели диссертационной работы. Приступая к решению поставленных задач, определим ключевое понятие работы и представим традицию его изучения в истории психологии.

Строго говоря, категория «образ мира» была введена в понятийный аппарат психологии А.Н. Леонтьевым для обозначения совокупной системы значений, в которых мир репрезентируется в сознании субъекта, в рамках решения задачи «изучения психического как изучения «построения в сознании индивида многомерного образа мира, образа реальности» (Леонтьев А.Н., 1983, с.254). Признание того, что «в любом психическом акте человек воспроизводит мир в образе» (Артемьева, 2009, с.14), ведет к тому, что потребность изучения внутреннего мира человека, его субъективного опыта, который и составляет главный интерес психологической науки, должна найти предмет своего удовлетворения именно в изучении образа мира. Сегодня «образ мира» как понятийная категория имеет «огромный описательный потенциал для всей феноменологии познавательной деятельности человека и для всех направлений отечественной психологии» (Серкин, 2006, с.11), хотя первоначально отвечала решению проблемы обобщения многочисленных эмпирических данных, накопленных в исследовании восприятия. При этом в современных эмпирических работах «образ мира»

понимается неоднозначно и получает многообразные определения, такие как: «система жизненных смыслов человека» (Горская, 2005); «индивидуальный мир человека» (Кондратова, 2009); «мир человека образованный в результате процесса становления человеческого в человеке (человекообразования)» (Некрасова, 2002); «целостная система представлений «Я-Мир», включающая в себя подсистемы представлений «Мир» и «Я в мире» (Правник, 2007); «результат моделирования (кодирования, обозначения) мира на языке субъективных переживаний человека (выделение субъективного смысла, истолкование, извлечение значения-для-меня), результат субъективного истолкования сенсорных данных, преобразования их в перцептивные образы, обобщения их в категории и формирования смысловых сгустков» (Доценко, 1998, с.20). Общим для всех определений является одно – попытка обозначить «образом мира» сложное субъективное переживание человеком окружающей действительности, внутренний мир личности, целостное пристрастное отношение к миру. Проследим, как наполнялось и трансформировалось содержание понятия «образ мира» в различных научных школах и направлениях.

В естественных науках, яркими представителями которых выступили А. Энштейн, В.И. Вернадский, В. Гейзенберг, широко использовался термин «научная картина мира», который обозначал собой целостную систему представлений о мире, его закономерностях и свойствах, возникающую в результате обобщения и синтеза основных естественнонаучных понятий и принципов. При этом, при описании субъективной реальности конкретного человека в естественнонаучном подходе опирались на видовой по отношению к «научной картине мира» термин – «общенаучная картина мира», который представлял выражение мировоззренческой позиции субъекта, тогда как «частнонаучная картина мира» рассматривалась как система главных признаков и фундаментальных понятий различных отраслей знания. М.Хайдеггер в своей статье «Время картины мира» (1993), в которой он анализирует состояние науки Нового времени, выделяет структурные компоненты картины мира: «изображение мира», «мир, понятый как картина мира», «мир превращается в картину»; «покорение мира как картины», которые отражают этапы развития человека в мире – изображение, понимание, превращение, покорение. М. Хайдеггер подчеркивает, что деятельность человека как субъекта исторического процесса начинается с построения картины мира. При этом формирование картины мира, по мысли М.Хайдеггера, тесно связано с мировоззренческой позицией человека. Мировоззрение понимается автором как отношение человека к «сущему», а картина мира – как «изображение сущего».

Отдельное направление в изучении образа мира представляют собой достаточно многочисленные исследования построения языковой картины мира. Так, В.Гумбольдт

считал, что определенное воззрение на мир («мировидение») той или иной исторически сложившейся общности людей воплощается в структуре (внутренней форме) языка (Грицанов, 2002). Наиболее яркое выражение идеи В.Гумбольдта содержится в теории лингвистической относительности Сепира-Уорфа, констатирующей, что особенности языка, на котором говорит тот или иной человек, прямо обусловливают специфику его восприятия мира (Коул, 1997).

Ж. Пиаже было введено понятие «схемы» как познавательной структуры, которая относится к классу сходных действий, имеющих определенную последовательность. Эта последовательность представляет собой прочно взаимосвязанное целое, в котором составляющие его акты поведения тесно взаимодействуют друг с другом (Пиаже, 1969). Схема является условием и результатом акта ассимиляции. Растущая дифференциация схем ведет к прогрессивной дифференциации ассимилируемых ими внешних объектов, а взаимная координация схем приводит к образованию сложных структур «вложенного типа» и обеспечивает включение любой части схемы в целостную познавательную ориентацию человека. Аккомодация схем, которая является следствием влияния на них ассимилируемых объектов, выступает в форме пластичности познавательных структур, которая в случае необходимости обеспечивает их изменение в сторону большей адекватности внешнему миру (Смирнов, 1985).

«Схема» в концепции У.Найссера играет решающую роль в каждом перцептивном акте и рассматривается как часть полного перцептивного цикла, которая является внутренней по отношению к воспринимающему: она модифицируется опытом и тем или иным образом специфична в отношении того, что воспринимается (Найссер, 1981). Мы замечаем, что именно в этом определении формулируется основная функция образа мира – предварительная формулировка познавательных гипотез, которая в деятельности восприятия выражается как перцептивная готовность. Сходное понимание образа мира высказывает Дж. Брунер, рассматривая познание как активное построение модели мира, которая время от времени сопоставляется с поступающей извне информацией. Модель мира в его понимании – целостная система ожиданий, из которой берет начало каждая конкретная гипотеза, содержащая предположение относительно категории, к которой может быть причислен тот или иной объект (Смирнов, 1985).

И если Дж.Брунер и У. Найссер предложили понимание образа мира исходя из его функций, то Р.Арнхейм (1994) рассматривает генез «единого чувственного образа», осмысляя процесс познания человеком окружающего мира. Р. Арнхейм указывал, что понимание физического мира, и умение в нем ориентироваться начинается с интуитивного изучения человеком окружающего пространства. Это справедливо не только для раннего периода, но повторяется на протяжении всей жизни в каждом

познавательном акте, базирующемся на анализе фактов, доставляемых органами чувств. Познание в данном случае выступает как процесс, в котором человек преследует свои цели. Желательные цели отделяются от нежелательных, и познание сосредоточивается на жизненно важных целях. Из всего многообразия объектов и явлений выделяются наиболее существенные, и на этой основе образ действительности перестраивается в соответствии с требованиями воспринимающего субъекта. Главная движущая сила построения в сознании человека «единого чувственного образа» - интуиция (Арнхейм, 1994).

Еще одним направлением исследования образа мира является теория личностных конструктов Дж. Келли. Личностные конструкты – это создаваемые субъектом классификационно-оценочные эталоны, с помощью которых осуществляется понимание объектов в их сходстве между собой и отличии от других. Субъект в теории Дж. Келли выступает как активный исследователь реальности, выдвигающий различные гипотезы, в которых сформулированы его догадки о том, как будут разворачиваться жизненные события. Все личностные конструкты имеют два противоположных полюса. Признак, по которому два элемента считаются похожими или подобными, называется эмерджентным полюсом или полюсом сходства конструкта; признак, по которому они противоположны третьему элементу, называется имплицитным полюсом или полюсом конструкта. Цель теории личностных конструктов – объяснить способы интерпретации и прогнозирования людьми своего жизненного опыта с точки зрения сходства и различий (Хьелл, Зиглер, 2001).

В аналитической психологии К.Г. Юнга рассматривается вопрос об изменчивости образа мира как критерии его «хорошего» функционирования. Динамичность образа мира проявляется в том, что он может все время меняться, подобно изменчивости мнения человека о самом себе. Любая новая информация, новое знание человека о мире или о самом себе трансформирует его образ мира. Не затрагивая в своем осмыслении обсуждение сути механизмов, обеспечивающих влияние изменений во внешнем мире на изменения во внутреннем, К.Г. Юнг указывал на то, что любую новую мысль необходимо подвергать проверке и оценке с точки зрения того, какой вклад она вносит в картину мира личности (Юнг, 1996).

В контексте данной работы важно отметить целый ряд исследований образа мира (Зимняя И.А., Столин В.В., Наминач А.П., Кондратьева Л.Л., Казаков В.Г. и т.д.), в которых были обнаружены индивидуальные особенности картины мира и ее общие черты для людей, принадлежащих к одним социальным группам или этническим общностям. Результаты этих работ побудили нас высказать гипотезу о существовании универсальных, групповых и индивидуальных особенностей образа мира современного подростка,

которые могут быть эксплицированы и описаны на уровне достоверных статистических расхождений.

Резюмируя сказанное выше, отметим, что понятие «Образ мира» широко использовалось в различных направлениях психологии, но его трактовка, как правило, односторонняя и скупая, значительно разнилась. То понимаемый предельно широко – как «внутренний мир личности», то сведенный до собственных функций, образ мира, на наш взгляд, не получил в освещенных концепциях содержательного изучения, которое было реализовано в рамках деятельностного подхода А.Н. Леонтьева.

Начнем с самого общего определения «образа мира» в рамках деятельностного подхода, сфомулированного В.П. Серкиным (2006). Автор предлагает следующее определение данной категории, позволяющее отразить в себе существенные характеристики субъективного опыта, его общую структуру и этапы функционального генеза: «“Образ мира” – понятие, введенное А.Н. Леонтьевым для описания интегральной системы значений человека. Образ мира построен на основе выделения опыта (признаков, впечатлений, чувств, представлений, норм и пр.), значимого (существенного, функционального) для системы реализуемых субъектом деятельностей. Образ мира не приписывается миру субъективно, это наполнение образа реальности значениями и тем самым построение его. Образ мира, презентируя познанные связи предметного мира, определяет в свою очередь восприятие мира» (Серкин, 2006, с.13). Это определение, на наш взгляд, является предельно широким, универсальным, отражающим активную природу образа мира (не просто зеркальное отражение реальности, а «построение ее образа» через выделение существенного), а также фиксирующем основные составляющие образа мира – значения и личностные смыслы, которые структурируют и трансформируют чувственные образы, чем обуславливают формирование амодального образа.

В.П. Серкин, анализируя этот процесс трансформации, а также сопоставляя употребление понятий «сознание» и «образ мира» в контексте работ А.Н. Леонтьева (1979, 1983) предлагает еще одно определение интересующего нас понятия: « “Образ мира” – понятие, введенное А.Н. Леонтьевым для описания интегрального идеального продукта процесса сознания, получаемого путем постоянной трансформации чувственной ткани сознания в значения («означивание», «опредмечивание»)» (Серкин , 2006, с.14). Мы замечаем, что это – «процессуальное» определение категории «образ мира», которое уместно использовать прежде всего в контексте изучения функционального генеза интегральной системы значений. Важно, что именно в этом определении ставится акцент на том, что сами чувственные представления не становятся частью образа мира, а следовательно, отождествление понятий «сознание» и «образ мира» некорректно. Также в нем содержится указание на изменчивость образа мира, его динамичность,

обусловленную закономерностями осуществляемых субъектом деятельностей, а также на наличие в нем устойчивой структуры значений, придающей образу мира некоторое постоянство. По нашей гипотезе, наименее способными к изменению будут универсальные (инвариантные для всех людей) системы значений, обусловленные «социальным опытом» (Леонтьев А.А., 1983), а наиболее изменчивыми – обусловленные личным опытом конкретного субъекта, другими словами – ядерные компоненты картины мира (Петухов, 1984), составляющими которых оказываются личностные смыслы. Поднимая в этой связи вопрос о структуре образа мира, отметим, что традиционным стало признание существования в нем поверхностных и глубинных (амодальных, отторгнутых от чувственности, отражение в целом) структур. И если В.П. Серкин считает, что «чувственное не является составляющей идеального образа» (Серкин, 2006, с.14), то по мнению С.Д. Смирнова (1985), поверхностные структуры образа мира есть ничто иное как чувственно оформленные представления. Сам А.Н. Леонтьев дифференцирует их как картину мира (поверхностные структуры) и амодальные ядерные структуры – образ мира (Леонтьев А.Н, 1983), различающиеся не по материалу, а по функциям. Необходимо подчеркнуть, что в контексте данной работы термины «картина мира» и «образ мира» будут употребляться как синонимы, подобно тому, как они употреблялись в работах ряда отечественных ученых.

Тогда, анализируя образ мира в его функциональном аспекте, мы можем осветить здесь еще одно определение образа мира, предложенное С.Д. Смирновым (1985). Автор понимает образ мира как многоуровневую систему познавательных гипотез, основными функциями которой являются:

1) Непрерывная генерация познавательных гипотез. С.Д. Смирнов пишет: «Понимание образа мира как непрерывно генерирующего познавательные гипотезы, которые идут навстречу миру и которые сформулированы, в том числе на языке проксимальной стимуляции, предполагает, что любой, даже самый элементарный познавательный акт, завершающийся построением субъективного образа, начинается по инициативе субъекта, т.е. имеет в качестве первого звена процесс, детерминированный внутренней самообусловленностью субъекта» (Смирнов, 1985, с. 164).

2) Обеспечение «независимости» результата конкретного познавательного акта от непосредственно данной наличной ситуации, так как в формировании познавательных гипотез участвует более широкий контекст (события, далеко отстоящие во времени и пространстве от момента инициации акта).

3) «Образ есть момент движения деятельности» (Смирнов, 1985, с.165): деятельность оказывается зависимой от образа, так как именно в ней происходит процесс опредмечивания образа, раскрывающийся в ходе функционального анализа.

«Инициирующее и регулирующее влияние образов на деятельность является модусом их существования» (там же).

4) Образ мира выступает как опосредствующее звено в процессе экстериоризации и интериоризации деятельности. «Актуализация того или иного образа (фрагмента образа мира) всегда осуществляется в контексте задач текущей деятельности» (Смирнов, 1985, с.167). Таким образом, «способность человека строить исходя из широкого контекста индивидуального и общественно-исторического опыта прогностическую модель, вернее образ мира, непрерывно генерирующий познавательные гипотезы на всех уровнях отражения, в том числе и на языке “чувственных модальностей” и есть высшее выражение познавательной активности (Смирнов, 1985, с. 168).

Резюмируя понимание функций образа мира, выделенных и описанных С.Д. Смирновым, мы можем выделить магистральные из них, а именно: регулятивную (оценка явлений действительности, инициирование деятельности) и ориентировочную (генерация познавательных гипотез, обеспечение селективности восприятия). С.Д. Смирновым (1985) были также содержательно описаны основные характеристики образа мира, освещение которых представляется нам важным в контексте данной работы:

1. Образ мира складывается и функционирует как единое целое, но не как сумма образов отдельных явлений или предметов. «Любой образ – элемент целостного образа мира, и сущность его не в нем самом, а в том месте, в той функции, которую он выполняет в целостном отражении реальности. Эта характеристика образа мира определяется взаимосвязями и взаимозависимостями между элементами самой объективной реальности (Смирнов, 1985, с.144). В.В. Петухов (1984), касаясь в обсуждении проблем изучения мышления этой характеристики образа мира, пишет о том, что «представление мира» следует отличать от многообразных «представлений о мире». Данная характеристика образа очень важна в контексте нашего диссертационного исследования, в котором мы попытаемся изучить образ мира и через «традиционную» реконструкцию и описание семантического пространства образа мира, и через анализ содержания его основных компонентов, определенных деятельностной, социальной природой образа мира – представления о семье, образа Я, образа Другого.

2) Образ мира в функциональном плане предшествует актуальной стимуляции и вызываемым ею чувственным впечатлениям. В данной характеристике образа мира С.Д. Смирнов фактически указывает на то, что образ мира опосредствует деятельность субъекта, в том числе и познавательную, и любое воздействие окружающего мира обращено на образ мира субъекта и трансформирует его или становится его частью. С.Д. Смирнов развивает свою мысль, описывая следующую характеристику:

3) Взаимодействие образа мира и стимульных воздействий строится не по принципу переработки, модификации вызванных стимулом чувственных впечатлений с последующей привязкой созданного из сенсорного материала образа к предсуществующему образу мира, а путем апробации или модификации (уточнения, детализации, исправления или даже существенной перестройки) образа мира как целого под влиянием ассимилированных им чувственных впечатлений. Трансформация целостного образа мира осуществляется подобно тому, как было подмечено и описано Н.А. Бернштейном: под влиянием изменения условий своего осуществления движение перестраивается целиком, а не только в своих отдельных элементах.

4) Главный вклад в построение образа предмета или ситуации вносит образ мира в целом, а не набор стимульных воздействий. Необходимо преодолеть представление об образах как некоторых самостоятельных сущностях: любой образ есть не что иное, как элемент образа мира.

5) Образ мира существует в модусе постоянного его апробирования чувственными данными, которые подтверждают его адекватность. При нарушении такого апробирования образ мира начинает разрушаться.

6) Движение «от субъекта в мир» имеет непрерывный процессуальный характер, то есть образ мира генерирует познавательные гипотезы не только в ответ на познавательную задачу, а постоянно.

7) Наличие встречного процесса от образа мира на стимуляцию является необходимым условием ассимиляции образом мира чувственных впечатлений, вызываемых этой стимуляцией, включения информации, которую она несет, в целостную картину мира субъекта. Этот процесс имеет форму генерации познавательных гипотез на всех уровнях отражения действительности

8) Важнейшей характеристикой образа мира, обеспечивающей ему возможность функционирования в качестве активного начала отражательного процесса, является его деятельностная и социальная природа. В функциональном плане образ мира предшествует деятельности. Первичное становление мотива в целях и целей в средствах деятельности невозможно без ориентировки в плане образа.

В.В. Петухов в своей статье «Образ мира и психологическое изучение мышления» описывает образ мира как план внутренней деятельности субъекта, выполняющий побудительную и ориентировочную функции по отношению к системе реализуемых субъектом деятельностей. В плане внутренней деятельности оказывается возможным проигрывание любых комбинаций предметов и их свойств, построение вероятных последствий предпринимаемых действий и, как следствие осуществление выбора одной из нескольких имеющихся альтернатив, которую и следует реализовывать на уровне

практической деятельности. Отождествление образа мира и плана внутренней деятельности субъекта позволяет нам признать последний интегральной индивидуальной системой значений человека (Серкин, 2006), а, следовательно и выделить надсистемы, в которых функционирует образ мира – это 1) сознание, в котором образ мира реализует функцию переработки чувственной ткани в другие образующие сознания; 2) бытийная надсистема образа мира – система актуальных деятельностей субъекта, которая становится условием его функционирования (там же). В.П. Серкин (2006) настаивает на том, что разделение функций образа и системы образов, а также значения и системы значений необходимо. Признание одной из надсистем функционирования образа мира сознания, позволяет сформулировать еще одно определение образа мира: «образ мира – индивидуализированная культурно-историческая основа восприятия» (Серкин, 2006, с. 16), а следовательно и конкретизировать представленные выше функции образа мира и обозначить их как (там же): 1) Иерархизация деятельностей: побуждение, подкрепление, произвольность, оценка; 2) Хранение форм значений как интегральной системы: опознание, сличение, актуализация; 3) Предварительная генерация и комбинаторика предметных гипотез на основе предыдущего опыта и мотивации: целеполагание, направление, ориентировочная основа деятельности, прогноз; 4) Оперативная генерация предметных гипотез на основе предварительной генерации и актуальной информации: познание, корректировка, порождение новых форм значений; 5) Функционирование форм значений в деятельности; 6) Саморазвитие образа мира как плана внутренней деятельности субъекта на основе интериоризации новых форм значений; 7) Рефлексия, регуляция, контроль.

Мы замечаем, что целеполагание, ориентировочная основа деятельности, прогноз предшествуют любой деятельности, поэтому является возможным формулировка еще одного определения образа мира: «Образ мира – субъективная прогностическая модель будущего» (Серкин, 2006, с.18), в соответствии с которой формируются предметные гипотезы. Представленное выше понимание образа мира и определения, которые были даны этому понятию в русле деятельностного подхода в психологии, стали классическими в изучении этой темы.

Завершая обзор различных подходов к определению понятия «образ мира», приведем цитату из работы С.Д. Смирнова (1985), в которой автором сформулировано предположение об основных компонентах картины мира субъекта: «Социальное происхождение деятельности и психики человека, особая роль других людей (начиная с роли матери) в формировании деятельности и образа мира индивида, в становлении его самого как личности определяют особое место образа другого человека в нашей картине мира, которое качественно отличается от роли и места образов предметного мира. Образ

другого человека занимает промежуточное положение между предметным образом и образом Я», - которыми являются образ Другого и образ Я. Становление социальной составляющей образа мира ребенка происходит в эмоциональном контакте и общении со взрослым (Лисина, 1979)., первой специфической формой которых является комплекс оживления. Именно с комплекса оживления начинается построение образа мира ребенка и начало его социализации, что позволяет нам признать образ матери онтогенетически первым вариантом образа мира субъекта, а систему отношений между человеком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной (социальную ситуацию развития) условием и исходным моментом для формирования качественных образований развития и особенностей образа мира. В последующих параграфах мы подробнее рассмотрим этапы онтогенетического развития образа мира, далее сосредоточимся на понимании основных компонентов образа мира.

1.2. Представления о семье и субъективная картина жизненного пути как составляющие образа мира современного подростка

Внимательное чтение работ А.Н. Леонтьева позволяет понять, что акцентирование им внимания на роли жизненного опыта, понимание внутренней работы личности по отношению к своему прошлому, введение в психологию понятия «смысл» как обозначения «пристрастного» отношения к действительности, «значения для меня», ставят задачу изучить субъективное представление человека о своей жизни. Несмотря на то, что термин «субъективная картина жизненного пути» не употреблялся А.Н. Леонтьевым, из его определения личности следует, что для того, чтобы понять ее внутренний мир (образ мира), необходимо рассмотреть ход ее жизни. Аргументируем это положение. Личность А.Н.Леонтьев понимает не как особое качество или взаимосвязь процессов, она имеет иную природу: «проблема личности есть проблема единства, взаимосвязи отдельных деятельностей» (Леонтьев А.Н., 2004). «Личность не есть простое биологическое единство, это есть высшее единство, историческое (общественное) по своей природе. Это единство – личность – не дано изначально, человек не родится в качестве личности. Личность человека возникает в ходе развития его жизни» (там же). В этой формулировке подчеркивается важность учета отнюдь не интеграции различных психических функций «в личности», а необходимость изучения интеграции человека с миром. А.Н.Леонтьев высказывает важное положение, касающееся природы личности: «Индивид превращается в личность … в ходе своей биографии. В этом смысле личность и есть «сгусток» биографии» (Леонтьев А.Н., 2004). То есть личность есть результат «кристаллизации» жизненного опыта (Леонтьев А.А., в соавт., 2008). Это положение позволяет сделать вывод о том, что изучение жизненного опыта, представленного как субъективная картина жизненного пути, позволяет понять личность, ее образ мира. Поскольку «любой образ есть не что иное, как элемент образа мира» (Смирнов, 1985, с.145), таким элементом, составляющей целостной системы представлений о реальности, является и субъективная картина жизненного пути, изучение содержания которой будет предпринято нами в работе. Заинтересованные в изучении образа мира современного подростка, мы дополнили исследовательскую батарею, включающую один из «традиционных» психосемантических инструментов изучения интегральной системы значений – Методику свободной сортировки понятий – тестом «Линия жизни» А.А. Кроника, позволяющего реконструировать субъективную картину жизненного пути респондента, и анализируя ее содержание, выявить особенности целостного образа мира. А.Н. Леонтьев развивает собственное понимание личности: «Основу личности составляет то особое строение целокупных деятельностей субъекта, которое возникает на определенном этапе развития человеческих связей с миром» (Леонтьев А.Н., 2004).

Личность человека определяют «не внутренние условия, взятые сами по себе, как и не внешние условия, как и не просто совокупность тех и других. Личность является тем процессом, который «соединит» их между собой» (там же). Автор подчеркивает, что человек, прежде всего, является тем, что «он делает из себя, утверждая свою человеческую жизнь» (там же), а утверждает он себя во всем, что он делает. Расширяющаяся действительность существует для человека не только актуально, но и в форме прожитого им опыта и предвидимого им будущего. А.Н.Леонтьев дает новое представление о внутренней работе личности. В процессе иерархизации мотивов прошлый опыт субъекта становится «предметом его отношения, его действий и поэтому меняет свой вклад в личность» (Леонтьев А.Н., 2004). Человек является не только результатом своей биографии, потому что он «вступает в отношение к своему прошлому, которое по-разному входит в наличное для него – в память его личности.… Одно в этом прошлом умирает, лишается своего смысла и превращается в простое условие и способы его деятельности – сложившиеся способности, умения, стереотипы поведения; другое открывается ему в совсем новом свете и приобретает прежде не увиденное им значение» (там же). Таким образом, можно сказать, что внутренняя работа личности – это «означивание» опыта жизнедеятельности, построение интегральной системы значений на основе значимого для осуществляемых субъектом деятельностей опыта, - то есть «конструирование» образа мира.

Коротко опишем основные характеристики субъективной картины жизненного пути, сфомулированные Б.Г. Ананьевым (1968), который одним из первых использовал данное понятие в психологии для обозначения разнообразных форм представленности биографии в индивидуальном сознании:

1. Психический образ собственной биографии является структурой индивидуального самосознания личности.

2. В субъективной картине жизни запечатлены не только события индивидуальной биографии, но также исторические, макросоциальные, главные «вехи» жизненного пути личности в определенную историческую эпоху. «Субъективная картина жизненного пути в сознании человека всегда строится соответственно индивидуальному и социальному развитию, соизмеряемому в биографо-исторических датах» (Ананьев, 1980).

3. В субъективной картине жизненного пути конвергируют биологическое время онтогенеза, психологическое время личности как субъекта видов человеческой деятельности и индивидуальности, а также историческое время общественной жизнедеятельности. Б.Г.Ананьев пишет: «историческое время, как и все общественное развитие, одним из параметров которого оно является, имеет первостепенное значение для индивидуального развития человека. Все события этого развития (биографические даты)

всегда располагаются относительно к системе измерения исторического времени» (Ананьев, 1977).

4. Субъективная картина жизни содержит внутреннюю периодизацию индивидуального жизненного пути личности, этапами которой являются значимые жизненные события.

5. В субъективной картине жизненного пути человека сохраняются сведения о том, как развивался его внутренний мир.

Субъективная картина жизненного пути является инструментом саморегуляции и самодетерминации. Психический образ собственной жизни является результатом рефлексии человека его прожитой жизни и жизни предстоящей, и представляет собой ориентировочную основу дальнейшей жизнедеятельности. Осмысление субъективной картины жизненного пути закономерно следует за формированием рефлексивных качеств личности. «Именно эти свойства, хотя они и являются наиболее поздними и зависимыми от всех остальных, завершают становление структуры характера и обеспечивают его целостность. Они наиболее интимно связаны с целями жизни и деятельности, ценностными ориентациями, установками, выполняя функцию саморегулирования и контроля развития, способствуя образованию и стабилизации единства личности» (Ананьев, 1977).

Выше мы представили понимание онтогенетически первой модели образа мира как образа семьи. Проанализируем теоретическое содержание этого понятия и обоснуем необходимость изучения представления о семье как важной составляющей образа мира субъекта.

Представления о семье имеют достаточно богатую традицию изучения и понимания в истории гуманитарных наук. Основные результаты в исследовании представлений о семье были достигнуты в изучении семейного самосознания, семейных отношений, осмысление которых во многом зависит от тех представлений о семье, которых сознательно или неосознанно придерживается конкретный ученый. Как метко отметил известный российский демограф и социолог А.И.Антонов: «Индивидуальный опыт семейной жизни самого ученого еще в большей степени, чем неискренность и защита респондентов, препятствует беспристрастному изучению семейных отношений. Социолог всегда рискует стать сторонником тех теорий, в которых отражен привычный ученому семейный образ жизни» (Антонов, 2005, с.15). Стараясь отстраниться от личного семейного опыта и занять беспристрастную позицию психолога-исследователя, рассмотрим, какую историю содержит в себе такой предмет психологического изучения как представления о семье и какое содержательное наполнение получало это понятие в трудах различных ученых.

Различные описания семьи и уклада семейной жизни мы можем встретить уже в античной литературе, например, в трагедиях Эврипида и Софокла (Тронский, 1951), но только в 19-м веке семья становится предметом научных исследований этнографов, историков и фольклористов и лишь с середины 20-го века она начинает играть роль одного из ключевых интересов психологической науки. Не сосредоточиваясь здесь на этапах развития психологии семьи, которые подробно представлены в работах коллег (Минеева, Лидерс, 2011; Лидерс, 2006), остановимся на вариантах понимания того, что представляет собой внутреннее переживание семьи субъектом, для обозначения которого в научных психологических исследованиях используется понятие «образ семьи» или «представление о семье».

Безусловно, объективная картина жизни семьи по-разному воспринимается ее членами, и необходимым является разведение субъективно воспринимаемой семьи и семьи реально функционирующей. Сам термин «образ семьи» (или образ «мы») впервые был введен в понятийный аппарат психологии Т.М. Мишиной (1983) для обозначения семейного самосознания как целостного интегрированного образования. Понимая наиболее важную функцию семейного самосознания как регуляцию поведения семьи и согласование позиций отдельных ее членов, автор считает, что специфика внутрисемейных отношений и жизни отдельно взятой семьи во многом зависит от адекватности образа «мы». Так, адекватный образ семьи формируется в функциональных семьях и определяет отдельные характеристики семейной жизни – супружеские отношения, выполнение членами семьи семейных обязанностей, характер и правила индивидуального и группового поведения в семье. Неадекватный образ «мы» формируется в дисфункциональных семьях на основе селективных представлений о характере взаимоотношений членов семьи, создающих для каждого домочадца и семьи в целом наблюдаемый публичный образ – семейный миф. Цель семейного мифа – скрыть или представить в ином свете неудовлетворенные потребности членов семьи, происходящие между ними конфликты, неоправдывающиеся ожидания и ложные иллюзии, а также согласовать некие идеализированные представления друг о друге. Действуя как механизм психологической защиты, семейный миф в своих разновидностях препятствует осознанию отвергаемого знания о семье ее членами. Для создания семейных мифов семья использует защитные механизмы проекции и вытеснения (Мишина, 1983). Проекция как перенос на социальное окружение или на другого члена семьи отвергаемых в себе потребностей, мотивов, влечений, представлений, часто проявляет себя в виде обвинений в адрес другого или превратного истолкования мотивов его поведения. Например, если доминирующим эмоциональным фоном семьи является переживание отсутствия чувства безопасности и базового доверия к миру, что вступает в противоречие

с Я-концепцией, приписывающей Я открытость, доверие, доброжелательность, то механизм проекции приведет к формированию враждебного отношения к социальному окружению, к сплочению семьи на основе единства намерений противостоять внешней агрессии — и образуется так называемая «семья-крепость» (Карабанова, 2005а). Вытеснение представляет собой подавление одним из супругов своих отвергаемых личностных качеств в сочетании с культивированием их в партнере. Например, жена, осуждающая и подавляющая в себе агрессивность, недоброжелательность в отношении мужа, провоцирует его на агрессивное поведение в ситуации конфликта, в результате чего рождается семейный миф об идеальной терпимой жене — «мученице, несущей свой крест» и муже-злодее (Карабанова, 2005а). Разнообразие семейных мифов создается сочетанием различных защитных механизмов.

Сам термин «семейные мифы» был предложен А.Х. Феррейрой (Ferreira A.J. et al., 1966) для обозначения защитных механизмов, работа которых направлена на поддержание единства и сплоченности семьи. А.Я. Варга дает следующее определение семейному мифу: «семейный миф - это форма описания семейной идентичности, некая формообразующая и объединяющая всех членов семьи идея, или образ, или история, если хотите, идеология» (Варга, 2001, с. 65). В современных как теоретических, так и эмпирических исследованиях семьи, понятие «семейный миф» зачастую используется как синонимичное категории «образ семьи», хотя Э.Г. Эйдемиллер (Эйдемиллер, Юстицкис, 2008), чью точку зрения разделяем и мы, вводит функциональный критерий различения этих понятий: семейный миф рождается в дисфункциональной семье и его задача – сплотить, объединить семью, эмоциональная близость членов которой мала. Образ «мы» складывается в функциональной семье, и его роль – обобщить в себе основные характеристики слаженно функционирующей семейной системы, представить ее целостный образ. Часто «семейные мифы» не как просто форма группового (семейного) знания, а как некое ложное, вредное образование (Макарова, 2003).

Также для описания целостного субъективного переживания домочадцами жизни семьи, происходящего в ней, используется понятие «когнитивный семейный сценарий». Его функция аналогична функции семейного мифа – поддержание единства семьи. Широко используемое в когнитивной психологии и когнитивно-поведенческой психотерапии (Ellis, 1994; Alexander, Parsons, 1982) это понятие определяется как «довольно долго существующий, динамичный и устойчивый к внешним влияниям образец деятельности лиц в определенном семейном контексте, который развился благодаря дифференциации и интеграции уже имеющихся элементов (установок, предписаний и убеждений, эмоционально-поведенческих реакций и др.) и может быть актуализирован, если возникнет потребность, при изменяющемся характере взаимодействия личности и

среды (Эйдемиллер Э.Г. в соавт., 2008, с. 232). Выделяются следующие функции семейных сценариев: 1) Выдвижение гипотез о причинах происходящего; 2) Обеспечение избирательности внимания, восприятия в определенной ситуации жизни семьи; 3) Предсказание вероятных последствий развития ситуации, ориентировка в ее возможных следствиях, которые, отметим, совпадают с некоторыми функциями образа мира.

Близким по содержанию оказывается понятие «внутренняя картина семьи» (Эйдемиллер Э.Г. в соавт., 2006), определяемая как субъективное переживание происходящего в семье, «видение» семьи изнутри, образ семьи глазами ее членов. Антонимичным ему оказывается понятие «семейной агнозии» как неспособности членов семьи адекватно воспринимать некоторые стороны ее жизни (Haley, 1978). Заметим, что внутренняя картина семьи отражает представления субъекта именно о происходящем в актуальное время в его семье, поэтому она очень изменчива и непостоянна. Сопоставляя внутренние картины семьи у членов различных семей, мы удивимся их несхожести, уникальности, в которой проявят себя ядерные составляющие образа мира. Воспроизведение во внутренней картине семьи стереотипных, типичных для многих семей элементов жизни свидетельствует о том, что их *собственный* семейный опыт является для респондента отчужденным (Nichols, 1984). Отчужденность семейного опыта следует отличать здесь от его «неосознаваемости». Отчуждение понимаемое как «нарушение смысловых связей в структуре жизненного мира личности» (Осин, 2007, с.28) переживается как субъективная неудовлетворенность семейной жизнью, нигилизм, отсутствие контроля за происходящим в семье, неспособность реализовать себя и собственные жизненные стремления в семейной жизни. При этом неосознаваемый семейный сценарий можно отнести к явлениям неосознаваемой установки, которые выполняют функции подбора релевантной себе информации или ее поиска и будучи не представленными в сознании. Результаты нашего изучения внутренней картины семьи (которую мы обозначили как индивидуальные представления о семье) показала, что индивидуальные представления о семье могут быть выявлены при применении ключевой для данного исследования процедуры свободной сортировки понятий (Буровихина, Лидерс , 2012).

Наиболее глубокое и содержательное понимание того, как строится, функционирует и развивается образ семьи достигнуто при изучении сценариев, «наивных психологических представлений» (Dannon, 1978) и процессов каузальной атрибуции (Келли, 1984). Сценарий отражает знание о том, как должна разворачиваться та или иная ситуация, какие элементы она содержит, что должно происходить в ней сначала, а что – потом. Близким этому понятию является категория «скрипт», которую в социальной психологии можно определить как «перечисление эпизодических следствий в

определенных социальных ситуациях (Андреева, 2000). Основная функция сценариев и скриптов – предсказание и интерпретация какой-либо ситуации, прояснение вероятных следствий ее разворачивания. Типичными семейными сценариями современных людей являются «семейный завтрак», «выходные в кругу семьи», «семейные праздники», «конфликты внутри семьи». Наивные психологические представления – это представления людей, не имеющих психологического образования, о психологических особенностях человека вообще и отдельных категориях людей в частности (Эйдемиллер Э.Г. в соавт., 2008). Процессы каузальной атрибуции определяют то, как человеком истолковываться причины каких-либо событий. Исследования в области каузальной атрибуции показали, что члены семьи, пытаясь разобраться в том, что происходит внутри семьи и за ее пределами, неосознанно используют ряд приемов и правил (Heider F., 1980, цит. по Эйдемиллер Э.Г. в соавт., 2008). От того, насколько верны эти правила и приемы, зависит, насколько членам семьи удается разобраться в своих семейных проблемах, какой они видят свою семью и какими соображениями руководствуются, формируя свои взаимоотношения.

О.А. Карабановой в контексте необходимого различения объективной ситуации жизни семьи и ее картины в субъективных переживаниях ее членов вводится понятие «семейное самосознание» (Карабанова, 2005а). «Семейное самосознание - согласованный образ семьи, разделяемые всеми ее членами представления о ценностях семьи, ее статусе, образе жизни, ролях, главенстве, нормах и правилах взаимодействия» (Карабанова, 2005а, с.89). Важнейшими компонентами семейного самосознания как сложно организованной системы, по мнению автора, являются семейная судьба (как общая судьба рода, семьи как единого субъекта и в то же время как разделенное представление членов семьи о сходстве персональных судеб и жизненного пути родственников, их согласованности в пределах родственной сферы (Разумова, 2001)), семейная история (воплощенная в семейной родословной, семейной автобиографии, семейных реликвиях, фотографиях, семейном имени). Семейное самосознание формируется в совместной деятельности и внутрисемейном общении..

Анализируя трансляцию историко-культурного опыта людей в семейном микропространстве, описывая семью как носителя макро - и микросоциокультурных традиций, Е.Е. Сапогова пользуется понятием «семейный нарратив», которым обозначает семейное (микрогрупповое) самосознание, фиксированное в «семейной культурной концепции» как системе значений, символизируемых качеств, атрибутов, отношений, поведенческих паттернов (Сапогова, 2002). Именно семейный нарратив приписывается семье как целому (создает ее образ в культуре), организует формы взаимодействия внутри группы. Его содержание можно считать синтетическим, поскольку в нем присутствуют и

«тайные» тексты, и ритуальные послания, и семейные истории, и заветные слова, и наставительные повествования, и прямые указания на должное и осуждаемое в поведении, а также традиционное, годами отбираемое внутри поколений семьи, содержание большой нарративной культуры (сказки, былички, приговорки и т.д).

Яркий представитель структурного направления в семейной терапии С. Минухин в своем осмыслении функционирования семьи опирается на понятие «карта семьи» (Минухин, 1998). По мнению С. Минухина, в течение жизни семьи привычные способы взаимодействия между членами постепенно закрепляются в стереотипах, в своей совокупности составляющих карту семьи. Карта семьи определяет поведенческий репертуар домочадцев, задает функции ее членов, определяет иерархию власти внутри семьи, что существенно облегчает взаимодействие между домочадцами (Freeman, 1981).

Анализ содержания понятия «представления о семье» не был бы полным без обращения к категории «идентичность семьи» разработанной и введенной в семейную психологию одним из основателей системного подхода Н. Аккерманом (1982). «Семейная идентичность» - это содержание ценностей, устремлений, экспектаций, тревог и проблем адаптации, разделяемых членами семьи или взаимодополняемых ими в процессе выполнения семейных ролей. Л.Б. Шнейдер, уточняя содержание этого понятия, дает ему следующее определение: «семейная идентичность — это эмоциональное и когнитивное «Мы» данной семьи. Семейная идентичность связана с самосознанием личности и может характеризоваться различной степенью включения или противопоставления «Я» и «Мы». Стабильность семьи, которую точнее было бы обозначить как «сохранение в изменении», предполагает сохранение идентичности во времени, контроль над конфликтами и способность семьи к изменению и дальнейшему развитию» (Шнейдер, 2000, с.126). Семейная идентичность определяется Л.Б. Шнейдер как важный критерий психологического здоровья семейной системы.

Мы рассмотрели, какое многообразие понятий существует для обозначения субъективного переживания семьи, семейных представлений, образа семьи. При этом, вопрос о выработке единого понятия и определении его содержания еще не решен. Понятийные категории, представленные выше, отличаются по области своего применения, оценочному оттенку, заключаемом в них, и фоновым ожиданиям относительно семьи. Разнообразие понятий затрудняет выработку интегративного представления об образе семьи (Минеева, 2011). По мнению О.А. Минеевой, таким интегративным понятием может стать категория «имплицитная теория семьи».

Сам термин «имплицитная теория семьи» был впервые введен Л.Р. Барнхилом в 1979 году (Минеева, 2011) в размышлениях о том, что «хорошая», стабильно функционирующая семья описывается исследователями не на научном уровне, а на

уровне имплицитной теории семьи. Л.Я. Гозман и Ю.Е. Алешина (1983) также отмечали, что «феноменология семьи изучена пока явно недостаточно, и это отрицательно сказывается на тех «имплицитных концепциях семьи», которыми пользуются в своей работе психологи-практики». Имплицитная теория семьи, как полагает О.А. Минеева, является разновидностью имплицитных социальных теорий - убеждений, формирующихся в массовом сознании относительного того, как и каким образом соотносятся между собой черты какой-либо социальной среды (Андреева, 2000).

Таким образом, теоретический анализ, представленный выше, позволяет нам убедиться в том, что широта научных взглядов на вопрос о том, как представлена семья в субъективном внутреннем опыте личности, внушительна и что четкого однозначного определения того, что же такое «представления о семье» или «образ семьи» не существует, как не существует и самих общепринятых обыденных представлений о семье, разнообразие которых в современном обществе связано с активным поиском новых форм семейной жизни (Маценова, 2001). Представив разнообразие точек зрения и подходов к определению интересующей нас категории, сформулируем рабочее определение, на которое мы будем опираться в нашей работе. Итак, представления о семье – это целостный образ различных характеристик семейной системы, сочетающий в себе представления подростка о ценностях семьи, ее статусе, образе жизни, ролях, главенстве, нормах и правилах взаимодействия. В данной работе мы предпринимаем попытку изучить образ мира подростка через изучение содержания его основных компонентов, одним из которых являются представления о семье. В современных психологических исследованиях задача понять, как осмысляется семья современными подростками (Андреева, 2005; Маценова, 2001; Капцова, 2002), какую ценность она представляет в отрочестве (Собкин В.С. в соавт., 2005; Собкин, Кузнецова, 1998), каковы гендерные и возрастные особенности представлений об отдельных характеристиках семьи (Кулиш, 2005) решается достаточно успешно. Рассмотрим наиболее значимые результаты коллег, чтобы анализируя их, обосновать необходимость проведения собственного изучения представлений о семье как компонента образа мира.

В.С. Собкин и Н.И. Кузнецова в своем фундаментальном докладе «Российский подросток 90-х: движение в зону риска» (1998) отмечают, что представления о семье в отрочестве в условиях стремительных изменений социокультурной ситуации и новых жизненных приоритетов, неизбежно возникающих в них, существенно трансформируются и приобретают глубокие качественные отличия по сравнению с теми, которые характеризовали подростков 70-80-х годов XX века. Важная причина подобного рода трансформаций – рост числа неполных семей, воспитываясь в которых, дети и подростки усваивают, а впоследствии воспроизводят иные нормы и образцы семейной жизни,

отвечающие их собственному опыту социализации. Результаты, полученные авторами в масштабном исследовании, позволяют заключить, что ценность счастливой семейной жизни по-прежнему остается для школьников наиболее важной в иерархии жизненных приоритетов, но именно она в современном обществе теряет свою значимость. Причем интенсивное снижение ее значимости наблюдается не столько среди юношей, а сколько среди девушек-старшеклассниц, что свидетельствует о весьма принципиальных изменениях, произошедших в женских полоролевых ориентациях относительно ценностной значимости счастливой семейной жизни. В.С. Собкин и Н.И. Кузнецова отмечают, что в основном описанные изменения происходят в сознании учеников старшей школы, которые в рамках нашего исследования были отнесены к возрастной подгруппе старших подростков. Материалы данного исследования позволяют нам заключить, что семья, безусловно, имеет будущее в современном обществе, потому как в ценностных ориентациях самой чувствительной к социальным изменениям возрастной страте общества, той самой, в которой оформляются в целостный образ планы на будущее и рефлексируется жизненная перспектива, - отрочестве, - семья по-прежнему занимает ведущие позиции.

Еще один подход к экспликации образа семьи предложен в ряде работ (Москвичева, 2003; Ковалев, 1988 и др.), опирающихся на проективные методики изучения представлений о семье, цель которых – классифицировать возможные ассоциативные образы, продуцируемые респондентами. Достаточно широко распространенной и часто используемой является классификация типов представлений о семье, выработанная Н.Л. Москвичевой по результатам обследования студентов (Андреева, 2005). В отсутствие воспроизведения исследования на выборке подростков мы не можем прямо переносить полученные результаты и делать выводы о классификации представлений о семье в отрочестве, однако, можем предполагать наличие некоторой преемственности в ответах, позволяющей нам на уровне гипотез намечать типологию вероятных представлений о семье и в предшествующем студенчеству возрасте. Результаты, полученные Н.Л. Москвичевой свидетельствуют о том, что наиболее распространенными типами представлений о семье являются: «семья как теплый круг общения»; «семья как стабильный организм»; «семья как убежище»; «семья как взаимная ответственность» (Москвичева, 2003). Важным в данном исследовании является также указание автора на то, что крайне редко становится содержанием представлений о семье у студентов, а именно: аспекты семейных отношений, связанные со стремлением к саморазвитию и самосовершенствованию, удовлетворением индивидуальных потребностей в отцовстве, материнстве, самореализации в детях. Интересно, что данные, полученные автором, хорошо согласуются с результатами исследования Маценовой Е.Б.

(2001), в котором было показано, что детоцентристская семья как одна из моделей семьи в представлениях старшеклассников и студентов, является не часто предпочитаемой ими.

Распространенной тенденцией в изучении представлений о семье является исследование представлений об отдельных сторонах и характеристиках семейной жизни, к примеру: описание образа будущего супруга (Ковалев, 1988), анализ специфики представлений подростков об осуществляемых родителями стилях воспитания и общения в семье (Карабанова, 2005а; Резванцева, Григорьева, 2007), анализ представленности черт родительской семьи в субъективном переживании структуры и функций нуклеарной семьи (Рыбочкина, Семенихина, 2007) и др. Результаты этих исследований интересны: хотя они и не претендуют на описание целостного образа семьи и освещение ее интегрального переживания в сознании респондента, они позволяют нам представить структуру представлений о семье, понимание которой стало основой классификации завершений в методике «Незаконченные предложения». Поиск гендерных и возрастных особенностей представлений о частных характеристиках семейной жизни, как правило, предпринимаемый в ходе данного рода работ, позволяет выделить общие и вариативные компоненты представлений о семье, чем способствовать выработке гипотез о структуре и содержании интегрального образа семьи. Сходной цели помогают достичь исследования, направленные на изучение влияния особых условий развития - сиротства детей (Шубина, 2007); неблагополучия социальной ситуации развития (Панкова, 2002) и др. – на образ семьи детей и подростков.

Интересные содержательные результаты изучения представлений о семье в отрочестве были получены Е.Б. Маценовой (2001). Так, автор выделила варианты целостного представления о семье у современных старшеклассников, которые обозначила как модели семьи: «традиционную» (ее черты: «брак», «родительство», «муж-кормилец», родственные связи», «друзья»), «детоцентрическую» (представленную в сознании респондентов через категории: «любовь к детям», «жена-домохозяйка», «домашние животные», «юмор, смех», «счастливый ребенок», «самопожертвование»), «социоцентрическую» (представлена в сознании старшеклассников в категориях «брачный контракт», «карьера супругов», «элитное обучение детей», «материальное благополучие», «интересные и важные знакомства», «яркость, новомодностъ» и «динамичность», «компетентность», «здоровый образ жизни»), «супружескую» (которой даются характеристики как «беззаботность», «взаимопонимание», «любовь», «домашний очаг», «дружба, теплота, сопереживание», «демократичность) и «встречающуюся» (представленную через характеристики «автономность», «ребенок», «секс», «доверие», «оригинальность»). Обобщенные результаты исследования Е.Б. Маценовой свидетельствуют о том, что наиболее выбираемой старшеклассниками моделью семьи

является «традиционная» ввиду ее широкой представленности в опыте предыдущих поколений семьи, вследствие чего уклад и правила взаимодействия внутри традиционной семьи оказываются хорошо рефлексируемыми подростками и она занимает лидирующие позиции в рейтинге по частоте обсуждения наиболее характерных для нее сфер семейной жизни. Редко предпочитаемой моделью семьи у старшеклассников стала «встречающаяся» семья, что, по-видимому, связано с ее отсутствием в жизни семей родителей (прародителей) и неосведомленностью части молодежи (некоторых старшеклассников, например) о возможном разнообразии моделей современной семейной жизни. Е.Б. Маценова выделяет также и основные структурные компоненты представлений о семье современных старшеклассников. Ими оказались такие сферы семейной жизни как: супружеское общение, секс, финансы, родительство, автономность, распределение супружеских ролей, социальное положение семьи, любовь, досуг, отношения с родителями, разрешение конфликтов, отношения с друзьями и готовность к супружеству. Соглашаясь с автором, мы включили в набор понятий для методики свободной сортировки те, что освещают выделенные сферы.

На наш взгляд, наиболее полное и содержательное представление о структуре и содержании представлений о семье содержится в работе О.А. Минеевой (2011), в которой впервые обсуждалась модель трехуровневой организации имплицитных теорий семьи (автор использовала этот термин для обозначения целостной системы категорий, посредством которой семья представлена в сознании субъекта). Несмотря на то, что подростки не входили в число респондентов интересующей нас работы, мы считаем возможным расширение зоны обобщения сделанных выводов и выдвижение гипотез о структуре и содержании имплицитных теорий семьи подростков на основе их осмысления. По мнению О.А. Минеевой, имплицитная теория семьи может быть представлена как трехуровневая система конструктов, являющихся двухполюсными осями, на которые отображаются категории суждений о семье. Уровни системы конструктов задаются как универсальный, групповой и индивидуальный. Примечательно, что именно в работах О.А. Минеевой (Минеева, Лидерс, 2007; Минеева О.А. в соавт., 2010) апробирована и подробно описана новая диагностическая процедура исследования представлений о семье – Методика свободной сортировки понятий, модификация которой использована в нашей работе.

Таким образом, анализ результатов исследований современных подростков о семье позволяет нам заключить, что в них были выделены прежде всего структурные компоненты интегрального образа семьи (его типы, наиболее характерные его элементы), а также осуществлен анализ ценности семьи в системе жизненных приоритетов подростка. Важно отметить, что авторами были использованы либо метод опроса (направленный на

выявление *мнений, взглядов* подростков на семью, которые могут быть не отрефлексированы, или иметь весьма поверхностный, не отражающий субъективное переживание семейных отношений характер), либо проективные методики и глубинное интервью (результаты которых, напротив, позволяют описать *личностный смысл* семьи в сознании респондента, выявить часто неосознаваемое субъективно-эмоциональное отношение к семье, типы которого классифицируются самим ученым-исследователем). Попытки представить целостное содержание, «наполняющее» структуру представлений о семье в сознании респондента редки, а пробы исследователей охарактеризовать представления о семье как компонент образа мира или как включенные в контекст размышлений о субъективном жизненном пути, то есть как автобиографический нарратив, и вовсе отсутствовали. Ранее мы приводили высказывание С.Д. Смирнова о том, что «любой образ есть не что иное как элемент образа мира, и сущность его не в нем самом, а в том месте, в той функции, которую он выполняет в целостном отражении реальности» (Смирнов, 1985, с.144). «Место», которое занимает образ семьи в образе мира, как покажет реализованное нами эмпирическое исследование, - одно из центральных: структура категорий, в которой мир репрезентируется в сознании субъекта и которая будет эксплицирована нами с применением процедуры свободной сортировки понятий, в различных групповых срезах будет содержать такую группу слов, которые в своей совокупности отражают переживание подростком сути семейных отношений. Конечно, ее выделение мы предполагали уже на этапе конструирования методики, когда, проводя интервью с подростками, с целью выяснить важные для них аспекты реальности и лексику, с помощью которой подростки описывают их, отмечали, что семья так или иначе присутствует в повествовании подростков о «Мире, в котором они живут». Функция, которую выполняет образ семьи в образе мира респондента, – ориентирующая. Мы полагаем, что те представления о семье, которые формируются в отрочестве и, конечно, как единица образа мира будут изменчивы а, как следствие, дополнены на последующих возрастных этапах, - будут влиять на семейное поведение респондентов (в понимании функций семьи и распределения ролей в ней, в оценке роли семьи в жизни человека, в истолковании мотивов поведения членов семьи). Описывая своеобразие представлений о семье в сравнении контрастных групп, мы не рассматриваем их как нечто самостоятельное, а стремимся проследить их взаимосвязь с представлениями о других сторонах действительности, которое операционально будет выражено как определение связи «семейных» понятий с другими, презентирующими мир в лексиконе подростков, или как рассмотрение семьи как вероятной траектории жизненного пути респондентов, субъективная картина которого будет нами изучена с применением методики «Линия жизни» А.А. Кроника.

Обоснуем сосредоточение нашего интереса на таком компоненте образа мира как представления о семье. Мы признаем, что семья, являясь «первой группой принадлежности» (Андреева, 2000, с.229) субъекта, выступает тем окружением, в котором начинается социализация ребенка. Овладение начальными формами взаимодействия, усвоение первых норм и ценностей, формирование представлений о различных социальных ролях, приобретение первых навыков общения, формирование самосознания и образа Я – начинается именно в семье (Андреева, 2000). Мы можем с уверенностью сказать, что первые представления о мире закладываются именно в семье и первый образ мира ребенка является в этом смысле «навязанным» ему воспитывающими взрослыми, которые отбирают определенную информацию, оповещающую о том, что происходит вокруг, придают миру определенную эмоциональную окраску, которая передается ребенку в общении с ними, фиксируют принадлежность ребенка к определенному полу, формируют первые элементы менталитета. Говоря иными словами, мы можем утверждать, что «ребенок смотрит на мир из семьи», а подросток, юноша, взрослый, направляют свое познание мира во многом в соответствии с теми ориентирами, которые были заложены в семье. То есть не только представления о семье следует изучать в контексте представлений о мире, но и представления о мире в контексте переживания того микрокосма, в котором они зародились, - семьи. Е.Е. Сапогова (2002), описывая культурные основания первичной социализации личности, пишет: «Семья выполняет для ребенка семиотическую функцию, точнее, функцию создания основ семиосферы - механизмов, правил и прецедентных единиц, с помощью которых ребенок впоследствии сам будет отбирать в социально-культурном макропространстве то, что он будет считать нужным, полезным и относящимся непосредственно к его личности и жизненному пути» (с.177), в чем фактически перефразирует основную функцию образа мира – генерацию познавательных гипотез. Вопрос о взаимовлиянии образа мира (и его компонентов) и образа жизни Е.Е. Сапоговой освещен следующим образом: «Человек не просто усваивает и воспроизводит имеющиеся в обществе образцы и программы, а преобразует их в насыщенные личностными смыслами ценности, установки, ориентации *(мы полагаем, что - в образ мира)*, творчески трансформирует их самим течением собственного жизненного пути, что создает множество индивидуальных вариантов культурного социогенеза в общей плоскости социализирующих воздействий (Сапогова, 2002, с.178). Поразительно емко отражен автором процесс формирования образа мира в семье: «Массовый историко-культурный опыт людей, живущих в одном месте в одно и то же время, преломляется через индивидуальное бытие нескольких поколений членов данной семьи, что постепенно создает внутрисемейную “версию бытия” (*то есть - образ мира*)» (там же). Фактически, Е.Е. Сапогова пишет о возможности выделить и описать образ мира не отдельного

субъекта, а отдельно взятой семьи. Это, безусловно, очень интересная гипотеза, которая может быть подвергнута верификации с помощью применения Методики свободной сортировки лексических единиц, модификация которой для соответствующей исследовательской задачи станет предметом последующих научных поисков.

Высказанное М.В. Осориной (2008) понимание формирования картины мира ребенка убеждает нас в том, что образ семьи – это важнейший компонент образа мира: «Любая человеческая культура обязательно несет в себе модель мира, созданную данной этнокультурной общностью людей. Эта модель мира воплощена в мифах, отражена в системе религиозных верований, воспроизводится в обрядах и ритуалах, закреплена в языке, материализована в планировке человеческих поселений и организации внутреннего пространства жилищ. Каждое новое поколение получает в наследство определенную модель мироздания, которая служит опорой для построения индивидуальной картины мира каждого отдельного человека и одновременно объединяет этих людей как культурную общность. <…> Активными проводниками «взрослой» культуры являются прежде всего родители. (Осорина, 2008, с.14). Говоря иначе, деятельность ребенка будет направляться тем образом мира, который, будучи обусловлен культурным наследием социальной ситуации развития ребенка, будет интериоризирован в общении с родителями, во внутрисемейном взаимодействии.

В п.1.3. мы представим онтогенетические этапы развития интегральной системы значений, но до того, как перейти к их анализу, рассмотрим здесь основные этапы развития представлений ребенка о семье, которые содержательно будут отличны от развития представлений о мире в целом, но окажутся весьма схожи в механизмах и принципах своего становления. Онтогенетически первым образом семьи является осознание ребенком слитности себя со взрослым и всем окружающим миром, охарактеризованное Л.С. Выготским как сознание «пра-мы» (Выготский, 1982). «Пра – мы» - это «первоначальное сознание психической общности, которое предшествует возникновению сознания собственной личности (т.е. сознания дифференцированного и выделенного «я»)» (там же), которое можно будет описывать как новообразование раннего возраста, ярко проявляющее себя в нормативном кризисе 3-х лет. Единственный опыт общения, приобретаемый ребенком в младенческом возрасте – это опыт общения с воспитывающими взрослыми, членами семьи. Незнание другого опыта, узость пространства внешнего мира, открывающегося ему только как пространство семьи, позволяет предположить, что переживание семьи младенцем и составляет его переживание мира. Д.Б. Эльконин (1989) пишет о том, что появляющийся у маленького ребенка личностный смысл непосредственно связан с его общением с другими людьми, именно семья и семейные отношения обеспечивают ребенку осмысление окружающего

мира. Ребенок усваивает нормы и правила, принятые в семье, еще не осознавая их. Именно поэтому раннее детство является важным в плане формирования элементарных бытовых навыков – ребенок воспринимает существующее в семье правило (например – мыть руки после улицы, класть одежду на стул, собирать игрушки в ящик после игры) как само собой разумеющееся, единственно возможное, естественное. Поэтому привычки формируются в раннем детстве очень легко, но компенсировать вовремя не сформированные навыки, бывает очень сложно. Раннее детство можно считать сензитивным периодом формирования элементарных бытовых навыков, которые уверенно транслируются членами семьи в качестве устойчивых паттернов поведения домочадцев.

Дошкольное детство ознаменовано качественным преобразованием социальной ситуации развития ребенка – если до этого он, как правило, был включен только в круг семейных отношений и непостоянные контакты со сверстниками, которые в раннем возрасте еще не вызывают самостоятельного устойчивого интереса, то теперь становится участником системы дошкольного образования и круг его общения расширяется за счет включения социальных взрослых – воспитателей детского сада. В дошкольном возрасте дети уже понимают слово «семья» , наделяют его определенным для себя смыслом. Этот смысл транслируется им прежде всего взрослыми, передается из детских рассказов и сказок. На основе культурных образцов складывается представление об идеальной семье. Одновременно происходит обобщение опыта, приобретенного ребенком в отношениях с членами своей семьи, но не осуществляется критической оценки семейной ситуации (Кулиш, 2005), своя семья какая бы она ни была осознается как нормативная, правильная. Дошкольник в силу особенностей своего мышления еще не сравнивает разные семейные ситуации, которые может наблюдать, бывая в гостях, навещая тетю и дядю, бабушку и дедушку, между собой. Именно в дошкольном возрасте дети начинают играть в семью, что позволяет им постепенно осознавать складывающиеся в собственной семье взаимоотношения и формировать образ семьи. В игре ребенок начинает впервые обобщать полученные в опыте знания о своей семье, но сформировать ни целостный образ семьи, ни осознать ее конкретные особенности еще не может.

К концу дошкольного детства ребенок может осознать себя как отдельного от семьи. При этом, это качественно отличное осознание о того, которое мы наблюдаем в противопоставлении себя семьи трехлетнего ребенка. Последний даже противопоставляя себя маме или бабушке, продолжает оставаться «внутри семьи», в отношениях с конкретным членом семьи, в которых он приобретает по отношению к нему надситуативную позицию. При поступлении в школу ребенок оказывается в качественно иной системе отношений, в которых он занимает иную, отличную от семейной позицию. Статус школьника, как правило, вызывает гордость ребенка, а место авторитетного

взрослого в его социальной ситуации развития занимает теперь учитель, который выступает таковым и для родителей первоклассника. Метафорически можно выразить изменения, произошедшие в социальной ситуации развития, как разделение до этого целостного мира на семью и школу, причем последняя становится фигурой «на фоне семьи». Это в первую очередь выражается в том, что подсистема «ребенок – учитель» (целостной системы отношений «ребенок – взрослый») начинает определять отношения ребенка к родителям и отношения с другими детьми.

В младшем школьном возрасте ребенком хорошо осознаются основные характеристики собственной семьи: состав, особенности времяпрепровождения членов семьи, приоритеты в распределении финансов, особенности внешнего круга общения и обязанности каждого из членов. Теперь формирование интеллектуальной рефлексии, внутреннего плана действия, произвольности позволяет освоить классификации, сравнения, которые в свою очередь делают возможным сопоставление своей семьи с другими. Теперь отношения, установившиеся в собственной семье, могут не приниматься ребенком за правильные и нормативные, рождается внутреннее переживание того, что семья может быть устроена по-другому. Младшим школьником практически не осознаются объективные предпосылки тех или иных внутрисемейных отношений, а целостное представление о семье еще не отделено от ее идеального образа.

Существенные трансформации образ семьи приобретает в отрочестве. Овладение аналитико-синтетическими процессами умственной деятельности, освоение определенного уровня словесно-логического мышления позволяют подростку сопоставлять различные варианты семейной жизни (знакомство с которыми произошло либо в семьях друзей, либо в случайных наблюдениях на улице, а также в книгах и фильмах). Наиболее значимой по сравнению с родительской семьей становится группа сверстников, общение в которой позволяет подростку критически оценить происходящее в собственной семье. Данная критическая оценка нередко бывает преувеличенной и чрезмерно категоричной, вследствие чего рождается характерный для многих подростков «миф о семье», в соответствии с которым подростки начинают представлять себе иных родителей и иную семью, членами которой хотели бы стать. В подростковом возрасте впервые происходит разделение образа идеальной семьи и субъективного переживания отношений, сложившихся в собственной семье. Полярность этих образов становится причиной болезненных переживаний подростка, хронической неудовлетворенности тем, как устроена его семейная жизнь, конфликтов с родителями. Чем больше отражение сложившейся ситуации будет отвечать представлениям об идеальной семье – тем выше будет удовлетворенность подростка имеющимися отношениями.

Конфликты с родителями, вызванные, как правило, неприятием родителями возросшей самостоятельности сына или дочери, желанием установить тщательный контроль за его поведением, - распространенная черта взаимоотношений родителей с детьми-подростками. Отрочество характеризуется потребностью подростка занять качественно иное место во внутрисемейных отношениях. Желание встретить к себе отношение как «не к ребенку» а как ко «взрослому» не всегда встречает понимание и поддержку со стороны родителей, при этом часто самим подростком переживается собственная беспомощность и неспособность хоть как-то влиять на происходящее (Кулиш, 2005). Осознание возможности предпринять что-либо для изменения положения дел в своей семье, знаменует собой вступление в юношеский возраст, предпосылка которого – осознание факта того, что возможно покинуть родительскую семью и создать свою. В возрасте 16-17 лет у юношей, по мнению О.Г. Кулиш (2005), появляется отчетливый образ будущей семьи, потребность создать которую варьирует в зависимости от достигнутого статуса идентичности и может вовсе отсутствовать в ситуации моратория. Именно юношество характеризуется как возраст активных попыток юноши повлиять на происходящее в родительской семье и перестроить взаимоотношения с родителями. Это свидетельствует о том, что выросший ребенок занял по отношению к остальным членам семьи активную сознательную позицию, только из которой можно принять свою семью такой, какая она есть. Последнее предполагает внеситуативную личностную позицию по отношению к семье (Кулиш, 2005).

Раннюю зрелость характеризует психологическая готовность создать свою семью, выражающаяся в субъективном стремлении найти спутника жизни и обрести любовь. Э.Эриксон (1996), характеризуя эту стадию как ту, на которой возможно достижение «истинной генитальности» и сексуальной зрелости, обеспечивающих достижение близости с партнером, пишет о возможности обретения полной близости с другим человеком в молодости. Образ семьи в молодости трансформируется под влиянием опыта создания близких отношений, неудача в достижении которых может привести к осознанному выбору одиночества и отказу от создания семьи впоследствии.

Достигнув зрелости, человек, как правило, обзаводится собственными детьми, которые утверждают ощущение собственной нужности другим людям. В созданной на этапе молодости семье появляется новая система отношений – родительско-детская, занимающая свое место в структуре представлений о семье (оно было выявлено и описано в эмпирическом исследовании О.А. Минеевой (2011)).

На завершающей жизненный цикл стадии старости происходит переосмысление отношений со своими родителями, появляется новая, отличная от прежней, любовь к ним, а также, в случае обретения личностной целостности или интегративности – переживается

принятие своего жизненного пути как единственно верного, а следовательно, и реализованной семейной жизни как не нуждающейся в замене (Эриксон, 1996). На этой стадии достигается предельная целостность и содержательность представлений о семье, которые теперь вбирают в себя жизненный опыт личности. Глубокое всеобъемлющее понимание, тщательная обдуманность суждений обеспечивают приобретение образом семьи признания ее высокой ценности и позитивной роли, которую она играет в жизни человека.

Таким образом, изучение образа мира современного подростка может быть реализовано в изучении содержания его основных компонентов – субъективной картины жизненного пути и представления о семье, которое представляет собой онтогенетически первый этап формирования образа мира. Структура, функции и механизмы развития компонентов образа мира и целостной многоуровневой системы представлений о мире схожи, что позволяет изучать содержание единого целого (образа мира) в изучении «живых частей этого единства, <…> которые обладают всеми основными свойствами, присущими целому» (Выготский, 1982, с. 15).

В завершении главы 1 обратимся к анализу условий формирования образа мира и его компонентов современных подростков.

1.3. Отрочество как возрастная стадия формирования образа мира.

«…то, что замысливает подросток,
на что замахивается в своих дерзновениях,
становится реальностью взрослого человека»
Лидерс А.Г.[1]

1.3.1. Онтогенетические этапы развития образа мира.

Несмотря на то, что современные эмпирические исследования нередко ставят своим предметом образ мира субъекта (Соуксу, 2006; Солнцева, 2006; Салюков, 2005; Крамаренко, 2004; Кабановская, 2004; Трутнева, 2004 и др.), он практически не бывает изучен у подростков, хотя именно подростковый возраст рядом исследователей рассматривается как онтогенетический этап «кристаллизации образа мира» (Обухова, Попова, 2011), «осознания образа мира» (Обухов, 2011), «прояснения картины мира и нахождения своего места в нем» (Ковалева, Коврижкин, 2011). В основном, респондентами исследований образа мира становятся либо студенты, либо молодые люди в возрасте 23-х – 30 лет, тогда как попытки проанализировать и описать содержание картины мира в отрочестве редки (Богданова, 2006; Богпомочева, 2006; Горутько, 2011, Обухов, 2011). Сосредоточенные на поиске межкультурных различий в картине мира (Голубова, 2004), его исторической динамики (Матис, 2004) и его функций (Ивашкин, 2003), уже реализованные исследования оставили вопрос генеза образа мира открытым, хотя нельзя сказать, что в ранее осуществленных работах он поднимался часто и получал исчерпывающую проработку. Понимая образ мира как интегральную систему значений человека, мы признаем, что исследования образования именно систем значений осуществлялись в отечественной психологии достаточно редко (Артемьева, 1999; Выготский, 1982; Гальперин, 1999; Стеценко, 1984, 1987; Леонтьев А.Н., 1983). Порой, указывая на единство природы процессов развития мышления и процессов образования значений, ученые давали краткую характеристику онтогенетическому развитию образа мира исходя из понимания возрастных особенностей познавательной сферы, однако мы, принимая за центральное для данной работы определение образа мира как интегральной системы значений человека, построенной на основе выделения значимых для системы осуществляемых субъектом видов деятельности признаков (впечатлений, норм), рассмотрим возрастные этапы развития именно систем значений и в этом раскроем роль социальной ситуации развития как условия формирования образа мира.

Признавая, что образ мира развивается в деятельности субъекта (Леонтьев А.Н., 1983) и формируется под влиянием образа жизни личности как системы осуществляемых ею деятельностей (Серкин, 2004), мы можем дать характеристику онтогенетическим

[1] Цитата по статье: Карицкий И.Н., Петренко В.Ф. Путешествие через всю Россию (А. Лидерсу – 60 лет!) // Методология и история психологии. 2009. №2. – С. 192-199

стадиям развития систем значений, исходя из понимания того, как развивается детерминирующая их деятельность. Содержательное, исчерпывающее описание стадиальности развития систем значений в онтогенезе представлено в докторской диссертации В.П. Серкина (2005), в работах А.П. Стеценко (1983, 1987), М.М. Барановой (2011). Проанализируем онтогенетические этапы развития образа мира, опираясь на работы предшественников.

Системное закономерное описание смены типов ведущей деятельности в онтогенезе представлено в концепции ведущей деятельности возраста (Леонтьев А.Н., 1981; Эльконин, 1971). А.Н. Леонтьев дает следующее определение ведущей деятельности: «Ведущей мы называем такую деятельность ребенка, которая характеризуется следующими тремя признаками. Во-первых, это такая деятельность, в форме которой возникают и внутри которой дифференцируются другие, новые виды деятельности <…>. Во-вторых, ведущая деятельность - это такая деятельность, в которой формируются или перестраиваются частные психические процессы <…>. Из этого не следует, что формирование или перестройка всех психических процессов происходит только внутри ведущей деятельности. Некоторые психические процессы формируются и перестраиваются не непосредственно в самой ведущей деятельности, но в других видах деятельности, генетически с ней связанных <…>. В - третьих, ведущая деятельность, это такая деятельность, от которой ближайшим образом зависят наблюдаемые в данный период развития основные психологические изменения личности ребенка» (Леонтьев А.Н., 1981, с. 514-515). Д.Б. Элькониным (1960, 1971) на основании деятельностного подхода была разработана периодизация психического развития, в основу которой легло следующее понимание движущей силы развития: смена видов деятельности, детерминирующая возникновение новообразований, является основой психического развития, при этом достигнутые новообразования являются предпосылкой становления нового типа деятельности. По Д.Б. Эльконину, в младенческом, дошкольном и подростковом возрастах развитие преимущественно протекает в системе «ребенок – общественный взрослый», в которой происходят существенные изменения мотивационно-потребностной сферы личности; при этом в раннем, младшем школьном и юношеском возрастах – развитие осуществляется в системе «ребенок – общественный предмет» и происходит освоение операционально-технической сферы. Периодизаций последующих возрастов (молодости, зрелости и старости), имеющих под собой четкое деятельностное основание, на сегодняшний день не существует, что лишает нас возможности предсказать, как будет осуществляться смена ведущих деятельностей за пределами юношества, а следовательно и то, как будет меняться образ мира субъекта, детерминируемый деятельностью.

Итак, первый возрастной этап развития образа мира как интегральной системы значений – *младенчество*. Младенчество открывается кризисом новорожденности и завершается кризисом первого года жизни. Ведущая деятельность этого возраста – эмоционально-личностное общение со взрослым – обеспечивает развитие основного новообразования младенчества – первоначального сознавания психической общности со взрослым, предшествующее выделению собственного Я, - и именно его мы можем назвать первой онтогенетической моделью образа мира. Совместная деятельность со взрослым, уход матери за младенцем, создает условия, в которых ребенок начинает воспринимать взрослого как особый «объект», от которого зависит удовлетворение нужд ребенка. Это ставит перед ребенком необходимость развернуть по отношению к взрослому познавательную активность, которая становится условием появления деятельности общения. Первая улыбка, первые жесты, вокализации являются знаками общения, несут в себе значение (содержание), но только пока для конкретного взрослого и для конкретного ребенка (Серкин, 2005). Носителем общественного значения в выделенной Д.Б. Элькониным системе «ребенок-общественный взрослый» является здесь именно ухаживающий за ребенком человек, как правило, – мать. По мнению А.П. Стеценко, в такой системе системные характеристики распространяются на оба ее полюса, то есть, например, образ мира (интегральная система значений) матери оказывает значительное влияние на формирование образа мира ребенка (Стеценко, 1987).

Общение, формирующееся в первом полугодии жизни ребенка, является ситуативно-личностным (Лисина, 1979). Оно осуществляется преимущественно с использованием экспрессивно-мимических средств общения, ребенок в контакте со взрослым реагирует прежде всего на эмоциональную составляющую речи. Во втором полугодии интенсивно развивается понимание младенцем речи окружающих взрослых, формируется новый – ситуативно-деловой вид общения. Ребенок начинает выделять в речи отдельные слова, но пока они еще недостаточно соотнесены с обозначаемыми ими предметами. После 10 мес. младенец может использовать от 1-5 до 7-16 слов и с момента употребления первого слова ему открывается связь между знаком и значением, начинает развиваться знаково-символическая функция сознания. Способность ребенка к концу первого года жизни находить предмет по просьбе взрослого свидетельствует о формировании предметных значений и закреплении связи между названием предмета и самим предметом. Предметные значения мы можем назвать первичными формами значений, протозначениями, системы которых (сенсорные следы, следы переживаний, пережитые манипуляции, функциональные комплексы) интенсивно развиваются в младенческом возрасте (Серкин, 2004). Довербальные значения формируются в результате усвоения ребенком системы сенсорных и операциональных эталонов как

нормативных способов выражения принятых в данной культуре состояний и способов решения типичных жизненных проблем (Серкин, 2005); как «пережитые манипуляции» с объектами, возникающие в результате реализации собственных движений; как формирующие состав субъективного опыта «пережитые эмоции» (Аксенова, 1997, с.28).

В течение первого года жизни развиваются и действия ребенка с предметами. Будучи подверженным в первые месяцы манипулятивным возможностям руки, действие с предметом впоследствии становится подчиненным отдельным свойствам объекта, который выступает как неразрывно связанный с действием. Даже в завершающие младенчество 11-й и 12-й месяцы жизни объект для ребенка еще не отделен от окружающей ситуации, хотя ребенок уже действует намеренно, а операции частично детерминируются представлениями об объекте. Для реализации таких действий ребенок должен уметь выделять отдельные свойства предметов и связи между предметами. На завершающие месяцы младенчества приходится формирование операциональных значений (Стеценко, 1983), предшествующее формированию предметных значений. Операциональные (или действенные) значения характеризуются как «внутренний компонент» внешних практических манипулятивных действий ребенка, которые заключают в себе собственно действия, движения, манипуляции по использованию, употреблению предмета, а не его физические или псевдофункциональные свойства; зарождаются в процессе присвоения ребенком общественно выработанных, исторически сложившихся способов действований (Баранова, 2011). А.П. Стеценко определяет операциональные значения как «обобщенное отражение действительности, существующее в сознании на чувственной основе оперативных образов внешних практических действий, складывающихся в процессе активного присвоения ребенком общественно выработанных, исторически сформировавшихся способов действования, схем предметных действий» (Стеценко, 1984. С. 94–95). Основные функции операциональных значений – в настройке моторных и когнитивных компонентов, обеспечении воспроизводимых действий, адекватности действий задаче (Баранова, 2011).

Формирование операциональных значений предшествует развитию предметных значений. «Предметное значение следует рассматривать как особую форму значения, связанную с обобщенным отражением в сознании человека именно предметов как реальных конструктов действительности, выработанных в процессе общественно - исторической практики человечества <…> свою окончательную, «ставшую» форму предметные значения приобретают на более поздних этапах развития, когда процессы обобщения и отражения действительности становятся опосредствованными речевой функцией» (Стеценко, 1983, с.25). Операциональное и предметное значения – невербальные формы, предшествующие вербальному значению (Стеценко, 1984).

Подчеркивая важную роль развития речи, А.П. Стеценко делит периоды развития значений на два больших этапа - довербальный и вербальный. В.П. Серкин (2005) так характеризует вербальный этап развития значений: «В первые годы вербального этапа развития значений слово является для ребенка таким же неотъемлемым атрибутом значения, как и его предметные свойства. Даже на ранней стадии игрового периода развития ребенок отказывается использовать один предмет в качестве заместителя другого именно на том основании, что название различается. С развитием знаково - символической функции сознания формируются операции замещения предмета (другим предметом, символом, словом), что в дальнейшем позволяет ребенку сделать выводы об относительности и условности названий предметов и начать «лингвистические игры» по освоению языка (Серкин , 2005., с. 65).

Таким образом, эмоционально - личностное общение младенца с взрослым и предметно-манипулятивная деятельность ребенка являются основой формирования первых систем значений у него.

Следующий онтогенетический этап развития образа мира как интегральной системы значений – *раннее детство.* Ведущей деятельностью ребенка на данном этапе является предметно-манипулятивная (Эльконин, 1971), осуществляется переход от неспецифических действий с предметами к действию, основанному на овладении общественно выработанным способом употребления предметов. И если в младенчестве общение ребенка и взрослого было непосредственным, то в раннем детстве оно разворачивается на фоне практического взаимодействия ребенка и взрослого. Строится новая социальная ситуация развития – ситуация совместной деятельности со взрослым человеком, содержание которой – усвоение общественно выработанных способов употребления предметов. Вещи теперь выступают для ребенка не просто как объекты манипулирования, а как предметы, за которыми закреплен определенный способ употребления и назначения. При этом сам способ употребления конкретного предмета ребенку не откроется - для этого требуется специальное обучение со стороны взрослых. Сначала назначение предмета неразрывно слито с ним и ребенок не может употреблять предмет не для того, для чего он предназначен. Позднее действие отделяется от предмета и ребенок может выполнять с предметом другие, не свойственные ему действия. Усвоив общественные способы употребления предмета, дети раннего возраста не хотят нарушать “правила” их употребления. Замещение допускается с трудом, средством овладения замещением являются полифункциональные предметы. Трудности, испытываемые ребенком при употреблении предмета не по назначению, обусловлены неумением выделять (абстрагировать) функциональные свойства предметов. Овладение замещением

свидетельствует о том, что ребенок уже может выделять функциональные свойства предмета, строить функциональные обобщения (Серкин, 2005).

К концу второго года жизни начинает формироваться знаковая (символическая) функция сознания, суть которой состоит в использовании одного объекта в качестве заместителя другого. Образцы замещений и игровых переименований дает ребенку взрослый. С развитием знаково-символической функции сознания тесно связано развитие представлений. Представление можно определить как мыслимый образ объекта (Новоселова, 1978). В.В. Петухов предлагает считать представлением то содержание деятельности, которое отражается в сознании субъекта, и в контексте изучения образа мира настаивает на разделении «представления мира» и многообразных представлений о мире (Петухов, 1984).

В течение раннего детства продолжается стремительное развитие речи: речь от примитивных называний к 3-м годам становится осознанным выражением мысли. К концу второго года жизни ребенок понимает содержание речи, относящейся к отдаленным в пространстве и во времени ситуациям и событиям. Во второй половине второго года жизни ребенок понимает сложные тексты и начинает сам составлять сначала двухсловные, затем многословные предложения, а затем и тексты. Сформировавшись, представления сразу же становятся основной формой презентации действительности, эта форма «надевается» на значение слова, на другие формы значений (Серкин, 2005).

Овладение предметными действиями, игрой, речью приводит к усложнению потребности в общении со взрослым, в котором ярко проявляет себя интерес в сотрудничестве с ним. К трем годам появляется внеситуативно-познавательная форма общения, разворачивающаяся на фоне познавательной деятельности ребенка, направленной на формирование представлений о физическом мире. Центральным новообразованием раннего возраста является возникновение у ребенка сознания. Осознание себя как отдельного активного субъекта, имеющего свои чувства, желания и мысли ярко проявляется в кризисе 3-х лет. Феномен «Я сам» означает не только возникновение внешней самостоятельности, но и одновременное отделение ребенка от взрослого, в результате чего взрослый как самостоятельный субъект впервые возникает в образе мира ребенка. Таким образом, развитие значений в раннем детстве детерминировано предметно-манипулятивной и коммуникативной деятельностями, в осуществлении которых происходит становление «ближайшего значения» (предметной отнесенности) и функционирование отчасти дословесных и зарождающихся вербальных значений (Баранова, 2011).

Дошкольный возраст как онтогенетический этап развития систем значений охватывает временной промежуток с 3-х до 7-ми лет. Ведущей деятельностью этого

возраста является символико-моделирующий тип деятельности (Обухова, 2004), или игра (Эльконин, 1960). Основная потребность игры – жить общей жизнью со взрослым (Эльконин, 1960). Сущность игры, по мнению Л.С. Выготского, состоит в том, что она есть исполнение обобщенных желаний ребенка, основным содержанием которых является система отношений со взрослым (Выготский, 1984). В игре наблюдается несовпадение содержания действия и его операций, что приводит к тому, что ребенок начинает выполнять игровое действие в воображаемой ситуации, для которой характерен перенос значений с одного предмета на другой и действия, воссоздающие в обобщенной и сокращенной форме реальные действия взрослых (Сапогова, 2005). Новое содержание действий с предметами, рождающееся в игре, развитие самого сюжета игры способствует развитию значений. В процессе игры ребенок начинает ориентироваться в общем смысле человеческой деятельности и осознавать объективные стороны этой деятельности в форме значений. Дошкольник обнаруживает при этом, что сами отношения имеют иерархическую систему соподчинения, управления и исполнения (Слободчиков, Исаев, 2000). Развитие систем значений в игровой деятельности можно охарактеризовать как усвоение и осознание новых свойств реальности.

В символико-моделирующей деятельности «свойства становятся содержанием особых представлений ребенка о форме, цвете, величине, объеме, количестве и т.д., что, в свою очередь, открывает возможности для оперирования ими в мысленном плане, обеспечивающем быстрое и точное их сравнение и дифференцирование» (Эльконин, 1960, с. 183). Как следствие, дети учатся мысленно изменять образ, отвлекаться от наглядного представления, сознательно вычленять отдельные способы действий, сознательно овладевать такими действиями и умениями. К концу дошкольного возраста сами эти деятельности начинают становиться предметом изучения, расчленения, планирования, то есть происходит отражение деятельностных свойств реальности (Серкин, 2005). Навыки планирования деятельности, вычленения отдельных действий и умений, приобретаемые в ходе реализации ведущей деятельности возраста, обуславливают возникновение произвольных составляющих значения (Серкин, 2005).

Ведущей деятельностью *младшего школьного возраста* является учебная деятельность, в ходе которой осуществляется усвоение научных знаний (систем значений). По мнению Л.С. Выготского (1982), в течение школьного возраста осуществляется переход от неосознанных понятий к осознанным, развитие понятий связано с развитием произвольности, так как в основе осознания лежит овладение собственными психическими процессами и обобщение их. В процессе обучения научное понятие вводится с помощью других понятий, изначально включено в систему других понятий. Системность, произвольность, осознанность научных понятий, возникая,

перестраивают и все другие системы значений (Серкин, 2005). В младшем школьном возрасте формируется рефлексия как умение рассматривать и оценивать свои собственные мысли и действия (Давыдов, 1973). В.П. Серкин (2005) дает следующую характеристику школьному детству как онтогенетическому этапу развития систем значений: «Значения, системы значений, построенные в результате правильно организованной учебной деятельности, несут в себе результат теоретического абстрагирования и обобщения. Сам путь построения понятий (значений) в учебной деятельности иной, чем в практической деятельности. Если до этого абстрагировался и обобщался конкретный опыт, то в учебной деятельности существенные отношения реальности изучаются в различных конкретных проявлениях. Существенным (функциональным) проявлением понятия является теперь не только (и не столько) совокупность каких - то его признаков, а логика (схема) его образования, то есть, «в снятом виде», сама логика учебной деятельности по овладению им. В этом принципиальное отличие систем значений, образованных в учебной деятельности, от других систем значений» (Серкин, 2005, с.70).

В *подростничестве*, ведущей деятельностью которого является интимно-личностное общение со сверстниками (Эльконин, 1971), осуществляется переход к новой системе отношений как со взрослыми, так и со сверстниками. Подросток активно усваивает системы норм, ценностей, способов поведения взрослых. Высокая субъективная значимость дружбы и отношений со сверстниками (Кон, 1980) ставит перед подростком задачу осознания собственных личностных качеств и характерологических особенностей сверстников, определенный уровень осознания систем социальных отношений, взаимодействия и умения учитывать социальные отношения. В.П. Серкин подчеркивает, что «проблема развития систем значений в подростковом возрасте в связи с развитием личностного общения разработана слабо, так как сама эта деятельность неформализуема и является наиболее сложной для изучения» (Серкин, 2005, с.71). В рамках нашего диссертационного исследования предпринимается попытка отчасти восполнить дефицит знаний о развитии систем значений в отрочестве, через экспликацию категориальных осей семантического пространства образа мира.

В профессионально-личностном самоопределении как ведущей деятельности *юности* (Эльконин, 1971) осуществляется прежде всего «профессионализация» и «специализация» систем значений (Серкин, 2004). О дальнейшем развитии систем значений в онтогенезе написано достаточно мало и нам остается только предполагать, что поскольку во взрослости происходит развитие и смена деятельности, то происходит и трансформация образа мира как интегральной системы значений в направлении дальнейшей специализации и нарастания диалектичности и релятивизма значений (Серкин, 2005).

Таким образом, описание онтогенетических этапов развития систем значений является возможным через описание последовательной смены типов ведущей деятельности, детерминирующей образ мира. Своеобразие каждого возрастного этапа развития систем значений заключается в качественном преобразовании систем значений и приобретении ими новых свойств, а также в образовании новых видов значений. Резюмируя сказанное выше, мы на основании имеющихся в литературе данных можем мало охарактеризовать отрочество именно как этап развития интегральной системы значений, уверенно зная только то, что образ мира на данном возрастном этапе развивается за счет активного усвоения подростком норм и ценностей взрослых. Это, безусловно, увеличивает наш исследовательский интерес и заставляет искать структуру значимых признаков, в соответствии с которыми мир воспринимается подростком, а также характеризовать ее содержание. Прежде чем вплотную приступить к решению сформулированной задачи, охарактеризуем социальную ситуацию развития современного подростка, чтобы иметь возможность предполагать, какие именно ценности и нормы взрослых, интериоризируемые подростком, становятся содержанием его образа мира.

1.3.2. Современность как культурно-историческая ситуация формирования образа мира. Психологический портрет современного подростка.

Историчность отрочества как особого социального феномена, обусловленная тем, что на разных исторических этапах развития общества оно имело различные структуру и содержание, побуждает нас искать и анализировать особенности сознания, мышления, потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер, ценностных аспектов бытия и душевных переживаний *современного* подростка. Авторитетные современные исследователи детства и отрочества (Д.И.Фельдштейн, К.Н. Поливанова, А.М. Прихожан, Л.Б. Шнейдер, И.А. Баева) подчеркивают, что наша способность описать многочисленные векторы тех объективных изменений, которые претерпевает наблюдаемая нами историческая ситуация функционирования человека (которую современные философы, социологи, экономисты иначе называют глобальным сообществом, постцивилизацией, а также ноосферной или антропогенной цивилизацией), не гарантирует нам полного понимания того, кем же является сам этот человек, какие изменения произошли «в» нем самом, какое качество приобрели возрастные новообразования в различных сферах психики и на какие ориентиры теперь опирается подросток. Выводы последних работ, направленных на описание изменений современного ребенка, часто противоречивы, разрозненны и заставляют последователей настойчиво искать понимание психологических особенностей современного ребенка, подростка, взрослого. Наше исследование также направлено на удовлетворение интереса к внутреннему миру сегодняшнего подростка, для интегрального описания которого мы используем понятие

«образ мира». Однако, перед тем, как приступить к обсуждению полученных нами результатов, выделим психологические черты нынешнего подростка, существенно отличающие его от своего сверстника 50-х годов (в течение которых были реализованы фундаментальные исследования «чувства взрослости» и его видов Т.В. Драгуновой (1961), обозначены центральные новообразования возраста (Эльконин Д.Б. в соавт., 1967)), 70-х годов (ознаменовавшихся выходом в свет исчерпывающей монографии Л.И. Божович, в которой подробно освещались вопросы развития потребностно-мотивационной сферы в отрочестве (Божович, 1968)) и подростка эпохи перестройки (выразительный психологический портрет которого нарисовали А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых (1990)).

По мнению авторитетных исследователей, трансформация отрочества прежде всего затронула жизненные ценности подростков, главными из которых, на сегодняшний день, являются: *самоуважение, личное мнение, собственные права и желания* (Прихожан А.М. в соавт., 2011). *Потребность утверждать себя, отстаивать собственные интересы* и добиваться отношения к себе как к равному – то, что пришло в современном подростке, по мнению А.М. Прихожан, на смену потребностям «быть, ощущать себя взрослым» и формировать представление о себе как «не о ребенке», описанным Т.В. Драгуновой. При этом, как справедливо отмечает автор, сегодняшние подростки фактически *лишены средств самопознания,* основным из которых является личностная рефлексия. Последняя утратила всякий интерес для старшеклассников и кажется чем-то нестоящим для того, чтобы тратить на нее время. *Неготовность понять реально действующие мотивы собственного поведения и жизненные стремления,* вытекающая из нивелирования возможности анализировать собственные переживания, ведет к *неумению организовать время собственной жизни* (Шнейдер, 2011), утрате ее смысла (там же). В планировании собственной жизни, которое имеет характер эпизодического, труду как описанной в ставших классикой учебниках по психологии развития ведущей деятельности взрослости не отводится достойного места, так как ценность его современным подрастающим поколением утрачена (Шнейдер, 2011). Если профессиональная перспектива и обдумывается старшеклассниками, то как траектория отстаивания уже отмеченных нами главных приоритетов отрочества – самоутверждения и самовыражения. *Центрированность на себе* как яркая черта психологического портрета сегодняшнего старшеклассника, нередко принимает масштабы аффективно-личностного эгоцентризма, который играет важную роль в развитии подростковой девиантности, представляя собой «защитный механизм», снижающий у подростка переживание социального неуспеха (Фокина, 2008). Глубокие перемены охарактеризовали и подростковую дружбу, распространенной формой которой стало *поверхностное переживание «совместности»* при участи в каком-либо действе, просмотре очередного шоу (Прихожан, 2011),

вытеснившее из дружбы переживание собственно «личных отношений» (Кон, 1980). Значительно сузилось и само пространство создания и развития дружеских привязанностей: интересы современных подростков часто поверхностны и кратковременны, неформальные объединения – стихийны, дворовые компании – редкость. Все это в совокупности обеспечивает частую смену круга общения, трудности в формировании постоянных контактов со сверстниками и поддержании эмоционально близких отношений. В портрете нынешнего старшеклассника нельзя не отметить и еще одну его характерную черту – *отсутствие увлеченности чтением.* Чтение и как форма досуга, и как одна из важнейших сфер познавательной и учебной деятельностей, утратила для нынешний подростков всякий интерес (Прихожан А.М. в соавт.,2011; Баева, 2011 и др.). Основное следствие этого состоит в том, что ценностно-смысловая сфера современных подростков формируется отнюдь не под влиянием искусства (и литературы как его вида) как инструмента саморазвития и самосовершенствования, а под воздействием информации из СМИ и чтива как проявлений массовой культуры, затмившей в современном обществе иные формы культуры и «тормозящей процессы личностного развития, консервирующей примитивные структуры нашего сознания» (Леонтьев Д.А., 2003). Также можно добавить, что нынешний старшеклассник *мало пишет,* перефразируя мысль о том, что эпистолярный жанр и практика ведения личной переписки рассматривается современными подростками как нечто архаичное, а подчас и не рассматривается вовсе как совсем незнакомое. Вместе с написанием писем друзьям, ведением личных дневниковых записей из отрочества исчезла готовность исследовать себя и близкого человека, рефлексировать личностные особенности, задумываться о причинах собственного поведения. При этом именно способность к личностной рефлексии рассматривается А.Н. Леонтьевым (Леонтьев А.Н., 1983) как основной механизм «второго рождения личности». Как изменилось содержание этого процесса, протекает ли он вообще у современных подростков? Несформированность жизненных планов, отсутствие четких профессиональных ориентиров, слабость интересов и целей, описанные выше, свидетельствуют о том, что осознание мотивов собственного поведения, которое и представляет собой «второе рождение личности», современными подростками чаще не осуществляется (!).

Общение современного подростка, разворачивающееся в социальных сетях или посредством технологий СМС и Твиттера, также имеет выраженную специфику (Савельев, 2011), позволяющую нам охарактеризовать его как не создающее условий для становления психосоциальной идентичности и кардинально преобразующее образ мира. Рельефно это выступает в представлениях о семье, полноправным членом которой

современными подростками не редко называется компьютер[2]. Интересной особенностью интернет-общения нынешних старшеклассников называется также создание интернет-семьи и выбор виртуальных супругов, возможности которого в избытке предоставляются специализированными сайтами. Конечно, в этих увлечениях проявляет себя в корне изменившееся самосознание подростка, специфику которого еще предстоит обсуждать в перспективе.

Особенности целостного мировосприятия современных подростков, определяющиеся *переживанием мира как источника насилия* отмечены И.А. Баевой (2011). Их распространенность, по мнению автора, является одной из причин деструктивного и антисоциального поведения подростков, а также может приводить к отказу от реальности и предпочтению виртуального мира, в котором подростки, являясь членами интернет-сообществ, «устраиваются на работу», «проводят досуг», иначе говоря «реализуют» типичные сферы жизненной активности, которые в реальности оказываются у них редуцированными. Подобного рода инфантилизация подрастающего поколения ведет к неготовности современных подростков самостоятельно решать задачи развития (Головей, 2011).

Важными психологическими особенностями современного подростка, по мнению некоторых ученых, также выступают *недостаток уважения к истории и дефицит любознательности; отсутствие идеалов, представлений о должном, ценности объективной истины* (Ковалева Н.Б. в соавт., 2011). Характеризуя картину общества современных подростков, Ковалева Н.Б. отмечает ее «фрагментарность», то есть представленность в ней конгломерата различных социальных сообществ, объединенных разными нормами, целями, интересами. Фрагментарность картины общества демонстрирует *отсутствие целостности мышления и сознания современных подростков* (там же).

Пассивность в получении знаний о мире – важная составляющая психологического портрета современного старшеклассника[3]. Нынешний подросток мало заинтересован в познании окружающей действительности – она предстает перед ним изученной, ясной, понятной, не призывающей к какой-либо исследовательской активности, скучной. Антропоцентристская картина мира, уверенно транслируемая современными СМИ (Ковалева, 2011), ставит в центр мироздания человека с его потребностями, удовлетворение которых вытесняет из сферы актуальных интересов и готовность

[2] Эта особенность была подчеркнута научным руководителем диссертационного исследования канд.психол.наук., доцентом Лидерсом А..Г. в обсуждении промежуточных результатов работы 25 мая 2009 г.

[3] Данная особенность отмечена научным руководителем диссертационного исследования канд.психол.наук., доцентом Лидерсом А..Г. в обсуждении промежуточных результатов работы 25 мая 2009 г.

открывать для себя мир. «Скучность» мира ведет к потере подростка себя в нем – возникают уже описанные нами сложности с выбором будущей профессии, неготовность осознать мотивы собственного поведения, беспорядочность и поверхностность контактов с другими людьми. Малопривлекательной для нынешних старшеклассников выглядит и такая жизненная сфера как религиозная и это – несмотря на то, что в сегодняшнюю школьную программу интенсивно вводятся курсы по «духовно-нравственному воспитанию», претендующие на обязательные занятия. Мы практически не встречаем подростков среди прихожан церквей и это интересная черта современности.

Психическая напряженность, отличающая современных подростков и детей (Фельдштейн, 2011), являясь следствием пагубных трансформаций, которые претерпевает семья в современности (увеличение числа внебрачных рождений, рост доли неполных семей, дефицит общения внутри семьи), не только ведет к объективному ухудшению нервно-психического здоровья молодежи, но и накладывает определенный отпечаток на картину мира в отрочестве, добавляя субъективному переживанию реальности тревоги, ощущения неуверенности и пессимистичности. Среди современных старшеклассников наблюдается рост агрессивности, жестокости, цинизма. Растет распространенность драк, в том числе драк среди девочек-подростков, свидетельствующая об *изменении полоролевой модели поведения* (Собкин В.С. в соавт., 2005). Усиливающаяся социальная дифференциация и неравенство проявляют себя в интенсивности групповых драк между представителями различных неформальных групп.

Выраженными являются регрессивные изменения в мозговом обеспечении познавательной деятельности у нынешних старшеклассников (Фельдштейн, 2011). Ухудшаются возможности произвольного регулирования собственной деятельности, ослабевает избирательность внимания, уменьшается объем рабочей памяти, снижается способность избирательной оценки значимости информации. Как следствие, образуется *несоответствие механизмов мозгового обеспечения* тем когнитивным и эмоциональным процессам, морфофункциональным субстратом которых они являются. Таким образом, еще одной причиной преобразований Детства, которые мы наблюдаем, является объективное ухудшение здоровья детей и подростков.

Частыми внутренними переживаниями современных подростков становятся *чувства одиночества, опустошенности, покинутости, брошенности, ненужности миру взрослых и миру вообще* (Фельдштейн, 2011). Эмоциональное неблагополучие подростка, порой достигающее выраженности серьезного психогенного расстройства, за последние два десятилетия стало регистрироваться заметно чаще и иметь более негативные последствия как для самого подростка (рост числа подростковых суицидов), так и для общества (Harrington, 1995).

Отмеченные особенности заставляют задуматься над тем, какие из психологических характеристик подросткового возраста, описанные в авторитетных и относительно недавних работах М.Кле, Ф.Дольто, Х.Ремшмидта, R. Havighurst , И.С. Кона, А.Е. Личко, А.В. Мудрика сохранились к сегодняшнему дню? Мы можем настаивать на единстве источника и движущей силы развития, но само содержание ведущей деятельности и новообразований подростничества может быть переосмыслено. Обобщая эти данные можно сказать, что Отрочество не только стало другим, но и, приобретя отмеченные выше психологические особенности, понесло тяжелые потери, вызванные «общим ухудшением психологических характеристик современных детей и подростков (Фельдштейн, 2011).

Факторами, определившими качественные изменения природы отрочества, являются: креолизация традиционных каналов социализации - семьи и школы (Поливанова, 2011); снятие соответствующих, прежде всего, общекультурных и психологических барьеров между разными странами, все более активная представленность открытости мира человеку и человека всему миру, характеризующая современное *информационное* общество (Фельдштейн, 2011); насаждение «рыночной идеологии», ориентированной на потребление и сиюминутный успех (Фельдштейн, 2010); ценностно-нормативный хаос современной России, гипертрофированное акцентирование материальных символов успеха (Зайцев, 2011), диффузия и размывание традиционных ценностей (Обухова Л.Ф. в соавт., 2011); плюрализм как чрезмерное многообразие мнений, каждое из которых в отсутствие критической оценки и критического осмысления, получает свое развитие (Ковалева Н.Б. в соавт., 2011). Безусловно, важной отличительной особенностью современности является то, что дети в ней предельно далеко отдалились от взрослых: уменьшилось число контактов подростков с родителями, которые, ввиду высокой занятости на работе, вынужденно сократили время, проводимое с детьми, чем увеличили их подверженность пагубному воздействию массовой культуры и СМИ. Следствием этого явилась также и потеря родителями ответственности за детей (Фельдштейн, 2011), попустительство по отношению к ним, предоставление широты выбора и свободы, избыточной для старшеклассника. Получается, что современный подросток развивается как бы стихийно: семья, традиционно представляющая собой самый первый институт социализации, главный «фильтр», который вынуждены преодолеть любые внешние воздействия (особенно в последних исследованиях подчеркивается роль *информационных* из них) на сознание подростка, не выполняет в полной мере свои функции. Последствия этого – очевидны и описаны выше в психологическом портрете нынешнего старшеклассника. Важно отметить, что современный подросток отдалился не только от родителей, но и от учителей, общение с

которыми стало носить более формализованный, лишенный искренности и доверительности характер (Собкин В.С. в соавт. 2005).

Д.И. Фельдштейн (2011) характеризует современное общество как утратившее доверие к подрастающему поколению, такое, в котором общественная ценность растущего человека не подчеркивается, не фиксируется, атрибутивно не обозначается. Это влечет за собой исключение подростка из тех сфер общественной жизни, в которых он мог бы принять самое посильное ему участие - социально-экономической, политической, экологической. По мысли Д.И. Фельдштейна, взрослые отнимают у подростка важные средства обретения социальной и личностной идентичности, игнорируя перспективы его последующего развития, рассматривая его только как подростка. Это, естественно, ограничивает возможности подростка решить нормативные задачи развития и усугубляет протекание подросткового кризиса.

Маркетизация и маргинализация общества, неравный доступ к образовательным ресурсам в мегаполисе и провинции, адопция, отрывающая ребенка от культурных традиций общества и его истории – важные характеристики сегодняшней культурно-исторической ситуации развития подростка (Фельдштейн, 2011). Распространенной является точка зрения на то, что ситуация развития в отрочестве характеризуется как приобретение подростком автономии от родителей, эмансипации от влияния семьи, формирование партнерских отношений с воспитывающими взрослыми, основывающихся на взаимном уважении и доверии (Сапогова, 2005; McElhaney, 2005). При этом, по нашей догадке, которая будет обсуждаться в ходе данной работы, происходит не эмансипация от семьи, а дифференциация целостного представления о семье, переосмысление своего места в ней, позиции остальных домочадцев по отношению к подростку, переоценка роли и семьи, и семейных функций.

Таким образом, анализ современных теоретических и эмпирических исследований психологии подросткового возраста позволяет нам убедиться в том, что в познавательной, эмоционально-волевой, ценностной сферах современного подростка произошли существенные изменения. Описанные в нынешних работах как тенденции, они, тем не менее, заставляют задуматься о содержании произошедших сдвигов и ставят перед последующими учеными задачу переосмыслить специфику возрастных новообразований, социальной ситуации развития и целостной структуры возраста - такого, какой имеет конкретной культурно-исторической ситуацией собственного функционирования первые десятилетия 21 века. Знаемые нами по классическим работам начала 20-го века (Ст. Холл, Ш.Бюлер, Э.Шпрангер) и получившие развитие и продолжение в фундаментальных трудах по психологии отрочества Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович, Т.В. Драгуновой, И.С. Кона психологические закономерности (механизмы) развития личности

в отрочестве остались неизменными, то продукт их разворачивания и реализации нуждается в детальном изучении.

В приведенных выше работах мы нашли много интересных данных о том, как изменились отдельные психологические особенности подростка, но не обнаружили попыток осмыслить целостную трансформацию образа мира в отрочестве, который, будучи подвержен влиянию стремительно меняющегося образа жизни подростка, конечно же, приобрел новые содержательные характеристики и, в соответствии с механизмом взаимовлияния образа мира и образа жизни (Серкин, 2005), повлек преобразования в системе деятельностей, осуществляемой подростком. Образ мира – фундаментальное условие деятельности субъекта и попытка изучить и осмыслить его, предпринимаемая в данной работе, отвечает задаче не описания фрагментарных черт психологического портрета нынешнего старшеклассника, но понимания движущих сил и источников его развития.

Итак, отрочество как особая возрастная стадия развития представлений о мире характеризуется качественным развитием систем значений через усвоение подростком значимых норм, ценностей и ориентиров взрослых в интимно-личностном общении как ведущей деятельности возраста. Несмотря на то, что интегральная система значений подростка изучена в настоящее время недостаточно, мы можем предположить сложность и противоречивость ее структуры, обусловленную прежде всего стремительной трансформацией жизненных ориентиров и отсутствием универсальных ценностей, зыбкостью нравственных принципов, характеризующих современную социокультурную ситуацию развития подростка. Для того, чтобы понять, какие особенности образа мира подростка формируются в условиях современной социальной ситуации развития, мы сравним представления о мире подростков, воспитывающихся в контрастных по своим психологическим характеристикам контекстах социальной ситуации развития. Эмпирическую часть работы откроет сопоставление результатов слепых и нормально видящих подростков, которые репрезентируют в работе «обычных» страшеклассников современности. Социокультурные условия развития и тех, и других – одинаковы: современное российское общество, включенность в образовательный процесс средних общеобразовательных школ, воспитание в семьях, имеющих средний уровень дохода. Но социальная ситуация развития подростка-инвалида по зрению имеет выраженную специфику по сравнению с социальной ситуацией развития его «обычного» сверстника. Рассмотрим конкретные характеристики и условия психического развития слепого подростка.

1.3.3. Специфичность социальной ситуации развития в отрочестве (на примере социальной ситуации развития слепого подростка) как условия формирования образа мира.

Пытаясь описать своеобразие развития незрячего подростка, установить сущность изменений, происходящих в его психике под влиянием отсутствия зрения, охарактеризовать соответствующие новообразования, мы старались представить целостность личности слепого и выяснить структурные и функциональные связи между развитием отдельных ее сторон. Признавая вслед за Л.С. Выготским то, что развитие зрячего и слепого подростка подчинено общим законам, мы как и наш великий предшественник, обнаружили специфические закономерности формирования картины мира у слепых, которым ниже постараемся дать содержательное истолкование.

Современная литература по тифлопсихологии и тифлопедагогике в основном освещает содержание обучения слепого ребенка и характеристики развития его когнитивной сферы (Соколова, 1996; Плаксина, 1999; Зарубина, 2008), тогда как попытки понять особенности мироощущения и мировосприятия слепого редки (Липкова, 2001; Яковлева, 2009; Малкова, 2009; Волкова, 2009), что подкрепило наш познавательный интерес. Также необходимо отметить дефицит исследований, посвященных именно отрочеству инвалида по зрению, на фоне изобилия данных об особенностях развития и воспитания слепого ребенка-дошкольника или социальной адаптации взрослых, имеющих дефекты зрения. Подчеркнем, что большинством исследователей (Жихарев, 1984; Власова Т.А. в соавт., 1973 и др.) подчеркивается решающая роль зрения в формировании представлений о реальности и явлениях окружающего мира. Опираясь на понимание образа мира как целостной трехуровневой системы представлений о действительности, образованной как результат «субъективного истолкования сенсорных данных, преобразования их в перцептивные образы, обобщения их в категории и формирования смысловых сгустков» (Доценко, 1998, с. 20), мы можем сказать, что ее поверхностный слой формируется в первую очередь благодаря «означиванию» именно зрительных ощущений. Их редуцированность или объективное отсутствие вызывает «глубочайшую перестройку всех сил организма и личности» (Выготский, 1983), ведет к формированию качественно иного субъективного переживания действительности.

Прежде всего необходимо отметить, что периоды развития слепых и слабовидящих детей не совпадают с периодами развития зрячих, являясь более длительными по своему времени (Земцова, 1956; Морозова, 1986; Солнцева, 1999; Липкова, 2001). Необходимость вследствие этого пересматривать хронологические границы смены отдельных возрастных этапов развития ребенка особенно остра в дошкольном и младшем школьном возрастах, тогда как к подростковому возрасту несоответствие познавательного и личностного

развития ребенка его нормативному ходу сглаживается, благодаря организации специальных условий обучения и развития (Украинская, 1982; Сорокин, 1982; Ермаков В.П. в соавт.,2000; Феоктистова, 1980). Важно также и то, что подчеркнуто выраженной у слепых подростков является диспропорциональность, асинхронность развития различных психических функций: те из них, что менее страдают от патологии зрительного анализатора, развиваются быстрее, хотя и своеобразно, иные (роль зрительных ощущений в становлении которых велика – пространственные представления, овладение движениями и предметными действиями, воображение) - более медленно (Литвак, 1998). При этом неоспоримым на сегодняшний день является факт того, что основные закономерности развития психики являются общими как для нормально видящих, так и для людей с нарушениями зрения (Литвак, 1998).

С самого рождения *социальная ситуация развития* слепого ребенка отличается выраженными особенностями: нередко родители стремятся оградить его от игр со сверстниками, выполнения элементарных трудовых и домашних обязанностей, тем самым воспитывая в ребенке недостаточно ответственное отношение к общественным делам, самообслуживанию. Это закономерно влечет за собой возникновение нежелания преодолевать трудности и иждивенческой позиции, выражающейся в субъективной уверенности в том, что все за ребенка должны сделать взрослые (Щеглова, 1986; Яковлева, 2009). Создание и поддержание родителями атмосферы сверхопеки, потакания любым желаниям ребенка, доминирования над ним может быть охарактеризовано как неврозогенный стиль воспитания, являющийся основной причиной социальной дезинтеграции слепых (Дворянчикова, 2004; Денискина, 2008; Калимуллин, 2009). Развитие слепого ребенка раннего и дошкольного возраста чаще всего осуществляется дома, что обусловливает низкую интенсивность контактов со сверстниками, отсутствие условий для развития коммуникативных навыков, невключенность ребенка в общение с социальными взрослыми, дефицит условий для удовлетворения потребности в познании нового и сюжетно-ролевой игре. Безусловно, это затрудняет формирование возрастных новообразований и осложняет адаптацию к школе как противоположной по своим характеристикам среде обучения и воспитания. Обучение слепого ребенка-школьника, как правило, осуществляется в специальных образовательных учреждениях интернатного типа, что существенно ограничивает возможности самостоятельно и полноценно включаться в социальную жизнь, удовлетворять потребности в принятии, ласке и одобрении, разнообразить круг сверстников, с которыми вступаешь в контакт. Скучая по родителям, слепые школьники вынуждены признать, что объективных средств (общие интересы, занятия, дела) поддержания контакта, эмоциональной близости с членами семей у них мало, при этом интенсивность контактов со сверстниками превосходит таковую у их

зрячих подростков в разы. Слепых подростков отличает переживание тесной сплоченности с товарищами по учебе (отношения с ними, как правило, устанавливаются по типу тесных эмоциональных связей) и избегание нормально видящих людей, недоверие к ним (Яковлева, 2009; Адеева, 2004; Иванова, 2010). Окончание интерната представляет собой нормативный кризис развития слепого юноши, так как ставит перед ним задачу интегрироваться в социальную жизнь, которая до этого была ему мало знакома. Непринятие себя, пассивность, экстернальность, неконструктивные коммуникативные установки, низкая осмысленность жизни, внутренние конфликты и иррациональные установки в сферах профессионального и интимно-личностного взаимодействия, характеризующие слепых юношей (Аргунова, 2009; Москвичева, 2007) существенно осложняют адаптацию незрячих к жизни вне интерната.

Характеризуя *эмоционально-волевую сферу* слепых детей и подростков исследователи сходятся на том, что у них нередко наблюдается дефицит инициативы, самостоятельности, отсутствие интереса к освоению новых форм действий, поведения, пассивность в получении знаний о мире, инфантизим и аффективность поведения (Морозова, 1986, Басилова Т.А. в соавт., 2006). Кроме того, по мнению ряда авторов (Малкова, 2009; Яковлева, 2009), слепого ребенка отличает неуверенность в себе, высокий уровень тревожности и инертность, ставшие следствием переживания собственной неполноценности, вызванной потерей зрения. Интересно, что слепые подростки при этом адекватно, объективно и довольно критично могут оценить себя и своего сверстника, демонстрируя понимание как положительных, так и отрицательных особенностей характера и поведения, особенно тех из них, которые непосредственно выступают в различных видах деятельности и общения со взрослыми и сверстниками (Божович, 1968). Отметим, что генезис развития самооценки у слепых и слабовидящих школьников соответствует возрастным закономерностям, при этом слепых подростков отличает прежде всего осознание действенной стороны личности (Божович, 1968), тогда как формирование способности оценить личностные черты, а также нравственно-психологические качества, связанные со скрытыми свойствами внутреннего мира человека, станет задачей развития юношеского возраста и молодости. Забегая вперед, отметим, что описанные особенности самооценки слепых найдут свое яркое выражение в специфике субъективной картины прошлого и будущего, реконструированной по результатам выполнения теста А.А. Кроника «Линия жизни».

Неоднозначное понимание получила *«внутренняя жизнь»* слепых, под которой часто понимается все многообразие эмоциональных состояний, стремлений и переживаний, испытываемых слепым человеком. Так «отрешенность от внешних впечатлений» (Крогиус, 1926) позволяет ряду авторов постулировать ее решающую роль в

формировании аутистического склада личности незрячих, а также признавать существование у них значительного разнообразия внутренних переживаний и эмоциональных состояний. Убедительной является противоположная точка зрения, согласно которой эмоциональная жизнь слепых значительно сужена, вследствие чего трудно познаваемые стороны действительности не вызывают в них эмоционального отклика, а восприятие тех аспектов реальности, которые оказывают на человека наиболее сильное эмоциональное воздействие, оказывается невозможным (Литвак, 1998). В некоторых исследованиях (Волкова, 2009) отмечается присущее слепым негативное самоотношение, при подчеркнуто позитивном отношении к самому ближайшему окружению, как правило – членам семьи, особенно – матери, на которую проецируется потребность в принятии. Основные ценностно-смысловые конфликты у незрячих и слабовидящих людей связаны с ощущением собственной неполноценности и зависимости от других людей (Яковлева, 2009).

Кратко характеризуя особенности *познавательного развития* слепого ребенка прежде всего отметим, что слепота и слабовидение не изменяют самой сущности когнитивных процессов, но обусловливают приобретение ими определенной специфики. Так, структура чувственного отражения (ощущения) остается неизменной; восприятие слепого обладает всеми свойствами, известными в общей психологии, но некоторые из них оказываются редуцированными; внимание незрячих может достигать такого же уровня по объему, распределяемости, концентрированности, устойчивости и переключаемости; при этом общая память оказывается сниженной, продуктивность запоминания также низка (Земцова, 1956; Ермаков, 2002). Дефицит наглядных представлений затрудняет протекание процессов обобщения и категоризации, выделения существенных признаков - это замедляет интеллектуальное развитие и изменяет содержание мышления, что нередко приводит к умственной отсталости слепого ребенка, которая диагностируется у 40% детей с выраженными нарушениями зрения (Басилова Т.А. в соавт., 2006).

Отметим, что целостные представления слепых о реальности отличает фрагментарность, схематичность, вербализм, низкий уровень обобщенности (Крогиус, 1926; Бюрклен, 1934), при этом расширение сферы чувственного познания, путем включения в него сохранных анализаторов и использования специальных обучающих пособий помогает преодолеть трудности в формировании обобщенных представлений. В контексте данной работы особенно важно подчеркнуть, что слепые правильно и адекватно отражают объективную действительность (Литвак, 1998), а сущность процесса формирования связного непротиворечивого образа мира остается неизменной даже в

условиях ограниченных сенсорных возможностей, хотя развитие целостного представления о реальности проходит замедленно (Земцова, 1956).

Интересно, что понимание специфики развития воображения у слепого ребенка противоречиво и в работах различных авторов встречает значительно разнящееся истолкование. Так, распространенной является убежденность в интенсификации деятельности воображения, ввиду недостатка зрительных ощущений (Крогиус, 1924; Бюрклен, 1934), а также признание его компенсаторной функции, когда в различных воображаемых ситуациях слепой получает иллюзорное удовлетворение якобы фрустрированным потребностям в общении и познании окружающей реальности (там же). Ярко это проявляется в мечтах и фантазиях незрячих подростков, зачастую приобретающих форму нереальных, оторванных от реальности образов будущего. Так, в ряде исследований показано, что слепые старшеклассники имеют неадекватные своим возможностям представления о своей будущей профессии (Морозова, 1964; Сорокин, 1982), которые препятствуют освоению конкретных видов профессионального труда. Даже понимая неосуществимость своих мечтаний, слепые подростки не расстаются с ними (Сорокин, 1982). Особенно ограничены возможности слепых в сфере творческого воображения: отсутствие зрительных представлений затрудняет процесс формирования новых образов, что может негативно сказаться на способности старшеклассника представить, что значимо в контексте данной работы, перспективу своей жизни.

Таким образом, исследователи выделяют целый ряд психологических особенностей, характеризующих слепых людей. Обобщая представленные характеристики, мы признаем, что их своеобразие можно обозначить как специфика социальной ситуации развития, обозначаем его здесь как специфика социальной ситуации развития, потому как именно это понятие, обозначающее «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» (Выготский, 1984, с.258), позволяет охватить (обобщить) разнообразие единичных различий между слепыми и зрячими подростками (особенности здоровья, познавательной сферы, характерологические черты и проч.и проч.), и представить их как *своеобразный тип отношений с социальным окружением*.

Итак, краткий обзор современных сведений о психологии слепых убедил нас в безусловном существовании значимых различий в том, как незрячие воспринимают, осмысляют и переживают окружающую их действительность, какой образ мира конструируется ими в процессе жизнедеятельности. В то же самое время, четкую направленность этих различий описать можно далеко не всегда, так как наряду с существованием особенностей «внутренней жизни» слепых тифлопсихологами

признается также и значительная межиндивидуальная вариативность познавательных способностей и личностных черт, истолкование которых нередко носит противоречивый характер. Интересно, что в ранее осуществленных исследованиях мировоззренческих установок слепых, отождествляемых их авторами с «образом мира» (Волкова, 2009 Яковлева, 2009) было показано, что наибольшие различия обнаруживаются между слепыми и нормально видящими людьми молодого возраста, а по мере взросления происходит сглаживание различий. Зрячие и слепые подростки, которые не были включены в данные исследования, по нашей догадке, также будут демонстрировать значительные расхождения в представлениях о мире, что делает их изучение особенно интересным.

Резюмируя сказанное в п.1.3, мы праве выдвинуть общую гипотезу исследования I: ***психологические характеристики социальной ситуации развития подростка (структурно-функциональные характеристики семьи, в которой он воспитывается; включенность подростка в интернатную среду воспитания и обучения в связи с ограниченными возможностями здоровья; преобразование социальной ситуации развития в течение отрочества) определяют различные условия для формирования особенностей образа мира.*** Выдвинутая общая гипотеза конкретизируется в частных гипотезах, верификация которых осуществляется в эмпирическом исследовании.

Итак, теоретико-методологический анализ оснований изучения образа мира современного подростка позволил нам убедиться в том, что теоретическая и эмпирическая разработка понятийной категории «образ мира» не завершена и требует своего продолжения в последующих исследовательских работах. Зная онтогенетические этапы формирования интегральной системы значений, мы мало можем сказать об отрочестве как возрастной стадии «кристаллизации образа мира» (Обухова Л.Ф.) ввиду сложности формализации интимно-личностного общения со сверстниками как ведущей деятельности возраста. Это побуждает описывать особенности образа мира современного подростка, оптимальной стратегией поиска которых является сравнение «качественно различных картин реальности» (Петухов В.В.). Актуальность изучения особенностей образа мира подростка подкрепляется также признанием того, что социальная ситуация развития как условие формирования образа мира в отрочестве приобрела характеристики, отсутствовавшие в ней 10, 20 и 30 лет назад. Деятельностная социальная природа образа мира позволяет выделить его основные компоненты: образ Я, образ значимого Другого, субъективная картина жизненного пути и представления о семье, в изучении содержания которых могут быть проанализированы особенности целостного образа мира.

Основные выводы главы 1. Теоретико-методологические основания изучения образа мира современного подростка.

1. Деятельностная социальная природа образа мира определяет необходимость изучения его особенностей в их связи с психологическими характеристиками социальной ситуации развития.

2. Изучение особенностей мира современного подростка может быть осуществлено как: a) реконструкция семантического пространства восприятия мира; b) исследование содержания основных компонентов образа мира: субъективной картины жизненного пути, представления о семье, образа Я, образа Другого.

Глава 2. Эмпирическое исследование особенностей образа мира современного подростка в их связи с характеристиками социальной ситуации развития

2.1. Рабочая концепция исследования

В п.2.1. мы представим обоснование выбора диагностического инструментария, а также характеристику выборки респондентов исследования, цель, задачи и гипотезы исследования описаны во Введении к работе.

2.1.1. Диагностический инструментарий исследования.

В соответствии с задачами исследования, диагностический план включал в себя три группы диагностических **методик:**

1. Методика, направленная на реконструкцию образа мира подростка в виде системы категорий семантического пространства:
   - Методика свободной сортировки 107–ми понятий, наиболее часто употребляемых подростками для описания и осмысления действительности – построена на основе психосемантического метода сортировки Г. Гарднера и модифицирована в соответствии с задачами исследования.
2. Методики, направленные на изучение содержания основных составляющих образа мира современного подростка:
   - Модицифированный тест «Незаконченные предложения» - направлен на изучение представлений подростков о жизненной перспективе и семье, а также особенностей мироощущения;
   - Авторская методика «Краткий тест субъективно-эмоциональной оценки мира» - направлена на изучение такого компонента образа мира как его целостная эмоциональная оценка;
   - Методика «Линия жизни» А.А. Кроника – направлена на реконструкцию и исследование субъективной картины жизненного пути современных подростков как составляющей образа мира.
3. Методики, диагностическая направленность которых состоит в изучении переживания подростком такого аспекта актуальной социальной ситуации развития как отношения с родителями и функциональность целостной семейной системы, в которой он воспитывается:
   - Опросник «Взаимодействие подросток-родитель» И.М. Марковской – направлен на изучение оценки подростком десяти параметров отношений с матерью и отцом (Приложение 1, раздел 1.5.);

- Тест «Анализ семейной адаптации и сплоченности FACES –III» в апробации Е.Н. Спиревой и А.Г. Лидерса – направлен на изучение оценки подростком сплоченности и гибкости как интегративных параметров семейной системы (Приложение 1, раздел 1.6.).

Формируя диагностический план, мы старались включить в него прежде всего понятные, несложные и интересные для подростков диагностические процедуры, которые были добросовестно ими выполнены. Диагностическая направленность некоторых методик пересекается, что позволяет исследователю иметь внешний критерий для оценки валидности полученных данных. Полная тестовая батарея представлена в Приложении 6. Ниже мы остановимся на описании основной методики исследования – Методики свободной сортировки понятий, разместив в Приложении 1 подробную характеристику остальных диагностических средств.

2.1.2. Методика свободной сортировки понятий как инструмент изучения семантического пространства образа мира подростка.

Методика свободной сортировки понятий принадлежит к психосемантическим методам и направлена на реконструкцию индивидуальной системы значений, в которой мир, жизнь, отдельные их стороны репрезентируются в сознании подростка. Методика представляет собой процедуру свободного классифицирования респондента 107 карточек со словами согласно инструкции «выделить в множестве предложенных понятий группы слов» в соответствии с тем, как понимаются подростком «различные аспекты понятий «мой мир» или «моя жизнь» и разные стороны отношений в мире». Процедура проведения теста позволяет респондентам сформировать произвольное количество групп слов в диапазоне от 3-х до 15-ти.

Сама методика сортировки первоначально была предложена и разработана Р.Гарднером для диагностики «аналитичности-синтетичности» как одного из параметров когнитивного стиля (Палей, 1982), но впоследствии ее направленность была существенно расширена благодаря разнообразным модификациям. Включая данный исследовательский инструмент в программу нашей работы, мы прежде всего опирались на результаты его использования и усовершенствования, достигнутые в ранее осуществленном исследовании О.А. Минеевой и А.Г. Лидерса (Минеева, 2003; Лидерс, Минеева, 2003), изменили набор понятий для сортировки и адаптировали для подростков инструкцию к тесту. Сама идея применения классифицирования понятий для изучения представлений, семантики восприятия интересующих объектов последовала из предположения, высказанного А. Вежбицкой о том, что в любой культуре существуют те «ключевые слова» (Вежбицкая А., 2000) и «опорные концепты» (Мамардашвили, Пятигорский, 1997), «важные и показательные», «центральные» для целого ряда выражений, бытующих в

языке. Предполагая, что у подростков существует определенная модель мира и семьи как одного из его явлений, мы, опираясь на А. Вежбицкую, можем ожидать, что такая модель отражается и транслируется с помощью ключевых слов. И при отсутствии «объективной процедуры открытия» (Вежбицкая, 2000) ключевых слов, мы для конструирования методики сортировки вынуждены были самостоятельно выделить опорные для описания мира подростками понятия из интервью с ними, мини-сочинений старшеклассников (на тему «Мир для меня», или «Мир, в котором я живу, - какой он?), пилотажной версии теста «Незаконченные предложения», результатов исследования субъективной репрезентации жизненного пространства личности (Кондратова, 2009). Первоначально было выделено 192 слова, впоследствии подвергнутых экспертной оценке со стороны семи профессиональных психологов, имеющих значительный опыт работы с подростками, с целью исключить малозначимые, второстепенные слова и тем самым сократить итоговый набор слов до объема в 80 – 100 единиц, как предельно возможного для качественно осуществления процедуры сортировки. По итогам экспертной оценки, был составлен набор в 82 ключевых слова, к которым на завершающем этапе создания процедуры были добавлены еще 25 слов из осуществленного ранее исследования О.А. Минеевой (Лидерс, Минеева, 2003), опорных для характеристики семьи и семейных отношений, что отвечало нашему представлению о компонентах образа мира подростка, одним из основных из которых являются представления о семье. Использованный в дальнейшем исследовании набор слов включал в себя: опорную лексику для описания состава семьи (мать, отец, бабушка/дедушка, брат, сестра, взрослые); слова, отражающие внутрисемейные центростремительные механизмы (близость, откровенность, быть нужным, забота, зависеть, помощь, сочувствие, сплоченность, уважение, привязанность, ответственность, совесть, стабильность); выражения, характеризующие стабильность семейной системы во времени (быть вместе, уверенность); слова, описывающие центробежные факторы, разрушающие семейную систему (меняться, замкнутость, ложь, меняться, ненависть, обижаться, одиночество, скука, ссориться); положительные чувства и переживания, возникновению которых способствует семейная жизнь (вера, быть собой, опора, счастье); слова для описания функций семьи (воспитание детей, деньги, секс) и иерархии власти в семье (власть); лексемы, характеризующие такие жизненные сферы как личный выбор, учеба в школе, отношения со сверстниками, экзистенциальные переживания, внешкольная деятельность и увлечения, формирование образа тела. Полный набор понятий, использованных в диссертационном исследовании, представлен в Табл. 1.1. (Прил.1).

Полученные результаты сортировки подвергаются количественному и качественному анализу: математически определяется структура семантического пространства восприятия объекта; осуществляя контент-анализ названий групп,

исследователь уточняет для себя названия шкал выделенного семантического пространства и имеет возможность более глубоко понять индивидуальные основания категоризации, а также «вынесенную вовне» субъективную смысловую структуру отражения мира в сознании подростка, которой по сути и является совокупность сформированных групп.

Предпочтение в осуществлении математического анализа полученных данных было отдано методам многомерного шкалирования (Толстова, 2006) как не требующим по сравнению с факторным анализом предварительных предположений исследователя о связи изучаемых признаков и как позволяющим выявить более точную, сложную и хорошо визуализируемую структуру семантических пространств по сравнению с методом кластерного анализа. Суть многомерного шкалирования состоит в том, чтобы исходя из оценок респондентами сходства между объектами (в данном случае – отобранными понятиями) и исследовательских предположений, определить размерность пространства восприятия и выявить положение (конфигурацию) объектов в этом пространстве (Клигер С.А. в соавт., 1978). Итогом реализации процедуры многомерного шкалирования в нашем исследовании является определение количества и содержательного наполнения осей пространства восприятия, которые представляют собой характеристики (свойства) объектов, воспринимаемые подростками и используемые ими при вынесении суждений о мире и своем месте в нем. Противоположные полюса на каждой из осей занимают различные смысловые группы слов, объединенных по степени близости. Эти группы понятий реже всего попадают в один класс при сортировке. За меру близости принимается естественная мера сходства понятий – частота попадания карточек в один класс при сортировке. В соответствии с принципом Хольта (Лекомцева, 1983), число семантических компонентов, входящих в план содержания некоторого знака (в нашем исследовании – мира), определяется набором противопоставлений, в которых участвует этот знак, а интерпретация этих противопоставлений, то есть интерпретация полученных осей, дает нам семантические компоненты образа мира. Число выбираемых для истолкования семантических компонентов (осей) определяется исследователем посредством минимизации функции стресса (Толстова, 2006). Причем, существенным является не минимизация функции ошибки, а та размерность семантического пространства, при которой происходит наиболее существенный перелом функции стресса (начинается ее заметное снижение).

Определив количество шкал для интерпретации и те совокупности понятий, которые формируют полюс каждой из них, исследователь приступает к самому интересному и сложному этапу обработки полученных данных, а именно – интерпретации получившихся совокупностей, которые, повторимся, первоначально, представляют собой

перечисленные через запятую, и порой совершенно не связанные по смыслу, разнородные понятия (эмпирически выявлено Ч. Осгудом и его последователями (Semantic Differential Technique, 1969), что интерпретации подлежат слова, имеющие координаты больше или равные |0.5|). Анализируя получившуюся совокупность этих понятий, мы старались увидеть в ней интертекст, структуру, взаимосвязь, определенный **нарратив –** то есть то повествование, описание реальности, отдельных ее сторон, которое характеризует сознание подростков. Придание разрозненной, на первый взгляд, группе слов формы цельного краткого рассказа было обусловлено также и признанием истинности мысли В.Ф. Петренко о том, что «для осознания значения необходимо выражение его в системе других значений» (Петренко, 1988, с.31). Безусловно, написание нарратива и подобное истолкование получившихся полюсов шкал семантического пространства несет в себе значительную долю субъективности и вновь поднимает открытый для современной психологической науки вопрос о достоверности данных, полученных в качественных исследованиях, а также о «наведенности» индуктивного вывода имплицитными представлениями исследователя о сути изучаемых явлений (Бусыгина, 2011), но наличие согласия экспертов (которыми в рамках данного исследования выступили его научный руководитель – доцент А.Г. Лидерс и практикующий психолог, кандидат психологических наук О.А. Минеева), а также подробная аргументация автора свидетельствуют в пользу достоверности представленных интерпретаций. «Природа категориальных структур сознания людей, как указывает В.Ф. Петренко, имплицитна и неосознаваема. Однако специфика размещения объектов восприятия и осознания, описанная на языке базисных факторов семантического пространства, исходя из проекций их координат на оси последнего, позволяет выделить и понять структуру психологических механизмов репрезентации опыта» (Калина, 1999; стр. 265). Таким образом, производство нарративов протекает исключительно в рамках тех структур сознания, которые опосредуют опыт в своей собственной сетке координат.

Применение алгоритма многомерного шкалирования позволяет не только выделить структуру семантического пространства, но также определить вес каждой шкалы-конструкта в осуществлении процедуры так называемой «подгонки осей» (Дэйвисон, 1988). Вес каждой оси – это показатель значимости определенного признака объекта в восприятии респондентов. Большой вес оси указывает на преобладание соответствующей характеристики восприятия объекта, малый вес – свидетельствует о низкой значимости такой характеристики или о значительном влиянии «шумовых факторов», когда выделение соответствующей оси в самостоятельную вообще может являться ошибочным ввиду влияния индивидуальных различий в категоризации, свойственных респондентам.

Важным и интересным является также не только анализ полюсов шкал, но и интерпретация понятий, которые при различных срезах и в семантических пространствах разной размерности как правило попадают в зону «незначимых» слов, то есть тех, которые с низкими координатами (в диапазоне от -0,3 до 0,3) по всем выделенным шкалам располагаются ближе к центру шкалы, вдали от ее полюсов, что в свою очередь было обусловлено тем, что в процедуре сортировки эти понятия у каждого респондента образовывали сочетания с новыми словами, разными в каждом конкретном измерении. С одной стороны, стабильность попаданий в зону незначимых слов конкретных понятий означает их недостаточную релевантность исследуемой реальности, и побуждает исследователя в дальнейших модификациях диагностической процедуры отказаться от соответствующих слов, которые, как показал выбор самих респондентов, не являются «ключевыми» для подростков в описании мира, хотя и прошли предварительно строгий экспертный отбор. С другой стороны, всегда необходимо держать в поле внимания и «позитивный» смысл, которым обладает попадание понятия в зону незначимых слов при каком-либо срезе данных, заключающийся в том, что это понятие в подгруппе респондентов сочетается как бы со всеми другими, присутствует «везде», попадает хотя бы по одному разу в каждую из групп, представляющую собой определенную вынесенную вовне смысловую структуру восприятия мира.

Важно, что интерпретация полученных осей семантического пространства всегда подразумевает под собой сравнение групп респондентов, наглядно демонстрирующее специфику выделенных конструктов, помогающее уточнить их интерпретацию. Анализ данных только «внутри» какой-либо группы респондентов носит характер дополнительного обсуждения и не используется в качестве самостоятельного исследовательского способа.

Не прибегая к осуществлению многоэтапного алгоритма многомерного шкалирования, можно также непосредственно оценить семантическую близость отдельных пар слов на основе частоты их попадания в одну группу при сортировке. Данная оценка удобна для поиска групповых различий в тех случаях, когда исследователем сформулированы четкие гипотезы о направленности и характере ожидаемых различий, а не только ставится цель обнаружить и обосновать их. В частности в данной работе подобный анализ будет осуществлен при сравнении особенностей образа мира, формирующихся в условиях воспитания подростка в функциональной или дисфункциональной семье.

2.1.3. Описание выборки и ситуации проведения исследования.

Исследование проходило в несколько этапов, а именно: пилотажное исследование, в рамках которого была достигнута цель апробации некоторых диагностических процедур

и решена задача формирования окончательного исследовательского плана; основное диссертационное исследование, в рамках которого прошел сбор всех данных для верификации выдвинутых гипотез; завершающий этап, в течение которого все желающие респонденты получили обратную связь по результатам выполнения тестов от психолога-исследователя в формате индивидуальных встреч, индивидуальной переписки по электронной почте и школьных собраний (для родителей и учителей, заинтересованных в обсуждении результатов исследования).

В пилотажном исследовании приняли участие 32 подростка, учащиеся 7-11-х классов общеобразовательных школ г. Королева Московской области. Им было предложено написать мини-сочинения на тему «Мир для меня», или «Мир, в котором я живу, - какой он?», а также участвовать в беседе с психологом, направленной на уточнение того, что современные подростки понимают под понятием «Жизнь, мир» и каковы значимые для них стороны окружающей действительности. Также в ходе предварительного этапа была проведена апробация Методики свободной сортировки понятий на 16-ти подростках-старшеклассниках и апробация модифицированного варианта теста «Незаконченные предложения» в ходе интернет-тестирования на 142-х учащихся средних и старших классов общеобразовательных школ. Окончание пилотажного исследования было достигнуто при верификации отобранных автором «ключевых» понятий для использования в Методике сортировки, которую осуществили 7 профессиональных психологов-экспертов.

В основном диссертационном исследовании принял участие 491 респондент-подросток, а также 28 родителей подростков (10 отцов и 18 матерей). Выборка подростков формировалась из учеников 6 – 11-х классов муниципальных общеобразовательных средних школ г. Королева Московской области (N=390 человек); их сверстников, обучающихся в специализированной школе открытого типа для подростков, демонстрирующих черты асоциального и девиантного поведения («трудных» подростков) и исключенных ввиду этого из обычных школ (N=50 человек), а также подростков, страдающих полной потерей зрения, обучающихся в специализированной школе-интернате для слепых и слабовидящих детей (N=51 человек). Гендерный и возрастной состав выборки респондентов представлены в Табл.1.9.-1.10 (Приложение 1), рассмотрение которых показывает, что выборка является сбалансированной по гендерному составу (199 девушек и 191 юноша) и включает в себя примерно одинаковое число младших подростков (ученики 6 – 8-х классов, всего 203 человека) и старших подростков (ученики 9 – 11-х классов, всего 187 человек). Младшая и старшая возрастные подгруппы дифференцировались нами в образовательно-возрастных границах: «переломной» точкой в развитии подростка мы считали возраст 14 лет, который у 68%

респондентов соответствующего возраста пришелся на 8-й класс. Сроки начала и окончания подросткового возраста неоднозначно трактуются психологами (Шаповаленко, 2005), но обычно границы отрочества проводят между 10-11-ю и 14-15-ю годами (Сапогова, 2005, Шаповаленко, 2005). Изучая особенности образа мира в связи с характеристиками социальной ситуации развития, мы сочли, что характеристики социальной ситуации развития учащихся одного класса будут более схожи между собой чем учащихся разных классов, но одного возраста. Признавая условность границ между отрочеством и юностью, мы не обозначаем выделенные возрастные подгруппы как подростковую и юношескую. Поскольку возраст между 14-15 и 16-17 годами не обладает определенностью и в одних случаях относится к юности, а в других – к концу отрочества (Шаповаленко, 2005; Крайг, 2000; Сапогова, 2005), мы причисляем соответствующих ему респондентов к старшим подросткам.

Ситуация обследования состояла в том, что автор работы по договоренности с руководством Городского комитета образования и администрацией школ г. Королева просила школьников принять участие в психологическом исследовании, направленном на понимание того, «что современные подростки думают о жизни». Участие в исследовании было добровольным и по времени занимало 2 полных школьных урока. Как правило, уроки следовали один за другим и в редких случаях были разделены в расписании одного учебного дня. Респондентам предъявлялась полная тестовая батарея.

При проведении сбора данных в школе-интернате для слепых и слабовидящих детей, психолог-исследователь на индивидуальной встрече с каждым респондентом зачитывала вслух пункты методик и фиксировала на бланке ответы подростков. Выполнение Методики свободной сортировки понятий требовало от исследователя сначала назвать все 107 слов, затем в процессе классификации периодически воспроизводить вслух состав уже сформированных групп и перечитывать оставшиеся для сортировки слова, а при завершении распределения всех понятий озвучить окончательное содержание каждой группы и зафиксировать название, которое давал ей респондент.

Автор работы допускала, что школьники могут сознательно или неосознанно искажать результаты тестирования, поэтому с целью снижения сознательного компонента искажения ответов была разработана специальная блокирующая инструкция, которая предъявлялась подросткам устно: «Отвечайте искренне! По итогам данного психологического обследования вам будет предоставлена обратная связь, каждый узнает свои результаты тестирования. В случае некорректной работы с методиками мы не сможем их обработать и предоставить вам описание результатов». Также при проведении обследования строго соблюдалось правило конфиденциальности полученных результатов, о чем также сообщалось участникам.

Респонденты основной выборки, а также слепые подростки в подавляющем большинстве заполняли предложенные методики с интересом и сдали целиком выполненные бланки. К сожалению, мы были вынуждены констатировать низкую мотивацию принять участие в исследовании со стороны девиантных подростков, 33 из которых (общее количество = 50) сдали пустые протоколы, а оставшиеся 17 человек выполнили 5 диагностических методик, затруднившись классифицировать понятия в Методике свободной сортировки. Как следствие, анализируя результаты, мы были вынуждены отказаться от сопоставления результатов девиантных подростков и учеников общеобразовательных школ.

Родители, принявшие участие в исследовании, заполняли только один опросник - тест «Анализ семейной адаптации и сплоченности FACES-III», присутствуя на плановом родительском собрании. Они были оповещены о конфиденциальности предоставляемых ими данных и возможности получить индивидуальную обратную связь, что способствовало предоставлению искренних ответов.

На заключительном этапе исследования школьники получали индивидуальные протоколы обратной связи, ознакомившись с которыми, они имели возможность обратиться к психологу-исследователю с интересующими вопросами, записавшись на встречу (на базе школьного кабинета психолога) или по электронной почте. Незрячие подростки узнавали личные результаты обследования на индивидуальной встрече с автором в устной форме. В ходе таких встреч автор уточнить те ответы респондента, которые остались непонятыми психологом.

2.2. Особенности образа мира, формирующиеся в условиях специфичной социальной ситуации развития подростка (на материале сопоставления слепых и нормально видящих подростков)

В п.2.2. на материале сопоставления результатов слепых и зрячих подростков мы выделим и опишем особенности образа мира в отрочестве, условием для формирования которых является специфичная социальная ситуация развития подростка, имеющего ограниченные возможности здоровья. Специфика социальной ситуации развития слепого подростка определяется в первую очередь необходимостью его обучения и воспитания в среде специального коррекционного интерната, отдельные черты которой были перечислены нами в п. 1.3. на основании результатов предшествующих теоретических и эмпирических исследований. Далее мы дополним их, а также проследим связь характеристик социальной ситуации развития с особенностями образа мира в отрочестве.

2.2.1. Сопоставление подвыборок слепых и зрячих подростков.

Верификация общей исследовательской гипотезы I о связи характеристик социальной ситуации развития и особенностей образа мира подростка требует проконтролировать возможные побочные переменные исследования, как-то: пол, возраст, уровень познавательного развития респондентов, состав семьи, в которой они воспитываются, - для чего мы сопоставили подвыборки слепых и зрячих подростков.

Как мы писали в п.1.3., та или иная степень умственной отсталости отличает 40% детей-инвалидов по зрению (Басилова Т.А. в соавт., 2006). На основании объективных результатов академической успеваемости, а также рекомендаций педагога-дефектолога МБОУ СКОШИ для слепых и слабовидящих детей из 120 старшеклассников интерната к исследованию был привлечен 51 интеллектуально сохранный подросток. Из них 22 подростка были слепорожденными, а 29 - слабовидящими, имеющими стаж слабовидения равный паспортному возрасту или немного не достигающий его, ввиду приобретения тяжелого зрительного дефекта в младенчестве и раннем детстве. При проведении диагностического обследования слепых детей, исследователь способствовал устойчивости и распределению внимания респондентов, для чего - чередовал стимулы, обеспечивал разнообразие впечатлений и действий. Обследование проводилось в отдельном помещении, изолированном от шума коридоров интерната, для предотвращения перенапряжения слухового анализатора; также для поддержания работоспособности подростка-инвалида устраивались необходимые перерывы для отдыха.

Представим сопоставление подгрупп слепых и зрячих подростков по демографическим признакам (Приложение 2, Табл.2.1.). В п.2.1. мы доказали сбалансированность подвыборки зрячих подростков по возрастному и гендерному составу. Рассчитав критерий углового преобразования Фишера, мы можем признать

подвыборку слепых подростков также сбалансированной по гендерному составу ($\varphi^*_{эмп}$ =1,24< $\varphi^*_{кр}$=1,64, p=0,05). При этом возрастной состав выборки с опорой на более лояльный критерий ($\varphi^*_{эмп}$=2,05<$\varphi^*_{кр}$=2,31, p=0,01) может быть описан как сбалансированный, однако, применение более строгих критериев ($\varphi^*_{эмп}$ при p=0,05), заставляет признать значимое преобладание младших подростков среди слепых. Сопоставление возрастных показателей в обеих подвыборках с помощью расчета U-критерия Манна-Уитни, позволило признать подгруппы слепых и зрячих подростков не отличающимися друг от друга по критерию возраста ($U_{эмп}$ =9601,5 , p=0,682).

Детализируем специфику социальной ситуации развития слепого подростка, соспоставив оценки актуальных внутрисемейных отношений респондентами контрастных подвыборок (Приложение 2, Табл. 2.2.), воспитывающихся в полносоставных семьях ($N_{сл}$=43, $N_{зр}$=242). Несмотря на то, что доля зрячих подростков, воспитывающихся в неполных (материнских) семьях ($\chi^2_{эмп}$=11,1> $\chi^2_{кр}$=6,63, p=0,01) достоверно выше, при осуществлении последующих исследовательских срезов мы будем сравнивать результаты всех респондентов независимо от состава воспитывающих их семей, так как полагаем, что ввиду большой численности подвыборки зрячих подростков влияние фактора состава семьи будет незначительным. Добавим, что как среди слепых подростков ($\varphi^*_{эмп}$ =3,95> $\varphi^*_{кр}$=2,31, p=0,01), так и среди их зрячих сверстников ($\varphi^*_{эмп}$=4,67> $\varphi^*_{кр}$=2,31, p=0,01) значимо преобладают те, кто воспитывается в полных семьях, что позволяет нам впредь не разделять целостные группы респондентов по критерию состава семьи. Анализ Табл. 2.2. (Приложение 2) позволяет нам охарактеризовать социальную ситуацию развития зрячих подростков как отличающуюся большей строгостью и требовательностью матери в восприятии респондентов, а также как ту, в которой переживаемая подростками сплоченность членов семьи оценивается выше чем их слепыми сверстниками. Нельзя сказать, что это неожиданные или принципиально новые данные о характеристике социального контекста, в который оказываются включенными респонденты, однако, такие результаты позволяют конкретизировать понятие «интернатная» среда воспитания. Если мы сосредоточим внимание на ответах на конкретные пункты тестов FACES – III и опросника И.М. Марковской, мы обратим внимание на то, что зрячие подростки указывают на б*о*льшее количество обязанностей, которые матери делегируют им, чаще отмечают готовность матерей наказывать их за любые непослушания и свидетельствуют о собственной предусмотрительности в выполнении поручений матери во избежание санкций и порицаний с ее стороны. Также зрячие подростки, и это ожидаемо, отмечают б*о*льшую частоту совместных мероприятий с участием всех членов семьи, более длительное время проводят в кругу домочадцев и имеют больше общих занятий и интересов с ними. Слепые подростки, вынужденные проживать в образовательном

учреждении, объективно имеют меньше возможностей общаться с друзьями своих родных, обращаться за помощью к родителям, получать от них определенные поручения и стремиться их выполнять. Также они реже чем их зрячие сверстники встречают поощрения и наказания от матерей, и это, на наш взгляд, также закономерно вызвано более редкими контактами с родителями и меньшей интенсивностью общения с ними.

Таким образом, сравнение подвыборок слепых и зрячих подростков по демографическим признакам, а также результатам тестов И.М. Марковской и Д.Олсона позволило нам описать различия в том, как переживаются респондентами некоторые аспекты актуальной ситуации развития, а также признать выборки сопоставимыми, а сравнение их результатов возможным и отвечающим исследовательским задачам, решение которых будет представлено в последующих разделах данного параграфа.

2.2.2. Особенности семантического пространства образа мира слепых и нормально видящих подростков.

Реконструкция и анализ семантического пространства образа мира слепыми и зрячими подростками выбраны нами здесь в качестве адекватного исследовательским целям и задачам способа изучения субъективно важных признаков и характеристик, которыми наделяется жизнь (реальность, мир, окружающая действительность) в восприятии респондентов. Предпочесть данный способ обработки результатов Методики свободной сортировки понятий также заставила потребность сосредоточиться на предельно широком поиске вероятных различий в картине мира между слепыми подростками и их зрячими сверстниками, вместо того, чтобы сформулировать и подвергнуть верификации четкие гипотезы о направленности и сути ожидаемых сдвигов. Сузить зону поиска различий, что и требовала постановка подобного рода гипотез, также не позволяла скудость современных представлений о картине мира слепых, в свою очередь обусловленная дефицитом исследований, направленных на изучение субъективной реальности слепого человека, ее мировоззренческого аспекта. Механизм подгонки осей, позволяющий выбрать наиболее подходящую для интерпретации модель семантического пространства (Приложение 2, Табл.2.3.), в результате своего применения указал на трехмерную размерность как оптимальную для описания получившихся осей для подгруппы зрячих подростков: именно в ней достигается примерно одинаковый вес различных шкал, при сохранении значимости каждого из весов. Дальнейшее увеличение мерности пространства, как наглядно демонстрирует Табл.2.3. (Приложение 2), приводит к выделению несущественных признаков категоризации, затрудняющих содержательную интерпретацию. При этом для подгруппы слепых подростков наиболее удобной для анализа является 4-хмерная модель, как позволяющая сохранить одинаковый, при этом значимый вес всех получившихся осей. Трехмерная модель семантического пространства

для слепых подростков также может быть проанализирована как позволяющая выделить более общие признаки категоризации объектов.

В дальнейшем обсуждении мы сопоставим сначала двухмерные семантические пространства слепых и зрячих подростков как выделяющие наиболее общие признаки категоризации, уделим особое внимание анализу трехмерных пространств как оптимальным для сравнения результатов подгрупп, а также опишем четырехмерные пространства как позволяющие понять частные признаки категоризации и более тонкие градации выделенных конструктов.

Двухмерное семантическое пространство слепых подростков:

Шкала 1/2 Негативное в мире – Блага жизни

[+]Безразличие, Ненависть, Пустота, Скука (0,9), Замкнутость, Ложь, Непонимание себя, Обижаться, Зависть, Тревога, Лень (0,8), Страх, Одиночество, Неопределенность, Непонимание со стороны окружающих, Неудовлетворенность собой, Прошлое, Смерть (0,7), Напряжение, Нарушение запретов, Ссориться (0,6), Конфликты, Потребность в уединении, Зависеть (0,5).

[–]Быть нужным, Обязанности, Дом, Жизненные планы (цели, перспективы), Ответственность (-0,5), Судьба, Свое дело, Забота, Счастье, Семья (-0,6), Успех, Свобода, Деньги, Будущее (-0,7), Здоровье, Воспитание детей, Путешествия, Карьера, Сотрудничество, Работа (-0,8).

Шкала 2/2 Внутренний мир и мои глубоко личные переживания – Социальные отношения и связи

[+]Природа, Вера, Церковь (0,8), Быть собой, Мечты, Познаваемость мира, Самовыражение (0,7), Внутренний мир, Привлекательность, Романтика, Любовь, Тело, Послушание, Секс (0,6), Прошлое, Самопознание, Личная жизнь, Забота, Близость (0,5).

[–]Власть, Взрослые (-0,5), Помощь, Мать, Одноклассники, Сочувствие, Конфликты (-0,6), Бабушка/дедушка, Авторитет, Сестра, Отец, Опора, Школа, Брат, Учеба (-0,7), Экзамены, Знания о мире, Уважение (-0,8).

Двухмерное семантическое пространство зрячих подростков:

Шкала 1/2 Негативное в мире – Семья: входящие в ее состав члены и их функции

[+]Пустота, Безразличие, Скука, Ненависть, Неудовлетворенность собой, Замкнутость, Ложь, Зависть (0,8), Непонимание со стороны окружающих, Одиночество, Страх, Лень, Неопределенность, Непонимание себя, Обижаться, Смерть, Тревога (0,7), Напряжение, Ссориться, Прошлое, Зависеть, Конфликты (0,6), Потребность в уединении (0,5)

[–]Помощь, Свое место в доме, Счастье (-0,5), Взрослые, Опора, Личная жизнь, Романтика, Ухаживание, Близость, Забота (-0,6), Вместе (быть/делать что-то/ходить куда-

то), Любовь, Сестра, Дом, Секс, Бабушка/дедушка, Брат, Мать, Отец, Замужество (женитьба) (-0,7), Воспитание детей, Семья, Гражданский брак (-0,8)

Шкала 2/2 Актуальные занятия и интересы – Внутренние намерения, стремления и ориентиры

[+]Компьютерные игры, Одноклассники, Интернет (0,8), Школа, Экзамены, Деньги, Сотрудничество, Книги, Учеба, Работа, Путешествия (0,7), Спорт, Карьера, Свое дело, Музыка (0,6), Природа, Авторитет (0,5).

[–]Внутренний мир, Ответственность, Поиск смысла жизни, Самостоятельность (-0,5), Радость, Самовыражение, Зрелость, Знания о мире, Уверенность, Откровенность (-0,6), Самопознание, Свобода, Самореализация, Церковь, Быть собой, Совесть, Познаваемость мира, Мечты (-0,7).

В анализе двухмерного семантического пространства прежде всего обращает на себя внимание полное совпадение верхних полюсов первых шкал. Эти полюса вобрали в себя разнообразные понятия, в совокупности характеризующие в восприятии подростков мрачные стороны жизни, негатив, нежелательное и избегаемое в реальности. По нашей догадке, категоризация объектов реальности на положительные и отрицательные для себя является наиболее простым инструментом упорядочивания информации о мире вообще и используется, как правило, в качестве самого первого «фильтра» при восприятии действительности. В пользу нашей догадки свидетельствует факт того, что при предъявлении аналогичного набора понятий для сортировки группе из 16-ти взрослых на этапе апробации методики мы обнаружили неизменной совокупность «негативных» понятий, сформировавших один из полюсов первой шкалы.

Противоположный полюс шкалы сформировали понятия, совокупность которых была названа нами «блага жизни». При этом содержание нижних полюсов первых шкал оказывается глубоко различным для интересующих нас групп респондентов. Так, для зрячих подростков позитивным, радостным, приятным, редко бывающим омраченным чем бы то ни было является семья как круг родных людей, пребывание в котором является источником счастья. При этом слепыми подростками как позитивный, уравновешивающий жизненные неприятности выступает обширный спектр разнообразных явлений действительности, что позволяет предположить меньшую дифференцированность понятия «блага, радости жизни» в восприятии слепых и, что также важно и будет подробнее рассмотрено ниже, не столь однозначную позитивную оценку семьи, отдельные члены и функции которой не вошли в данный полюс, как произошло это у зрячих подростков. Инструментально подобный феномен был вызван тем, что в процессе работы с карточками отдельные понятия, так или иначе относящиеся к семейной жизни (а их в наборе было более 40), зрячими подростками однозначно

распределились в те группы (они могли быть разными), которые не имели (или имели за очень редким исключением) каких-либо «негативных» понятий (тех, что и сформировали верхний полюс первой шкалы). При этом слепые подростки в своем распределении карточек «семью» как наиболее обобщенное понятие из релевантных семейной жизни отделили от негативных, а остальные (называющие членов семьи, их функции) порой определяли в одни группы с «отрицательными» понятиями. Далее мы конкретизируем особенности представлений о семье у слепых подростков, яркой из которых станет выделение в семейной жизни не только позитивных, но и негативных аспектов.

На полюсах второй шкалы сосредоточены понятия, распределение которых было в общих чертах обозначено нами как «Личное» - «Социальное», а в частных характеристиках имеющее интересные особенности как у слепых, так и у зрячих подростков. Так, внутренний мир слепого подростка открывается нам прежде всего в его глубоко личных, интимных переживаниях, тогда как душа зрячего подростка проявляет себя в разнообразных устремлениях отрочества, его жизненных целях и планах на предстоящую жизненную перспективу, формирующихся в подростковом возрасте, конкретных интересах, которые могут быть удовлетворены в деятельности. «Внешний мир» зрячих подростков включает в себя прежде всего широкий круг различных видов деятельности, в которых человек может реализовать себя, вступить в отношения с другими людьми (как сверстниками, так и взрослыми), сформировать внутреннее ощущение собственного Авторитета (0,5). Иной предстает действительность, окружающая слепого подростка: возможный репертуар различных видов деятельности оказывается суженным до общения с самыми близкими людьми – в основном членами семьи, родными, вероятные сферы реализации себя в социальном плане ограничиваются одной – семейной. Возможные интересы, виды занятий, в разнообразии присутствующие в Методике свободной сортировки понятий, оказываются не включенными в данный полюс шкалы и смещены по своим координатам к нулевым. Проследим, как содержательные различия в структуре и наполнении шкал семантического пространства восприятия мира, обнаружившие себя уже в 2-хмерном пространстве, приобретут более тонкие черты в последующих по своей размерности пространствах.

Трехмерное семантическое пространство представлений о мире как наиболее удобное для сопоставления результатов слепых и зрячих подростков и поиска содержательных различий в образе мира тех и других позволяет выделить и описать следующие шкалы (Приложение 2, Табл. 2.4.-2.5.). Так, конфигурация верхнего полюса первой шкалы (позволяющей из своего анализа понять наиболее значимые характеристики, существенные признаки представлений о мире) во многом повторяет структуру и содержание всех предшествовавших сравнительных срезов и оказывается

сходной как у слепых, так и у зрячих подростков. Негативные, избегаемые стороны действительности, в многообразии представляющих их понятий, заняли верхние полюса первых шкал, что позволило нам предположить универсальность такой характеристики образа мира подростка как выделение в ней «черного» и «белого». Также это может указывать на некоторую однозначность образа зла, плохого в жизни, того, чего «не должно быть в реальности», как пожелали себе подростки, давая соответствующее название получившимся при классификации группам слов. Схожесть верхних полюсов первой шкалы в семантическом пространстве слепых и зрячих подростков является значительной, но не полной: так, мы можем констатировать большую конкретность, точность представлений о мрачном в жизни для слепых подростков, инструментально выразившуюся в меньшем количестве понятий, сформировавших полюс, а содержательно обусловленную «невключением» в него таких «отрицательных» для обычных подростков понятий как (в скобках указаны координаты слов по первой шкале в семантическом пространстве зрячих подростков): Зависеть (0,5), Конфликты (0,6), Напряжение (0,7), Потребность в уединении (0,7). Все они сформируют собой другие шкалы семантического пространства слепых подростков и мы еще будем обсуждать их в последующей интерпретации. Здесь же важно обратить внимание на исключение необходимости Зависеть, переживания собственного Зависимого от каких-либо обстоятельств или людей положения из совокупности неблагополучных, избегаемых реалий действительности в представлениях о мире слепых подростков. Зависеть (0,32[4]) для слепых – это объективная необходимость, данность, которую этот срез семантического пространства позволяет признать субъективно принимаемой ими, не тяготящей их.

Противоположный полюс первой шкалы инструментально вбирает в себя те понятия, которые предельно часто разводятся с «негативными» в процедуре классифицирования, то есть содержательно представляют собой нечто положительное, лишенное отрицательных моментов вообще. Уже двухмерное семантическое пространство позволяет нам понять, что для зрячих подростков «позитивом жизни» станет семья, а для их слепых сверстников – личные интересы, интимные переживания. Трехмерное пространство конкретизирует представления о семье и о внутреннем мире для выделенных групп респондентов. Так источником Счастья (-0,5) в жизни для обычных подростков выступает прежде всего Семья (-0,7), как уютный, теплый Дом (-0,7), в котором собраны Вместе (-0,6) все твои родные и близкие: Мать (-0,7) и Отец (-0,7), Брат(-0,7) и Сестра(-0,6), Бабушка(-0,7) и Дедушка (-0,7). Их совместность (в наборе использовано «Вместе» (-0,6)), сплоченность, позволяет ощутить прочную Опору в жизни

[4] Указаны координаты слова по первой шкале в трехмерном семантическом пространстве образа мира слепых подростков.

(-0,7), почувствовать Заботу (-0,6), Любовь (-0,5), собственную нужность (в наборе использовано «Быть нужным» (-0,5)). Подобные теплые чувства в той семье, которая представлена в образе мира подростков вообще, служат надежным залогом формирования гармоничного стиля Воспитания детей (-0,6) и взаимодействия домочадцев между собой. Каждый из членов такой семьи имеет Свое место в доме (-0,5) и свои Обязанности (-0,5), что способствует эффективному функционированию семьи как системы. Предваренная в своем создании периодом Ухаживания (-0,45), последовавшем за ним Замужеством/Женитьбой (-0,5), семья становится не только верным источником позитивных переживаний, но и той жизненной сферой, в которой формируется, развивается и осознается подростком собственное Я (-0,6). Также отметим, что подобная конфигурация понятий позволяет нам проследить, как создается образ собственной личности у зрячего подростка, а именно – он словно собирается из черт других людей, преимущественно взрослых, воспитывающих взрослых, тех, что включены в круг семьи. Набор понятий для сортировки был создан нами таким образом, что практически не включал в себя обозначения характерологических и личностных особенностей, поэтому нам трудно уверенно настаивать здесь на истинности данного предположения, при этом мы склоняемся к нему и считаем достойным для рассмотрения. Кроме того, интересно, что Я подростка как противопоставленное негативу жизни на противоположном полюсе первой шкалы (лишенное его, непричастное к нему) однозначно размещается обычными подростками в той социальной ситуации развития, которую создает семейное окружение, тогда как Я слепых подростков вообще не войдет ни в одну из шкал трехмерного семантического пространства и пополнит собой зону слов с близкими к нулю координатами. Это, на наш взгляд, позволяет описать представления о себе слепого подростка как более противоречивые, неоднозначные и диффузные. «Я» слепых как бы сразу представлено в различных жизненных сферах, не чуждо негативным и мрачным явлениям реальности, а скорее по-особому переживается в жизненных страданиях. Возможно, на вопрос «Кто Я?» слепой подросток даст разнообразные ответы, тем самым показывая в них переживание себя как многогранного, «многовершинного» (Леонтьев А.Н., 1983), многоаспектного; возможно, и это более вероятно, его представления о себе диффузны, размыты, неоформлены (вследствие особенностей социальной ситуации развития слепого подростка, которая, как мы старались показать в п.1.3., затрудняет самоопределение, делает пробы себя в различных видах деятельности и отношений затруднительными, а порой невозможными), таковы, которым только еще предстоит сформироваться в последующие возрастные периоды – юности и молодости. И ресурс для этого, жизненная сфера, в которой собственное Я переживается слепым подростком наиболее полно и такая, в которой приятнее и радостнее всего находиться сейчас –

внутренний мир, причем не во всем его многообразии, а в аспекте формирования представлений о будущем, жизненных планах и предвкушении благополучной реализации открывающихся перспектив: осуществлении Работы (-0,7), построении Карьеры (-0,7), переживании Успеха (-0,7) и Счастья (-0,6) в личной Судьбе (-0,5). Из анализа содержания данного полюса шкалы мы можем понять, как формируются чувство собственной взрослости как новообразование подросткового возраста (Эльконин, 1989; Драгунова, 1972) у слепых подростков: если нормативным является созидание в себе взрослости через подражание ее внешним признакам, ориентация на психосексуальные образцы своего пола, достижение социально-моральной взрослости через активное сотрудничество со взрослым, помощь ему, а также равнение на интеллектуальную взрослость (Драгунова, 1972), то у слепых подростков, объективно в силу особенностей своего здоровья ограниченных в способах достижения перечисленных видов взрослости, формируется иной ее вид, который мы обозначаем здесь как мировоззренческая взрослость, связанная с формированием жизненных планов и самоопределением. Эти Жизненные планы (-0,6) на Будущее (-0,6) радужны и конкретны: иметь Работу (-0,7), строить Карьеру (-0,7) и добиваться Успеха (-0,7) в ней, найти Свое дело (-0,6) и в нем почувствовать собственный Авторитет (-0,6) и обрести Счастье (-0,6), улучшить Здоровье (-0,7), что, безусловно, позволит обрести большую Свободу (-0,5), Уверенность (-0,5) и удовольствие Быть собой (-0,5), Быть нужным (-0,5). Отметим, что ощущение собственной нужности и включенности в жизнь других людей переживается слепыми подростками прежде всего в Сотрудничестве (-0,7) с ними и осуществлении какой-либо общественно-полезной деятельности, тогда как их зрячие сверстники ощущают личную востребованность прежде всего в кругу родных, в семье. Чувство собственной важности, значимости - для формирования которого обычным подросткам достаточно признания со стороны домочадцев (родителей прежде всего), а слепым необходимо включиться в широкий круг социальной активности и там почувствовать признание себя окружающими, - может здесь выступать очень близким, как бы производным чувства взрослости, зарождающегося у подростков изначально как «социальный образ» (Rodriguez-Tome, 1972), а впоследствии путем дифференциации обособляющегося в «собственный образ» (там же). Таким образом, у обычных подростков уже сейчас есть все предпосылки для формирования и стабилизации представлений о себе, а слепым подросткам для этого необходимо выйти из подросткового возраста (который протекает у них в условиях интернатного учреждения), стать старше и приняться за осуществление уже «взрослых» видов активности. Это позволяет нам предположить, что нормативные задачи подросткового возраста для слепых и зрячих подростков будут одинаковыми, однако, «фундаментальные противоречия развития», понимаемые как движущая сила развития в культурно-исторической

концепции Л.С. Выготского (Выготский, 1982) для слепых подростков будут значительнее, что сузит возможности формирования новообразований возраста в нормативных временных рамках. Также можно сказать, что «доминанта дали», как характерная черта отрочества, выделенная Л.С. Выготским (Выготский,1997), у слепых подростков выражена сильнее, ярче так как установка на обширные масштабы для них не только более субъективно интересна и приемлема чем текущая, актуальная ситуация, но и обещает собой достижение важных, необходимых этапов личностного развития и самосознания.

Вторая и третья шкалы-конструкты трехмерного семантического пространства образовались за счет расщепления второй оси двухмерного пространства и будут представлять собой конкретизацию таких существенных признаков восприятия окружающей действительности и построения ее субъективного образа как выделение «личных» и «социальных» аспектов реальности (деятельностных и чувственных, объективных и субъективных). Так, и для зрячих, и для слепых подростков мы могли бы предложить общее название второй шкалы – «Межличностные отношения», специфика их переживания респондентами выделенных подгрупп будет разниться, что закономерно отразится в структуре, содержании и именовании полюсов шкал. Верхние полюса шкал оказываются во многом схожими для слепых и зрячих подростков и вбирают в себя понятия, очерчивающие круг партнерских отношений в подростковом возрасте, которые во всем их многообразии объединяет прежде всего слабая выраженность эмоционального (оценочного) компонента (Гозман,1987). Общение с Одноклассниками[5] (0,7; 0,5), отношения с Друзьями (0,4; 0,5), происходящее в Школе (0,7; 0,3), Учеба (0,7; 0,3) и связанное с ней, разнообразные увлечения, которым часто посвящено отрочество, – Книги (0,7; 0,6), Музыка (0,7; 0,4), Спорт (0,7; 0,5), Творчество (0,5; 0,5) – все это представляет собой как бы тот контекст отношений с другими людьми, в которые подросток оказывается объективно включенным, даже обучаясь в интернате И если у зрячих подростков такие отношения в семантическом пространстве оказываются отделенными от эмоциональных состояний, чувств (все они собрались на противопоставленном полюсе шкалы), то для слепых подростков поддержание подобного рода контактов субъективно будет окрашено переживаниями Откровенности (0,6), Самовыражения (0,5), Сплоченности (0,5), Совестливости (0,5) (в наборе использовано «Совесть»). И (на это нас заставляет обратить внимание содержание противопоставленного полюса второй шкалы), несмотря на некоторую выраженность эмоционального компонента в этих отношениях, мы вынуждены признать их деловыми, то есть такими, где на первый план выступает

[5] Далее здесь в скобках первыми указаны координаты слова по второй шкале в семантическом пространстве зрячих подростков, затем координаты слова по второй шкале в семантическом пространстве слепых подростков.

объективное взаимодействие между людьми в процессе осуществления какой-либо деятельности (здесь – Учебы, Увлечения). Степень редукции эмоционального компонента в таких отношениях определяет отличие в представлениях об их сути между слепыми и зрячими подростками: для первых характерна большая эмоциональная окраска, пристрастность даже сугубо «партнерских» связей с другими людьми, притязания на поиск возможности самовыражения и самореализации в них. Возможно, это обусловлено тем, что слепые подростки ввиду своего проживания в интернате оказываются постоянно включенными в такие контакты: Одноклассники (0,5)– это не только те, кто сидят вместе с тобой в одном классе Школы (0,4) и сдают вместе с тобой Экзамены (0,3), это - твои соседи в спальне и те ребята, с которыми ты проводишь все свое свободное время, это те, кто делят с тобой комнату и, как следствие, оказываются включенными в твои Секреты (0,6) и находятся в курсе твоих интересов. Интенсивность контактов со сверстниками у слепых подростков, воспитывающихся в интернате, значительно превосходит таковую у зрячих подростков, причем принадлежность к группе одноклассников как бы безусловна, для слепых (подросток не может выйти из этой группы, ограничить контакты с ней, сменить ее на другую). Это создает ситуацию, которая и отразилась в подобной конфигурации полюса шкалы, когда отношения с одноклассниками не являются только поверхностными приятельскими контактами, а складываются по типу эмоциональных, а порой и родственных (как между братьями и сестрами) связей. Дополнительно иллюстрирует это положение факт того, что понятия, которые, на наш взгляд, подчеркивают здесь «эмоциональный» характер отношений со сверстниками у слепых подростков (Сплоченность, Откровенность, Прекрасное) оказываются примыкающими (с координатами |0,4 – 0,35|) к нижнему полюсу первой шкалы у обычных подростков, который, напомним, вобрал в себя понятия, характеризующие семейные связи.

На нижнем полюсе второй шкалы и для слепых, и для зрячих подростков объединились понятия, в совокупности описывающие взаимоотношения, в которых, напротив, доля эмоционального, оценочного компонента велика настолько, что именно он (а, к примеру, не объективная связность людей, частота контактов между ними) определяет нынешнее состояние и дальнейшее развитие взаимодействия (Гозман, 1987). Это те связи и контакты для подростков, которые наиболее пристрастны, интересны, субъективно важны, ярко переживаемы по сравнению с часто поверхностным партнерским общением, занявшим верхний полюс. И подобными эмоциональными отношениями для зрячих подростков выступают их Романтические (-0,6) (в наборе использовано «Романтика») связи со сверстниками на различных этапах своего развития – осуществлении Ухаживания (-0,5), зарождении чувства Привязанности (-0,6), постепенно перерастающим в чувство Любви (-0,5), переживании Близости (-0,5) и инициировании

Сексуальных (-0,6) (в наборе использовано «Секс») контактов. Именно эти отношения, помимо самого ощущения связности с другим человеком, позволяют им переживать Уверенность (-0,5), Свободу (-0,6), Уважение (-0,4), Стабильность (-0,5), которые в совокупности и образовывают то, что называется подростками Личная жизнь (-0,4). Возможно, впоследствии она перерастет в Гражданский брак (-0,4) и даже в Замужество (-0,4) или Женитьбу (-0,4), но в настоящее время – это те отношения, которые очень значимы для подростка и которые вызывают глубокий внутренний отклик в нем, становятся содержанием его внутренней жизни. Иным содержательно предстает перед нами нижний полюс второй шкалы для слепых подростков, а именно: он вобрал в себя те понятия, которые описывают внутрисемейные отношения. Они также как и романтические отношения их зрячих сверстников представляют собой наиболее близкие, эмоциональные контакты подростка, которые здесь зарождаются и развиваются как общение с Матерью (-0,6), Отцом (-0,7), Бабушкой/Дедушкой (-0,7), Братом (-0,6), членами Семьи (-0,7) вообще, субъективно переживаемое как ощущение Заботы (-0,4), Стабильности (-0,4), придающее Опору (-0,4) в жизни. Правда, сплоченность Домочадцев (-0,5) (в наборе использовано «Дом») порой ослабевает под влиянием случающихся Конфликтов (-0,6), возникающего Непонимания со стороны других (-0,4), особенностей проявления родительской Власти (-0,6). На наш взгляд, обобщающим для всех этих переживаний является чувство Своего места в доме (-0,5), которое в данном контексте может быть интерпретировано как «переживания себя в доме, себя в кругу семьи». Таким образом, мы вынуждены признать, что наиболее близкие отношения слепого подростка, предельно значимые и дорогие для него реализуются именно в семье, а не в романтических связях со сверстниками как у зрячих подростков.

Анализ третьей шкалы-конструкта семантического пространства затруднителен, так как если для слепых подростков все три шкалы оказываются равновесными, то есть представляющими существенные, значимые для подростков признаки категоризации явлений действительности, то для зрячих подростков малый вес последней шкалы заставляет задуматься над тем, насколько повлияли различные «шумовые» факторы (случайное попадание понятий в одну группу; погрешность при математических расчетах; мелкие различия в категоризации, свойственные респондентам) на сложившуюся конфигурацию понятий и то, отразились ли в ней содержательные характеристики образа мира. Интересно также, что верхний полюс третьей шкалы у слепых подростков отчасти сформировали те же понятия, что верхний полюс второй шкалы в их семантическом пространстве. Говоря иными словами, несколько понятий со значимыми координатами вошли сразу в две шкалы, однако, их сочетание с теми, что достраивают каждый из полюсов, позволяет выявить действительно конкретизирующие черты уже описанных

характеристик восприятия реальности. Кроме того, вес второй и третьей шкал в трехмерном семантическом пространстве слепых подростков оказывается почти равным (Приложение 2, Табл.2.3.), что не позволяет списать обнаружившие себя совпадения на влияние шумовых факторов. Верхний полюс третьей шкалы объединил в себе понятия, которые в совокупности мы можем обозначить как «Самосознание: открытие Я», тогда как противопоставлены им те, что описывают становление «Социального самоопределения» в подростковом возрасте. Подобную дихотомию мы бы также могли задать в терминах «Личная идентичность – Социальная идентичность», не боясь значительной неопределенности такого психологического понятия как «идентичность». Вслед за Э. Эриксоном мы можем раскрыть содержание «личной идентичности» здесь как «ощущение человеком собственной неповторимости, уникальности своего жизненного опыта, задающее некую тождественность самому себе» (Баклушинский, Белинская, 2003, с.123) или как «чувство индивидуальной самотождественности, преемственности и единства» (Кон, 1989, с.91). Анализируя соответствующую совокупность понятий, мы поймем, каким образом формируется личная идентичность в отрочестве, какие средства используются подростками для созидания в себе чувства самотождественности, на основании чего они строят представление о себе. Понятие «социальной идентичности» мы операционализируем здесь как совокупность разных способов социализации, определяющих включенность подростка в ту или иную социальную категорию или референтную группу и формирующее осознание себя как принадлежащего определенной социальной общности. Противопоставление личной и социальной идентичности стало общим моментом для большинства современных исследований (Павленко, 2000) и отразилось и в нашей работе, а именно в содержании полюсов последней шкалы трехмерного семантического пространства слепых и зрячих подростков. Итак, описывая получившиеся результаты, мы можем сказать, что ориентировка в пространстве своего Внутреннего мира (0,5), Самопознание (0,6) осуществляются слепыми подростками в близких отношениях с другими людьми, которые дают им возможность понять, чем они сами отличаются от остальных. В разнообразных формах межличностного взаимодействия – Послушании (0,6), Освобождении от родительской опеки (0,4), осуществлении или принятии Заботы (0,6), реализации Романтических отношений (0,5) (в наборе использовано «Романтика») и Ухаживания (0,5); рефлексии чувств и эмоциональных состояний, вызванных отношениями с другими людьми, таких как: Любовь (0,7), Близость (0,4), Вера (0,6) (которая здесь может быть интерпретирована как Доверие); переживании собственных внутриличностных изменений (0,5) (в наборе использовано «Меняться»), потребности в Самовыражении (0,5), Самостоятельности (0,5), - именно так слепой подросток соприкасается с тем, что значит «Быть собой» (0,4),

определяет границы собственной Ответственности (0,5) и Свободы (0,3), открывает для себя пути Самореализации (0,3). Все это служит одной цели – сформировать образ Я (0,2), который на сегодняшний день еще не оформлен, диффузен, слишком многогранен и, как следствие, далек от однозначного, что определило размещение соответствующего понятия в «нулевой зоне» шкалы. По-видимому, подобная конфигурация полюса, как раз позволила представить личностную идентичность не как данность, константное состояние, некоторое постоянство, а как процесс ее формирования, описание активности подростка, осуществляемой им с целью понимания собственной уникальности. При этом интересно, что стремление обрести личную идентичность осуществляется зрячими подростками несколько иначе – это также определенный процесс и та же активность, но реализуемая не в пространстве межличностных отношений, а в процессе самонаблюдения и рефлексии собственных внутренних состояний, исканий – Поиске смысла жизни (0,6), размышлений об уготованной Судьбе (0,5), построении образа Будущего (0,5), формулировании для себя Жизненных планов (0,5) и целей, осмыслении Прошлого (0,5), очерчивании границ Познаваемости мира (0,6) в приобретении Знаний о мире (0,5), пребывании в Мечтах (0,6), переживании Прекрасного (0,4) в этом обычным подростком конструируется целостный и непротиворечивый образ Я (0,4). Отметим, что Я как понятие прочно входит в данный полюс шкалы у зрячих подростков с достаточно значимым весом, из чего мы можем предположить, что формирование личной идентичности у обычных подростков в сравнении с их слепыми сверстниками происходит раньше, а точнее – в нормативные для этого сроки, тогда как у слепых подростков они несколько превышены, отложены, вследствие особенностей социальной ситуации развития. Отмеченное нами расхождение в выборе средств создания образа Я, на наш взгляд, может быть обусловлено постоянной включенностью слепого подростка в достаточно узкую группу сверстников, контакты с которыми, как было показано выше, зачастую протекают по типу эмоциональных отношений. Интенсивность межличностного общения со сверстниками, объективно характеризующая условия воспитания в интернатном учреждении, укрепила статус такого общения как ведущей деятельности подросткового возраста для слепых подростков. Конечно, мы не стремимся в своих рассуждениях поколебать положение, вынесенное Д.Б. Элькониным о ведущей деятельности подросткового возраста (Эльконин., 1989) и утверждать, что у обычных подростков она будет иметь принципиально иной характер. Однако, пытаясь здесь описать ведущую деятельность отрочества, протекающего в нормативных условиях, - ту, в которой и происходит формирование личностной идентичности, мы не можем не упомянуть предположение, высказанное К.Н. Поливановой, о том, что основной работой данного возрастного этапа является выстраивание собственного «поведенческого текста», субъектного поведения в

авторской позиции, в результате которого подросток выявляет для себя собственный замысел (Поливанова, 1998;1996), - происходящее у обычных подростков в самонаблюдении и рефлексии собственных эмоциональных состояний.

Также разнятся и средства, используемые слепыми и зрячими подростками для осознания собственной принадлежности к некоторой социальной общности и формирования внутренней солидарности подростка с социальными идеалами и стандартами, то есть – социальной идентичности (Баклушинский., Белинская, 2003). С какой социальной группой идентифицирует себя слепой подросток – с той, семантическое пространство восприятии которой представлено на нижнем полюсе третьей шкалы. Это Одноклассники (-0,5), Друзья (-0,5), в отношениях с которыми, реализующимися прежде всего в Школе (-0,6), в процессе Учебы (-0,7), представляющей собой закономерное чередование этапов получения Знаний о мире (-0,7) и контроля их усвоения на Экзаменах (-0,8). Общение со сверстниками, как мы уже имели возможность наблюдать при анализе нижнего полюса второй шкалы, для слепых сверстников приобретает черты глубоких эмоциональных отношений с окружающими, так как в нем переживаются Обида (-0,5) (в наборе использовано «Обижаться») и Сочувствие (-0,6), Опора (-0,5) и Напряжение (-0,5), собственная Авторитетность (-0,5) (в наборе использовано «Авторитет») и Уважение (-0,7), чувство Собственной нужности (-0,5) (в наборе использовано «Быть нужным») и Неудовлетворенность собой (-0,4). Мы замечаем, что интимно-личностное общение со сверстником как ведущая деятельность дает предпосылки для формирования следующих нормативных новообразований возраста – осознания групповой принадлежности, приобретение автономии, самоуважения. С координатами близкими |0,4| к этому полюсу в семантическом пространстве слепых подростков примыкают разнообразные понятия, описывающие «семейную» ситуацию, что еще раз подчеркивает факт того, что отношения со сверстниками у них строятся не как сугубо приятельские, дружеские, а по типу родственных связей, как между братьями и сестрами.

На какие же социальные идеалы и стандарты опирается «обычный» подросток в переживании собственной принадлежности к некоторой социальной общности и что это будет за общность? Анализ нижнего полюса третьей шкалы семантического пространства зрячих подростков позволяет нам обнаружить «структурный центр» личности и ее аффективно-потребностное ядро (Драгунова,1976) – стремление быть и считаться взрослым (Драгунова, 1972, 1976), принадлежать социальной группе взрослых, а не детей через (и мы здесь сужаем способы созидания себе взрослости, выделенные Т.В. Драгуновой) прежде всего социальные способы (а, например, не те, что связаны с физическим и пубертатным развитием). Каковы они? Это - равнение на Взрослых (-0,5) (важно, что ни «Друзья» (-0,3), ни «Одноклассники» (-0,3) не примкнули к этому полюсу,

также как и у слепых подростков не примкнули к нему сами «Взрослые» - эти понятия остались с координатами близкими нулю в середине шкалы), Сотрудничество с ними, стремление примериваться к тем видам деятельности, которые в обществе осуществляются взрослыми – Работе (-0,7), Карьере (-0,7), Своему делу (-0,6), зарабатыванию Денег (-0,7), приобретению Собственности (-0,5). Взрослость привлекательна для подростков, так как ее достижение обещает приобретение определенной Власти (-0,6) над обстоятельствами, возможности самостоятельно распоряжаться личным временем, быть Авторитетным (-0,7) (в наборе использовано Авторитет). Подросток становится особенно восприимчивым к усвоению тех норм, ценностей и способов поведения, которые будут способствовать успешному овладению «взрослыми» видами деятельности и, как следствие, обретению им социальной идентичности. Конфигурация и содержание понятий данного полюса также позволяют нам понять динамику перестройки отношений со взрослыми, характеризующую кризис подросткового возраста. Стремление Освободиться от родительской опеки (-0,3) зачастую встречает попытки родителей подавить его, ограничить свободу и самостоятельность подростка, установить тщательный контроль за его действиями из-за дефицита доверия своему сыну или дочери, что ведет к неизбежным Конфликтам (-0,5), Ссорам (-0,5) и попыткам со стороны подростка Нарушить запреты (-0,5), установленные родителями.

Таким образом, анализ трехмерного семантического пространства как оптимального для сравнения результатов подвыборок респондентов прежде всего позволил нам выделить *устойчивые* особенности образа мира в подростковом возрасте, а именно – различение явлений действительности на «позитивные» и «негативные», а также определение того, к какой сфере относится какое-либо явление действительности – «личной» или «социальной». Также на его основе мы выделили и описали *групповые* особенности образа мира в отрочестве. Важной групповой особенностью образа мира для сравниваемых подростков стали *качественно различные представления о семье* как явлении жизни. Для зрячих подростков семья выступает безусловно положительным, радостным, светлым событием реальности. Семья в их переживании является тем контекстом, в котором происходит формирование и упрочение представлений о себе как целом, сочетающем отдельные черты воспитывающих взрослых. Кроме этого, семья для зрячего подростка – это та социальная группа, к которой он прежде всего относит себя, субъективную принадлежность к которой ярко переживает, и в стремлении соответствовать взрослым членам которой конструирует собственную социальную идентичность, созидает в себе переживание себя взрослым. Собственная нужность, состоятельность осознаются зрячим подростком прежде всего в семейных взаимоотношениях. Семья для слепого подростка – это разнообразие создающих ее

эмоциональных отношений, которые по сути своей могут как способствовать большей сплоченности членов семьи и возрастанию функциональности семейной системы, так и являться такими, которые делают семью, напротив, дисфункциональной, а ее членов – разобщенными или конфликтующими друг с другом. Важно, что семья для слепых подростков – только одна из нескольких жизненных сфер, в которых подросток реализует близкие, эмоциональные отношения. Наряду с ней, сферой осуществления «родственных» связей выступают для слепых подростков и контакты с одноклассниками и сверстниками, которые - важно отметить - для их зрячих ровесников более формальны, поверхностны и лишены особой доверительности, близости, чувства опоры(!). Близость, доверительность испытываются зрячими подростками в романтических связях, никаких семантических признаков выделения которых в качестве значимого явления реальности мы не обнаружили у воспитанников интерната для слепых детей вовсе! Интересно, что *«Я»* слепого подростка далеко от своего однозначного определения – если у зрячих подростков оно четко «размещено» в контексте семейных отношений, то у слепых – присутствует как бы «везде», то есть в различных сферах жизни, что позволяет предположить большую диффузность и неопределенность образа себя. Следовательно, разнообразны и средства формирования более устойчивого *представления о себе* у слепых подростков, – это и различные эмоциональные отношения (в семье, в школе), и - чего мы не наблюдали в результатах зрячих подростков, – их особая «мировоззренческая» взрослость, заключающаяся в попытках представить себя в будущем, себя-взрослого и осмыслить соответствующие своему будущему положению цели, ценности и виды деятельности.

С опорой на полученные результаты мы предполагаем, что *основным содержанием внутренней жизни* слепого подростка являются размышления о жизненных планах и целях, формирование субъективной картины предстоящего, тогда как субъективная реальность зрячего подростка описывается в контексте самопознания, рефлексии актуальных личностных особенностей и интересов, жизненного пути и судьбы вообще.

Четырехмерное семантическое пространство, которое мы приводим ниже, в сравнении результатов слепых и зрячих подростков утвердило нас в предположениях и выводах, сделанных при анализе трехмерного семантического пространства. Пытаясь выявить и описать тонкие градации конструктов на его материале, мы поняли, что мало что можем добавить к уже сказанному выше. Отчасти это обусловлено неравномерным распределением весов шкал в данном пространстве у зрячих подростков (Приложение 2, Табл.2.3.), когда третья и четвертая оси имеют настолько малый вес, что их интерпретация как самостоятельных и достоверных поддается сомнению. При этом, увеличение мерности семантического пространства для слепых подростков позволяет выделить

дополнительную к уже имеющимся шкалу, позволяющую более дифференцированно описать образ мира слепого подростка.

Таблица 1

Четырехмерные семантические пространства образа мира слепых и зрячих подростков

Слепые подростки	Зрячие подростки
Название оси: **Мрачные стороны мира – Счастье жизни**	
Шкала 1/4 [+] Мрачные стороны мира: Ненависть, Пустота, Скука, Безразличие (0,8), Замкнутость, Зависть, Ложь, Одиночество, Непонимание себя, Обижаться (0,7), Лень, Непонимание со стороны окружающих, Тревога, Страх, Неопределенность, Неудовлетворенность собой (0,6), Смерть, Прошлое (0,5). [–] Представления о будущем как источник радости и счастья: Счастье, Жизненные планы, Работа, Будущее, Карьера (-0,6), Успех, Сотрудничество, Спорт (-0,7).	*Шкала 1/4* [+] Мрачные стороны мира: Скука, Страх, Безразличие, Напряжение, Ненависть, Замкнутость, Неопределенность, Ложь, Неудовлетворенность собой, Пустота, Зависть, Лень, Тревога (0,7), Непонимание себя, Одиночество, Обижаться, Непонимание со стороны окружающих (0,6), Смерть (0,5). [–] Гармоничное семейное функционирование как источник счастья: Счастье, Воспитание детей, Обязанности, **Я** (-0,5), Дом, Опора, Сестра, Забота, Брат (-0,6), Отец, Бабушка/дедушка, Мать, **Семья** (-0,7).
Название оси: **Личные, глубоко интимные переживания – Связность с другими людьми**	
Шкала 2/4 [+] Внутренний мир как пространство самореализации: Самовыражение, Быть собой (0,7), Здоровье, Самопознание (0,6), Внутренний мир, **Я**, Мечты, Самореализация, Творчество, Привлекательность (0,5). [–] Сплоченность членов семьи как опора в жизни: Свое место в доме, Привязанность, Дом, Сестра, Послушание, Взрослые (-0,5), **Семья**, Опора, Мать (-0,6), Бабушка/дедушка, Брат, Отец (-0,7).	*Шкала 2/4* [+] Романтические чувства, переживание близости: Секс, Романтика, Зрелость, Любовь, Ухаживание (0,6), Привязанность, Гражданский брак, Личная жизнь, Откровенность, Близость, Замужество (женитьба), Освобождение от родительской опеки, Привлекательность (0,5). [–] Спектр социальных связей и социальной активности: Работа, Здоровье, Музыка, Знания о мире (-0,5), Интернет, Спорт (-0,6), Одноклассники, Книги, Учеба, Школа, Экзамены (-0,7).
Название оси: **Предстоящее, то, что ждет впоследствии – Наличная социальная ситуация развития**	
Шкала 3/4 [+] Нормативные события жизненной перспективы: Замужество (женитьба), Гражданский брак, Власть (0,6), Собственность, Свобода, Освобождение от родительской опеки, Секс, Воспитание детей, Работа, Смерть, Деньги (0,5). [–] Общение со сверстниками и общие интересы с друзьями: Компьютерные игры, Тело, Сплоченность, Откровенность, Книги, Сочувствие, Прекрасное, Близость (-0,5), Друзья, Одноклассники, Церковь (-0,6).	*Шкала 3/4* [+] Переживания и чувства, которые станут новообразованиями молодости и зрелости: Стабильность, Самореализация, Совесть, Самовыражение, Уверенность, Самостоятельность (0,6), Ответственность, Свобода, Сочувствие (0,5). [–] Задачи развития в подростковом возрасте: Взрослые, Интернет, Природа, Смерть (-0,5), Помощь, Путешествия, Тело, Компьютерные игры (-0,6).

Слепые подростки	Зрячие подростки
Название оси: **Альтернативные средства и возможности самопознания – Актуальные занятия**	
Шкала 4/4 [+] Разнообразные занятия и переживания, в которых реализуется возможность саморазвития: Забота, Познаваемость мира, Романтика, Ухаживание (0,6), Прошлое, Путешествия, Ответственность, Меняться, Вера, Любовь, Природа (0,5). [–] Школьная жизнь и переживания, возникающие в ней: Радость, Помощь, Школа, Напряжение, Стабильность, Быть нужным (-0,5), Уважение, Знания о мире, Авторитет, Экзамены, Учеба (-0,6).	*Шкала 4/4* [+] Цели на будущее, дела, которым я посвящу себя в молодости и зрелости: Авторитет (0,7), Собственность, Деньги, Сотрудничество, Карьера (0,6), Сплоченность, Свое дело, Успех, Работа (0,5). [–] Ориентировка в пространстве внутреннего мира, формирование образа Я: **Я**, Быть собой, Прекрасное, Познаваемость мира, Потребность в уединении, Творчество, Самопознание (-0,5), Мечты, Внутренний мир, Вера, Церковь (-0,6).

Выше мы отметили, что представления о будущем являются для слепых подростков своеобразной «отдушиной», тем, что противостоит негативу мира, переживается прежде всего в мечтах и оптимистичных настроениях. Анализ Таблицы 1 позволяет нам заключить, что такие нормативные события будущего как Работа, Карьера, Успех (полагаем, что прежде всего в профессиональной деятельности) воспринимаются воспитанниками интерната как источник Счастья (см. Шкала 1/4). Это интересно, так как часто в описаниях положения слепых в обществе особо акцентируют внимание на их зависимой от окружающих и иждивенческой позиции. Анализ первой шкалы позволяет нам предположить, что зачастую вынужденное «иждивение» для слепых является не то чтобы тягостным, неприятным, но особой привлекательностью отличается активная жизненная позиция, связанная с самостоятельным осуществлением труда, достижением успехов в выбранной сфере деятельности. Интересно, что позитивной эмоциональной окраски лишены другие нормативные события будущего, а именно: Гражданский брак, Замужество, Воспитание детей (Шкала 3/4). Они перечислены сухо, безэмоционально, как то, что выходит за рамки настоящего и актуального в данный период времени. При этом для зрячих подростков и сложившиеся отношения в родительской семье, и перспектива создать собственный брак впоследствии заманчивы, радостны, исполнены светлых сильных чувств, что позволяет признать семью крайне значимой и важной для них. Заметно сужение репертуара деятельностей, в которые оказываются включенными слепые подростки: это общение со сверстниками в школе, протекающее по типу глубоких эмоциональных связей, а также единичные интересы (Шкалы 3/4 и 4/4). Зрячие подростки по сравнению с ними имеют возможность посвящать себя большему числу увлечений (Шкала 3/4), поддерживать широкий круг социальных связей, которые не столь глубоки как у слепых подростков, но при этом разносторонни – и охватывают как одноклассников, так и друзей (которые, кстати, не из числа одноклассников), родителей, членов интернет-

сообществ (Шкала 2/4). И если при анализе трехмерного пространства мы писали, что собственная нужность осознается зрячими подростками прежде всего в контексте внутрисемейных отношений, то, глядя на четырехмерное пространство, мы можем сказать, что слепыми подростками она переживается в Школе, которая одновременно является и пространством учебы, и реализации дружбы, и переживания откровенности, близости и сочувствия. Отметим, что сочувствие как особое внутреннее состояние в картине мира зрячих подростков не характеризует их актуальные отношения с другими людьми, а скорее примыкает к тем состояниям, которые будут переживаться во взрослости, тем, которые кажутся субъективно недоступными, недостижимыми в настоящее время (Шкала 3/4). Также подчеркнем, что результаты методики сортировки позволяют предположить большую эмоциональность слепых подростков, их обостренную восприимчивость к тому, что происходит, которая инструментально обусловливается тем, что понятия, описывающие различные эмоциональные состояния, всегда попадают у них в конфигурацию какого-либо из полюсов шкал, и ни одно из них не пополняет собой нулевую зону какой-либо из шкал. Тогда как у их зрячих сверстников, полюса шкал часто оказываются образованными без единого понятия, описывающего эмоциональные состояния (нижний полюс Шкал 2/4 и 3/4, а также Шкала 4/4).

Интересные особенности картины мира позволяет обнаружить сравнение слов, имеющих координаты близкие к нулю (меньше |0,25|), и, как следствие, не вошедших ни в один из полюсов шкал в трехмерном семантическом пространстве, выбранном нами в качестве оптимального для сравнения результатов подгрупп. Попадание каких-либо понятий одновременно в середину каждой из шкал может быть интерпретировано как неоднозначность, диффузность представлений о том, что они обозначают (как, например, и это описано выше, - представления о собственном «Я» у слепых подростков), так и переживание того, что определенное явление, аспект действительности присутствует буквально «везде», является как бы сквозной характеристикой реальности, пронизывающей различные жизненные сферы и многообразие отношений личности и мира. Итак, не вошли ни в один из полюсов выделенных трех шкал у слепых подростков: Я, Близость, Привязанность, Вместе (быть, что-то делать), Собственность. Совокупность этих понятий, на наш взгляд, подчеркивает сделанные ранее выводы, а именно: указывает на то, что отношения с окружающими (которые у воспитанников интерната ограничиваются контактами с одноклассниками, учителями и редкими встречами с родителями) протекают по типу глубоких эмоциональных связей. Любые существенные признаки (переживания, характеристики), «вычерпываемые» (Леонтьев А.Н.) слепыми подростками из мира внешнего для построения субъективной картины происходящего, оказываются пронизанными переживаниями совместности, близости и привязанности.

Еще раз подчеркнем, что подвыборку слепых подростков отличает от подвыборки зрячих подростков не только существующие особенности здоровья, но также и своеобразие социальной ситуации развития, которая для слепых подростков «разворачивается» в условиях интернатного учреждения. Поэтому мы здесь воздержимся от однозначно положительной оценки подобного рода взаимоотношений. Например, обнаружив, что привязанность как сложное чувство переживается слепым подростком в отношениях с различными учителями, воспитателями и сверстниками, мы зафикисировали параллель с описанными Дж.Боулби и У.Голдфарб (Боулби, 2003, 2004) фактами трудностей, испытываемых ребенком из детского учреждения в общении со взрослыми, которые по догадке авторов, к которой мы также склоняемся здесь, обусловлены отсутствием устойчивых эмоциональных связей. Чувства «привязанности» и «близости», переживаемые в отношениях *со всеми* окружающими людьми перестают быть собственно «привязанностью и близостью», а описываются скорее как постоянная обеспокоенность подростка тем, любит ли его взрослый, внимателен ли он к нему, что проявляется в таких симптомах, (которые мы имели возможность наблюдать проводя сбор диагностических данных в интернате) как частая демонстрация подростком своей симпатии и расположения к учителю (равно как и к психологу, проводящему обследование), словоохотливость старшеклассников, готовность много и часто беседовать со взрослым, стремление занять взрослого собой. Подобного рода феномены также описаны в работах А.М. Прихожан (Прихожан, 1990, 2005), посвященным особенностям развития детей, воспитывающихся вне семьи, что добавляет достоверности высказанным нами предположениям. Мы можем утверждать, что мотивационно-потребностную сферу слепого подростка отличает выраженное стремление к «совместности», которая в отношениях с учителями и воспитателями в интернате выражается как желание обратить на себя внимание, вызвать к себе положительную оценку; в отношениях со сверстниками - в появлении «чувства Мы», частых прецедентах взаимопомощи и взаимоподдержки, которые мы имели возможность наблюдать (подростки, страдающие частичной потерей зрения, помогают своим слепым одноклассникам справляться с домашними заданиями и рассматривают это как свою непосредственную обязанность), и которые также описаны в наблюдениях многих исследователей за спецификой общения между детьми в условиях сиротского или интернатного учреждения (к примеру: Лангмейер, Матейчек, 1984).

Интересно, что «Собственность» как понятие также не входит ни в один из полюсов шкал в семантическом пространстве слепых подростков. Как подчеркивал Г.Олпорт (Олпорт, 2002) «собственное», «свое», что бы это ни было – имя, одежда, пространство, любимые вещи, - усиливает у человека чувство идентичности – ощущение непрерывности и постоянства существования самого себя. Мы уже выдвигали

предположение о том, что представления о себе у слепых подростков более диффузны, размыты, недифференцированы чем у их зрячих сверстников, которое здесь находит себе дополнительное подтверждение. Кроме того, мы предполагаем, что таким же неясным, нечетким, малоощутимым будет переживание «своего» у подростка, вынужденного проживать в интернатном учреждении, в предметно-пространственной среде которого, «собственным» является только спальное место и прикроватный шкафчик – и те расположены в общей, не имеющей перегородок спальне класса. Мы не случайно акцентируем здесь внимание на том, что в быту, в организации жилища может являться собственным, так как вслед за У.Джемсом полагаем, что личные предметы, вещи, места в пространстве включаются человеком в материальное «Ego» и формируют его (Джемс, 1902).

Доля понятий, не вошедших ни в один из полюсов шкал в семантическом пространстве зрячих подростков, значительно меньше и включает в себя только два понятия: «Привлекательность» и «Освобождение от родительской опеки». Здесь мы склоняемся к тому, чтобы интерпретировать это как поиск подростками разнообразных средств для решения задачи приобретения автономии от родителей, когда в различных жизненных сферах находятся (испытываются) свои способы и ситуации, помогающие решению данной задачи развития или, напротив, затрудняющие его. Также и переживание собственной привлекательности, которое является следствием формирования образа тела для подростка, - может быть актуализировано в различных жизненных сферах, причем для каждого подростка они – свои. Отметим, что слепыми подростками собственная привлекательность переживается (понимается, чувствуется) в определенной ситуации, а именно: в отношениях с одноклассниками, протекающими, как мы уже говорили, по типу «родственных», глубоко эмоциональных связей.

Таким образом, анализ семантического пространства восприятия мира слепыми и зрячими подростками позволил особенности образа мира, условием для формированиях которых стала специфичная социальная ситуация развития. Наиболее яркие расхождения между слепыми и нормально видящими подростками проявили себя в содержании основных компонентов образа мира: представлениях о семье, образе Я, переживании отношений со сверстниками.

2.2.3. Особенности субъективной картины жизненного пути у слепых подростков в сравнении с их нормально видящими сверстниками.

Анализ различий в том, как осмысляются слепыми и зрячими подростками особенности траектории жизненного пути и какие значимые события выделяются ими в качестве поворотных моментов прошлого и будущего, позволяет представить более глубокое описание уже найденных различий и осуществить целостный анализ такого

сложного, динамичного и уникального феномена как образ мира. Важно, что именно в анализе субъективной картины жизненного пути мы имеем возможность сформулировать направленные гипотезы и предвидеть не только существование различий в образе мира слепых и зрячих подростков (в существовании которых не усомнится даже человек далекий от научных психологических исследований), но и описать их конкретную направленность. Исследовательские предположения, сформулированные как конкретизация первой частной гипотезы диссертационной работы, которые будут проверены в данном разделе п.2.2.,представлены в Приложении 2, Табл.2.6. Резюмируя их содержание, заметим, что предполагаем наличие с одной стороны, большей детализированности представлений о прошлом и будущем у слепых подростков, с другой стороны – их меньшую содержательность, которая отразится в постановке заведомо недостижимых целей, в дефиците событий, отмечающих самостоятельные достижения слепого подростка, и, что будет характеризовать субъективную картину будущего, – скудости представлений о профессиональном развитии. Напротив, мы, по нашей догадке, встретим в качестве значимых преимущественно те события, которые связаны с получением нового опыта, новых впечатлений, ярких переживаний, запечатлевающихся в памяти непосредственно благодаря своей новизне и эмоциональной насыщенности или такие, которые были реализованы благодаря участию других людей. Итак, проанализируем особенности субъективной картины жизненного пути слепых и зрячих подростков.

Особенности субъективной картины жизненного пути современных подростков, общие для слепых и нормально видящих подростков.

Анализируя Линии жизни, представленные слепыми подростками, мы прежде всего, как и предполагали, обнаружили значительную схожесть основных элементов субъективной картины жизненного пути, а именно: идентичными оказались значительные части *категорий событий* (31 событийная категория из 61 в анализе жизненной ретроспективы и 38 категорий из 59 в анализе представлений о будущем); в *представленности жизненных сфер* в субъективной картине жизненного пути мы обнаружили также значительное совпадение с той лишь разницей, что как ретроспективах, так и в палитре значимых жизненных целей слепыми подростками «дополнительно» указываются те их них, что связаны с заботой о здоровье, реализацией заведомо недостижимых целей (только в представлениях о будущем) и получением новых впечатлений, ярких эмоций[6]. В феноменологии значимых событий прошлого

[6] Появившиеся в повествовании о значимых событиях прошлого и будущего слепых «новые» жизненные сферы были конкретизированы в таких событиях как «перенесение операции на глазах», «полная слепота», надежда на «улучшение зрения» впоследствии (жизненная сфера «Здоровье»); «полететь в космос», «стать водителем-дальнобойщиком», «стать игроком Сборной России по футболу» (жизненная сфера

современными подростками, как правило, называются «начало обучения в школе», «начало посещения интересующих факультативных занятий, появление хобби», «поездки на отдых, экскурсии», в представлениях о будущем в отрочестве нормативным следует считать наличие таких событий как «вступление в брак», «рождение ребенка», а также «начало профессиональной деятельности, устройство на работу». Иначе говоря, универсальными структурными компонентами субъективной картины жизненного пути современных подростков являются *социально детерминированные события*, представляющие этапы нормативного развития человека в российской культуре. Примечательно, что сопоставление данных результатов с исследованиями воспоминаний о важных событиях прошлого у взрослых (Нуркова, 2009) подтверждает это, так как взрослыми вспоминались как важные этапы прожитой жизни, а подростками мыслятся в качестве значимых событий будущего во многом одни и те же ситуации, отражающие содержание российского жизненного сценария. Причем, примерные сроки наступления этих событий в жизни совпадают как у выделенных подгрупп подростков, так и у подростков и взрослых. По нашему предположению, единой для подростков также должна быть и *широта тематического репертуара значимых событий будущего*), но ее трудно «измерить» на материале относительно малого (N=51) количества протоколов слепых подростков.

Также мы обнаружили совпадение *субъективной длительности перспективы будущего* – способность (готовность, желание) предположить, чем будут насыщены отдельные возрастные этапы взросления распространяется как у слепых, так и у зрячих подростков преимущественно на юность (18-22 года) молодость (23-27 лет), и раннюю взрослость (28-39 лет) – в совокупности вбирающих в себя более 80% процентов всех перечисленных значимых событий жизненной перспективы. Попытки обозначить конкретную событийную наполненность более поздних возрастов – редки в обеих подвыборках, как и указание на предполагаемую длительность жизненного пути (возраст смерти). Притязания слепых подростков прожить в среднем 78 лет (индивидуальный разброс: 70 – 90 лет) значимо не отличаются от намерений их зрячих сверстников уйти из жизни в поздней старости – 82 года (индивидуальный разброс: 60 – 96 лет), и, как показывают наши результаты, мало рефлексируются в отрочестве – не более чем 10% подростков. Значительное сходство мы обнаружили и в анализе структуры жизненной ретроспективы – отмеченные определенными значимыми событиями, у подростков в ней представлены все возрастные периоды прошлого от младенчества и до актуального возраста, при этом: мало насыщенными оказываются периоды раннего детства,

«Нереалистичные мечты, неосуществимые планы»), «побывать в пустыне», «увидеть осьминога», «съездить в Латинскую Америку» (жизненная сфера «Получение новых впечатлений, ярких переживаний»).

младенчества и младшего дошкольного возраста, а основное сосредоточение значимых событий оказывается в непосредственно предшествующих актуальному возрасту одном-двух годах жизни. Интересно, что эффект пика автобиографических воспоминаний, который традиционно регистрируется в исследованиях автобиографической памяти (Rubin et al., 1998) и был отмечен нами у 9% нормально видящих подростков (Буровихина, 2011), совсем не проявил себя в ретроспективах слепых подростков, что, на наш взгляд, прежде всего обусловлено смещенностью границ отдельных возрастных этапов взросления слепых, признание которых позволяет нам прогнозировать наличие пика воспоминаний в более поздних возрастах. Таким образом, *событийная плотность* отдельных возрастных этапов как прошлого, так и будущего в представлениях слепых и зрячих подростков, имеет определенные различия, которые, однако, не достигают значимого уровня, что позволяет признать ее универсальной характеристикой субъективной картины жизненного пути в отрочестве.

Также структурное сходство субъективных картин жизненного пути выделенных подвыборок респондентов мы обнаружили в том, что *временные дистанции* относительно первого значимого события будущего у них совпадают ($U_{эмп}$=2196,5, p=0,3), составляя в среднем четыре с половиной года. Опираясь на эти данные, мы можем сказать, что субъективное настоящее современных подростков продлевается за пределы актуального возраста и заканчивается , как правило, с поступлением в ВУЗ, которое представляет собой наиболее часто упоминаемое субъективно значимое событие будущего. Однако, длительность «оперативного прошлого» (временной промежуток между последним важным этапом жизненной ретроспективы и актуальным возрастом) значительно варьирует, что позволяет признать не только ее культурную обусловленность, но и ее взаимосвязь с социальной ситуацией развития субъекта.

Кроме того, универсальными характеристиками представлений о течении собственной жизни современных подростков является включение в них событий, *связанных с участием других людей*, приписывание другим лицам (как правило, родным и друзьям) важной роли в реализации жизненного сценария, а также *позитивность планов* на будущее (в отличие от эмоциональной оценки прожитой жизни).

Таким образом, описав идентичные для слепых и зрячих подростков структурные компоненты субъективной картины жизненного пути, мы можем понять ее универсальные особенности, которыми являются: широта тематического разнообразия планов на будущее, представленность различных жизненных сфер, обязательное включение как в жизненную ретроспективу, так и в планирование будущего нормативных для российского культурного сценария событий и ситуаций, связанных с участием других значимых лиц, позитивность планов на будущее, событийная плотность отдельных возрастных этапов

как прошлого, так и будущего, а также протяженность временной дистанции будущего. Интересно обратиться к поиску и обсуждению различий в результатах выполнения методики «Твоя линия жизни» слепым и зрячими подростками, которые помогают нам понять групповые особенности субъективной картины жизненного пути современных подростков и охарактеризовать их направленность.

Первое, что обращает на себя внимание в сопоставлении данных, – значимо превосходящая таковую у нормально видящих подростков *событийная насыщенность жизненной рестроспективы* ($U_{эмп}$=4032, p=0,00) и *жизненной перспективы* ($U_{эмп}$=5489, p=0,05) слепых. Несмотря на то, что событийная плотность отдельных возрастных этапов, о которой мы упоминали выше, оказывается у выделенных подвыборок респондентов сходной, совокупное количество значимых ситуаций, сосредоточенных в прошлом и будущем, оказывается существенно бо́льшим у слепых. Важно отметить, что каждый из 51-го слепого подростка, принявшего участие в исследовании, выполняя тест, отметил и важные этапы прошлого, и будущего, при том что вариант фрагментарного заполнения «Линии жизни» (когда полностью отсутствует либо упоминание об уже произошедших событиях или планах на будущее) встречается не реже чем у каждого десятого нормально видящего старшеклассника, что является здесь значимым расхождением ($\chi^2_{эмп}$=8,09>$\chi^2_{кр}$=6,63, p=0,01 - в представленности прошлого на «Линии жизни»; $\chi^2_{эмп}$=5,02 >$\chi^2_{кр}$=3,84, p=0,05 - в представленности будущего на «Линии жизни»). В совокупности эти данные позволяют утверждать, что размышления о течении собственной жизни, планирование перспектив и осмысление прожитого, на основании которого подростком конструируется сценарий целостной жизни, являются более привлекательным предметом рефлексии именно для слепых. Бо́льшая детализированность временной перспективы слепых не может здесь быть объяснена как следствие их бо́льшей лингвистической компетентности или более высоким уровнем развития самосознания, а, как мы интерпретируем ее, является подтверждением того, что слепые подростки значимо больше времени уделяют внутренним размышлениям и рефлексии собственных переживаний, ввиду объективной узости спектра социальной активности и контактов с другими людьми. И если, как мы показали в анализе семантического пространства восприятия мира, основой для конструирования образа Я для нормально видящих подростков является определение своего места в пространстве многообразных отношений с окружающими людьми и рефлексия себя как осуществляющего тот или иной вид общественно-полезной деятельности, то для их слепых сверстников поиск себя будет осуществляться прежде всего в процессе ориентировки в пространстве внутреннего мира. Подтверждают это предположение и результаты сопоставления *представленности различных жизненных сфер* в жизненных ретроспективах и планах на будущее

подростков. Как мы сказали выше, феноменология жизненных ситуаций, обрисованных подростками, во многом совпадает, однако, доли слепых подростков, отмечающих хотя бы одно значимое событие, связанное с «Учебой в школе, школьной жизнью» в автобиографических воспоминаниях или «Получением среднего специального или высшего образования» в перспективах будущего, то есть повествующее о собственной включенности в широкий социальный контекст, в план социального взаимодействия (а именно эти жизненные сферы, выделенные как обобщение категорий всех названных подростками событий, прежде всего и обрисовывают его) значимо ниже ($\varphi^*_{эмп}=1,9>\varphi^*_{кр=}1,64$, $p=0,05$ и $\varphi^*_{эмп}=1,73>\varphi^*_{кр=}1,64$, $p=0,05$ соответственно). Конечно, интерпретируя получившиеся расхождения, мы обязаны упомянуть о том, что объективно единицы инвалидов по зрению могут претендовать на получение высшего образования, что обусловило малое количество значимых событий, связанных с этой жизненной сферой, но с одной стороны, в нее также нами были включены различные этапы получения среднего специального образования (и, возможно, ее следовало назвать «Получение образования после школы»), с другой стороны, мы не обнаружили значимого перевеса в событийной насыщенности какой-либо иной жизненной сферы у слепых, которая бы описывала социальные взаимодействия («Межличностные отношения», «Будущая семья», «Профессиональное развитие»), что позволило бы нам предположить «перераспределение» сфер социальной активности. Но мы останавливаемся на предположении о том, что сферы социальной активности для слепых не являются теми жизненными возможностями, используя которые, они могут реализовать значимые для себя цели и личностные стремления, что снижает активность субъекта именно в этих сферах до минимума и сосредоточивает ее в иных жизненных сферах, которые отсутствуют на Линиях жизни зрячих подростков, а именно: «Получение новых впечатлений, ярких переживаний», «Здоровье», «Нереалистичные мечты» (только в субъективных жизненных перспективах). Сопоставление долей респондентов в данном случае некорректно (Гублер, 1978), что, однако, не отнимает у нас возможности подчеркнуть, что репертуар возможных видов деятельности слепого подростка расширяется за счет включения в него, во-первых, деятельности воображения, приобретающего характер оторванной от реальности мечтательности у каждого пятого (!) слепого подростка; во-вторых, стремлений разнообразить обыденную жизнь в совершении экзотических путешествий и инициировании ситуаций, связанных с получением яркого чувственного опыта; в-третьих, заботы о собственном физическом самочувствии, часто приобретающей форму оптимистичных надежд на внезапное улучшение зрения, либо благополучный исход очередной операции на глаза. Поэтому мы склоняемся к тому, чтобы охарактеризовать внутреннюю жизнь слепых как более разнообразную и

интенсивную по сравнению с внутренней жизнью их зрячих сверстников. При этом важно понимать, что разнообразие переживаний слепых вызвано зачастую не наличием эмоционального отклика на события, происходящие в мире, но значительной продуктивностью воображения, рисующего ситуации, в которых слепыми подростками *иллюзорно* удовлетворяются потребности в познании нового, безопасности, самореализации. В своем анализе мы подтверждаем вывод, сделанный в исследовании Н.Г. Морозовой (Морозова, 1986), о том, что представления значительной части слепых подростков о своей будущей профессии неадекватны. Вообще, *содержание профессиональной перспективы* в субъективной картине будущего в значительной степени подчинено влиянию индивидуальных особенностей развития личности и психологических особенностей социальной группы, к которой относит себя субъект, но не является универсальным. Так, анализируя представления о будущем слепых подростков, мы редко находили в единичных из них какие-либо упоминания о любых аспектах, связанных с осуществлением профессионального труда. Доля слепых подростков, представивших хотя бы одно значимое событие, затрагивающее сферу осуществления работы, составляет только 62%, тогда как среди их зрячих сверстников она значимо выше ($\chi^2_{эмп}$ =9,28>$\chi^2_{кр}$=6,63, p=0,01) и составляет 82%. В п. 1.3. мы показали, что значительная часть исследователей склоняется к признанию наличия у слепых иждивенческой установки (Яковлева, 2009; Малкова, 2009), выражающейся в субъективной уверенности в том, что многое за них должны сделать другие, неверии в собственные силы и пассивной жизненной позиции, инертности. Обнаруженная закономерность может подтверждать этот вывод, как подтверждает его и тот факт, что у тех слепых подростков, которые как-либо охарактеризовали представления о профессиональной перспективе, притязания освоить определенный вид профессиональной деятельности значимо чаще бывают нереалистичны ($\varphi^*_{эмп}$=2,82>$\varphi^*_{кр=}$2,31 p=0,01). Мы не можем не привести здесь высказывание С.Дерябни (цит. по Сорокин, 1982) о том, «что неадекватные мечты (а по сути грезы) у слепого ребенка могут либо парализовать его активность, замещая собой реальную деятельность, либо, наоборот, приобретая элементы реальности, активизировать ее в направлении достижения неосуществимой цели». Важно упомянуть, что несмотря на значительную разницу в содержании профессиональных целей, структура представлений о развитии себя как профессионала в будущем оказывается сходной у слепых и зрячих подростков, а именно: она, как правило, содержит, указание на возраст начала трудовой деятельности, притязания достичь в ней успеха (критерии которого часто не формулируются или бывают абстрактны), подразумевающие карьерное развитие профессионала, а также понимание необходимости завершить трудовую деятельность в связи с достижением пенсионного возраста. Таким образом, мы можем признать

универсальной особенностью субъективной картины будущего представление о *стадиальности развития себя как субъекта труда*. Нам важно здесь вернуться к анализу семантического пространства образа мира, описывая которое мы признали, что «представления о будущей карьерной перспективе являются для слепых подростков безусловно привлекательным предметом размышления и рассматриваются как сфера реализации себя в будущем». На первый взгляд, этот вывод противоречит редкому упоминанию любых событий профессиональной перспективы в качестве значимых на «Линии жизни». Однако, все-таки доля слепых, обозначающих хотя бы единичное событие карьерной перспективы (62%) значимо преобладает в их подвыборке ($\varphi^*_{эмп}=2,78>\varphi^*_{кр=}2,31$ $p=0,01$), причем размещение его на линии будущего, по нашей догадке, имеет характер предпочтения нормативной, типичной стадиальности жизненного пути, воспроизведения в личных представлениях о будущем культурно заданных образцов развития во взрослости. Возможно, некоторое расхождение результатов вызвано также и тем, что эмоциональный знак представлений о работе как ведущей деятельности взрослости может быть безусловно положительным (что и выявила методика сортировки понятий), при этом личная готовность осуществлять ее (выражающаяся в размещении событий профессиональной перспективы на «Линии жизни») низка, возможно из-за неверия в собственные силы.

Возвращаясь к отмеченной нами особенности субъективной картины будущего слепых – включению в нее нереалистичных мечтаний, - мы должны отметить те из них, что выражают надежды на спонтанное восстановление зрения в будущем, отличающие каждый четвертый протокол. В совокупности (если рассматривать все значимые события жизненной перспективы слепых) получается, что каждый третий слепой подросток, формулируя важные для достижения цели будущего, отмечает среди них и те, которых ему никогда не достичь. Признавая найденную закономерность интересной, мы, однако, не можем с достоверностью принять здесь ее устойчивость применительно к слепым подросткам, потому как распространенность тенденции ставить перед собой только достижимые цели в будущем среди слепых подростков составляет 70% и это является значимым преобладанием ($\varphi^*_{эмп}=3,01>\varphi^*_{кр=}2,31$ $p=0,01$).

Субъективная картина жизненного пути как целостный психический образ, в котором отражены пространственно-временные характеристики жизненного пути может рассматриваться как *мотивационный образ*, жизненный сценарий или жизненная программа (Ахмеров, 2005; Кроник А.А. в соавт., 2005), конкретная *направленность* которой отвечает психологическим характеристикам социальной ситуации развития подростка. Осуществление процедуры эксплораторного факторного анализа с использованием метода вращения Varimax normalized, исходными данными для которого

явились результаты 51 слепого подростка (рассматривались только значимые события будущего), оформленные в виде таблицы 51 X 45 (в столбцах указаны категории событий будущего), где в каждой клетке размещалось число событий определенной категории, отмеченных слепым подростком, позволило нам выделить и описать 10 жизненных сценариев будущего слепых подростков[7]. Аналогичная процедура[8] привела к выделению 16-жизненных сценариев будущего зрячих подростков (Приложение 2., Рис.2.3.-2.4., Табл.2.8., Табл.2.10), которая получит подробную интерпретацию в следующем п.2.3. Здесь же отметим наиболее существенные расхождения в мотивационной направленности жизненных сценариев, характеризующих представления о будущем слепых подростков и их нормально видящих сверстников.

Первое, что стоит отметить,- это значительно большая вариативность жизненных программ зрячих подростков, которая обусловливается большим разнообразием возможных сочетаний значимых событий будущего, при том, что каждое такое сочетание образовывается из связи трех важных событий. При этом, сценарии будущего слепых подростков являются более содержательными (они образованы, как правило, сочетанием не менее 4-х событий), но менее разнообразными, что предполагает наличие большой схожести в том, как слепыми подростками представляется будущее. Рассматривая тематическое содержание жизненных сценариев, мы обнаружили следующие сходства: в обеих подвыборках выделяются жизненные программы, мотивационная направленность которых состоит в формировании и разрушении близких эмоциональных отношений (F7 у слепых подростков и F3 у зрячих[9]); в реализации прежде всего нормативных событий жизненного пути (F4, F6 и F2); переживании приятных и радостных моментов (F8, F9, F10 и F5); в достижении автономии и личной независимости (F1,F3 и F9). При этом, только слепых подростков характеризует готовность прожить, как мы ее назвали, «пробную жизнь» (F2), то есть осуществить как выбор, так и перевыбор значимых жизненных альтернатив (к примеру, вступить в брак – расторгнуть его – вступить во второй брак); а также заметное разнообразие и преобладание событий, связанных с получением ярких впечатлений и позитивных эмоций, которые часто вызываются поездками в новые места, пребыванием на праздниках, но не самостоятельными достижениями. Эти две

[7] Визуальный анализ графика собственных значений (Приложение 2, Рис.2.3) позволил предположить по критерию Кэттелла существование 10-факторной структуры, объясняющей 57% дисперсии (Приложение 2, Табл.2.7).

[8] Исходными данными для эксплораторного факторного анализаявились результаты 259 респондентов, оформленные в виде таблицы 259 X 56 (в столбцах указаны категорий событий), где в каждой клетке размещалось число событий будущего определенной категории, отмеченных отдельным подростком в качестве значимых при описании перспективы жизни.

[9] Далее в скобках будет сначала указываться номер фактора в 10-факторной структуре слепых подростков, затем номер фактора в 16-ти факторной структуре зрячих.

закономерности были отнесены нами к групповым особенностям субъективной картины жизненного пути как компонента образа мира.

Продолжая рассмотрение результатов, мы выделили еще одну групповую особенность субъективной картины жизненного пути – ее *эмоциональный знак*, который определяется нами как преобладающий эмоциональный фон перечисленных в представлениях о прошлом и будущем значимых событий. Так, мы с уверенностью можем признать, что взгляды на предстоящую жизнь как слепых, так и зрячих подростков оптимистичны – в будущем подростков, по их представлениям, ждут преимущественно светлые и позитивные события, однако, слепых подростков отличает менее позитивное восприятие прожитой жизни. Доля слепых подростков, отметивших в своем прошлом хотя бы одно печальное или трагическое событие, вдвое выше, что является значимым расхождением ($\chi^2_{эмп}=14,5 > \chi^2_{кр}=6,63$, $p=0,01$). Концентрация событий с отрицательным эмоциональным знаком в прошлом слепых также велика – 40% и значимо превышает таковую у их зрячих сверстников ($\varphi^*_{эмп}=3,28 > \varphi^*_{кр=}2,31$ $p=0,01$). Сгущение в прошлом негативных событий формирует образ слепого подростка как «пострадавшего», «потерпевшего», несмотря на то, что слепыми упоминаются достаточно распространенные негативные события, характеризующие жизненный опыт большинства детей («покусала собака», «упал с лестницы», «сломал ногу», «ударился головой»). Поскольку «рассказ о важном жизненном опыте структурируется с нарративными целями, то есть в перспективе значения и смысла, а не изложения факта как такового» (Bruner, Feldman, 1996, С. 293), мы можем предположить, что смысловая направленность жизни слепых подростков – часто пассивное подчинение воле обстоятельств, отказ от активного преобразования действительности. Похожий вывод позволяет нам сформулировать факт того, что в автобиографических воспоминаниях незрячих *преобладают* ($\chi^2_{эмп}=4,02 > \chi^2_{кр}=3,84$, $p=0,05$) *«события среды»* (Ананьев, 1977), то есть такие события, которые произошли не по инициативе личности, вне зависимости от ее участия, тогда как в представлениях о прошлом зрячих подростков превалируют события «поведения человека в среде». При этом возможно и альтернативное объяснение найденной закономерности, состоящее в том, что обыденные для нормально видящих детей события в переживании слепых приобретают смысл стрессовых и часто психотравмирующих ситуаций, непроизвольно запечатлевшихся в автобиографической памяти ввиду своего эмоционального накала. Высокая тревожность, неверие в собственные силы, неприятие себя, характеризующие слепых детей (Малкова, 2009), формируют низкую стрессоустойчивость, б*о*льшую восприимчивость к различным негативным жизненным ситуациям, составляющим в совокупности субъективную картину прошлого.

Мы предполагали, что доля событий, связанных *с участием значимых Других*, будет выше как в представлениях о прошлом, так и в представлениях о будущем слепых подростков. Интересно, что доля событий, связанных с участием значимых Других в субъективной картине будущего слепых и зрячих подростков оказывается сходной, причем упоминания на «Линии жизни» (отрезок «будущего») касаются одних и тех же людей: преимущественно собственных детей (более 60% подростков указывает их), внуков и родителей. Единственное, что отличает представленность значимых Других – это то, что в их число в представлениях о будущем слепых подростков не входят какие-либо социальные взрослые (учитель, тренер, кумир). Круг лиц, с которыми слепые подростки связывают значимые свершения своего будущего уже и вбирает в себя только членов нуклеарной семьи и самых близких друзей, тогда как у обычных подростков в него входят и прародители, и представители более широких социальных слоев. То есть, значимые Другие слепых подростков – это люди, с которыми устанавливаются эмоциональные отношения, тогда как у зрячих подростков - это и те, с кем возможны деловые и партнерские контакты. Подтверждение выдвинутой гипотезе мы нашли в анализе автобиографических воспоминаний, в которых доля слепых подростков, указавших на важную роль родителей в своей судьбе, значимо превысила таковую у их нормально видящих сверстников ($\varphi^*_{эмп}=2,65>\varphi^*_{кр=}2,31$, $p=0,01$), хотя общие доли событий, связанных с участием значимых Других, оказались примерно равными. На наш взгляд, описанный сдвиг был вызван объективной зависимостью слепых подростков от воспитывающих взрослых и высокой потребностью в получении поддержки и помощи от них, интенсивность которых выше в семьях слепых детей. Также, мы уже говорили об этом, потребность в автономии от родителей отличает нормативный ход взросления и характеризует только одну из наших подвыборок, тогда как ее манифестация придется на последующие возраста у слепых подростков.

В завершении коснемся групповых различий в представленности значимых «семейных» событий в субъективных представлениях о будущем слепых и зрячих подростков. Создание своей семьи упоминается в качестве значимого события будущего подавляющим большинством как слепых (82%), так и зрячих подростков (77%), что позволяет признать его *универсальной* характеристикой субъективной картины жизненного пути в отрочестве. Сходной является также и детализированность представлений о семье: и слепые, и зрячие подростки в большинстве своем предвидят конкретный возраст вступления в брак, возраст рождения первого ребенка, предполагаемое количество детей. То есть структурируются представления о семье одинаково. Единственное содержательное расхождение, обнаруженное нами при сравнении результатов слепых и зрячих подростков, касается возраста вступления в брак:

у слепых подростков он оказывается значимо ниже ($U_{эмп}$=2917,5, p= 0,04). Средний возраст создания семьи у нормально видящих подростков – 24 года (мода – 25 лет), тогда как у их слепых сверстников – 22,03 (мода – 20 лет). Контролируя влияние фактора пола респондентов, мы провели раздельное его сопоставление у слепых и нормально видящих девочек, а также у слепых мальчиков и нормально видящих мальчиков, и нашли выявленную закономерность повторяющейся в отдельно взятых гендерных срезах, что утвердило нас в независимости обнаруженных расхождений от пола подростков Как следствие, мы интерпретируем стремление слепых подростков вступить в брак раньше своих зрячих сверстников как проявление особенностей социальной ситуации развития, которая не подразумевает, как правило, получение инвалидом по зрению высшего профессионального образования, а ограничивается его кратким послешкольным обучением в среднем специальном учебном учреждении. И если основные этапы будущего зрячего подростка часто структурированы как «Окончание школы» - «Окончание ВУЗа» - «Трудоустройство» - «Создание семьи», то у слепого подростка, о чем мы писали выше, часто вовсе отсутствует третий из представленных этапов, а окончание СУЗа закономерно приходится на более ранний возраст, следовательно, сдвигается и возраст вступления в брак. При этом интересно, что возраст рождения первого ребенка оказывается равным (M=25,6; $U_{эмп}$=1321,p=0,3), что вызвано предпочтением слепых подростков увеличить диадический период супружеских отношений до 4-5 лет, тогда как нормально видящие подростки планируют обзавестись первенцем в первый год супружества. На наш взгляд, стремление вступить в брак раньше в сочетании с намерением значительно отсрочить возраст рождения первого ребенка подчеркивает стремление слепых подростков создавать и поддерживать близкие эмоциональные отношения, всегда находиться в кругу близких людей: по завершении пребывания в интернате, специфику общения со сверстниками внутри которого мы описали выше, перейти в аналогичную среду среднеспециального учебного учреждения, а затем, минуя этап формирования партнерских отношений в ходе осуществления профессиональной деятельности, инициировать создание семьи, основными функциями которой, в представлениях слепых подростков, как мы полагаем, будут рекреативная и функция эмоциональной поддержки и принятия (Карабанова., 2005а).

Также в сравнении представлений о семье мы обнаружили, что доля слепых подростков, демонстрирующих готовность иметь в будущем более чем одного ребенка значимо превосходит таковую среди их нормально видящих сверстников ($\chi^2_{эмп}$=4,13> $\chi^2_{кр}$=3,84, p=0,05), что интерпретируется нами не как особая потребность окружить себя детьми в будущем, реализоваться как родитель, но как специфический, характерный именно для слепых подростков способ структурирования субъективной картины

будущего, когда ее единицы – значимые события - представляют собой ситуации формирования и поддержания близких эмоциональных отношений, создания высокой интенсивности доверительных, теплых контактов. Скудость событийной насыщенности будущего, неизбежно возникающая в результате зачастую полного отсутствия фактов, связанных с реализацией профессиональных перспектив, компенсируется размещением на «Линии жизни» деталей будущей семейной жизни, к которым мы здесь относим рождение второго и последующих детей.

Таким образом, сопоставление субъективных картин жизненного пути слепых и нормально видящих подростков позволяет нам выделить и описать устойчивые и групповые особенности образа мира, сформированные в условиях воспитания подростка в специфичной социальной ситуации развития. Устойчивые особенности сказались прежде всего в совпадении структурных компонентов субъективной картины жизненного пути, тогда как групповые различия проявились в большей событийной насыщенности жизненной перспективы и ретроспективы слепых; появлении в планах на будущее слепых подростков нереалистичных ожиданий, намерений существенно улучшить свое здоровье и внести значительное эмоциональное разнообразие в повседневную жизнь; содержании профессиональных планов (мало рефлексируемых слепыми подростками); мотивационной направленности жизненного сценария; эмоциональном знаке субъективных представлений о прошлом, который оказывается отрицательным у слепых подростков; преобладании «событий среды» в автобиографических воспоминаниях незрячих; исключении слепыми подростками любых социальных взрослых и лиц, с которыми не установлены близкие доверительные отношения, из референтной группы и, как следствие, из жизненной перспективы и ретроспективы; частных характеристиках представлений о семье – возрасте вступления в брак и ожидаемом количестве детей.

2.2.4. Особенности субъективно-эмоционального отношения к миру у слепых подростков в сравнении с их нормально видящими сверстниками.

Своеобразие образа мира подростка, который с рождения не видит его, должно выразиться и в особенностях субъективно-эмоционального отношения к нему. И, несмотря на то, что мы ожидали обнаружить большее количество значимых расхождений между теми чертами, которыми наделяется воспринимаемая действительность незрячими подростками и их «обычными» сверстниками, те, что были с достоверностью найдены (Приложение 2, Табл. 2.11.), позволяют в своем анализе описать интересные закономерности. Слепые подростки значимо чаще чем их сверстники, не страдающие потерей зрения, наделяют мир такими чертами как нравственность и духовность, что позволяет предположить, что мир воспринимается ими как более положительный, тот, в котором преобладают моральные ценности и высокие отношения между людьми, такой,

где мало места жестокости, обману и порокам вообще. Конечно, сами диады понятий, на которых был сконструирован тест, многозначны и допускают различные способы понимания, при этом, осмелимся предположить, что оценка мира как «благородного», «достойного» является для незрячих подростков следствием описанной социальными психологами «наивной веры в справедливый мир» (Lerner, 1980; Андреева, 2000), когда понимание собственной уязвимости и зависимости от ухаживающих взрослых порождают в слепом подростке внутреннюю потребность в переживании безопасности, надежности и доброжелательности окружающей действительности, как следствие, наделяемой выраженными положительными чертами. Среди слепых подростков буквально единицы тех, кто замечает в реальности, напротив, признаки бездуховности (суетность, «вещизм», мелочность, покорение наносным фальшивым идеалам). Это, с одной стороны, указывает на однородность выборки слепых, с другой стороны, отличает ее от выборки «обычных» подростков, а именно: здесь, как и в анализе семантического пространства образа мира, мы наблюдаем присутствие «эмоционального», «оценочного» компонента в отношениях с миром, выражающего себя в выделении в нем тех существенных характеристик, которые позволяют предположить б*о*льшую доверительность в отношениях «мир-подросток», более глубокую включенность старшеклассника в контакт с действительностью, присутствие особого рода «совместности», которую слепым подросткам свойственно переживать в общении со взрослыми и сверстниками. Альтернативная интерпретация предпочтения подобного рода характеристик мира слепыми может быть обусловлена тем, что круг деятельностей, в которых они реализуют себя, как и круг общения, оказывается у них заметно суженным по сравнению со зрячими сверстниками, как следствие, прецеденты разочарований, неуспеха в деятельности или неудачи в установлении межличностных отношений оказываются у них более редкими, не позволяющими поколебать приобретенное в младенчестве базисное доверие к миру. Кроме этого, социальная ситуация развития слепого подростка более стабильна и постоянна: он включен в один и тот же класс, члены которого являются для него и друзьями, и партнерами по учебе, и соседями по спальне, и теми, с кем делятся все секреты и тайны. Общение с родителями, нормативно претерпевающее в течение отрочества серьезные качественные изменения, для слепого подростка трансформируется мало, так как необходимые предпосылки для его преобразования (формирование активной жизненной позиции, появление потребности в автономизации, расширение границ самостоятельности и свободы, приобретение группой сверстников статуса референтной) будут обретены слепым подростком несколько позже – в юности и даже молодости. Сами ситуации общения с родителями редки и протекают в условиях отдыха или празднования совместных мероприятий, что отдаляет необходимость занять в них активную позицию и

добиваться автономии. Кроме того, слепой подросток особо зависим от родителей, они в прямом и переносном смысле ведут его по жизни, что не позволяет нарушать стабильность сложившихся с ними связей. Как следствие, в подобного рода отношениях будет отсутствовать тот кризис, который в психологии семьи описан под названием «принятие факта вступления ребенка в подростковый период» (Олифирович Н.И. в соавт., 2005), как будут отсутствовать и сопутствующие ему конфликты в детско-родительских отношениях, болезненные переживания подростка, вызванные ригидностью позиции родителей, желанием подростка «свергнуть авторитет отца и матери» (Тайсон Р., Тайсон Ф., 1998). Следовательно, целостное переживание взаимоотношений с родителями будет более позитивным для слепого подростка. Не противоречит этому факту закономерность, обнаруженная при анализе семантических пространств образа мира, а именно: представления о семье зрячих подростков оказались в них исключительно положительными, тогда как слепые подростки выделили конфликты и разногласия в качестве значимых характеристик семьи. Безусловно, субъективная картина происходящего формируется в системе отношений с миром – в случае формирования представлений о семье в деятельности общения с родителями, иными воспитывающими взрослыми и сверстниками. Но диагностическая направленность Методики свободной сортировки понятий, на материале использования которой мы и описывали семантические пространства, состоит в выявлении неосознанных или осознанных представлений о каком-либо явлении. Очевидно, что эти представления не сводятся к переживанию актуальных внутрисемейных отношений.

Отметим, что полученные нами результаты согласуются с данными исследований ценностно-смысловых установок слепых (Малкова, 2009; Яковлева, 2009), в которых отмечается, что незрячими людьми подчеркивается высокая субъективная значимость именно нравственных ценностей, которые в их переживании, как мы предполагаем, лежат в основе мироустройства.

2.2.5. Особенности представлений о семье и жизненной перспективе, формирующиеся в условиях специфичной социальной ситуации развития (на материале сопоставления результатов методики «Незаконченные предложения» слепых и зрячих подростков).

Результаты методики «Незаконченные предложения» (Приложение 2, Табл.2.12.) позволили нам детализировать особенности образа мира слепых и зрячих подростков на основе анализа содержания его основных компонентов – представлений о семье и представлений о будущем.

Пытаясь описать специфику такой составляющей образа мира подростка как важные жизненные цели и приоритеты, мы прежде всего обратили внимание на б*о*льшую

конкретизированность отдельного компонента представлений о личностных стремлениях – «Мечты и составляющие образа счастливого будущего» у слепых подростков. Мечты, желания, притязания на будущее зрячих подростков представлены в ответах теста предельно абстрактно, в основном как готовность «чего-то добиться» в будущем. Конечно, в ответах учеников общеобразовательных школ мы встречали и указания на вполне определенные цели, которые ставит для себя подросток, при этом они в своем малом числе настолько разнообразны, что не позволяют описать «мечты подростков» вообще. При этом ответы слепых подростков выглядят на удивление согласованными – такими, из которых мы имеем возможность узнать, о том, что нужно ему для счастья – зрение, а также теплые (в ответах респондентов часто подразумевалось «сплоченные») отношения с родителями, в отрыве от общения с которыми вынуждены воспитываться ученики интерната. Эти данные хорошо согласуются с мнением М.Аргайла о том, что межличностные отношения и здоровье – важнейшие причины субъективного благополучия (Аргайл, 2003), причем, понимание важной роли этих факторов в переживании благополучия присуще прежде всего тем людям, которые вовлечены в тесные дружеские связи или понимающие внутрисемейные отношения, а также здоровы (там же). Интересно также то, что в собственных представлениях о задачах развития человека в молодости и зрелости слепые и зрячие подростки сходятся, как сходятся они и в понимании того, каковы будут неминуемые события будущего. Это позволяет нам предположить, что различия между слепыми и зрячими подростками прежде всего будут выражены в некоторых частных, тонких характеристиках представлений о будущем и, как следствие, образа мира в целом, при этом ядерные компоненты образа мира и его отдельных составляющих будут общими для тех и других.

Также мы замечаем, что особая близость с друзьями, переживаемая в актуальном взаимодействии с ними слепыми подростками, по-особому отражается в представлениях о будущем, а именно: выступает в качестве крайне важного, ожидаемого события предстоящей жизни. Будущая временная перспектива для слепых подростков оказывается во многом связанной с реализацией сакральных целей, дорогих мечтаний, искренне желаемого, при этом в описаниях зрячих подростков она скорее предстает как перечисление нормативных, типичных этапов жизни. Делая этот вывод, мы во многом опираемся и на результаты методики «Линия жизни» А.А. Кроника (п.2.2.3) и используем данные «Незаконченных предложений» как дополнительное его подтверждение.

Важно отметить, что в анализе такого содержательного блока «Незаконченных предложений» как «Восприятие будущего и мироощущение» мы вовсе не обнаружили значимых расхождений, хотя предполагали, например, что в контакте со сверстниками определяющим для слепых станет переживание собственной признанности, а

мироощущение и целостный образ будущего будут отличаться особой позитивностью. Наши исследовательские предположения здесь не нашли своего статистического подтверждения во многом потому, что к нашему исследованию в связи с объективными сложностями была привлечена малая выборка слепых подростков, требующая зачастую полного совпадения категорий ответов внутри подгруппы для достижения статистической значимости межгрупповых различий. При этом, мы уверены, что привлечение большего числа респондентов обещает подтвердить уже выдвинутые предположения и обнаружить новые интересные закономерности.

Проанализируем содержательный блок теста 2 «Оценка сложности/легкости достижения целей в будущем», в ответе на завершения которого подросткам предлагалось описать, что, по их мнению, впоследствии явится для них самым сложным и, наоборот, самым простым, а также указать те жизненные ситуации, которые потребуют обращения за помощью родителей. Мы выяснили, что среди слепых подростков достоверно преобладает ответ «вся последующая жизнь будет сложной» ($\chi^2_{эмп}=4,82>\chi^2_{кр}=3,84$, $p=0,05$), тогда как зрячие значимо чаще ($\chi^2_{эмп}=4,01>\chi^2_{кр}=3,84$, $p=0,05$) оставляли предложение «Самым сложным в будущем для меня будет…» незавершенным, то есть затруднялись предположить, с какими жизненными препятствиями им предстоит встретиться, потому как, по нашей догадке, не рефлексировали их, не задумывались заранее о том, что на пути к достижению поставленных целей (которые во многом еще не определены) закономерно возникнут препятствия, то есть «не включили» их в собственный образ мира и представления о будущем как его составляющую. При этом слепых отличает генерализованное переживание того, что предстоящее неизменно будет трудным и потребует изрядно усилий и труда на то, чтобы «освоить» его, утвердиться в нем, хотя, и мы апеллируем здесь к рассуждениям, которые вели выше, общий настрой на будущее у воспитанников интерната – позитивный. Дополнительно подкрепляет такой оптимистичный настрой отсутствие осознания неизбежности печальных и трагических событий будущего, которые вовсе не назывались ими, тогда как их зрячие сверстники значимо чаще упоминали о субъективной сложности смириться впоследствии со смертью родителей ($\chi^2_{эмп}=4,06>\chi^2_{кр}=3,84$, $p=0,05$), оказаться в одиночестве или лишиться поддержки окружающих людей ($\chi^2_{эмп}=4,06>\chi^2_{кр}=3,84$, $p=0,05$). Мы полагаем, что полное отсутствие таких событий в представлениях о будущем слепых подростков обусловлено неосознаваемым нежеланием принимать их неизбежность, задумываться о том, что рано или поздно придется преодолевать их. Готовность слепых подростков обратиться за помощью к родителям проявляет себя буквально в каждой жизненной ситуации и значимо превосходит по своей выраженности стремление их зрячих сверстников ($\chi^2_{эмп}=6,00>\chi^2_{кр}=3,84$, $p=0,05$) просить содействия родителей.. Желание «всегда» ощущать

участие родителей, их поддержку и помощь не характерно для старшеклассников общеобразовательных школ: их, напротив, отличает решимость прибегать к пособничеству родителей только в сложных, чрезвычайно трудных жизненных условиях ($\chi^2_{эмп}=4,06>\chi^2_{кр}=3,84$, $p=0,05$). Также в ответах слепых подростков преобладало (по сравнению с ответами учеников из обычных школ) желание разрешать совместно с родителями затруднения в учебе, ситуации нехватки денежных средств, сложности в общении с друзьями.

Анализируя завершения предложения «Самым простым в будущем мне кажется», мы рассчитывали обнаружить достоверное преобладание в ответах слепых подростков завершения «ничто не будет простым, вся последующая жизнь кажется сложной», однако не нашли его, как не нашли и каких-либо иных значимых расхождений. Однако, стоит отметить, что отсутствие какого-либо ответа на вопрос о простом в жизни встречается значимо чаще ($\varphi^*_{эмп}=1,9> \varphi^*_{эмп}=1,64$, $p=0,05$) чем отсутствие ответа на вопрос о предстоящих трудностях и сложностях в ответах зрячих подростков (в ответах слепых это преобладание не достигает статистически значимого уровня). Мы говорили выше, что представления о жизненной перспективе подростков в отличие от представлений об их жизненной ретроспективе отличаются меньшей детализированностью и содержательностью, что, по-видимому, нашло свое отражение в неготовности (нежелании, неспособности) респондентов дать оценку предстоящим событиям, определив их переживаемую трудность или легкость.

Анализируя содержательный блок теста, посвященный представлениям о семье, мы нашли дополнительные подтверждения положениям, высказанным выше. Так, потребность в сплоченных, связных отношениях с родителями, желание постоянно чувствовать их поддержку и участие, характерные для слепых подростков, нашли свое отражение в представлениях слепых о том, какой является идеальная семья («сплоченной, единой»), ассоциациях, которые вызывает семья («кольцо», «нечто несокрушимое»), подчеркивании сверхценности круга родных для себя. Мы замечаем, что различия между слепыми и зрячими подростками в частных характеристиках представлений о семье обнаруживают себя прежде всего в оценке значимости семьи, приближенности ее к идеалу, сущности метафоры семьи. В понимании того, каков характер главенства в семье, распределение функций в ней, расхождения не обнаружили себя. Единственное, что отличает слепых подростков в понимании сущности основных характеристик семьи – это отсутствие в их завершениях ответов, так или иначе описывающих совместное времяпрепровождение членов семьи, типичные занятия домочадцев. Эта особенность, на наш взгляд, отражает специфику социальной ситуации развития слепых подростков, как разворачивающейся в условиях интернатного учреждения, практически постоянное

пребывание в стенах которого ставит задачи адаптации и регулирования отношений в коллективе сверстников, закономерно вытесняя из сферы актуально воспринимаемого и переживаемого взаимодействие и общие увлечения членов семьи. Также мы встречаем здесь дополнительную иллюстрацию к обнаруженной в анализе семантических пространств особенности образа семьи слепых подростков, а именно: характеризуя эмоциональную атмосферу дома, слепые чаще указывают не только на радостные и счастливые моменты, но также выделяют и неизменно сопутствующие семейной жизни разочарования, тревоги и печали. Подобные представления о семье более реалистичны и, по-видимому, имеют свои истоки в личном опыте каждого из слепых подростков, приобретенном в ситуации, когда тяжелое заболевание ребенка (в данном случае - слепота) стало испытанием для его родных и близких. Кроме этого, у большинства слепых подростков в анамнезе – неоднократные операции по восстановлению зрения, которые, по словам самих ребят, сопровождались надеждами, чаяниями, разочарованиями и огорчениями – чувствами, которые находили отклик и понимание в родных, сопровождавших их.

Таким образом, в анализе методики «Незаконченные предложения» мы обнаружили расхождения, касающиеся прежде всего тонких особенностей восприятия мира и не затрагивающие его ядерные компоненты. Одним из таких расхождений стало представление о будущем, которое в образе мира слепого подростка оказывается во многом созданным из сокровенных желаний и чаяний, тогда как у зрячего подростка зачастую являет собой перечисление нормативных этапов взросления человека и типичных задач развитии взрослого и ребенка. При этом наиболее желаемыми событиями для слепого подростка являются обретение зрения и сохранение теплых, сплоченных, дружных отношений с родителями. Целостный образ будущего слепого подростка отличается позитивностью, при этом сами слепые замечают, что в предстоящей жизни «ничего простого не будет». Выраженная потребность иметь и продолжать близкие, доверительные отношения с родителями, характерная для слепых подростков, нашла свое отражение в приписывании соответствующих характеристик идеалу семьи, готовности в каждой (не только сложной) жизненной ситуации обращаться к родителям за советом и поддержкой, а также направила ход ассоциаций, вызванных словом «семья» к ключевой метафоре семьи для слепого подростка – кольцу, отождествляющему сплоченность и единство ее членов, лишь изредка нарушаемого закономерными для каждой семьи размолвками и печалями.

Выводы п. 2.2. Особенности образа мира, формирующиеся в условиях специфичной социальной ситуации развития подростка (на материале сопоставления слепых и нормально видящих подростков)

1. Сравнение особенностей образа мира слепых подростков и их зрячих сверстников позволяет нам охарактеризовать связь характеристик целостной социальной ситуации развития подростка и образа мира и сделать следующие выводы:

2. Универсальной особенностью образа мира слепых и зрячих подростков является система двух смысловых конструктов: Позитивное – Негативное и Личное – Социальное

3. Представления о семье слепых и зрячих подростков отличны: семья для зрячего подростка выступает безусловно положительным и радостным событием жизни, ее функции в восприятии нормально видящих подростков – обеспечить собой условие для формирования и упрочения представлений о собственном Я, создаваемом из черт воспитывающих взрослых; быть той социальной группой, к которой подросток прежде всего относит себя и, стремясь соответствовать взрослым членам которой, конструирует собственную социальную идентичность; позволить подростку переживать себя нужным и состоявшимся. Семья для слепого подростка – это одна из нескольких социальных групп, в которых подростком реализуются эмоциональные отношения, направленность их противоречива и может быть как конфликтной, так и доверительной.

4. Различны представления о значимых Других – друзьях и одноклассниках: зрячими подростками отношения со сверстниками переживаются как формальные, поверхностные, лишенные доверительности, поддержки и чувства опоры, слепыми подростками они реализуются по типу близких родственных связей;

5. Достоверны различия в образе Я: образ себя слепого подростка более диффузен и менее определен, тогда как собственное Я их зрячими сверстниками осмысляется прежде всего в контексте семейных отношений, а также разнообразных социальных связей. Предпочтительные средства формирования образа Я у слепых подростков – размышление о себе в будущем и жизненной перспективе вообще, рефлексия мотивов собственного поведения и осознание смысложизненных ориентаций; у зрячих подростков – сопоставление себя с воспитывающими взрослыми и осмысление себя как субъекта общественно-полезной деятельности.

6. Специфичность социальной ситуации развития слепого подростка является условием для формирования таких особенностей представленности биографии в образе мира, как: более редкое (по сравнению с нормально видящими сверстниками) включение в субъективную картину жизненного пути событий, характеризующих социальные связи и отношения субъекта (его включенность в систему школьного обучения, послешкольного образования, осуществления профессионального труда, отношения с людьми, не

являющимися родными или близкими); насыщение как личного прошлого, так и личного будущего эмоционально яркими событиями; предвосхищение наступления в будущем неосуществимых событий, вера в реализацию мечты; подчеркивание роли родителей в реализации прожитой жизни и будущих планов и собственного стремления поддерживать с ними в дальнейшем сплоченные, тесные отношения; частое (по сравнению со зрячими сверстниками) обращение в автобиографических воспоминаниях к негативным или трагическим событиям прошлого, преобладание событий, не зависящих от воли самого субъекта, узкое разнообразие целостных жизненных сценариев. Условием для формирования выделенных особенностей образа мира стали такие характеристики социальной ситуации развития как: объективная зависимость слепого подростка от ухаживающих за ним взрослых (прежде всего родителей), существующий дефицит возможностей трудоустройства и получения профессионального образования инвалидом по зрению, узость круга общения и отсутствие возможностей сменить его ввиду постоянного пребывания в интернате, однообразие и постоянство жизненного уклада.

7. Показано, что особенности социальной ситуации развития слепого подростка формируют у него менее критичную субъективно-эмоциональную оценку мира и готовность чаще приписывать ему такие черты как нравственность и духовность.

2.3. Структурно-функциональные характеристики семьи как условие формирования образа мира в отрочестве

2.3.1. Эмпирическое выявление различных типов функциональности семейной системы

Проверка частной гипотезы исследования №2 о связи особенностей образа мира подростка и специфики актуальных взаимоотношений в семье, воспитывающей его, прежде всего потребовала выделить различные типы семейного взаимодействия, а затем сравнить контрастные из них. Для решения третьей эмпирической задачи исследования выявить особенности переживания подростками взаимоотношений с родителями и функционирования целостной семейной системы в диагностический план были включены методики: тест «Анализ семейной адаптации и сплоченности FACES –III» в апробации Е.Н. Спиревой и А.Г. Лидерса» (Лидерс, 2008) и опросник «Взаимодействие подросток-родитель» И.М. Марковской (Марковская, 1999). Первая из них позволяет определить место отдельно взятой семьи в пространстве, заданном векторами самостоятельных параметров функционирования семьи - гибкости и сплоченности, и на этом основании отнести семью к сбалансированным (гармоничным), среднесбалансированным (семьям риска) или несбалансированным (дисгармоничным). Диагностическая направленность второго инструмента позволяет оценить качество 10 параметров взаимодействия с каждым из родителей и, несмотря на то, что по одному из них – «Удовлетворенности отношениями подростка с родителями» - можно судить об общей степени удовлетворенности эмоциональными отношениями в семье и предполагать наличие (или отсутствие) конфликтов, нарушений в структуре родительско-детских отношений (Лидерс, 2008 Карабанова, 2005а), данный тест не позволяет напрямую оценить качество и успешность внутрисемейного взаимодействия в целом.

Первоначально выбрав в качестве инструмента выделения контрастных по своему психологическому климату семей тест Д.Олсона, мы столкнулись с трудностями при определении непосредственного критерия отнесения конкретной семьи к тому или иному типу функциональности. Дело в том, что история применения опросника на русскоязычной выборке (Эйдемиллер Э.Г. в соавт., 2003; Спирева Е.Н. в соавт., 2001; Поздеева О. в соавт, 2006; Олифирович Н.И. в соавт., 2005) свидетельствует о накоплении данных об основных психометрических показателях теста, - осуществленном в ходе апробации разных версий его перевода, а также о поиске математических границ описанных в циркулярной модели 16-ти подтипов семей, часто осуществленном путем формального деления выборки на доли, - но не содержит четкого описания критериев выделения функциональных и дисфункциональных семей. В ходе данного исследовательского проекта мы также имели возможность математически определить

границы разных уровней сплоченности и гибкости семьи (Приложение 3, Таблица 3.1.), но вопрос выделения целостных типов функциональных и дисфункциональных семей оставался открытым.

Таким образом, как операциональное, так и содержательное наполнение понятия «дисфункциональность» семьи по сути не было осуществлено и попытки раскрыть его сводились к поиску взаимных корреляций шкал теста с результатами опросников на удовлетворенность браком, позволяющих оценить эмоциональное отношение супругов к семье, которое, однако, далеко не всегда соответствует объективному уровню ее функционирования (Карабанова, 2005а). Расчет так называемого «коэффициента дисфункциональности», произведенный в предшествующих работах (Поздеева О. в соавт., 2006; Спирева Е.Н. в соавт., 2001), также, на наш взгляд, не позволяет однозначно отнести семью к дисгармоничным: рассчитанный в системе координат циркулярной модели как расстояние до центра (величина, получаемая из разности показателя по сплоченности, гибкости до среднего значения по данной характеристике) он по мере увеличения «сдвигает» семью к сфере дисфункциональных семей (Приложение 3, Рис.3.1.), не позволяя при этом понять ее положение среди различных четырех подтипов таких семей: разобщенно–хаотичном, разобщенно-ригидном, сцепленно-хаотичном, сцепленно-ригидном. Очевидно, что характер взаимодействия в каждом из таких подтипов будет совершенно различным как будет различна в них и удовлетворенность браком (Спирева Е.Н. в соавт., 2001) - высокая в тех семьях, где хотя бы один из параметров (гибкость или эмоциональная близость) достиг высокой выраженности. Обоснованность сведения семей с чрезмерной эмоциональной близостью членов семей, в которых царят отчужденные и порой даже враждебные отношения, а также крайне непостоянных в своем укладе и, напротив, твердо придерживающихся однозначных правил взаимодействия в единую группу дисгармоничных, - для подростков из которых мы предполагаем наличие сходного по своей структуре и содержанию семантического пространства образа мира, - не доказана и ставится автором данной работы под сомнение.

Перед тем как перейти к содержательному обсуждению структуры и сущности семейной дисфункциональности, необходимо обосновать правомерность выделения типов семей по результатам оценки различных параметров внутрисемейного функционирования только включенными в них подростками. В условиях данного исследования мы имели ограниченную возможность оценить психологическую атмосферу семьи не только с точки зрения самих детей, но и их родителей, которые были привлечены к заполнению теста FACES - III. Сравнение результатов отцов и их детей (младшие подростки, 10 пар),матерей и их детей (младшие подростки, 28 пар), а также супружеских диад (5 пар) с целью оценить значимость расхождения в оценках сплоченности и гибкости семьи

осуществлялось с помощью расчета U-коэффициента Манна-Уитни (Приложение 3, Таблица 3.2.). Предпочтение данному критерию перед альтернативными способами оценки согласованности мнений (W-Коэффициент конкордации Кендалла, коэффициент ранговой корреляции Спирмена) было отдано благодаря его возможности выявлять различия между малыми выборками. Данные Таблицы 3.2. показывают, что в основном, различные члены семьи сохраняют значительную схожесть во взглядах на особенности семейного функционирования: подростки, так же как и их матери и отцы, оценивают эмоциональную атмосферу семьи и психологическую близость ее членов. Это позволяет нам заключить, что подростки в целом достаточно четко и точно оценивают особенности внутрисемейной ситуации, и на основании их оценок мы можем представить объективную картину взаимодействия членов семьи. При этом значимо ниже оценивается подростками (по сравнению с оценками их матерей) готовность семьи менять существующие правила, гибко приспосабливаться к изменениям внешней среды и собственная способность влиять на принимаемые в семье решения. По-видимому, подобное расхождение вызвано возросшими притязаниями подростка на самостоятельность, независимость и свободу от мнения родителей и наличествующих в семье правил взаимодействия, которые с вступлением самого подростка в критический возрастной период становятся стесняющими, вызывающими желание оспорить их и совершить тем самым «символическое убийство родителей» (Тайсон Р. в соавт., 1998). При этом отсутствие правил, определяющих ослабление родительской власти, зачастую характеризующее семью с детьми подросткового возраста (Ремшмидт, 1994) не позволяет родителям снизить уровень собственного контроля за действиями сына/дочери и увеличить степень доверия, которой он/она могут пользоваться, а самое главное – осознать и принять необходимость подобных изменений в семейном укладе, что порождает типичные для данной стадии развития семейной системы конфликты. Отсутствие расхождений в оценке гибкости семейной системы между подростками и их отцами может быть интерпретировано как следствие ослабления мужской власти в семье, характеризующее современную российскую семью (Борисенко, 2007), вследствие которого отец не имеет достаточно возможностей влиять на принятые в семье правила (которые задаются и изменяются женщиной, матерью) и оценивает их постоянство, ригидность достаточно высоко, как и собственный (ая) сын/дочь.

Валидность полученных нами данных также подтверждается результатами ранее осуществленных исследований (Карабанова, 2001, 2005a, 2005b), в которых было обнаружено совпадение в оценках различных параметров детско-родительского взаимодействия и внутрисемейной ситуации между подростками и родителями. Таким образом, на основании результатов выполнения тестов подростками мы можем с

уверенностью судить об объективной психологической атмосфере конкретной семьи и считать полученные нами данные достоверными (вместо того, чтобы считать их субъективным искажением внутрисемейной ситуации в глазах подростка).

С целью выделения содержательной структуры гармоничного (дисгармоничного) функционирования семьи и понимания сущности «внутрисемейного благополучия (неблагополучия)» нами был проведен эксплораторный факторный анализ, исходными данными для которого послужили результаты респондентов по 10-ти шкалам опросника И.М. Марковской (как для взаимодействия с матерью, так и для взаимодействия с отцом), а также баллы по шкалам «Сплоченность» и «Гибкость» теста FACES-III. Для предотвращения влияния фактора неполной семьи математическому анализу подвергались результаты подростков из полных семей, общее количество которых в выборке оказалось 242 человека.

Визуальный анализ графика собственных значений факторов (Приложение 3, Рис. 3.2.) позволил предположить по критерию Кэттелла существование 7-факторной структуры, объясняющей 76,04% дисперсии (Приложение 3, Табл. 3.3.). Критерий Кайзера (отбирать факторы, собственные значения которых превышают «1»), даёт 6-факторную структуру с 71,79% объясняемой дисперсии, что, на наш взгляд, не является существенным отличием, поэтому нами было принято решение проанализировать оба решения. Более жёсткий критерий отбора факторов по графику предполагает существование 4-факторной структуры, так как именно при таком количестве факторов убывание собственных значений впервые существенно замедляется.

Использовался метод вращения Varimax normalized. На основе качественного анализа факторных нагрузок 7-факторное деление, как и 6-факторное, были признаны слишком дробными. Из выделенных нами структур, наиболее четкой и содержательной представляется 4-факторная модель, которая является менее дробной по сравнению с двумя предложенными здесь, а также релевантна теоретическим представлениям о структуре дисфункциональности семьи (как задаваемой двумя ортогональными параметрами).

Значимыми мы считали факторные нагрузки, превышающие по модулю 0.4 (здесь и далее они выделены жирным шрифтом).

При анализе **4-факторной структуры** (см. Табл. 2) были выделены следующие факторы:

Таблица 2.

Четырехфакторная структура функциональности (дисфункциональности) семейной системы.

Шкала	**F1**	**F2**	**F3**	**F4**
1. Требовательность матери	-0,32	0,25	0,31	**-0,42**
2. Строгость матери	**-0,78**	0,03	0,12	-0,16

3. Контроль со стороны матери по отношению к подростку	-0,09	0,04	**0,69**	-0,10
4. Эмоциональная близость подростка к матери	**0,71**	0,32	0,29	0,21
5. Принятие матерью подростка	**0,73**	0,33	-0,03	0,34
6. Сотрудничество между подростком и матерью	**0,77**	0,33	0,08	-0,06
7. Согласие между подростком и матерью	**0,59**	0,08	-0,20	-0,16
8. Последовательность матери	0,17	0,06	-0,07	**0,86**
9. Авторитетность матери	**0,62**	0,34	0,38	0,01
10. Удовлетворенность подростка отношениями с матерью	**0,72**	0,34	0,28	0,25
11. Требовательность отца	0,06	0,15	**0,52**	-0,29
12. Строгость отца	-0,12	**-0,43**	**0,47**	-0,04
13. Контроль со стороны отца по отношению к подростку	0,19	0,06	**0,78**	-0,08
14. Эмоциональная близость подростка к отцу	0,22	**0,79**	0,09	0,02
15. Принятие подростка отцом	0,28	**0,76**	-0,27	0,23
16. Сотрудничество отца и подростка	0,31	**0,75**	-0,05	-0,14
17. Согласие между подростком и отцом	0,38	0,37	-0,29	-0,27
18. Последовательность отца по отношению к подростку	-0,07	0,17	-0,24	**0,80**
19. Авторитетность отца для подростка	0,12	**0,81**	0,24	-0,06
20. Удовлетворенность подростка отношениями с отцом	0,12	**0,87**	0,09	0,13
21. Сплоченность семейной системы	**0,43**	**0,43**	0,24	0,21
22. Адаптивность семейной системы	0,40	0,14	-0,28	-0,11

В состав первого фактора вошли Мягкость матери (шк.2), Принятие ею подростка (шк.5), Сотрудничество (шк.6) и Согласие (шк.7), наличествующие во взаимоотношениях подростка и матери, Удовлетворенность подростка отношениями с ней (шк.10), а также Признание ее авторитетности (шк.9) и Сплоченность семейной системы (шк.21). Спектр характеристик внутрисемейного взаимодействия, формирующих фактор, достаточно широк и позволяет охарактеризовать его как «Гармоничность внутрисемейных отношений, обусловленная адекватным уровнем протекции со стороны матери». Отметим, что теснота эмоциональной связи членов семьи выделяется рядом авторов (Сатир, 2000; Эйдемиллер Э.Г. в соавт., 1999; Спиваковская, 2000) в качестве основного отношения в семье, формообразующей некой психологической структуры семьи, а анализ приведенных результатов позволяет отвести ей главенствующую роль в создании и поддержании гармонии внутрисемейных отношений. Опираясь на типологию родительской любви, предложенную А.С. Спиваковской (Спиваковская, 2000), отношения, сформировавшие первый фактор, также можно было бы назвать действенной любовью со стороны матери, являющейся залогом развития у ребенка чувств самостоятельности, ответственности и уверенности в себе.

Второй фактор по своей структуре совпадает с первым: в него вошли те же самые параметры детско-родительского взаимодействия, но характеризующие общение с отцом. Анализ фактора позволяет заключить, что снисходительность отца (шк.12), его

способность вызвать к себе доверие и поддержать в трудную минуту (шк.14), участие с его стороны в жизни подростка (шк.16) и готовность принять личностные и поведенческие особенности своего сына/дочери (шк.15) обеспечивают высокую удовлетворенность подростка общением с отцом и признание его авторитетности. Также во второй фактор входит оценка эмоциональной близости членов семейной системы как достаточно тесной и взаимной (шк.21), что позволяет отнести фактор к характеризующим благоприятные внутрисемейные отношения и дать ему обобщающее название «Гармоничность внутрисемейных отношений, обусловленная адекватным уровнем протекции со стороны отца». Интересно, что в процедуре факторного анализа параметры взаимодействия с каждым из родителей расходятся в разные факторы, а в матрице взаимных корреляций шкал обеих методик (Приложение 3, Табл. 3.4.), такие характеристики отношений с одним из родителей как принятие с его стороны, удовлетворенность отношениями с ним и переживание к нему чувства доверия, находятся в значимой корреляционной связи с этими же характеристиками общения, оцененными применительно к взаимодействию с другим родителем. Иначе говоря, типичному подростку из полной семьи свойственно переживать тесную эмоциональную близость, связность, доверительность общения с обоими родителями, хотя данные отдельных исследований (Карабанова, 2001) свидетельствуют о теплых и доверительных отношениях с матерью при констатации отстраненности и эмоциональной черствости, безразличии отца. Результаты нашей работы подтверждают, что отцу так же как и матери, успешно удается сформировать доверительные понимающие отношения с подростком, хотя, возможно, это дается ему б*о*льшими усилиями в виду недостатка у мужчин нетрадиционных для стереотипа маскулинности психологических свойств – чуткости, внимательности, отзывчивости (Кон , 1989, 2008; Борисенко, 2007).

Третий фактор был назван нами «Уровень контроля со стороны родителей». Набор характеристик, составивших его, достаточно узок: чрезмерный контроль со стороны обоих родителей (шк.3, шк.13) и высокая требовательность и строгость отца (шк.11, 12). Очевидно, что психологическая структура семьи, в которой данный фактор достигнет высокой степени выраженности, отличается авторитарным стилем руководства родителей, игнорированием потребности подростка в автономии и эмансипации от них, жестким регулированием поведения сына или дочери, излишней директивностью и командным стилем общения со стороны отца. Фрустрация основных психологических потребностей подростка, неизбежно возникающая в подобной семье, не оставляет ее членам возможностей создать и поддерживать теплую эмоциональную атмосферу, формируя разобщенные и даже отчужденные взаимоотношения домочадцев. Основываясь на данных ранее осуществленных исследований (Карабанова, 2005b) и учитывая факторные

нагрузки, не являющиеся высоко значимыми (менее 0,4 по модулю), мы можем предположить, что принятие личностных и поведенческих особенностей подростка в таких семьях будет достаточно низким, что обусловит низкую авторитетность родителя и неудовлетворенность отношениями с ним. Искаженность процессов эмоционального взаимодействия, характеризующая дисгармоничные семьи, приводит к отсутствию сотрудничества и кооперации между родителями и подростками в них.

Четвертый фактор, обладающий невысокой значимостью в виду небольшого собственного значения, представляет собой параметр внутрисемейного взаимодействия, названный нами «Устойчивость и стабильность семейного воспитания», складывающийся прежде всего благодаря последовательности в выполнении воспитательных функций обоими родителями. Общеизвестно, что непротиворечивость стиля внутрисемейного взаимодействия благоприятно сказывается на развитии ребенка, а ее отсутствие приводит к формированию у подростков таких черт характера как упрямство, противостояние авторитетам, негативизм (Личко, 1989, 1999; Захаров, 1988).

Таким образом, факторный анализ показал наличие 4-х основных составляющих семейного благополучия/неблагополучия: уровень протекции со стороны матери, уровень протекции со стороны отца, устойчивость и стабильность семейного воспитания, уровень контроля со стороны родителей.

Проведение и интерпретация процедуры факторного анализа достаточно полно объясняет основы психологической структуры гармоничной и дисгармоничной семей, поэтому рассмотрение матрицы корреляций шкал (Приложение 3, Табл. 3.4.), использованных в исследовании опросников, имеет скорее характер дополнительного обсуждения нежели самостоятельной процедуры. Рассмотрение Табл. 3.4. (Приложение 3) позволяет обнаружить достаточно большое количество взаимосвязей между различными чертами внутрисемейного взаимодействия, особенно высокие положительные корреляции наблюдаются между теми параметрами, которые входят в состав одного фактора. Высокую корреляцию шкал методики И.М. Марковской между собой можно интерпретировать как то, что их диагностическая направленность состоит в изучении одного объекта – детско-родительского взаимодействия. В ходе анализа были также обнаружены значимые отрицательные корреляции, что свидетельствует о наличии обратной взаимосвязи между отдельными характеристиками общения подросток-родитель. Полученные результаты демонстрируют четкую картину восприятия подростками детско-родительских отношений и образ родительской позиции. Заметно, что принятие со стороны родителя всегда высоко коррелирует с эмоциональной близостью к нему и, по-видимому, определяет авторитетность матери/отца в семье и удовлетворенность детско-родительскими отношениями, а также стремление родителя

создать и поддерживать партнерские отношения и сотрудничество в общении с подростком. Готовность учитывать и уважать поведенческие и личностные особенности сына/дочери делает родителя более мягким в воспитании и адекватным в своих требованиях к подростку, способствует формированию непротиворечивого стиля внутрисемейного взаимодействия и теплой эмоциональной атмосферы дома. Напротив, низкий уровень принятия обусловливает отчужденные отношения в диаде родитель-подросток, излишнюю придирчивость и строгость со стороны родителя, которые, будучи подкрепленными жесткостью установленной дома дисциплины, неизбежно ведут к отрицанию авторитета матери и/или отца и нарастанию недовольства взаимоотношениями с ними. Очевидно, что центральное место в детско-родительских отношениях в семьях с подростками занимает именно сфера эмоциональных отношений — принятие и эмоциональная близость. Интересно также, что адаптивность семьи как ее самостоятельная характеристика обнаруживает достаточно малое количество взаимосвязей с другими параметрами внутрисемейного взаимодействия, что подчеркивает независимость способности семьи гибко реагировать на необходимость изменений от особенностей эмоциональных связей в ней и подкрепляет предположение о независимости факторов сплоченности и адаптивности в структуре Циркулярной модели, высказанное Д.Олсоном (Olson, 1985). Также внимательное рассмотрение корреляционной матрицы позволяет усомниться в решении автора Циркулярной модели отнести семьи с крайней степенью (предельно низкой или предельно высокой) выраженности одного из параметров (сплоченности или адаптивности) к дисфункциональным: высокая эмоциональная близость родных обеспечивает доверительность общения и высокую удовлетворенность сложившимися отношениями, а в случае высокой готовности семьи к изменениям будет наблюдаться и стремление родителей уважать права и достоинства ребенка, поддерживать равенство и партнерство в отношениях с подростком, что также позволяет охарактеризовать внутрисемейную атмосферу как в целом благополучную. Безусловно, семья, в которой эмоциональная близость членов сменилась отчужденностью, а правила взаимодействия остаются неизменными вне зависимости от требований окружающей действительности, следует отнести к дисгармоничным, то есть препятствующим удовлетворению основных потребностей своих членов и не выполняющих основных задач, специфических для каждой стадии жизненного цикла (Карабанова, 2005а).

Итак, методы факторного и корреляционного анализа в совокупности позволили нам описать структуру функциональности/дисфункциональности семейной системы и заставили отказаться от предложенных в более ранних работах (Olson D. et al.,1985;

Спирева Е.Н. в соавт.2001; Поздеева О. в соавт.,2006) критериев выделения гармоничных и дисгармоничных семей.

Для выделения групп респондентов, воспитывающихся в семьях разного типа функциональности (дисфункциональности) мы прибегли к такому эксплораторному методу как кластерный анализ, который позволяет выявить «реально существующие» сочетания респондентов (типы семей) или сочетания переменных («факторы»). Был проделан кластерный анализ относительно испытуемых при помощи метода Уорда (Ward's method) с использованием квадрата Евклидовых метрик. В качестве исходных данных использовался тот же набор показателей, что и при факторном анализе. Были получены 4 кластерные модели: 3-х, 4-х 5-ти и 6-ти кластерные. Наибольший интерес для нас представляет 4-кластерная модель, так как именно ее можно соотнести с результатами выделения разных групп функциональных/дисфункциональных семей путем расчета «коэффициента дисфункциональности», а также сопоставить с классификацией семей, предложенной в Циркулярной модели. Интересно, что с увеличением мерности кластерных моделей первый кластер, в который вошли подростки из семей, характеризующихся непринятием ребенка, отчужденностью собственных членов, ригидностью установленных в них правил, оставался неизменным. При этом в трехмерной модели его дополняли кластеры, в которые вошли относительно благополучные семьи, различающиеся по уровню присущей им гибкости, среди которых при последующем – 4-хкластерном делении выделилась группа семей, отличающихся особой эмоциональной близостью собственных членов, отношения с родителями в которых подростки охарактеризовали как полные любви, понимания и принятия, при этом по показателям адаптивности эти семьи могли быть отнесены к гибким или структурированным. Следующие более дробные кластерные модели позволили выделить различные подтипы среднесбалансированных по своей функциональности семей, которые в контексте данной работы не станут отдельным предметом анализа. Преимущества метода кластерного анализа в выделении противоположных по своим характеристикам семей перед методами выделения контрастных групп или вычисления «коэффициента дисфункциональности», предполагающие анализ результатов только одной из методик – теста FACES - III, очевидны, так как именно кластеризация данных позволила на основании всех имеющихся данных об особенностях внутрисемейного взаимодействия математически точно выделить полярные по своим психологическим свойствам семьи.

Респонденты различного пола и возраста разделились по кластерам следующим образом (Табл. 3, 4).

Таблица 3.

Гендерный состав респондентов, вошедших в 4-хкластерную модель.

Кластер	Юноши	Девушки	Сумма	Процент юношей
1	6	11	17	35%
2	35	53	88	40%
3	37	38	75	49%
4	36	26	62	58%
Сумма	114	128	242	47%

В целом гендерное распределение по кластерам можно считать равномерным: некоторое преобладание девушек в первом кластере не является значимым ($\varphi^*_{эмп}$= 1,2<$\varphi^*_{кр}$=1,64, p=0,05). По-видимому, отмеченные в ранее осуществленных исследованиях гендерные аспекты восприятия отношений с матерью и отцом (Karabanova O. et al., 1999; Карабанова, 2001) в нашем исследовании не нашли своего подтверждения, что в первую очередь может быть обусловлено выбором иных методов математического анализа данных, в данном случае направленных не на поиск различий между юношами и девушками, а на выделение сходных по характеристикам восприятия детско-родительских отношений групп респондентов.

Таблица 4.

Возрастной состав респондентов, вошедших в 4 - хкластерную модель.

Кластер	Младшая подгруппа	Старшая подгруппа	Сумма	Младшая подгруппа (%)
1	2	15	17	12%
2	43	45	88	49%
3	30	45	75	40%
4	37	25	62	60%
Сумма	112	130	242	46%

Возрастное распределение по кластерам нельзя считать полностью равномерным: если доли старших и младших подростков, вошедших во второй, третий и четвертый кластеры примерно равны, а если и различаются, то несущественно (коэффициент углового преобразования Фишера не достигает значимого уровня ни в одном из трех случаев), то в первый кластер, который впоследствии будет выбран в качестве одной из контрастных групп, вбирает в себя преимущественно старших подростков ($\varphi^*_{эмп}$= 2,29>$\varphi^*_{кр}$=2.31, p=0,05). Это позволяет нам высказать гипотезу о связи возраста и восприятия подростком материнской и отцовской позиций, а также целостной внутрисемейной ситуации, которая будет обсуждаться при интерпретации наполнения каждого кластера. Средние значения баллов респондентов каждого кластера по шкалам, а также расчет значимости различий между кластерами представлены в Приложении 3 (Табл. 3.5., 3.6.). Проанализируем полученные результаты и подробнее рассмотрим наполнение каждого кластера.

Первый кластер. Подростки, вошедшие в первый кластер, демонстрируют критически низкий уровень удовлетворенности взаимодействием с обоими родителями.

По ответам можно с уверенностью судить о том, что в их семьях сложились равнодушные, нередко враждебные и холодные отношения. Эти старшеклассники переживают чувства острого дефицита тепла, любви, понимания и заботы. Сталкиваясь с чрезмерной критичностью как со стороны отца, так и со стороны матери, они достаточно низко оценивают авторитетность родителей для себя и характеризуют внутрисемейную атмосферу как гнетущую и отчужденную. Именно первый кластер резко отличается от трех остальных и включает в себя подростков, оценивающих детско-родительские отношения негативно. В ранее осуществленных исследованиях показано, что подобные переживания более характерны для младшего и среднего подросткового возрастов (13 – 14 лет) (Siegal, 1987; Карабанова, 2005а; Бурменская, 2011). В нашей работе выявлена обратная закономерность, свидетельствующая о том, что по мере взросления родители начинают оцениваться как все менее включенные в процесс воспитания и не разделяющие интересов подростка, а выраженное психологическое неблагополучие внутрисемейной ситуации отмечается в семьях с детьми, достигшими старшего школьного возраста. Это может быть обусловлено разными причинами, среди которых – возросшая способность подростка критично оценивать ситуацию, эскалация потребности в сепарации от родителей в течение подросткового возраста и др., однако, здесь необходимо предельно сузить зону обобщения выводов по причине крайней малочисленности респондентов, вошедших в первый кластер, - их всего 17 человек. По-видимому, индивидуально-психологические характеристики самих респондентов, как и отдельные особенности их семей, сыграли решающую роль в формировании подобной кластерной структуры, не позволяя исследователям доказывать и обосновывать наличие возрастной вариативности в оценке дисфункциональности семейной системы. Но верно то, что в совокупности старшеклассники, вошедшие в данный кластер, могут быть отнесены к подросткам из дисфункциональных семей, в которых психологическое неблагополучие членов достигло критического уровня. Именно первый кластер будет использован в качестве одной из контрастных групп, особенности образа мира членов которой будут сопоставлены в дальнейшем с результатами группы, вбирающей подростков их гармоничных семей. Поиск таковых будет осуществлен в интерпретации последующих кластеров.

Второй кластер. Во второй кластер вошли подростки, качественно иначе оценивающие специфику внутрисемейных отношений. Так, семьям, членами которых они являются, присущи тесная эмоциональная близость всех родных, доверительность, открытость и теплота отношений между ними. Своих родителей они описывают как предъявляющих адекватный уровень требований, не склонных применять наказания и вызывающих уважение и почтение. Высокая удовлетворенность подростков отношениями, которые сложились в семьях, а также тесная сплоченность членов семей

позволяет охарактеризовать эти семьи как гармоничные. Важно, что третий и четвертый кластеры также будут включать в себя подростков из в целом благополучных семей, однако, анализ значимости различий между кластерами (Приложение 3, Табл.3.6.), позволяет считать второй из них вобравшим в себя представителей из тех семей, внутренняя атмосфера которых отличается особой теплотой и взаимной заботой. Именно второй кластер будет выбран в качестве контрастной по своему переживанию внутрисемейных отношений группы подростков по сравнению с их сверстниками, вошедшими в первый кластер.

Третий кластер и Четвертый кластеры. Эти кластеры были последовательно выделены в целостной модели при переходе от простейшей 2-хкластерной структуры к более мерным. Причем, третий кластер был выделен из первого (в 2-хкластерной модели) как доля семей, смещенных по своим психологическим характеристикам к дисфункциональным, однако, по сравнению с ними, отличающихся сравнительным благополучием (в них достоверно выше удовлетворенность отношениями с матерью, принятие с ее стороны, доверие к ней, при этом отношения с отцом, как и для подростков из первого кластера, отличаются отстраненностью, холодностью, слабой заинтересованностью в воспитании, демонстрируемыми со стороны отца). Четвертый кластер, напротив, выделился из второго (в двухкластерной модели, то есть увеличение мерности кластерного пространства шло за счет выделения градаций дисфункциональных семей (при переходе к 3-хкластерной модели) и выделения градаций функциональных семей (при переходе к 4-хкластерной модели), путем обособления группы в целом гармоничных семей, но таких, у подростков из которых достоверно ниже (по сравнению с их сверстниками из «абсолютно гармоничных» семей) удовлетворенность отношениями с обоими родителями, готовность доверять им, стремление оценивать их как более строгих и менее последовательных. Избегая подробного рассмотрения здесь возможной 5-ти кластерной модели, отметим, что переход к ней был вызван обособлением группы подростков из в целом благополучных семей, однако, несколько уступающих по своим психологическим характеристикам тем, «от кого они отделились» (подростки четвертого кластера в 4-хкластерной модели). Важно, что первый и второй кластеры, выбранные нами в качестве контрастных подгрупп, сохраняли свою структуру неизменной при любом последующем увеличении мерности кластерной модели и значимо отличались друг от друга по 19-ти из 22-х параметров, выбранных для сопоставления подгрупп.

Сравнительный анализ показателей внутрисемейного взаимодействия (рассчитанных как среднее значение по шкалам) для подростков из четырех кластеров представлен на Рисунке 3.3. (Приложение 3), наглядно демонстрирующем противоположность 1-го и 2-го кластеров по своим психологическим характеристикам. В

завершении обсуждения кластерной модели отметим, что мы бы не поддержали предположение, высказанное автором Циркулярной модели о том, что семьи, в которых наблюдается предельная выраженность сплоченности членов, названная Д.Олсоном эмоциональной «сцепленностью», следует относить к дисфункциональным. Поскольку переживание отношений с родителями подростков из таких семей можно считать подчеркнуто позитивным, приятным, вызывающим чувства глубокого удовлетворения у детей, мы отнесли их к гармоничным и наиболее контрастирующим по своим психологическим характеристикам с дисгармоничными семьями.

Итак, результаты эмпирического выявления различных типов функциональности семейной системы позволили нам охарактеризовать контрастные по своим психологическим характеристикам контексты социальной ситуации развития современных подростков. Понимание социальной ситуации развития как условия формирования образа мира современного подростка предполагает, что образы мира подростков, воспитывающихся в полярных по своим структурно-функциональным характеристикам семьях, будут различны. Поиску этих различий, наличие которых предполагает вторая частная исследовательская гипотеза, будет посвящен дальнейший анализ результатов.

2.3.2. Особенности семантического пространства образа мира у подростков из функциональных и дисфункциональных семей

Сравнение семантических пространств определенного объекта (в нашем исследовании – мира) позволяет выявить наиболее важные, значимые признаки объекта, организующие его восприятие и, осмысляя их, понять, каковы особенности целостных представлений об объекте, каково его видение респондентами. Как показано в п.2.1. «Рабочая концепция исследования», применение методики свободной сортировки понятий позволяет использовать разнообразные как количественные, так и качественные методы анализа полученных данных. Изучая семантическое пространство образа мира слепых и зрячих подростков (п.2.2.), мы с помощью алгоритма многомерного шкалирования эксплицировали шкалы семантического пространства и сравнивали их структуру и содержание. Однако, в поиске особенностей образа мира, сформированных в условиях воспитания подростка в дисгармоничной/дисгармоничной семье, мы имеем возможность четко сформулировать гипотезы о направленности и сути предполагаемых различий, что позволяет нам избежать длительной сложной процедуры построения осей-конструктов семантического пространства и их интерпретации, прибегнув вместо этого к оценке меры близости понятий по частоте попадания каких-либо двух слов в одну группу. Имея конкретные догадки о направленности различий в образе мира, мы выделили соответствующие пары понятий из имеющегося множества и рассчитали доли

респондентов, определивших интересующие нас понятия в один класс при сортировке. Достоверность различий была рассчитана нами с помощью φ-критерия углового преобразования Фишера. Теоретические гипотезы о направленности ожидаемых различий и их операционализация представлены в Табл.5 Все результаты оценки значимости различий привести здесь затруднительно по причине большого размера получившейся матрицы расчетов (107 слов Х 107 слов), поэтому ниже мы остановимся на обсуждении тех коэффициентов, которые отвечают содержанию сформулированных гипотез. Значимыми мы считали расхождения на уровне: $\varphi^*_{эмп} > \varphi^*_{кр} = 1{,}64$, $p \leq 0{,}05$.

Анализ Табл.5 показывает, что мы предполагали обнаружить различия в содержании таких компонентов образа мира подростка, как: представления о семье, осмысление жизненной перспективы, образ сверстника и переживание отношений с ним, образ Я.

Так, оказалось, что «Судьба», «Жизненные перспективы» в подвыборке подростков из дисфункциональных семей оказываются достоверно ближе «Безразличию» ($\varphi^*_{эмп} = 2{,}89$), «Зависти» ($\varphi^*_{эмп} = 2{,}46$), «Замкнутости» ($\varphi^*_{эмп} = 2{,}56$), неизбежно включают в себя «Ложь» ($\varphi^*_{эмп} = 1{,}85$), «Напряжение» ($\varphi^*_{эмп} = 2{,}25$), «Ненависть» ($\varphi^*_{эмп} = 2{,}56$), «Непонимание со стороны окружающих» ($\varphi^*_{эмп} = 1{,}87$) и «Неудовлетворенность собой» ($\varphi^*_{эмп} = 2{,}41$). Субъективно переживаемые как «Пустые» ($\varphi^*_{эмп} = 1{,}87$) и «Тревожащие» ($\varphi^*_{эмп} = 2{,}15$) они открывают верные перспективы «Смерти» ($\varphi^*_{эмп} = 1{,}74$) и «Одиночества» ($\varphi^*_{эмп} = 1{,}98$). Неприглядность судьбы, тяжесть выпавшей доли словно воспроизводят напряженность актуальных внутрисемейных отношений в восприятии подростков из дисфункциональных семей. Это явно контрастирует с образом «Судьбы» как обещающей «Романтику» ($\varphi_{эмп} = 1{,}85$) и «Любовь» ($\varphi_{эмп} = 3{,}35$) у их сверстников из гармоничных семей, которые уже сейчас не испытывающих недостатка в этих чувствах, благодаря заботе и вниманию со стороны членов собственных семей, прежде всего родителей.

Таблица 5.

Теоретические гипотезы и соответствующие им рабочие гипотезы о связи характеристик актуальной внутрисемейной ситуации и особенностей образа мира.

Теоретическое предположение	**Соответствующая теоретическому предположению рабочая гипотеза о близости пар слов**
1. Гипотезы о различиях в осмыслении жизненной перспективы	
1.1.Образ жизненного пути, судьбы у подростков из дисгармоничных семей будет более негативно окрашенным	Понятия «Судьба», «Жизненный путь» будут более близки разнообразным понятиям, характеризующим негативные эмоциональные состояния и печальные события жизни, в подгруппе подростков из дисгармоничных семей.
1.2.Образ будущего у подростков из дисгармоничных семей будет менее детализированным	Близость понятия «Будущее» с понятиями, описывающими конкретные события жизненной перспективы («Работа», «Успех», «Карьера», «Семья»), будет выше в подгруппе подростков из гармоничных семей
1.3.В представления о будущем подростков из дисфункциональных семей перспектива создания семьи, формирования и поддержания близких отношений будет включаться реже чем у их сверстников из гармоничных семей.	Понятие «Будущее» будет более близко понятиям «Гражданский брак», «Семья», «Воспитание детей» в подгруппе подростков из гармоничных семей
2. Гипотезы о различиях в осмыслении задач развития отрочества	
2.1.Решение задачи сепарации от влияния родителей будет более актуальным (привлекательным) для подростков из дисгармоничных семей	Понятие «Освобождение от родительской опеки» будет более близким понятиям, характеризующим позитивные эмоциональные состояния («Счастье», «Радость», «Свобода»)
2.2. Образ взрослости будет окрашен более негативно у подростков из дисфункциональных семей	Понятие «Взрослые» будет более близко понятиям, характеризующим негативные эмоциональные состояния и печальные события («Одиночество», «Напряжение») в подгруппе подростков из дисфункциональных семей
3. Гипотезы о различиях в переживании отношений со сверстниками	
3.1. Переживание отношений со сверстниками подростками из дисгармоничных семей будет более негативным, включающим в себя переживания одиночества и отверженности	Понятия «Одноклассники», «Друзья» будут более близки понятиям «Одиночество», «Непонимание со стороны окружающих» в подгруппе подростков из дисгармоничных семей
3.2. Подростками из гармоничных семей отношения с друзьями и одноклассниками будут переживаться как более позитивно окрашенные	Понятия «Друзья», «Одноклассники» будут более близки понятиям «Радость», «Успех», «Счастье» в подгруппе подростков из гармоничных семей

Теоретическое предположение	**Соответствующая теоретическому предположению рабочая гипотеза о близости пар слов**
4. Гипотезы о различиях в представлениях о семье	
4.1. У подростков из дисгармоничных семей представления о семье будут более негативно окрашены	Близость понятий «семья», «дом» с понятиями, характеризующими негативные эмоциональные состояния, печальные события жизни, будет значимо выше в подгруппе подростков из дисфункциональных семей
4.2. У подростков из дисфункциональных семей представления о своем «Я» не будут включать переживание себя как члена семьи (как сына/дочери; как человека, связанного отношениями с родными людьми и домочадцами)	Понятие «Я» будет более близким понятиям, описывающим родных и членов семьи, в подгруппе подростков из гармоничных семей.

Вот и «Будущее» как пространство разворачивания судьбы, реализации субъективного жизненного пути в представлениях подростков из дисфункциональных семей вообще мало конкретизировано (попадает в зону «незначимых слов»), но оказывается теснее связано с переживаниями «Ненависти» ($\varphi^*_{эмп}$ =1,83), «Замкнутости» ($\varphi^*_{эмп}$ =2,13), напрочь вытесняющих «Откровенность» ($\varphi^*_{эмп}$ =2,49), «Зрелость» ($\varphi^*_{эмп}$ =1,89)[10] – определяющих видение «Будущего» у их сверстников из гармоничных семей.

Зато наиболее привлекательным, как будто отдушиной в достаточно гнетущем пространстве актуальных семейных отношений, в значительной степени напряженных связей с миром вообще для подростков из дисфункциональных семей выглядит задача возраста «Освободиться от родительской опеки». Ее реализация обещает им едва ли не все: и достижение «Свободы», и переживание «Радости», и возможность «Быть собой», испытывать единение с «Друзьями», обрести «Уважение» и достичь «Успеха». По-видимому, автономизация от родителей приобретает для них смысл, превосходящий по своей значимости («психологической выгоде») результат нормативного решения соответствующей задачи развития, и приобретает характер «пропуска», «билета» в «рай взрослого бытия» (Коул, Холл, 2000).

Общение со сверстниками, «Одноклассниками» как та ведущая деятельность, в которой проходят свое становление новообразования возраста и достигают своего решения нормативные задачи развития, по-особому воспринимается подростками из дисгармоничных семей, а именно: становится «психологическим полем» (Выготский Л.С., 1981) переживания «Безразличия», «Неопределенности», «Пустоты», «моменты» (Выготский Л.С., 1981) которого вряд ли получат побудительное значение для развития самосознания подростка, приобретения средств познания другого человека, сверстника.

[10] В дальнейшем изложении данного параграфа мы будем избегать обозначения в скобках конкретной величины φ-коэффициента углового преобразования Фишера, так как все описываемые в дальнейшем расхождения достигли достоверного уровня статистической значимости.

Получается, что как отношения с родителями, так и отношения в кругу сверстников одинаково «отдалены» от самого подростка и не позволяют испытать чувства единения, психологической близости, принятия, признания, понимания. Важно, что у их однокашников из гармоничных семей отношения в классе становятся необходимым пространством переживания «Счастья», «Успеха», захваченности общими увлечениями (среди которых «Спорт», «Интернет»), что позволяет охарактеризовать их как благоприятствующие становлению нормативных новообразований возраста и товарищества как *особой деятельности* отрочества (Эльконин, 1989).

Отношения в семье с достижением ребенком подросткового возраста вступают в свою критическую фазу, протекание которой будет наиболее обострено в семьях, где царят отчужденные, холодные и лишенные понимания отношения. Так, подростками они переживаются не иначе как круг общения, внутри которого приходится часто «Обижаться», «Ссориться», выстраивать свое отношение к «Смерти» и привыкать жить в постоянных условиях «Неопределенности», во многом обусловленной выраженной непоследовательностью матери в своем воспитании и отношении к сыну/дочери (шк.8, Табл. 3.5.). Иной предстает семья в восприятии их сверстников, воспитывающихся в условиях понимающих, эмоционально близких, доверительных отношений: она становится той социальной ситуацией развития, в которой подростком активно присваиваются ценности взрослого мира («Власть»), осмысление которых становится основой формирования требований к своему «Я», самосознания, социальной «Зрелости», возникающих в условиях сотрудничества подростка и взрослых. Правда, даже в такой семье порой приходится испытывать «Непонимание со стороны окружающих» (которое для их сверстников из дисгармоничных семей стало уже постоянным фоном любых отношений – внутрисемейных, со сверстниками, с миром вообще), по-видимому, обусловленное во многом «верой в собственную исключительность» (Обухова, 2003) и субъективной уверенностью в том, что «меня все равно никто не поймет» (там же). Интересно, что нормативное для подросткового возраста открытие своего «Я» и эмансипация представления о себе от взрослых, выражающаяся в стремлении подчеркнуть собственную индивидуальность, непохожесть на других (Сапогова, 2005), по-особому протекает у подростков, переживающих сцепленные (в терминологии Циркулярной модели Д.Олсона) отношения с родными. Так переживание своего «Я» как будто помещено ими в круг связей с близкими людьми и неотрывно от переживания совместности с (в наборе использовано «Вместе быть/делать что-либо») «Бабушкой/дедушкой», «Матерью», «Отцом», «Семьей» вообще. Само чувство совместности переживается то как «Привязанность» к родным, то порой и как «Зависимость» (в наборе использовано «Зависеть») от них, рождающее субъективный

интерес «Освободиться от родительской опеки», который вряд ли будет удовлетворен в актуальных внутрисемейных отношениях как не приветствующих самостоятельность и независимость собственных членов (Лидерс, 2008), а также формирующих «симбиотический» путь развития личности в подростковом возрасте (Леонтьев, 1997), заключающий в себе предпосылки формирования конформности как личностной черты и исключающей возможность достижения личностной автономии и самодетерминации (там же).

Таким образом, сравнение близости пар слов показало, что в восприятии подростков из дисгармоничных семей образ жизненного пути, судьбы, взрослости более негативно окрашен, менее детализирован и реже включает в себя перспективу создания семьи, формирования и поддержания близких отношений в будущем. Решение задачи сепарации от родителей, достижения автономии является более субъективно важным, интересным, привлекательным для них, однако, объективно более сложным – так как протекает в отсутствии необходимых для этого предпосылок – сотрудничества со взрослым, эмоционального принятия и доверия с его стороны. В отношениях с окружающими людьми такие подростки чаще чувствуют одиночество и отверженность сверстниками, что препятствует удовлетворению потребности в признании, сопереживании, принадлежности группе. Негативную окрашенность в их ответах приобрели также семья, родные люди, разнообразные события, связанные с семейной жизнью. В образе мира подростков, переживающих неблагополучные и напряженные отношения с родителями, образ Я строится как одинокого человека, не связанного эмоционально теплыми отношениями с другими людьми, в том числе родными. Полученные данные подчеркивают предельную значимость эмоциональной связи с родителями в отрочестве и наглядно иллюстрируют те искажения субъективной картины мира и представлений о семье, которые формируются в условиях воспитания подростка в дисфункциональной семье.

2.3.3. Особенности субъективной картины жизненного пути у подростков из гармоничных и дисгармоничных семей.

Сравнивая результаты выполнения теста «Линия жизни» А.А. Кроника подростками из гармоничных и дисгармоничных семей, мы искали различия в содержании такого компонента образа мира как субъективная картина жизненного пути, которые, по нашим исследовательским предположениям, имели следующую направленность:

1) Образ будущего подростков, переживающих напряженность актуальных взаимоотношений с родителями и воспитывающихся в дисгармоничных семьях, будет менее детализированным и менее событийно насыщенным по сравнению с

представлениями о предстоящей жизни их сверстников из гармоничных семей в связи с поглощенностью первых переживанием наличной внутрисемейной ситуации, отличающейся выраженным неблагополучием. Выдвижение данного исследовательского предположения базируется на понимании отчужденных и порой враждебных отношений внутри семьи как психотравмирующей ситуации для подростка, преодоление которой способно захватить все стороны жизни старшеклассника (Венар в соавт., 2007). Также мы ожидали обнаружить б*о*льшую формализованность описаний будущего, отсутствие в образе жизненной перспективы уникальных событий у подростков из дисфункциональных семей.

2) Упоминание родителей среди значимых Других при описании жизненной перспективы и ретроспективы будет более редким у подростков, переживающих в настоящее время отчужденные, гнетущие и лишенные доверительности отношения с ними. Мы предполагали, что аффективная составляющая образа родителя у таких подростков будет выраженно негативной, что заставит избегать его актуализации при выполнении теста в соответствии с действием отрицания и избегания как защитных механизмов психики (Фрейджер Р. в соавт., 2004).

3) В описании будущего доля событий, связанных с изменениями в семье, будет меньше у подростков из дисгармоничных семей, что может быть обусловлено предпочтением семье иных сфер реализации себя как более приятных, лишенных напряженности и конфликтов.

4) Восприятие как будущего, так и прошлого будет более негативным (доля печальных, трагических, неприятных событий будет значимо выше) у подростков из дисфункциональных семей. Выдвигая данную гипотезу, мы предположили, что актуальное неблагополучие, переживаемое подростками во внутрисемейных отношениях, влияет на восприятие целостного жизненного пути и своей судьбы в нем, а именно: приводит к выделению в ходе внутренней работы по осмыслению различных этапов прожитой жизни преимущественно негативных аспектов и предвосхищение преобладания таковых в будущем.

Проверяя данные гипотезы, мы сравнивали заполненные бланки теста подростков из гармоничных (N= 65) и дисгармоничных (N=12) семей. Отказ выполнять методику, встретившийся нам в 23-х и 5-ти случаях соответственно, был распространен с одинаковой частотой среди респондентов контрастных групп. Оценивая различия с помощью четырехклеточного коэффициента корреляции Гилфорда и U-критерия Манна-Уитни при проверке высказанных предположений, мы, к сожалению, не обнаружили значимых расхождений в представлениях о субъективном жизненном пути у подростков из гармоничных и дисгармоничных семей, а именно: субъективная насыщенность

будущего, как и детализированность в описании его ключевых событий, примерно одинакова у респондентов контрастных подгрупп ($U_{эмп}$=102,5, p=0,764); называние родителей в числе значимых Других как прошлого, так и будущего оказалось одинаково редким в обеих группах ($\chi^2_{эмп}$ =1,27 < $\chi^2_{кр}$=3,84, p=0,05) и уступило место друзьям и сверстникам; доля семейных событий, представленных в перспективе будущего, также оказалась примерно равной у подростков из гармоничных и дисгармоничных семей ($U_{эмп}$=154,5, p=0,68); доля указанных негативных событий, как и в целом по выборке – незначительна среди тех и других ($U_{эмп}$=132,2, p=0,70). Таким образом, выдвинутые нами исследовательские предположения не нашли своего математического подтверждения, что, на наш взгляд, было обусловлено сопоставлением малочисленных выборок. Количество заполненных протоколов подростков из дисгармоничных семей (N=12) мало и требует для достижения уровня статистической значимости полного сходства ответов внутри группы, трудно достижимого в виду влияния индивидуальных различий, ярко проявившего себя в столь малочисленной выборке. Как следствие, нам трудно говорить здесь об опровержении выдвинутых гипотез, которые, возможно, подтвердятся в последующих эмпирических исследованиях с привлечением более представительных выборок.

2.3.4. Особенности субъективно-эмоциональной оценки мира подростком, формирующиеся в условиях его воспитания в гармоничных или дисгармоничных внутрисемейных отношений.

При выполнении Краткого теста оценки субъективно-эмоционального отношения к миру разница в предпочтении определенных характеристик мира (напомним, по инструкции респондент должен был выбрать более близкий ему признак из каждой предложенной пары) была подсчитана с помощью четырехклеточного коэффициента корреляции Гилфорда (Приложение 3, Табл.3.7.). Анализ данных показывает, что значимые различия в особенностях мироощущения между подростками из гармоничных и дисгармоничных семей присутствуют в оценке двух характеристик мира – нравственности и его доступности для подростка. Это свидетельствует в пользу подтверждения исследовательской гипотезы о преобладании негативного субъективного эмоционального отношения к окружающему миру и выделении в нем преимущественно мрачных, пугающих, «безнравственных» сторон у подростков из дисгармоничных семей. Однако, мы ожидали, что значимых расхождений будет больше, так как четыре пары (№ 5, 9, 10, 11) характеристик из методики противопоставляют собственно негативные и позитивные стороны мира (в остальных – сравниваются его интересность, доступность, понятность для подростка). Также достоверные расхождения были достигнуты и в оценке открытости мира для подростка: подростками из дисгармоничных семей мир чаще описывается как «открытый для избранных», а отнюдь не для всех. Формулируя пары характеристик при

создании теста в рамках данного исследования, мы предполагали, что «открытость мира», жизни подростку – это готовность школьника повлиять на происходящее в ней, доступность различных ее сторон, с которыми подросток имеет возможность познакомиться, ощущение «своего места» и того, что «ты здесь дома», собственной уместности в мире. Известно, что подобные ощущения являются глубоко деформированными, подорванными у людей, переживающими неблагополучную жизненную ситуацию (Нартова-Бочавер С.К. в соавт., 2011). И, несмотря на то, что по результатам данной методики, мировосприятие подростков оказывается негативным лишь в своих отдельных аспектах, а не «мрачным» видением жизни вообще, аспекты эти весьма существенны и их искажение может являться причиной серьезных душевных расстройств.

Таким образом, можно заключить, что высокая сплоченность членов семьи, доверительность и открытость отношений между ними имеют важное значение в формировании положительного мировосприятия подростков и их позитивного самоощущения в мире.

2.3.5. Особенности представлений о семье и жизненной перспективе, формирующиеся в условиях воспитания подростка в функциональной или дисфункциональной семье (по результатам методики «Незаконченные предложения»).

Завершая параграф 2.3., нам хотелось бы уточнить содержание таких компонентов образа мира как представления о семье и представления о жизненной перспективе и проанализировать связь их особенностей с характеристиками социальной ситуации развития. Осмысляя результаты, мы сопоставляли доли подростков, представивших в своих завершениях ответы различных категорий (порядок обобщения элементарных ответов в категории, а затем в компоненты подробно описан в п. 2.1.), с помощью четырехклеточного коэффициента корреляции Гилфорда. Его применение потребовало от нас в некоторых случаях сравнивать доли ответов по совокупности выделенных категорий внутри одного компонента представления, в других случаях доли ответов определенных категорий. Результаты оценки статистической значимости расхождений в результатах между контрастными подгруппами представлены в Приложении 3 (Табл. 3.8.)[11]. Рассмотрение данных позволяет понять, что они хорошо согласуются с результатами других методик. Так, разница в восприятии будущего и мироощущении между подростками из контрастных подгрупп характеризуется как преобладание переживаний одиночества, «брошенности» в отношениях с окружающими людьми подростками из

[11] В Табл.3.8. Приложения 3 мы привели сравнение частоты употребления лишь тех категорий, выбор которых отвечал исследовательским гипотезам.

дисгармоничных семей, а также в обобщенной эмоциональной оценке мира как неуютного, неприятного места пребывания ими же. Заметна тождественность субъективно-эмоциональных оценок мира и актуальных внутрисемейных отношений у подростков из дисфункциональных семей. Осмелимся предположить, что подавленность, отчуждение и стеснение, испытываемые в контактах с родными, первичны для подростка и создают условия для последующего воспроизведения в отношениях с окружающими людьми и реальностью вообще отчужденных, безразличных отношений. «Механизмы» подобного «воспроизведения» могут быть различны: и проецирование как одна из психологических защит (Хьелл, Зиглер, 1997); и применение выработанного на семейных моделях паттерна реагирования, поведения (Бандура, 2000); и влияние ненадежной привязанности (Боулби, 2003), сформированной в условиях дисгармоничных внутрисемейных отношений и определяющей негативное видение мира (Бурменская, 2011); и недостаток развития чувства общности, прививаемого матерью (Адлер, 1990). Главное – то, что опыт взаимодействия, полученный подростком внутри своей собственной семьи, впоследствии становится реальностью его отношений с миром: позитивной, подбадривающей в случае преобладания в семье взаимной поддержки и понимания, или негативной, берущей свои истоки из внутрисемейных ссор и противоречий. Отсутствие отличий в восприятии будущего (содержательный блок теста №3), уже обнаружившее себя в анализе субъективной картины жизненного пути, может быть интерпретировано здесь как следствие значительной обобщенности, слабой детализированности, структурированности жизненной перспективы у подростков вообще. Несмотря на присущую подросткам «поглощенность, захваченность будущим», выразительно обозначенную Л.С. Выготским как «доминанта дали» (Выготский, 1983), конкретные характеристики образа будущего остаются неясными, слабо рефлексируемыми, и, как следствие, во многом сходными как у подростков из гармоничных, так и из дисгармоничных семей.

При анализе блока «Важные жизненные цели» (содержательный блок теста №1) мы также встречаем единственное значимое различие, касающееся преобладания стремления к обособлению от окружающих, достижению личной независимости у подростков из дисфункциональных семей. По-видимому, «самостоятельность», о которой мечтают респонденты первого кластера, носит здесь характер «негативной свободы» (Фромм, 2011) как «свободы от» людей, контактов, связей, отношений, как неизбежно вызывающих чувства «брошенности», «одиночества» и «непонятости» по опыту общения, приобретенному в родительской семье. Анализируя данный содержательный блок теста, мы предполагали наличие значимых расхождений и в упоминании семьи и родных (как значимых Других) среди жизненных стремлений и мечтаний. Направленность сдвига,

которую мы ожидали здесь обнаружить, могла быть различной, свидетельствующей в одном случае, о проекции негативного переживания внутрисемейных отношений не только на актуальные отношения с миром, но и на будущие планы (отказ в будущем создавать свою семью, исключение родных из значимых Других, участвующих в реализации жизненной перспективы), так и о компенсирующей функции жизненных стремлений, связанных с подчеркнутым желанием создать в будущем свою семью и сформировать в ней теплые, доверительные отношения. Однако, ни те, ни другие расхождения не обнаружили себя, что, однако, заставляет проверить выдвинутые исследовательские предположения на более масштабных выборках.

Интересным также представляется полное отсутствие в протоколах подростков из дисгармоничных семей категорий ответов, связанных с указанием на задачи развития взрослого человека, какие-либо неизбежные события, к которым их сверстники из среднесбалансированных или гармоничных семей уже сейчас стараются выработать определенное отношение. Это, на наш взгляд, может быть вызвано поглощенностью настоящим и актуальными событиями подростков их дисгармоничных семей. Семья, которая является мощным стрессовым фактором для подростков из дисфункциональных семей, по нашему предположению, может поглощать б*о*льшую часть переживаний и размышлений старшеклассников, затрудняя тем самым открытие и осмысление перспективы будущего для них. Также можно представить, что выраженная искаженность общения с родителями и окружающими людьми, когда взаимодействие с другими становится прежде всего источником чувств одиночества, подавленности, собственной малой значимости в их глазах, не создает условий для развития сложных уровней рефлексии как способности посмотреть на себя в будущем, себя-взрослого.

Анализ расхождений в представлениях о семье как жизненном явлении (4-й содержательный блок) прежде всего обнаружил ожидаемые сдвиги в оценке значимости семьи (сниженной у старшеклассников из дисфункциональных семей), характеристике ее влияния на себя (подчеркнуто негативном в ответах респондентов первого кластера) и в описании эмоциональной атмосферы дома. Мы вынуждены признать, что данные закономерности, ставшие прямым отражением актуальных внутрисемейных отношений, помогают нам детализировать результаты кластерного анализа, углубить само понятие семейной гармонии/дисгармонии. Обобщать результаты их обсуждения на характеристики представлений о семье вообще нам кажется неоправданным ввиду малого количества респондентов из дисгармоничных семей.

Таким образом, анализируя содержание представлений о семье и будущем у подростков из функциональных и дисфункциональных семей по результатам методики «Незаконченные предложения», мы обнаружили у последних преобладание негативной

оценки мира, выражающееся в признании его давящим, мрачным, неуютным, вызывающим переживания отчуждения и тревоги, тождественные чувствам, которые подростки привыкли переживать в своих взаимоотношениях с родителями. Стрессогенность сложившейся внутрисемейной ситуации усугубляется полной поглощенностью подростков ею, когда жизненные перспективы и планы на будущее не могут стать самостоятельным предметом рефлексии и зачастую вовсе отсутствуют в образе мира старшеклассников.

Выводы п.2.3. «Структурно-функциональные характеристики семьи как условие формирования образа мира в отрочестве».

В параграфе 2.3. мы сравнивали особенности образа мира и его компонентов у подростков, воспитывающихся в качественно различных по своим психологическим характеристикам семьях. Результаты различных методик, использованных для сопоставления групп, оказались согласованными, при этом математически достоверные отличия были найдены не всегда, что, по-видимому, связано с малым размером подвыборки подростков, воспитывающихся в дисгармоничных семьях (17 человек). Осуществленный эмпирический анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. Основными составляющими семейной гармонии/дисгармонии являются: уровень протекции со стороны матери, уровень протекции со стороны отца, устойчивость и стабильность семейного воспитания, уровень контроля со стороны родителей.
2. Существуют эмпрически выявляемые типы функциональности семейной системы, полярные из которых могут быть охарактеризованы как дисгармоничные (или дисфункциональные: отличаются низким уровнем протекции как со стороны отца, так и со стороны матери, низкой сплоченностью членов семьи, непостоянством установленных принципов поведения и умеренным уровнем контроля со стороны родителей) и гармоничные семьи (или функциональные: отличаются высоким уровнем протекции как со стороны отца, так и со стороны матери, высокой сплоченностью членов семьи, значительной гибкостью в изменении установленных правил, умеренным уровнем контроля со стороны родителей).
3. Дисгармоничные внутрисемейные отношения как аспект социальной ситуации развития подростка являются условием для формирования таких особенностей образа мира, как: критичная субъективно-эмоциональная оценка мира и выделение в нем преимущественно негативных сторон; восприятие личной судьбы как неудовлетворительной, тревожащей, а будущего – как неясного, неопределенного; подчеркнутая субъективная значимость решения нормативной задачи возраста – освобождения от родительской опеки, достижение которой, в переживаниях подростков, обещает радость, возможность быть собой, свободу; переживание

отношений с одноклассниками как наполненных безразличием, неопределенных, нестабильных; включение в образ семьи негативных аспектов актуальных семейных отношений - непостоянства, частых ссор, взаимных обид, признание низкой ценности семьи в человеческой жизни и ее гнетущего, отрицательного влияния на человека, побуждающего прекратить с семьей всякую связь; формирование образа Я вне связи с собственным положением в кругу родных

4. В условиях гармоничного внутрисемейного воспитания формируются такие особенности образа мира подростка, как: позитивная субъективно-эмоциональная оценка мира; восприятие отдаленных жизненных перспектив как манящих, привлекательных и романтичных; переживание отношений в классе как источника счастья и успеха; осмысление семьи как формирующей готовность следовать ценностям взрослого мира, группы, к которой чувствуется собственная принадлежность.

Возможность распространения сформулированных выводов ограничена ввиду малочисленности контрастной группы респондентов, воспитывающихся в дисгармоничных семьях. Важным направлением последующих эмпирических исследований образа мира является воспроизведение результатов на более репрезентативных выборках.

2.4. Особенности развития образа мира в течение подросткового возраста

Возникновение нормативных новообразований подросткового возраста: чувства взрослости, рефлексивного и теоретического мышления, профессиональной направленности интересов, устойчивого интереса к себе и знанию собственных особенностей, нового образа тела, эмансипации внутреннего мира от взрослых, идентичности ведет к неизбежному изменению социальной ситуации развития подростка. Выборка, привлеченная нами к исследованию, охватывает учащихся 6-11-х классов, и, несмотря на то, что мы признали ее уравненной по возрастному составу, ее неоднородность по возрасту побуждает нас выделить и описать возрастные особенности образа мира подростка и охарактеризовать направления его развития в отрочестве. Для этого мы сопоставим результаты старших (учащиеся 10-11-х классов) и младших (учащиеся 6-9-х классов) подростков.

2.4.1. Особенности семантического пространства образа мира у младших и старших подростков.

В п.2.1. мы осветили различные способы интерпретации Методики свободной сортировки понятий, из которых в данном разделе используем экспликацию, описание и сравнение структуры и содержания семантических пространств разной размерности у старших и младших подростков. Важно, что расчет значимости каждой оси (ее веса) в результирующем семантическом пространстве наглядно показывает (Приложение Таблица 4.1.), что наиболее хорошо подогнанной моделью для обеих подгрупп является трехмерная, как обеспечивающая равнозначное распределение весов, притом что каждая из трех шкал имеет значимый вес. Отметим, что если для младших подростков семантические пространства разной размерности оказываются одинаково хорошо подогнанными, то для старшей подгруппы увеличение мерности пространства приводит к значительному снижению веса каждой из осей, то есть убыванию значимости выделенных конструктов для респондентов. Рассмотрим получившиеся пространства восприятия мира разной размерности младших и старших подростков (в скобках указаны координаты понятий по соответствующей оси).

Двухмерное семантическое пространство младших подростков:

Шкала 1/2 Негативное в мире – Семья, Дом

[+] Пустота, Неудовлетворенность собой, Замкнутость, Ненависть, Ложь, Безразличие, Одиночество, Скука, Непонимание со стороны окружающих (0,8)

[–] Дом, Сестра, Мать, Бабушка/дедушка, Отец, Семья, Брат (-0,8)

Шкала 2/2 Актуальные занятия и интересы – Задачи будущего

[+] Книги, Музыка, Школа, Спорт, Природа, Экзамены, Учеба (0,8)

[–] Освобождение от родительской опеки, Гражданский брак(-0,8), Любовь, Секс, Тело, Близость, Ухаживание, Привязанность, Освобождение от родительской опеки (-0,7)

Двухмерное семантическое пространство старших подростков:

Шкала 1/2 Негативное в мире – Связность с другими людьми, межличностные связи

[+] Зависть, Скука, Безразличие, Ненависть, Пустота, Ложь, Лень, Неопределенность (0,8)

[–] Зрелость, Воспитание детей (-0,8), Любовь, Ухаживание, Секс, Опора, Вместе (быть/делать что-то/ходить куда-то), Близость, Гражданский брак, Замужество (женитьба) (-0,7).

Шкала 2/2 Особо значимое, актуально переживаемое - Социальная зрелость, социальные отношения

[+] Церковь (0,9), Одноклассники, Послушание, Взрослые, Природа, Школа, Экзамены, Сестра (0,7).

[–] Сотрудничество, Деньги (-0,8), Музыка, Интернет, Власть, Путешествия, Карьера, Работа, Свое дело (-0,7).

Заметно полное совпадение полюсов первых шкал, объединивших в себе все негативные понятия, которые только были представлены в наборе сортировки. Важно, что подобная конфигурация «негативных» понятий целиком будет воспроизводиться в семантических пространствах большей размерности в подгруппе младших подростков, и претерпевать незначительные изменения, связанные с отщеплением некоторых понятий и перераспределением их в другие шкалы, у старшеклассников, что может указывать на стабильность такой черты восприятия мира как выделение в нем негативных, мрачных аспектов и того, что противостоит им. А противостоят им в самом первом, общем приближении – связи с другими людьми, некоторые отношения в социальном плане, которые здесь выглядят как единение с родными у младших подростков и близость, связность с представителями противоположного пола у их старших сверстников.

Вторая шкала в младшей подгруппе различает актуальное и возможно достижимое в будущем. Подобная форма противопоставления воспроизведет себя во всех последующих размерностях пространства и будет лишь конкретизирована для респондентов среднего школьного возраста, что также укажет на ее устойчивый, базовый характер. При этом полюса второй шкалы у старших подростков с трудом поддаются интерпретации, как включающие в себя разнородные понятия, и данные им здесь названия можно считать условными и весьма приблизительными. Важно, что подобная конфигурация понятий в дальнейших срезах распадется и уже в трехмерном пространстве в «Особо значимом, актуальном» позволит выделить переживание внутрисемейной

ситуации и интересы и увлечения настоящего, тогда как «Социальные отношения» будут также конкретизированы и описаны в аспектах достижения «социальной зрелости» и «поиске себя в пространстве социума, осознании собственных мировоззренческих ориентиров». Интересно, что уже в двухмерной модели мы можем достаточно четко представить и «удобно» интерпретировать семантику образа мира младших подростков, анализ которой несколько затруднится в пространствах большей размерности, тогда как у старшеклассников, напротив, именно большие размерности позволят понять специфику восприятия и отражения мира. В общих чертах это может быть интерпретировано как превосходящая таковую у младших подростков сложность категоризации явлений мира старшими подростками, способность выделить ими тонкие черты и частные закономерности в оценке разнообразных явлений жизни в сравнении с глобальным и обобщенным видением различных сторон мира младшими подростками.

Проанализируем **трехмерное семантическое пространство** младшей и старшей возрастных подгрупп, позволяющее содержательно сравнить полученные результаты и представить качественную характеристику семантики образа мира каждой возрастной подгруппы (Табл.4.2, 4.3., Прил.4). Так, первая шкала-конструкт противопоставляет позитивное переживание мира (переживание себя счастливым в жизни) и негативные, неприятные, избегаемые чувства и состояния, которые приходится испытывать в повседневности. На один полюс шкалы попадают различные горестные и печальные переживания во всем своем многообразии, почти полностью сходном у обеих подгрупп: с координатами |0,7-0,6|, являющимися наибольшими в выделенном 3-хмерном пространстве вообще и указывающими в этой связи на наличие однозначного и устойчивого представления о мрачном, плохом в мире у подростков. Сюда попадают: Безразличие, Зависеть, Зависть, Замкнутость, Лень, Ложь, Напряжение, Неопределенность, Непонимание себя, Непонимание со стороны окружающих, Неудовлетворенность собой, Обижаться, Одиночество, Пустота, Скука, Страх, Тревога (-0,6 , -0,7). Описанная последовательность разнородных и по своей направленности и по своему источнику, и на самом деле – эмоциональному знаку состояний имеет в сознании подростков резкий негативный оттенок, обусловленный примыканием к ним слов Смерть (-0,6), Ненависть (-0,7). При этом, в восприятии младших подростков как неотвратимо гнетущие, тяжелые выглядят Конфликты (-0,6) и Ссоры (-0,6) (в наборе использовано «Ссориться»), которые в представлении их старших сверстников являются необходимыми и естественными формами отношений внутри семьи, что будет подробнее описано при анализе второй шкалы-конструкта. Оценка любого события жизни или связанного с ним переживания как позитивного и негативного давно признана, широко известна и неоднократно описана исследователями в терминах позитивных и негативных

потребностей (Г.Мюррей), положительных и отрицательных тенденций в решении основных задач на протяжении эпигенеза (Э.Эриксон), валентности объекта (К.Левин), позитивной и негативной целевых установок (Д. Мак-Клелланд), тенденций к избеганию или стремлению (А.Лазарус), выявление этой особенности восприятия в рамках данного исследования подчеркивает ее универсальный, базовый характер, здесь выразившийся в намерении подавляющего большинства респондентов выделить группу понятий под названием «Ужасы жизни», «Ненавижу это», «Плохое», «Зло мира» и т.п. Отметим, что также распространенными названиями, присвоенными респондентами данному классу слов, были: «Не имеет ко мне никакого отношения», «Не нужны вообще», «Не важно для меня», что указывает на защитную функцию подобной категоризации явлений жизни, осуществляемую по механизму отрицания. Интересно, что в сознании старшеклассников «негативному в мире» противопоставлены Жизненные планы (0,5) и Будущее (0,6), конкретизированные в перспективах осуществлять Работу, Выйти замуж/жениться (в наборе использовано «замужество/женитьба»), Воспитывать детей (0,5), в совокупности являющимися источниками переживания Счастья, Любви, Уважения, Близости (0,6), а также позволяющие достичь Зрелости (0,7) и способности нести Ответственность (0,7). Эти данные, на наш взгляд, наглядно иллюстрируют доминанту дали как специфически возрастную черту, выражающуюся в стремлении старшеклассника «выпрыгнуть из отношений с окружающей средой» (Выготский, 1997, с.248) и «искать дали, больших масштабов, отказываясь от сегодняшнего, текущего» (там же). «Зло мира» в восприятии младших подростков разнствует с наличием в нем Семьи (0,8) как группы Взрослых (0,5), а именно: Матери, Отца, Брата, Сестры, Бабушки/дедушки (0,7), проживающих в одном Доме (0,7), Воспитывающих детей (0,5) и связанных отношениями Заботы, Уважения (0,6) и Любви (0,4), а также позволяющих чувствовать Опору, собственную нужность (в наборе использовано «Быть нужным») и иметь Свое место в доме (0,4). Важно, что в такую семью оказывается включенным и Я (0,7) самих младших подростков, что, с одной стороны, подчеркивает важность и ценность семьи для них, пока еще отсутствие субъективного желания обособиться от взрослых, избежать их влияния и вмешательства в личную жизнь; а с другой стороны, позволяет придать внутрисемейным отношениям статус господствующих в формировании специфической для среднего школьного возраста социальной ситуации развития. Интересно, что Я старшеклассников оказывается не включенным ни в один из полюсов трех выделенных шкал и имеет по каждой из них координаты близкие к нулю, что инструментально описывается как сочетание соответствующего понятия в каждом наблюдении (у каждого респондента) с различными словами, попадание в разные группы, а содержательно может быть интерпретировано как неоднозначность, сложность и многогранность восприятия себя в контексте жизненных

сфер старшими подростками по принципу «Я везде» или «Я в центре всего». Действительно, если несколько иначе посмотреть на получившиеся результаты, то станет заметным, что Я присутствует в каждой сфере жизни старшеклассников: кто-то поместил его в сферу увлечений, другой – в пространство внутреннего мира, третий – оставил в «Школе», четвертый – связал с планами на «Будущее». И так получилось, что для старшеклассников вообще, в целом, переживание себя верно сопутствует переживанию разных граней жизни, равно представлено в каждой из них и, таким образом, становится центровым, что указывает на особую пристрастность отношения к себе, высокий интерес, который пробуждает самопознание, вовлеченность старшеклассника в конструирование, осмысление своего Я.

Во второй шкале-конструкте на одном полюсе объединены слова, характеризующие ведущую деятельность подростков среднего и старшего школьного возраста, их разнообразные увлечения, интересы и личные занятия: Интернет, Книги, Компьютерные игры, Музыка, Природа, Путешествия (0,7), Спорт, Творчество (0,6), которые позволяют получить Знания о мире (0,6) и утвердиться в Познаваемости мира (0,6) для себя. При этом для младших подростков сфера увлечений является неотделимой от Учебы, Школы, Одноклассников, Экзаменов (0,5), то есть сферы школьной жизни, что позволяет нам описать ведущую деятельность этого возраста как сочетание учения, которое по-прежнему (в сравнении с учениками начальной школы) занимает большое место в жизни подростков, и общественно-полезной деятельности, которая постепенно начинает играть ведущую роль в реализации соответствующих возрасту психологических потребностей. Интересно, что для старшеклассников школа и отношения в ней вытеснены (смещены к центру шкалы с координатами, близкими к нулю) из круга субъективно значимых, интересных занятий, которые позволяют им в отличие от своих младших сверстников чувствовать Свободу (0,5), осуществлять стремление в Самовыражении, Самореализации (0,6), Самопознании (0,5) и познавать наряду с миром внешним свой Внутренний мир (0,6), что делает возможным придать самопознанию, формированию самостоятельной жизненной позиции и мировоззрения статус ведущей деятельности старшего подросткового возраста. Другой полюс данной шкалы отражает механизмы связи подростка с окружающими людьми, совокупность более широких по сравнению с личными занятиями и увлечениями социальных связей. Так, круг личностно значимых отношений для старшеклассников сформирован связями с членами семьи, эмоциональная окраска которых не однозначна: это и создающие образ благополучной единой семьи Сплоченность, Опора, Помощь (-0,7) Привязанность (-0,6), Вместе (быть/делать что-то)(-0,7), и указывающие на наличествующие в любой семье отношения власти/подчинения: Зависеть, Послушание (-0,5), и относящиеся к конфликтным взаимодействиям: Ссориться

(-0,5), Конфликты (-0,4). Заметно, что центростремительных механизмов - сближающих родных людей отношений - в семье, в восприятии старшеклассников, больше и сами они важнее, значительнее функционирующих параллельно им центробежных механизмов - отношений, обособляющих членов семьи друг от друга. Подобный образ семьи можно рассматривать как реалистичный и достаточно зрелый, отражающий разнообразные стороны внутрисемейных связей. Экспликация именно такого образа семьи может быть следствием обострения типичной для старшего подросткового возраста проблемы «отцов и детей», решая которую подросток стремится обособиться от родителей и выйти из-под влияния семьи. Личностно значимые отношения младших подростков представлены кругом потенциальных романтических связей, которые могут быть осуществлены в Будущем (-0,5) как нечто Прекрасное, Романтическое (в наборе использовано «Романтика») (-0,5), неизбежно воплощающееся в Замужестве/Женитьбе, Гражданском браке (-0,5), в свою очередь основанных на Откровенности, Любви, предваренных Ухаживанием (-0,6). Такие романтические, любовные, безусловно приятные и позитивно эмоционально окрашенные связи видятся как формирующие Судьбу (-0,5) и являющиеся ситуацией, условием достижения личностной и социальной Зрелости (-0,7). Полное отсутствие в образе будущей семьи каких-либо негативных аспектов или отношений Ответственности, Заботы (смещены к центру шкалы с координатами близкими нулю) обнаруживает некоторую его искаженность, незрелость. Ориентирующая функция такого идеализированного представления о семье как чем-то приятном, легком и прекрасном впоследствии может стать основой формирования нереалистичных ожиданий от семейной жизни, являющихся частой причиной внутрисемейных конфликтов (Карабанова,2005а; Олифирович, 2005; Андреева, 2005).

Третья шкала-конструкт выявляет у обеих подгрупп похожие по форме противопоставления, но резко различающиеся по содержанию. Один полюс шкалы объединяет слова, характеризующие определенную систему социальных ролей респондента – фактически доступных и социально обязательных. Так, для старшеклассников название этого полюса может быть конкретизировано как «социальная зрелость», достигнутая благодаря Сотрудничеству, Власти, Деньгам, Собственности (-0,7), Стабильности и Освобождению от родительской опеки (-0,6). Обладание этими благами позволяет Нарушать запреты , вступать в Гражданский брак, строить Карьеру и иметь сексуальные отношения (в наборе использовано «Секс») (-0,5). Представления о собственном социальном положении респондентов среднего школьного возраста размыты, менее конкретны и включают в себя широкий диапазон потенциально доступных для освоения подростком социальных ролей и действий, отражают скорее не четкое видение критериев социальной зрелости, а ее поиск, разнообразные способы

достижения определенного положения в социальной группе: Быть собой, сохранять Уверенность (-0,5), жить по Совести, реализовывать Мечты, копить Знания о мире (-0,6), уважать законы Церкви и Веры (-0,7), строить Карьеру, иметь возможности для Самовыражения (-0,6). Выбору социального положения противопоставлен поиск себя и формирование смысложизненных ориентаций, происходящие у старшеклассников в размышлениях о Прошлом и своей Судьбе, Поиске смысла жизни (0,5), контакте с Природой, в жизни по Совести (0,6). Формирование образа Я младших подростков происходит иначе, а именно: в общении с Друзьями и Одноклассниками, создании и хранении личных или общих Секретов (0,7), переживании чувств Свободы, Привязанности и Помощи (0,5) в отношениях со сверстниками. Выявление именно такой связи лексических единиц в младшей подгруппе позволяет подчеркнуть решающую роль общения со сверстниками в среднем школьном возрасте, которая по мере взросления уступит ведущее место рефлексии и познанию своего внутреннего мира в формировании самосознания.

Таким образом, анализ трехмерного семантического пространства позволяет нам с уверенностью заключить, что устойчивой особенностью представлений о мире современных подростков является выделение в нем негативных сторон, «зла», видение которого постоянно и определенно, и «счастья», «переживания себя счастливым» - того, что предельно разнится со страданиями жизни, причем в восприятии младших подростков – это семья как круг родных людей, объединенных отношениями заботы и уважения, а в глазах их старших сверстников – заманчивые дальние жизненные перспективы, реализация которых обещает достижение социальной и личностной зрелости. Восприятие семьи как уголка счастья, теплого дома, лишенного горестных переживаний и конфликтов младшими подростками отлично от видения семьи как совокупности отношений давления, принуждения, зависимости и сплоченности, привязанности между родными людьми, демонстрируемого их старшими сверстниками, и выглядит в сравнении с ним более наивным, идеализированным и не вполне соответствующим реалиям семейной жизни. Наиболее субъективно интересной и значимой деятельностью для младших подростков является учение и общественно-полезная деятельность, тогда как для старшеклассников – самопознание и формирование самостоятельной мировоззренческой позиции. Включение «Я» младших подростков в систему существующих семейных отношений демонстрирует неактуальность процессов автономии и сепарации от взрослых, развитие которых начнется позднее и станет одним из условий формирования центрального психологического новообразования возраста – устойчивого самосознания и стабильного образа «Я», а также одной из возможных причин «деидеализации» образа семьи за счет включения в него объективных центробежных механизмов,

способствующих разобщению членов семьи. В целом в подгруппе старших подростков представления о мире и семье в нем более четки, структурированы и содержательны, что выражается также в определенности ориентиров достижения желаемого социального статуса, социальной зрелости, которые отнюдь не очевидны в среднем школьном возрасте и представляют в нем разнообразие нередко взаимоисключающих друг друга путей ее достижения. Анализ трехмерного семантического пространства также позволил обнаружить важные расхождения в выборе младшими и старшими подростками средств формирования представлений о себе: в конструировании образа Я старшеклассники опираются на осознание собственных смысложизненных ориентаций, а их младшие сверстники находят средства понимания себя в интимно-личностном общении со сверстниками.

Проанализируем **четырехмерное семантическое пространство** представлений о мире, чтобы понять более тонкие градации выделенных конструктов для каждой из возрастных подгрупп (Приложение 4, Табл.4.4.). Данные Табл.4.4. показывают, что переход к четырехмерному семантическому пространству восприятия мира старшими подростками содержательно происходит за счет расщепления третьей шкалы, тогда как первые две не претерпевают существенных изменений, а только сохраняют на своих полюсах слова с наибольшими координатами по шкале, что позволяет оставить прежней интерпретацию первых двух шкал. При этом «Поиск себя» как полюс «прежней» третьей шкалы будет конкретизирован в собственно «духовном развитии», осуществляемом посредством понимания собственных религиозных чувств, осуществления «Поиска смысла жизни», анализа «Прошлого» и «Судьбы», а также в ощущении присутствия в жизни «своего, любимого», позволяющего «Быть собой» и переживать, чувствовать собственное «Я». Подобным образом будет конкретизирована и «Социальная зрелость», противопоставленная «Поиску себя» на полюсах последней шкалы-конструкта 3-хмерной модели: в ней выделится отдельный полюс, характеризующий «социальный статус», «престижность» и те нормативные занятия, дела, которые должно осуществлять включенному в социальную общность человеку. Заметно, что 4-хмерная модель для старших подростков является более хорошо интерпретируемой и позволяет углубить понимание специфики представлений о мире в этом возрасте. Увеличение мерности пространства для младших подростков существенно изменило содержательное наполнение всех полюсов шкал, за исключением полюса «негативное» в мире и позволило выделить на полюсе «Социальных отношений» (3-я шкала, нижний полюс), которые с трудом поддавались конкретному описанию особое пространство «дружеских связей и отношений со сверстниками», а также актуальные интересы и занятия; в образе семьи (1-я шкала, верхний полюс) обособились отдельные подпространства семьи как социальной

ситуации развития и семьи как одной из радостей жизни, а различные позитивные чувства, которые в 3-хмерной модели образовывали целостный полюс первой шкалы вместе с понятиями, описывающими семью, здесь предстали как самостоятельная группа понятий, сформировавших нижний полюс второй шкалы.

Таким образом, наиболее хорошо интерпретируемым при проведении возрастных сравнений было признано 3-хмерное семантическое пространство образа мира, в сопоставлении с которым двухмерное пространство представляется несообразно упрощенным и обобщенным для старших подростков, а 4-хмерное ввиду своей дробности осложняет собственно сравнение результатов подгрупп.

Сравнительный анализ названий групп, присвоенных респондентами совокупностям лексических единиц, позволяет выявить несколько интересных различий. Так, своеобразной для каждой подгруппы является совокупность слов, не вошедших (в 3-хмерном пространстве, выбранном в качестве оптимального для сопоставления результатов) в полюса ни одной из шкал (имеют координаты меньше |0,3|), что инструментально обусловлено включением этих слов при сортировке в разные группы, объединение их с различными словами каждым из респондентов, а содержательно может быть интерпретировано как отсутствие определенного, однозначного, стройного понимания сути выделенных понятий в целом по подгруппе, противоречивость соответствующего образа среди старших (младших) подростков вообще. Так, совокупность «неопределенных» слов у старших подростков составили: Я, Быть нужным (помещенные младшими подростками в сферу актуальных семейных отношений), Откровенность, Привлекательность (дополняющие представления о сути предстоящей женитьбы (замужества) в младшей подгруппе), а также Друзья (вошедшие в сферу социальных взаимодействий у младших подростков). Респондентами среднего школьного возраста как многогранные, неоднозначные воспринимаются «Внутренний мир», «Самостоятельность», «Прекрасное», «Деньги», «Сплоченность» - отражающие различные механизмы поиска себя и самоопределения в социальном контексте у их старших сверстников.

Также статистические сравнения показали отсутствие значимых различий в сложности категоризации лексических единиц (количестве сформированных респондентом групп в процессе выполнения методики сортировки, Uэмп =11300, p=0,2), и ее дифференцированности (число групп с различными названиями) между возрастными подгруппами, но выявили значимое преобладание среди младших подростков доли тех, кто образовал группу «Не нужны в наборе вообще» (возможность создать ее упоминалась в инструкции) (χ2эмп =4,37, p=0,05), в которую в среднем вошло около 30 слов (M=29,6, σ=26,5), что может быть интерпретировано как неготовность (неспособность, нежелание)

увидеть в предложенном многообразии слов разные стороны окружающего мира и осмыслив их, сформировать соответствующие единства лексических единиц. Перефразируя, можно сказать, что младшие подростки упростили себе задачу классификации слов, отвергая и «выбрасывая» любые из них, диссонирующие с имеющимся представлениями о мире, не вписывающиеся в них на первый взгляд. Это может служить косвенным указанием на большую упрощенность, глобальность представлений о реальности младших подростков по сравнению со старшими, а также на неготовность старших подростков вносить изменения в свое видение мира, включая в него до этого отсутствующие элементы.

Таким образом, анализ семантических пространств восприятия мира и семьи в нем позволил нам выделить основные направления развития представлений о мире в отрочестве, а именно: увеличение детализированности, содержательности образа мира; привнесение реалистичности в представления о семье (когда на смену «сусальному» образу семьи как романтического союза влюбленных приходит ее осмысление как сложной совокупности межличностных отношений, порой конфликтных и тягостных); актуализация потребности в автономии, проявляющая себя в смене типа наиболее субъективно привлекательной и интересной деятельности с общения в кругу родных к самопознанию и пониманию своего внутреннего мира; приобретение понимания конкретных критериев и способов достижения социальной зрелости, представляющейся весьма абстрактно и размыто в среднем школьном возрасте; а также ослабление интереса к учебе и школе по ходу взросления как сферам, не способным удовлетворить психологические потребности старшеклассников.

2.4.2. Возрастные особенности субъективной картины жизненного пути подростков.

Поиск различий в представлениях о течении своей жизни, важных событиях прошлого и будущего у младших и старших подростков позволяет определить, какие качественные изменения претерпевает субъективная картина жизненного пути в отрочестве, что представляют из себя основные направления развития целостных представлений о своей судьбе, индивидуальном пути в окружающем мире. Из 390 протоколов, собранных нами при проведении исследования, мы нашли непригодными для обработки 60 бланков, предоставленных младшими подростками, и 45 бланков старших подростков, - все эти протоколы были возвращены пустыми: указав свои анкетные данные, респонденты, ознакомившись с инструкцией к тесту, не стали ее выполнять. Мы предполагаем, что отказ выполнять задание методики может быть обусловлен отсутствием рефлексии как попытки (желания, намерения) осмыслить временную перспективу своей жизни. Количественный анализ доли младших и старших подростков,

затруднившихся выполнить тест, не позволяет выявить значимую связь на уровне ошибки $p<0,05$ ($\chi 2эмп=1,24<\chi 2кр=3,84$) между возрастом и готовностью (способностью, интересом) представить свой жизненный путь и назвать самые важные события своего прошлого и будущего, что и требовала инструкция к тесту. Отметим, что мы предполагали обнаружить здесь значимое преобладание доли младших подростков среди не выполнивших тест как тех, кому в силу возрастных особенностей развития понятийного мышления и способности к абстрагированию; рефлексии как умения анализировать внутренние переживания и их временную соотнесенность с теми жизненными ситуациями, в которых они возникли; личностной потребности в понимании себя и смысла собственной жизни как предназначенного жизненного пути будет свойственно отклонять предложенное задание как субъективно неинтересное, малопонятное или трудновыполнимое. Отсутствие предполагаемой закономерности, конечно, не опровергает известного факта психологии подросткового возраста о том, что расширение временного горизонта и осуществление сближения личного и исторического времени во временной перспективе приходится на старший подростковый или юношеский возраст (Крайг, 2000; Сапогова, 2005; Кон, 1989; Гинзбург, 1994).

Таким образом, для проведения дальнейшего анализа результатов мы рассматривали только заполненные бланки теста: 143 «Линии жизни», начерченные младшими подростками, и 142 «Линии жизни» старших подростков. Важно, что варианты фрагментарного заполнения «Линий жизни» - когда полностью отсутствует или упоминание о значимых событиях прошлого, или перечисление предстоящих важных событий – редки, но при этом некоторые из них имеют свою возрастную отнесенность. Так, старшие подростки чаще чем их младшие сверстники избегают повествования о минувших важных датах своей жизни ($\chi 2эмп=7,58>\chi 2кр=6,63$, $p<=0,01$), что может быть объяснено как поглощенность старшеклассников обдумыванием дальних перспектив и построением жизненных планов, являющихся для них более интересным и значимым объектом для размышлений чем минувшие события, которые, возможно, не осмысливаются ими как ценный жизненный опыт. Также в этом может отражаться некоторая закономерность построения и хранения автобиографических воспоминаний: если рассматривать память как «средство вписать себя в общее прошлое семьи, народа, общности с другими людьми» (Нуркова, 2004) и признать, что для 15-17-летних школьников задачи эмансипироваться от родителей, занять внутри своей семьи качественно иное место взрослого и определить «себя в Настоящем», то есть осознать относительно устойчивый образ Я, являются и намного более актуальными и несколько входящими в противоречие с функцией воспоминаний, то мы признаем, что многие из последних могут явиться недоступными, трудно актуализируемыми в сознании

старшеклассника, находящегося в ситуации «открытого будущего» (когда направленность и содержание индивидуальной траектории будущего еще не определены). Однако, интересно, что осмысление прошлого может стать ценнейшим ресурсом в определении жизненной перспективы как богатое хранилище разнородного материала, к которому всегда можно обратиться за поиском уже сработавшего когда-то эффективного способа реагирования в затруднительной ситуации или для понимания причинно-следственной связи волнующих событий, что было продемонстрировано в исследовании (Василевская К.Н. в соавт., 2011), когда респонденты 17-19 лет воспроизводили на «Линии жизни» значимо больше событий прошлого чем респонденты других возрастов .

Подробнее обратимся к анализу жизненной ретроспективы. В анализе субъективной картины прожитой жизни мы рассматривали 812 автобиографических воспоминания, полученных от 245 респондентов (40 респондентов из общего числа, выполнивших тест, не стали упоминать в нем об уже прошедшей жизни). В описании прошлого подростками чаще всего называется не более четырех важных событий, преимущественно – три, при этом перечисление шести и более важных дат характерно лишь для каждого десятого подростка, указания на одиннадцать и двенадцать узловых моментов прожитой жизни единичны и встречаются только в младшей подгруппе. Значимой разницы в событийной насыщенности прошлого между возрастными подгруппами обнаружено не было, как и не было найдено сдвига в субъективной оценке длительности прожитой жизни, которую по инструкции респондент должен был выразить в соответствующей длине отрезка на временной оси жизни. Заметно, что прошлое как предмет анализа редко привлекает подростков вообще: младших – потому как им свойственно жить преимущественно настоящим, старших – потому как они устремлены в будущее и зачастую не способны использовать автобиографическую память в качестве подспорья для конструирования жизненной перспективы. Предельная событийная насыщенность прошлого, по нашим наблюдениям, обусловливается фиксацией различных изменений жизненной ситуации, причем тех из них, которые пришлись на текущий возраст или непосредственно предшествовали ему: переезд, смена школы, смена кружка по интересам, создание или разрушение дружеских связей, появление брата или сестры, другие изменения в жизни семьи. То есть в памяти в данных случаях запечатлелось то, что обладает высокой способностью запоминаться непроизвольно в силу своей новизны, необычности, как следствие, прошлое получилось насыщенным у тех, чья жизнь объективно претерпевала какие-либо «внешние» изменения. При этом случаи, когда по предъявленным воспоминаниям можно было с уверенностью судить о стабильности и предсказуемости течения прожитой жизни, а изменения свершались во внутреннем мире (сформировалось понимание своих индивидуальных особенностей, появилось новое

знание о себе или мире, изменился характер, появились новые интересы) нами отмечены не были. Это наглядно иллюстрирует давно подмеченную возрастными психологами особенность подростков говорить о себе «в терминах действий, конкретных поступков», но не переживаний, чувств (Кон, 1989). Мы выдвигали предположение о том, что в среднем школьном возрасте сосредоточенность на обдумывании пройденного жизненного пути и стремление погружаться в автобиографический анализ, как и оценивать прожитый отрезок жизни как более наполненный и яркий, будут выше. Оно не нашло своего статистического подтверждения, что закономерно с точки зрения возрастных особенностей автобиографической памяти, когда «объем автобиографической продукции, актуализируемой при инструкции «вспомнить самое главное», не зависит от возраста и стремится к специфичной для данной личности константе» (Василевская К.Н. в соавт., 2011), причем этот факт стабильно регистрируется в многочисленных исследованиях (Rubin, 1997; Burt, Kemp, Conway, 2001). Конечно, сама методика «Линия жизни» была задумана своим создателем прежде всего как инструмент индивидуальной (не фронтальной) диагностики, результаты применения которого затем обсуждаются психологом с респондентом в ходе беседы, консультации и, таким образом, значительно уточняются и начинают представлять собой без преувеличения богатый материал для понимания и интерпретации прошлого личности, с которым мы имели возможность соприкоснуться в работе со слепыми подростками в рамках данного исследовательского проекта (сбор данных здесь потребовал не одной личной встречи с каждым из респондентов).

Если мы подробнее рассмотрим представленность в прошлом отдельных возрастных периодов детства и взросления, то отметим, что традиционно мало значимых событий, по ответам подростков, сосредоточено в младенческом (до 1 года) и раннем возрастах (до 3-х лет), что подтверждает результаты ранее осуществленных исследований (Головаха, Кроник, 1985; Rubin, 1998) и наглядно иллюстрирует эффект детской амнезии, возрастная вариативность которого не была отмечена нами в рамках данного исследования. При этом наиболее «памятным» временным промежутком ушедшего детства как для старших, так и для младших подростков является возраст семи лет, что связано с частым упоминанием начала обучения в школе в качестве одного из решающих событий. Также, по воспоминаниям респондентов, превосходят по степени насыщенности другие периоды жизни те, что непосредственно предшествовали актуальному возрасту, то есть недавние: 12-13 лет для младших подростков и 14-15 лет для их старших сверстников. Хранимые в «оперативной» автобиографической памяти (Rubin, 1998), они обладают большей детализированностью и легче актуализируются по сравнению с воспоминаниями о более ранних периодах жизни. Кроме этого, «сгущение» в

пятнадцатилетии переломных событий прошлого у старшеклассников может быть обусловлено описанным в исследованиях автобиографической памяти эффектом «пика воспоминаний» (Нуркова, Митина, Янченко, 2005), начало которого приходится на старший подростковый возраст (Rubin, 1998). Так, в нашем исследовании эффект «пика», при котором на 15-летний возраст приходится больше воспоминаний чем в среднем на любой другой временной интервал прошлого, был отчетливо выражен у 9% респондентов, и, можно предположить, что регистрация пика была бы более частой при применении специальной мотивирующей инструкции, использованной в работах датских коллег.

Отдельным нашим интересом являлась представленность различных жизненных сфер в воспоминаниях подростков, которая во многом отражает актуальные наиболее интересные, субъективно значимые занятия школьников и их потребности, будучи обусловленной влиянием мотивации личности на функционирование автобиографической памяти как мнемической системы (Cappeliez, O'Rourke, 2002; Немова, 2004). Как анализ насыщенности жизненных сфер (доли событий, представляющих каждую из них на «Линии прошлого»), так и их детализированность (насколько вариативно описана каждая сфера) существенно дополняет наши представления о картине мира в подростковом возрасте. Так, нами было выделено 60 категорий событий, относящихся к 7 жизненным сферам подростков: «Внутренний мир и развитие самосознания» (9 категорий событий), «Личный выбор и личная жизнь» (15 категорий), «Внешкольная деятельность» (6 категорий), «Отношения со сверстниками» (8 категорий), «Раннее детство» (4 категории), «Родительская семья» (11 категорий), «Школа, учеба» (7 категорий). Заметно, что жизненная сфера «Школа, учеба» по сравнению с другими сферами мало дифференцирована в различных событиях, что, на наш взгляд, вызвано закономерным для подросткового возраста снижением интереса к учебе и возрастающим стремлением старшеклассников реализовать свои потребности в самовыражении и самоопределении в общественно-полезной деятельности (Фельдштейн, 1989), нежели в учении, которое представлено в индивидуальной картине прошлого преимущественно через типичные события, заданные культурным сценарием жизни («пошел в школу», «перешел в 10-й класс»). Закономерна и ожидаема вариативность сфер «Внутренний мир» и «Личная жизнь», в которых перечислены наиболее интересные для исследовательского анализа события, индивидуализирующие жизненный путь и делающие его неповторимым, свободным от культурных стереотипов, «присвоенным» человеком.

Наибольшей событийной насыщенностью по сравнению с остальными отличаются сферы «Личная жизнь», вобравшая в себя четверть названных респондентами событий, а также «Родительская семья» и «Отношения со сверстниками» (к каждой может быть отнесено 15% всех автобиографических воспоминаний»), причем такие события,

относящиеся к этим сферам, как «приобретение новых друзей» и «начало посещения кружков и спортивных секций» значимо чаще упоминались респондентами в качестве «повторяющихся» важных моментов прошлого, то есть таких, с которыми была связана половина и более названных воспоминаний у большинства респондентов. На наш взгляд, найденные закономерности в совокупности подчеркивают важность товарищеских отношений для подростков, указывают на возрастающую в подростковом возрасте потребность в дружбе со сверстником, особую значимость внутрисемейных взаимоотношений и осознания возможностей и ограничений личного выбора в решении специфичных для возраста задач развития. Редко как в протоколах старших подростков, так и их младших сверстников ($\chi 2_{эмп}=0,45<\chi 2_{кр}=3,84$) встречались воспоминания, связанные с эмоциональным переживанием внутренней жизни, открытием своего внутреннего мира и отдельными этапами становления самосознания – их в представленных ретроспективах только 5% от общего количества, что может быть обусловлено бедностью словаря личностной лексики или превалированием потребности размышлять об отношениях с окружающими над интересом к себе и желанием познать личные особенности.

Интересен анализ наиболее часто воспроизводимых событий, которые также указывают на личностную специфику воспоминаний и, как следствие, помогают нам углубить наши представления о субъективном отражении мира в отрочестве. Так, каждым вторым подростком в качестве значимого события прошлого было названо «начало обучения в школе», а каждым пятым старшеклассником упомянуты среди важных прошедших событий «первая любовь», «начало посещения кружков по интересам и появление хобби, личных увлечений», «приобретение новых друзей», «значительные личные достижения во внешкольной деятельности», «яркие праздники, торжества», «рождение младшего брата или сестры». Наиболее редко воспроизводились события трагические, негативные или тревожащие: «смерть близкого друга», «конфликт с учителем», «ухудшение взаимоотношений с родителями», «экзамены в школе». При этом стоит отметить, что только 20 из выделенных нами упоминавшихся важных событий прошлого полностью совпадают с перечисленными в получившем широкое распространение «Листе жизненных событий подростков» (Подольский, Идобаева, Хейманс, 2004), который был составлен исследователями с применением аналогичной инструкции респондентам. Еще 6 событий частично совпали с названными коллегами, а 34 оказались совершенно новыми. Интересно, что на «Линии жизни» подростками наносятся преимущественно позитивные, радостные события, доля которых в общем количестве составляет 64% и значимо превышает долю негативных, трагических событий ($\varphi^*_{эмп}=7,07>\varphi^*_{кр}=2,31$, $p<=0,01$), а на «Листе жизненных событий подростков»

старшеклассниками были указаны прежде всего тревожащие или печальные, что позволило сделать ЛИЖИСП одним из диагностических инструментов, направленных на изучение подростковой депрессивности. Отметим, что доля респондентов в нашем исследовании, в ретроспективах которых количество негативно окрашенных событий превышало количество позитивных событий, мала и составляет 11% от общего числа, что позволяет с уверенностью сделать вывод о том, что подростки, осмысляя свое прошлое, опираются на радостные события и именно их считают решающими в реализации индивидуального жизненного пути ($\varphi^*_{эмп}=3,82>\varphi^*_{кр}=2,31$, $p<=0,01$). При этом события тревожные, утраты, которые наверняка приходилось переживать каждому человеку хотя бы однажды до достижения подросткового возраста, вытесняются из сознания и не претендуют в картине мира подавляющего большинства подростков на роль переломных моментов судьбы. Так 73% подростков описывают свое прошлое без единого упоминания об омрачающих его событиях, представляя картину ровного, радостного, успешно пройденного жизненного пути, анализ которого заставляет задуматься над тем, каково соотношение понятий «важное, значимое событие» и «яркое, запомнившееся событие» в образе мира подростков: полное совпадение и неразличение этих понятий; или своеобразная иерархия, построенная по принципу «важно то, что запомнилось»; или четкое разведение понятий, когда насыщенность, яркость события, его след в непроизвольной автобиографической памяти не отождествляется с тем личностным смыслом, который подросток может придать ему в рефлексивной работе над построением жизненной ретроспективы.

Контент-анализ автобиографических воспоминаний также позволил выделить 19 значимых лиц, упоминавшихся подростками в повествовании о своем прошлом. Интересно, что каждый второй подросток (51%) в описании событий прожитой жизни ни разу не упомянул каких-либо «значимых Других», участвовавших в его прошлом, несмотря на то, что истории жизни этих респондентов не менее дифференцированы и содержательны (не обнаружено достоверных различий в событийной насыщенности прошлого между группами респондентов) по сравнению с историями их сверстников, указавших на важную роль других людей в их развитии и становлении. При этом каждый четвертый подросток, отметивший влияние других лиц на течение прожитой жизни, отвел ему решающую роль, когда различные эпизоды соучастия других людей в его прошлом и явились самыми важными событиями на «Линии жизни», а самостоятельных поступков или событий, не связанных с жизнью других людей, не было названо ни одного. Наиболее часто подростками упоминались «Друзья, лучшая подруга/лучший друг», которые были названы в каждом втором протоколе из тех, где вообще были упомянуты другие люди, а также «любимый человек/любимая девушка», «брат/сестра», «родители»,

«бабушка/дедушка», упомянутые в каждом четвертом бланке. Указания на участие в жизни каких-либо иных социальных взрослых, не входящих в близкий семейный круг (учителей, соседей, тренеров, вожатых в лагере, кумиров), или сверстников, с которыми не установлены приятельские отношения (одноклассники, ребята со двора, случайные знакомые), редки и присутствует не более чем в 5% протоколов. Отметим, что сравнение возрастных подгрупп выявило достоверное преобладание упоминаний о друзьях и связанных с ними важных событиях среди старших подростков ($\chi 2_{эмп}=6,61>\chi 2_{кр}=3,84$, $p=0,05$), что, на наш взгляд, вызвано потребностью в эмоциональном контакте со сверстником, тягой к дружбе, стремлением сформировать доверительные дружеские отношения, характерными для старшеклассников (Кон, 1989).

Рассмотрим, посредством каких событий представлены в сознании подростков различные возрастные периоды их прошлого. Так, раннее детство вообще мало отражено в жизненной ретроспективе и редкие упоминания о нем сводятся к перечислению типичных для описания жизненного пути событий, среди которых преобладают те, которые забыты человеком в соответствии с закономерностями развития памяти как высшей психической функции – «начал ходить», «появились первые слова». Таким образом, воспроизводятся события важные и значимые с точки зрения развития человека вообще, вспоминаются основные этапы культурного сценария человеческой жизни, не отражающие индивидуальный характер пройденного пути, события «знаемые» как важные, но не переживаемые как поворотные. Сходные черты приобретает и перечисление значимых событий дошкольного детства, в описании которого будет значимо преобладать «начало посещения детского сада», и, что будет отличать картину дошкольного детства от картины раннего возраста в сознании подростка, – яркие события, связанные с получением новых впечатлений, запомнившиеся как бы непосредственно в виду своей большей эмоциональной насыщенности, новизны. Младший школьный возраст представлен в образе мира подростков в основном через открывающее его событие –«начало обучения в школе», последующие за ним события – редки, а временной промежуток с 8 и до 11 лет вообще мало представлен в жизненных ретроспективах подростков, зато в его описании начинают все чаще встречаться события, повлиявшие на всю дальнейшую жизнь, особые для отдельного подростка. Подростковый возраст превосходит по своей событийной насыщенности остальные и представлен в образе мира старшеклассника в ситуациях, связанных с удачными или неудачными попытками реализовать ведущие потребности возраста в дружбе, переживании единения со сверстниками, формирования целостного и непротиворечивого представления о себе и своем месте в мире. Именно в анализе подросткового возраста мы встречаем большое

разнообразие «непредписанных» событий, не связанных с культурными стереотипами взросления. Но при этом часто встречающиеся в различных ретроспективах события имеют четкие временные рамки и не отличаются значительной изменчивостью границ их наступления. Так «приобретение новых друзей», «знакомство с лучшим другом» случается, по оценке подростков, в 12 лет (M=11,8, σ=1,3), а первое переживание чувства любви современным подросткам приходится испытывать в 14 лет (M=13,6, σ=1,8). Переживание расширения границ собственной свободы, ощущение себя самостоятельным отмечено только в ретроспективах старших подростков как значимое событие 16-летнего возраста. Событие, указание на которое встречается, напротив, только в ретроспективах младших подростков – сексуальный дебют, возраст которого у отметивших его и мальчиков, и девочек мал и составляет 13 или 14 лет. Столь раннее начало сексуальной жизни, как и указание на факт этого при выполнении психологического теста, на наш взгляд, подчеркивает особую значимость сексуальной сферы для отметивших ее в своих воспоминаниях подростков, и, возможно, характеризует их как более терпимых в своем отношении к реалиям сексуальной жизни.

Резюмируем те направления развития, которые проходит в своем становлении субъективная картина прошлого в подростковом возрасте. Являясь преимущественно позитивной и умеренно детализированной (состоящей, как правило, из 3-х, 4-х значимых событий) она реже представляет интересный предмет для анализа и размышлений в глазах старших подростков, нередко отвергающих предложение заполнить отрезок прошлого при выполнении теста «Линия жизни». В жизненной ретроспективе как старшими, так и младшими подростками запечатлеваются объективные изменения жизненной ситуации, чаще те из них, что случились в непосредственно предшествующие актуальному возрасту 1-2 года. В течение отрочества растет признание важной роли близких друзей и сверстников в различных событиях прошлого и укрепляется потребность скрыть глубоко личные и интимные факты пройденного жизненного пути. Неизменными в течение подросткового возраста остаются: малая представленность событий школьной жизни в ретроспективах; а также неготовность четко охарактеризовать изменения, происходящие в плане самосознания, внутренней жизни.

Еще одной важной составляющей субъективной картины жизненного пути являются представления о будущем, образ предстоящей жизни, который мы также как и воспоминания о минувших событиях, подвергли детализированному анализу с использованием аналогичной исследовательской схемы.

Рассматривая представления подростков о том, что ждет их впереди, мы опирались на ответы 260-ти респондентов, в которых было представлено всего 1450 указания на те или иные значимые события будущего. Отметим, что описания будущего, представленные

подростками, более детализированы, содержательны и подробны, нежели упоминания о прошлом, которое оказывается менее насыщенным (Uэмп=17608, p=0,00). Так, в описании будущего подростками называется в среднем пять и более событий, три и менее называет только четверть респондентов, каждый десятый подросток перечисляет 11 и более предполагаемых знаменательных дат, а максимальной насыщенности будущее достигает на «Линиях жизни» трех респондентов, которые описали 17 важных событий своей молодости, зрелости и старости. По-видимому, размышления о течении открывающейся жизни являются для подростков более привлекательными и субъективно важными по сравнению с анализом прошлого. При этом событийная насыщенность будущего (Uэмп=6768, p<=0,01), как и его субъективная длительность (Uэмп=5519, p<=0,01) у младших подростков оказываются более выраженными чем у их старших сверстников, и это не позволяет подтвердить исследовательское предположение о том, что по мере взросления растет стремление подростков сосредоточиваться на осмыслении будущих целей и дальних жизненных перспектив. Напротив, старшеклассники в прорисовке «Линий жизни» давали более краткие ответы, уступающие в своем совокупном количестве, тогда как младшие подростки представили более полный и содержательный анализ как прошлого, так и будущего, что может являться следствием их большей непосредственности, открытости в выполнении методики и выраженной потребностью старшеклассников скрыть свои переживания, оградить внутренний мир от посторонних взглядов и поддерживать предельную избирательность в общении.

Анализируя субъективные представления об отдельных возрастных периодах будущего, мы прежде всего были вынуждены выбрать определенный критерий для выделения этапов развития в молодости, зрелости и старости, так как временные рамки стадий развития, последующих за отрочеством, различны в разных периодизациях (Шихи, 2005; Levinson,1978; Ливехуд, 1994; Слободчиков В.И. в соавт.,2000). Градация стадиальности развития человека в течение взрослости и зрелости Д. Левинсона (Levinson D.,1978; Крайг Г., 2000) была принята нами в качестве наиболее детализированного описания качественного своеобразия развития в зрелых возрастах, временные рамки отдельных этапов которого были использованы нами для очерчивания границ последующих за подростковым возрастов.

Так, наиболее ясными и насыщенными в представлениях подростков оказываются такие возрастные этапы будущего как юность (18 – 22 года) и молодость (23 - 27 лет). Они отмечены как включающие в себя хотя бы одно значимое событие в жизненных перспективах не менее чем 70% респондентов и в совокупности вбирают в себя более половины всех перечисленных подростками важных моментов будущего. Причем, если событийная насыщенность юношеского возраста оказывается равной для старших и

младших подростков (χ2эмп=0,27<χ2кр=3,84, p=0,05), то молодость значительно более детализирована в описаниях старших подростков, обозначивших достоверно больше (χ2эмп=3,88>χ2кр=3,84, p=0,05), важных дат в промежутке 23 – 27 лет. Качественный анализ представленных в молодости событий убедительно показал нам, что большая насыщенность этого возрастного периода у старшеклассников обусловлена единственной особенностью субъективной картины будущего у них, а именно: превалированием стремления обзавестись детьми именно в интервале 23 – 27 лет, тогда как младшие подростки размещают «рождение ребенка» как важное событие жизненной перспективы достоверно дальше (χ2эмп=4,07>χ2кр=3,84, p=0,05; различия в распределении признака достоверны на уровне p=0,00) на шкале времени, а именно: в ранней взрослости (33 – 39 лет) и даже в середине жизни (40 – 44 лет). Таким образом, молодость, «лишившись» в представлениях младших подростков такого значимого события как «рождение ребенка» и не приобретя каких-либо иных важных ситуаций, потеряла в собственной наполненности.

Несмотря на то, что попытки респондентов представить важные даты старости и глубокой старости (66 лет и старше) в целом редки, что может быть вызвано разными причинами, среди которых - недостаточное внимание к старости как этапу человеческой жизни, демонстрируемое в современном обществе (Крайг, 1999); нежелание подростков задумываться об окончании жизненного пути, которому старость непосредственно предшествует; скудность представлений подростков о сущности старения и особенностях геронтогенеза, - младшие подростки представили более детализированную (χ2эмп=4,74>χ2кр=3,84, p=0,05) картину непосредственно предшествующего смерти жизненного пути, в отличие от старшеклассников (у которых субъективная картина будущего ограничена чаще всего 55-ю годами) наполнив ее такими событиями как «наступление старости», «появление правнуков», «жизнь для себя» и осуществление того желаемого, что откладывалось всю предшествовавшую жизнь. Последние из перечисленных важных событий старости особенно интересны, так как позволяют нам заметить в жизненных перспективах младших подростков готовность «начать настоящую жизнь» только с ограничением спектра социальной («долженствующей») активности, необходимо возникающего с наступлением 60-летия (и осуществляемыми в этой связи выходом на пенсию, снижением необходимости участвовать в жизни обретших социальную зрелость детей). Подобный феномен знаком исследователям и описан в терминах «невроза отложенной жизни» (Серкин, 1997, 2000, 2001), который зачастую воспринимается самим человеком как естественный способ жизни с раннего детства (там же). В нашей работе мы не имели возможности проанализировать вызывающие его

причины, среди которых могут быть социокультурные особенности развития (Лапшов, 2005), идеализация представлений о «настоящей жизни» (Серкин, 1997), совокупность неправильных, искаженных конструктов (Фрейджер, Фейдимен, 2004).

При этом, интересно, что закономерно следующая за глубокой старостью смерть как завершение жизненного пути отсутствует в подавляющем большинстве (82%) протоколов: жизненный путь почти всегда остается незавершенным подростками (φ*эмп=7,3> φ*кр=2,31, p<=0,01), а если и указана предполагаемая дата своей кончины, то в половине случаев она оказывается нереалистичной – превышающей 100, иногда и 150 лет, а другой половине в среднем будет составлять 75 лет (Ммл=75,3, σ =15,9; Мст=74,3, σ =13,7). По-видимому, как старшие, так и младшие подростки защищают себя от нередко болезненного сознавания факта конечности собственной жизни, предпочитая не упоминать об окончании жизни вообще, в чем, на наш взгляд, наглядно демонстрирует себя описанная Ф. Арьесом (1992) установка к смерти современного человечества - «смерть перевернутая», отражающаяся в страхе смерти и даже упоминании о ней. Завершая повествование о насыщенности отдельных возрастных периодов будущего для старших и младших подростков, отметим интересную закономерность, характеризующую подростков в целом и заключающуюся в том, что наиболее насыщенной оказывается ближайшая жизненная перспектива. Говоря иными словами, 40% всех названных подростками событий будет сосредоточено в текущем (подростковом) и юношеском возрастах.

Анализируя представленность на «Линии будущего» событий, связанных с участием значимых Других, мы предполагали, что упоминание о вкладе иных людей в реализацию жизненного плана личности будет значимо выше в протоколах старших подростков, так как полагали, что развитие временных представлений в течение отрочества неизбежно повлечет за собой включение во временной горизонт будущего уже не только личных, но и социальных перспектив, затрагивающих интересы других людей и связанных с отношениями с ними. Наша гипотеза не нашла своего подтверждения (χ2эмп=1,86<χ2кр=3,84, p=0,05) и мы выяснили, что более 65% среди старшеклассников и примерно столько же среди их младших сверстников хотя бы единожды упоминают о ком-то значимом и важном, представляя себе течение предстоящей жизни. Чаще всего значимыми Другими становятся собственные дети (упоминаются более чем 60% респондентов), значительно реже - супруги (называются 9% респондентов). Варианты повествования о своем будущем как цепочке событий, не связанных с участием других людей, являющих собой личные поступки, самостоятельные действия или яркие внутренние переживания предлагает каждый третий подросток в независимости от возраста.

Как и в качественном анализе прошлого, при рассмотрении жизненных перспектив нами было выделено 56 категорий событий, иных по своему содержательному наполнению, но в совокупности относящихся к тем же жизненным сферам, что были описаны при анализе прошлого. Наиболее дифференцированными (разнообразно описанными в различных событиях) в описаниях подростков (безотносительно к принадлежности младшей или старшей возрастной подгруппе) оказались такие жизненные сферы как «Семья» (16 категорий событий), а также «Внутренний мир и развитие самосознания» (9 категорий). Наименее дифференцированными стали сферы, связанные с профессиональным становлением и развитием, а также с учебой в школе. На примере анализа насыщенности жизненных сфер мы можем проследить, как меняется в течение подросткового возраста интерес к определенным областям реализации себя. Так, младшие подростки указывают в перспективе жизни достоверно больше событий, связанных со школой ($\chi2$эмп=11,77>$\chi2$кр=6,63, p=0,01), различными видами кружковой и внешкольной работы ($\chi2$эмп=10,85>$\chi2$кр=6,63, p=0,01), а также обретением материального благосостояния ($\chi2$эмп=10,85>$\chi2$кр=6,63, p=0,01), при этом старшеклассники уверенно опережают своих младших сверстников в частоте событий, связанных с формированием самосознания и ориентировкой в пространстве внутреннего мира ($\chi2$эмп=10,98>$\chi2$кр=6,63, p=0,01), а также описывающих различные этапы получения высшего образования ($\chi2$эмп=7,0>$\chi2$кр=6,63, p=0,01) Это позволяет нам описать направления развития представлений о будущем в отрочестве, а именно: снижение привлекательности школы (учебы) как сферы реализации личностных стремлений и интересов, переключение активности подростков с внешних увлечений и дополнительных занятий к ориентировке в пространстве внутреннего мира, самопознанию, а также формирование более реалистичного отношения к возможностям материального обогащения как средству приобретения желаемого социального статуса и предпочтение им иных способов – реализации профессиональных целей, развития собственных интеллектуальных и творческих способностей, повышения уровня образования. Мы полагаем, что чем больше событий из относящихся к определенной сфере указал подросток, тем интереснее эта сфера для него, тем больше надежд, ожиданий и чаяний связано с ней, тем большую роль играет она в реализации жизненного плана. И, сосредотачиваясь на наиболее наполненных сферах жизни в представлениях подростков вообще, мы можем описать видение ими основных задач развития последующих возрастов – формирование устойчивого, однозначного представления о себе, осуществление познавательного и личностного развития в условиях получения высшего образования, а также выбор брачного партнера и создание собственной семьи, - которое совпадает с нормативным и сформулированным в различных психологических концепциях развития в зрелых

возрастах представлением (Э. Эриксон, Г. Шихи, Б. Ливехуд, Д. Левинсон, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, Г. Олпорт и др.).

Интересно, что если детализированность жизненных сфер в анализе прошлого обусловливалась наличием большого количества уникальных, индивидуализирующих жизненный путь событий, то в анализе будущего ее основание – перечисление разнообразных, но при этом типичных, культурно заданных этапов взросления, среди которых указания на не входящие в «предписанный» жизненный сценарий дат были редки и единичны. То есть представления о прошлом современных подростков более вариативны и представляют собой множество траекторий индивидуального жизненного пути, тогда как видение будущего есть ничто иное как обобщенное представление об «обычных», закономерных этапах жизни каждого человека. Среди наиболее часто упоминаемых событий – «вступление в брак» (названо 75% респондентов), «рождение ребенка» (названо 70% респондентов), «поступление в ВУЗ» и «начало трудовой деятельности» (каждое названо половиной принявших участие в исследовании).

Как и в представлениях о прошлом, в образе будущего подростков преобладает позитивная эмоциональная составляющая, в которой преимущественно перечисляются радостные события, а указания на неизбежные негативные этапы взросления и старения (смерть родителей, утрата близких и друзей) единичны и встречаются менее чем у 1% респондентов (возрастной специфики не обнаружено). Можно с уверенностью заключить, что субъективную картину предстоящей жизни в отрочестве отличает уверенная настроенность на гладкое, беспрепятственное, ничем не омраченное течение собственной жизни по типичному для современного общества руслу. Будущее видится подросткам буквальным, включающим преимущественно социальные перспективы, тогда как личные остаются скрытыми, неясными, слабо различимыми.

Завершая повествование о субъективной картине будущего в отрочестве как возрасте формирования жизненных планов и ориентировки личности в целях на будущее и собственных стремлениях, мы представили в Приложении 4 (раздел 4.2.) анализ целостные «сценариев» жизни, которые наличествуют у современных подростков и уже были упомянуты нами в п.2.2. (см. также Приложение 2, Табл.2.10, Рис.2.4.). Наше определение «сценария» операционально и вытекает из способа, с помощью которого мы выявляем его – факторизации категорий событий, выделенных из многочисленных и разнообразных ответов респондентов. Мы пониманием под «сценарием» отнюдь не жизненную программу (А. Адлер) или типичный способ поведения в ситуациях (Э.Берн), но совокупность определенных важных событий будущего, наступление которых предвидит и ждет подросток. Всего нами было выделено 56 категорий событий, которые, как мы писали выше, во многом описывают нормативные этапы жизни, но типы их

сочетания и чередования позволяют понять целостное видение перспективы подростком и выделить дополнительные характеристики его представлений о мире в целом. Заинтересованные в понимании того, как развиваются представления о мире и семье в нем в течение отрочества, мы были вынуждены, тем не менее, отказаться от идеи сравнения конфигурации и содержания факторных структур, полученных на материале анализа представлений о будущем младших и старших подростков, во-первых, из признания факта того, что целостное видение жизненной перспективы как сочетание наполняющих ее значимых событий может незначительно измениться в течение подросткового возраста (следовательно сравнение полученных факторных структур будет невозможно осуществить ввиду практически полной идентичности данных), а во-вторых, убедившись в том, что кластеризация результатов выполнения данной методики, которую мы предварительно осуществили с целью поиска оптимального критерия выделения групп респондентов и поиска дополнительного обоснования возможности сравнить их, показала невозможность проведения сравнения внутри выборки: первый кластер в независимости от размерности модели вбирал в себя более 90 % респондентов, в оставшиеся кластеры входили буквально единичные подростки, выделенные по критерию значительного количественного преобладания (или, напротив, недостатка) названных ими событий жизненной перспективы. Описание и анализ выделенной факторной структуры представлен в Приложении 4 (раздел 4.2.).

Таким образом, будучи созданной в основном из позитивных, культурно заданных событий человеческой жизни, субъективная картина будущего представляет предмет размышлений и анализа подростка, причем готовность развернуто представлять ее на бланке методики «Линия жизни» в течение подросткового возраста несколько снижается. Большей насыщенностью и детализированностью отличается ближайшая временная перспектива, представления подростков о психологическом содержании зрелых возрастов и старости размыты и скудны. Отражая актуальные интересы и увлечения, субъективная картина будущего у младших подростков содержит в себе больше указаний на события, связанные со школьной жизнью, а у старших – с необходимостью получить высшее образование и создать собственную семью. В анализе образа будущего является возможным выделение его устойчивых «типажей», представленных как сочетание определенных значимых событий предстоящей жизни и позволяющих понять целостное видение личной судьбы в отрочестве.

Характеризуя развитие субъективной картины жизненного пути в отрочестве, необходимо отметить, что постоянной остается готовность рассматривать в качестве значимых событий как прошлого, так и будущего те, что связаны с участием других людей; конструировать представления о течении собственной жизни с опорой на

позитивные и яркие события, будущие из которых носят нормативный характер и представляют собой вехи типичного сценария взросления, а прошедшие – вариативны и отражают уникальный и неповторимый ход индивидуальной жизни. По мере взросления растет готовность избегать каких-либо упоминаний о прошлом («замалчивать» его) и стремление фрагментарно описывать субъективные представления о течении предстоящей жизни. Фокус в назывании ключевых событий как прошлого, так и будущего смещается с тех из них, что связаны со школьной и факультативной деятельностью, на отмечающие важные этапы в становлении самосознания..

2.4.3. Особенности развития субъективно-эмоционального отношения к миру в подростковом возрасте.

Анализ субъективно-эмоционального отношения к миру осуществляется нами с целью поиска особенностей мироощущения современных подростков как целостной, отраженной в эмоциях и настроениях оценки окружающей действительности. Мы попытаемся описать и понять особенности «чувствования» мира, переживания его как среды, ситуации и «места» для жизни. Сформировавшись в младшем школьном возрасте, первые обобщенные представления об основных категориях человеческих отношений и важнейших институтах общества, в подростковом возрасте конкретизируются, получают свое содержательное наполнение и оценку, 12 отдельных параметров которой стали предметом нашего изучения. Причем в рамках данного раздела нам было интересно не только выявить возрастные различия в оценке эмоционального отношения к миру, но и описать особенности мировосприятии подростков вообще, которые мы представили в Табл. 4.5. (Приложение 4). Анализ Табл.4.5. позволяет нам убедиться в том, что большая часть характеристик получает свою однозначную уверенную оценку (на уровне значимости $p<=0,01$) среди подростков, свидетельствующую о наличии определенного субъективно-эмоционального отношения к миру в отрочестве. Это отношение описывается как устойчивое выделение и признание подростками некоторых характеристик мира, по которым мы можем судить о жизненном мире подростка как особой форме жизни, имеющей внешний (предметы удовлетворения потребностей) и внутренний (потребности субъекта) аспекты (Василюк, 1984). В типологии Ф.Е.Василюка выделенные подростками характеристики позволяют нам отнести это мир к внутренне сложным и внешне трудным жизненным мирам, так как внешнее пространство здесь насыщено преградами (оно «сложное», «меняющееся», беспощадно «реальное» и зачастую «зависящее от обстоятельств», мало подчиненное моей собственной воле), а внутреннее пространство описывается через многообразие задающих его потребностей, которые подростку еще предстоит согласовать и осуществить выбор ведущих из

различных жизненных отношений. Этот жизненный мир отличается от остальных тем, что в нем «главной внутренней необходимостью субъекта является воплощение идеального надситуативного замысла своей жизни в целом <…> на материале конкретных ситуативных действий в условиях внешних затруднений и постоянно возобновляющихся внутренние рассогласований» (Василюк, 1984, с.145), и весьма четко, на наш взгляд, в своих характеристиках описывает социальную ситуацию развития подростка. Несмотря на «трудность» внешнего аспекта такого жизненного мира, он «радует» подростка, наделяется им чертами «нравственности» и «духовности», вызывает живой «интерес», манит собственной «таинственностью» и влечет «творить» и «открывать» его для себя. Мы можем утверждать, что мироощущение современных подростков оптимистично, позитивно и реалистично, несмотря на то, что подростками осознаются и учитываются объективные преграды, которые ставит им мир внешний, а также зачастую признается принципиальная «непостижимость», непознаваемость мира вообще.

Рассмотрим, как развивается субъективно-эмоциональное отношение к миру в течение отрочества, для чего сравним результаты выполнения теста младшими (175 чел.) и старшими (175 чел.) подростками. Обнаруженные сдвиги представлены в Табл. 4.6. (Приложение 4). Рассмотрение Табл. 4.6. позволяет нам предположить, что мироощущение подростков вообще, которое мы описали выше, более созвучно переживанию мира старшими подростками: они, действительно, с большим единодушием по сравнению с их младшими сверстниками признают мир «меняющимся», «реальным» и податливым действиям субъекта («я творю мир»). В предпочтении данных характеристик в старшем подростковом возрасте мы замечаем возросшую уверенность в собственной компетентности и возможности изменять мир, большую готовность нести ответственность за то, что происходит и свободно вмешиваться в течение обстоятельств («я творю мир»). В субъективных переживаниях подростка по мере его взросления мир становится более управляемым, ощутимым, близким («реальным»), лишенным каких бы то ни было фантастических, а следовательно мало понятных и объяснимых элементов. При этом, начинает открываться его изменчивость, нестабильность, непостоянство, требующие более ответственного отношения к своим поступкам и ставящие под сомнение возможность в различных ситуациях вести себя сходным образом, призывающими воспитывать в себе гибкость и готовность к изменениям. По нашему мнению, признание подростком мира «меняющимся» оказывается возможным «благодаря» приобретению им новых способов преодоления стрессовых ситуаций, расширению репертуара возможных способов поведения, возросшей самостоятельности в разрешении трудностей. Новообразования возраста позволяют придать миру более реалистичную оценку и справедливо признать собственную готовность влиять на него, объективных предпосылок

для переживания которой в начале отрочества еще не было. Наряду с приобретением позитивных характеристик в переживаниях взрослеющих подростков, мир наделяется ими также чертой «безнравственности», приписывание которой, по-видимому, специфично для старших подростков, так как в представлениях подростков в целом мир «нравственен». Мы полагаем, что в основе описанного сдвига может лежать возросшая критичность подростка, которая позволяет ему с большей строгостью оценивать различные жизненные ситуации, а также изменение самих жизненных ситуаций, столкновение с негативными сторонами реальности, через которое старший подросток ввиду расширения спектра социальной активности объективно проходит чаще: и если в среднем школьном возрасте дружба, к примеру, зарождается и развивается, то старшеклассникам часто приходится переживать ее распад, который может сопровождаться предательством, изменами, острыми конфликтами; если в средних классах совершение жизненно важных выборов (например, выбора профессии) осуществляется единицами, то среди старшеклассников каждому приходится предпочесть одну из альтернатив, учитывая при этом не только субъективные желания, но и собственные возможности получать соответствующее образование, которые могут быть весьма ограничены в современных российских условиях. Вообще само предпочтение «безнравственности» как черты мира, в котором живет подросток, заставляет нас задуматься над тем, как могла быть понята подобного рода характеристика реальности респондентами и, в качестве возможных объяснений выявленного сдвига предположить различное содержательное наполнение данной категории старшими и младшими подростками.

Таким образом, анализ Краткого теста субъективно-эмоционального отношения к миру позволяет нам охарактеризовать мировосприятие современных подростков как оптимистичное и позитивное по своим характеристикам. В течение отрочества обобщенные представления о мире становятся более реалистичными и конкретными, а позиция самого подростка по отношению к реальности приобретает черты ответственной и самостоятельной, что выражается в субъективной уверенности старших подростков оказывать влияние на мир и творить его своими действиями.

2.4.4. Особенности представлений о семье и жизненной перспективе, формирующиеся в течение подросткового возраста (на материале сопоставления результатов методики «Незаконченные предложения» слепых и зрячих подростков).

Завершая п.2.4., мы выделим и опишем частные характеристики представлений о мире и семье как составляющей образа мира на материале анализа методики «Незаконченные предложения». В поиске значимых расхождений в частоте

предоставления завершений, относящихся к определенной категории, мы подвергали проверке ряд исследовательских предположений, выдвинутых в соответствии с содержательными обоснованиями (Табл. 4.7., Приложение 4). Результаты проверки выдвинутых предположений и краткое описание выявленных сдвигов (Табл. 4.8., Приложение 4) показывают, что значительная доля выдвинутых предположений нашла свое эмпирическое подтверждение и в обсуждении данных мы можем описать определенные направления развития компонентов образа мира в отрочестве. Так, представления о важных жизненных целях и приоритетах развиваются в течение подросткового возраста и «вширь» и «вглубь»: субъективная временная перспектива становится более протяженной, захватывающей отдаленные (поздняя зрелость и старость) возраста, растет готовность подростка учитывать реалистичные границы человеческой жизни и отказываться от инфантильных фантазий жить более 100 и 150 лет. По результатам данной методики мы не можем с уверенностью судить о том, что появляется принятие факта неизбежности личной смерти, но потребность защитить себя от нередко болезненного сознавания неминуемости собственной кончины по мере взросления подростка ослабевает и формируется понимание субъективных задач старости («переосмыслить свою жизнь как целое», ретроспективно оценить пройденный путь), успешное решение которых позволяет без страха принять теперь уже близкую смерть. Развитие самосознания, происходящее в отрочестве, делает возможным рефлексию не только актуальных личных особенностей и интересов, но и рассмотрение целостного жизненного пути, себя на различных стадиях взросления. Подобно этому расширяется предмет и критичных размышлений подростка: и если в младшем возрасте в фокусе строгой оценки оказывается внешность, характер, отношения с друзьями, то старшеклассник уже заботится о том, какова будет суть целостной жизни, которую он собирается прожить. Сосредоточенность на актуальном, субъективно интересном сейчас, непосредственно в настоящем, обусловливающие «суженность» временной перспективы младших подростков также проявляются в готовности рассматривать будущее как пространство для реализации отроческих задач, а именно: приобретение переживания «себя взрослым». Возможно, подобные ожидания от будущего связаны с тем, какие средства выбраны частью младших подростков для достижения чувства взрослости – не развитие познавательной сферы и интересов, стремления уметь что-то по-настоящему, не равнение на взрослого как образец деятельности и стремление помогать ему, а также не овладение качествами «настоящего мужчины» и «настоящей женщины» из возможных (Драгунова, 1972), а подражание внешним признакам взрослости, предпочтение из которых младшими подростками отдается дорогим вещам, характеризующим статус их владельца. По мере взросления желание стать владельцем престижного автомобиля или

элитной недвижимости ослабевает и уступает место реалистичным стремлениям поступить в ВУЗ и получить высшее образование, в которых конкретизируется ближняя временная перспектива и, возможно, осуществляется следование иному виду взрослости – интеллектуальной. Сами стремления из малосодержательных «хочу» переходят в оформленные цели, которые поставлены с учетом осознания не столько собственных желаний, но и возможностей, в чем также проявляется достигнутый подростком в ходе отрочества качественно иной уровень осмысления себя.

В анализе субъективно-эмоционального восприятия будущего и мироощущения мы ожидали (Табл.4.7., Приложение 4) обнаружить несколько сдвигов, направленность которых, по нашим догадкам, могла быть различной, но которые в совокупности эмпирически подтвердили бы наше предположение о том, что по мере взросления мир приобретает в глазах подростка более критичную, строгую оценку, что выражается в выделении негативных сторон действительности и пессимистичных ожиданиях от будущего. В описании соответствующего содержательного блока «Незаконченных предложений» мы нашли лишь одно подтверждение выдвинутому предположению, заключающееся в предпочтении старшими подростками негативных ассоциаций понятию «мир», в остальном – сопоставление результатов показало отсутствие значимых расхождений, что, однако, не дает основания опровергнуть гипотезу. Мы признаем, что возрастающая критичность подростка, возможно, обусловливает здесь более негативную оценку будущего, но также вынуждены отметить побочные переменные, которые в рамках данного исследования не были проконтролированы нами, но которые могли оказать существенное влияние на формирование пессимистичных установок по отношению к будущему и негативного восприятия мира вообще, а именно: особенности самооценки и самоотношения подростков, а также тип привязанности подростков к матери (Бурменская, 2011).

Представления о семье, по нашим предположениям, приобретают в ходе подросткового возраста большую критичность и реалистичность, что выражается в более частых упоминаниях неизменно присутствующих в семье конфликтов, ссор и более низкой оценке значимости и ценности семьи. Их содержательность, на наш взгляд, в течение отрочества не становится большей или меньшей ввиду собственной обусловленности личным опытом респондента, но не уровнем развития его самосознания и способности критически мыслить. Ожидаемые сдвиги обнаружили себя в анализе эмпирических данных. Мы действительно не отметили каких-либо различий в представлениях об основных характеристиках семьи, зато нашли ее ценность сниженной у старших подростков, а оценку эмоциональной атмосферы и роли семьи в жизни человека более негативной также у старшеклассников. Говоря здесь о ценности семьи для

подростков, мы вынуждены отметить принципиальное отличие реализованного нами исследования от многочисленных психологических и социологических работ, направленных на изучение ценности семьи и брака у молодежи (Андреева, 2004, 1998, 1997; Ядов, 1979; Варламова С.Н. в соавт., 2006; и др.), которые были направлены непосредственно на изучение ценностных ориентаций. Анализируя завершения, предоставленные подростками, мы могли проследить, насколько часто предложение «Семья для меня…» завершалось указанием на ее главенствующую роль в жизни или подчеркивалось наличие чего-то более важного чем семейные отношения. В рамках данной работы мы не проводили широко используемое в работах коллег ранжирование разнообразных жизненных ценностей или исследование прямого ответа на вопрос о субъективной важности семьи, но предоставляли подросткам произвольно закончить предложение и могли в ходе анализа отнести ответ к компоненту «Важность и значимость семьи для меня» в 13% протоколов (п.2.1). Чаще встречающееся в ответах старшеклассников подчеркивание факта превалирования ценностей дружбы и приятельских отношений с одноклассниками над семьей расценивается нами не как отрицание ценности семьи или признание ее малой (напротив, в современных социологических исследованиях (к примеру: ВЦИОМ, выпуск №1973, 2012) семья открывает список жизненных приоритетов россиян), но как стремление старшеклассника подчеркнуть высокую значимость дружеских отношений и отметить референтную для подростка группу сверстников как тех, среди которых выделяются авторитетные образцы поведения (Кон, 1989).

Интересно, что сравнение результатов старших и младших подростков по методике И.М. Марковской убедительно показывает, что по мере взросления у подростков появляется ощущение, что матери меньше вникают в их дела и стремятся быть в курсе волнующих их интересов (Шкала 6, Uэмп =9780,5 , p=0,007); происходит постепенная нивелировка авторитета матери (Шкала 9, Uэмп = 9310 , p=0,001); снижается готовность доверять маме, искать у нее поддержки в трудную минуту (Шкала 4, Uэмп =9751 , p=0,009); меньше становится удовлетворенность взаимоотношениями с обоими родителями и готовность впоследствии воспроизводить их воспитательный стиль (Шкала 10, Uэмп-мать = 9470, p=0,03; Uэмп-отец = 7343, p=0,02), что в совокупности позволяет описать детско-родительские отношения в отрочестве как теряющие тесную эмоциональную близость, авторитетность родителей, предоставляющие с течением времени больше свободы подростку в выборе формы поведения и самостоятельности в разрешении трудных жизненных ситуаций. Мы можем предположить, что по мере взросления подростка в его семье увеличивается доля конфликтных ситуаций, растет сепарированность старшеклассника от родителей, что, однако, не находит подтверждения

в результатах теста «Анализ семейной адаптации и сплоченности Д.Олсона». Рассмотрение обнаруженных закономерностей позволяет нам подтвердить выводы п.2.3 о том, что актуальный опыт взаимоотношений с родителями создает условия для формирования специфических особенностей образа мира и представления о семье как его компонента. Таким образом, анализ методики «Незаконченные предложения» позволил нам описать направления развития образа мира и представлений семьи как его составляющей в отрочестве, а именно: рост детализированности и содержательности представлений, приобретение ими реалистичности, расширение временной перспективы личности, появление готовности оценивать жизненный путь как целое, предпочтение интеллектуальной и социальной взрослости подражанию ее внешним признакам, а также появление критичности в оценке роли семьи в жизни человека и в оценке преобладающей в ней эмоциональной атмосферы.

Выводы п. 2.4. Особенности развития образа мира в течение подросткового возраста

В п.2.4. мы проанализировали возрастные особенности образа мира, условием формирования которых являются изменения социальной ситуации развития, достигаемые в ходе отрочества благодаря возникновению нормативных новообразований: чувства взрослости, рефлексивного и теоретического мышления, профессиональной направленности интересов, устойчивого интереса к себе и знанию собственных особенностей, нового образа тела, эмансипации внутреннего мира от взрослых, идентичности. Основные направления развития образа мира в отрочестве обозначены нами в выводах:

1. В течение подросткового возраста содержание образа мира и его компонентов конкретизируется и становится более детализированным.

2. Увеличивается критичность в субъективно-эмоциональной оценке мира, а также в оценке его основного компонента – представления о семье.

3. В течение отрочества происходит угасание интереса к школе, учебе как сфере реализации себя, он сменяется увлеченностью самопознанием и обдумыванием дальних жизненных перспектив.

4. Происходит расширение субъективной временной перспективы личности за счет включения в нее значимых событий старости и зрелых возрастов, а также дополнения ее событиями, затрагивающими не только субъективные интересы, но и социальные приоритеты.

5. К концу подросткового возраста появляется готовность подростка учитывать собственные возможности и ограничения при выборе будущих целей, которые в младшем отрочестве являлись исключительно отражением субъективных желаний и предпочтений.

6. Старшими подростками особо подчеркивается роль и помощь значимых Других в реализации целей и планов на будущее.

7. По мере взросления подростка меняется и целостная субъективно-эмоциональная оценка мира, в которой появляется уверенность в собственной возможности оказывать влияние на мир и творить его своими действиями.

8. Категоризация явлений действительности на позитивные и негативные, а также на принадлежащие сфере внутреннего опыта или опыта внешнего не демонстрирует связи с возрастом и может быть признана универсальной особенностью образа мира в отрочестве.

2.5. Гендерная вариативность образа мира современного подростка

В завершающем параграфе Главы 2 диссертационной работы мы, верифицируя вторую общую гипотезу исследования о наличии универсальных, групповых и индивидуальных особенностей образа мира, будем выявлять и анализировать гендерные особенности образа мира в отрочестве. Система гендерных отношений, закрепленная в культуре, языке, гендерных стереотипах, реализуемая в гендерной политике как совокупности социальных стратегий по отношению к представителям различных полов и отражающая все многообразие гендерных концептов, существующих в обществе, влияет на формирование образа мира личности (Правник, 2007). Различия в социализации мальчиков и девочек определяют специфику социальной ситуации развития тех и других, а следовательно, создают различные условия для формирования образа мира. Гендерные различия являются одним из популярных предметов исследования в психологии и достаточно полно описаны, при этом нас интересует не взятая отдельно (сама по себе) гендерная вариативность образа мира, а те групповые и универсальные особенности целостной многоуровневой системы представлений о мире, которые формируются в отрочестве, и средство выделить и описать которые открывается при сопоставлении качественно различных образов мира мальчиков и девочек подросткового возраста.

2.5.1.Особенности семантического пространства образа мира у девочек и мальчиков подросткового возраста.

Реконструкция семантического пространства образа мира позволяет нам выделить и описать существенные признаки, которые выделяются мальчиками и девочками при осмыслении действительности, и, сопоставляя их, обозначить универсальные и групповые особенности образа мира. Из различных способов анализа результатов Методики свободной сортировки понятий мы используем здесь экспликацию содержательных шкал-конструктов, образующих целостное семантическое поле образа мира, как позволяющую предельно широко описать предполагаемые нами различия в категориальной структуре представлений о реальности у мальчиков и девочек.

Анализ веса осей в семантических пространствах разной размерности для каждой из выделенных подгрупп (Приложение 5, Табл.5.1.) позволяет назвать трехмерное пространство наиболее хорошо подогнанным как для девочек, так и для мальчиков. Высокая значимость выделенных в нем осей характеризует его как наиболее ярко демонстрирующее важные для респондентов критерии категоризации объектов. Визуальный анализ функции стресса (Приложение 5, Рис.5.1, 5.2.) в обеих подвыборках позволяет заметить, что наибольший изгиб функции приходится на мерности

семантического пространства в 3 и 4 шкалы, что заставляет выбрать их в качестве оптимальных для анализа результатов.

Рассмотрим получившееся **трехмерное семантическое пространство** каждой из гендерных подгрупп (Приложение 5, Табл.5.2., 5.3.). Так, на полюсах первой шкалы-конструкта противопоставлены различные мрачные стороны жизни, негативные переживания и позитивные стороны действительности. Верхний полюс шкалы оказывается полностью совпадающим у обеих подгрупп и вбирает в себя все многообразие представленных в наборе понятий, описывающих неприятные и избегаемые явления и состояния. Отметим, что такую же конфигурацию понятий мы наблюдали во всех предыдущих срезах. Противопоставлены «негативному в мире» в сознании девочек Семья, Дом, Замужество (-0,5) как женская доля, Судьба (-0,5) и сфера осуществления личных Обязанностей, Заботы, Ответственности, Воспитания детей (-0,6), в которой можно почувствовать собственную нужность (в наборе использовано «Быть нужным»), ощутить Любовь, Счастье, Опору (-0,6). Подобная структура шкалы подчеркивает значимость семьи для девочек, переживание ими семьи как опоры и признание необходимости ее создания в жизни в противовес распространенному в современном российском обществе предпочтению одной из альтернативных семейной форм жизни (Борисенко, 2007). В восприятии мальчиков негативные стороны жизни уравновешены не столько «семейным счастьем» как у девочек, а «благами жизни» вообще, причем Семья (-0,8) как круг родных людей (представлены все лексические единицы, обозначающие членов семьи с координатами (-0,7)), в который оказывается включенным и Я (-0,7) респондента, является одним из таких благ наряду с Карьерой, Работой (-0,6), Путешествиями (-0,5), а также позитивными эмоциональными состояниями, которые случается испытывать в жизни: Счастьем (-0,6), Любовью (-0,5). Важно, что «семья» в сознании мальчиков оказывается никак не связанной с переживаниями ответственности, долга, заботы как у их сверстниц, а предстает через свои формальные характеристики – состав семьи и основную функцию семейной системы – Воспитание детей (-0,7). Мы можем присвоить первой шкале название, которое давали ей во всех предшествующих эмпирических срезах – «Оценка мира», которая дается подростком действительности в категориях «Позитивное – Негативное».

На полюсах второй шкалы-конструкта противопоставлены актуальные занятия подростков и их переживания, говоря иначе - то, что волнует и привлекает во внешнем мире (социальное) и пространство внутренней жизни, эмоций, переживаний (личное), содержание которых окажется различным для подгрупп. Так, круг интересов и увлечений у девочек заметно шире: в него вошли и Учеба (0,6) в Школе (0,5), неизменно сопутствующие ей Экзамены (0,7); разнообразие отношений с Друзьями (0,5) и

Одноклассниками (0,7), в общении с которыми можно почувствовать Авторитет, Самостоятельность, иметь пространство для Самовыражения (0,5); различные виды хобби и личного Творчества: Спорт, Интернет (0,5), Музыка, Книги (0,6); примыкает к ним и Будущее (0,5) как привлекательный предмет размышлений и мечтаний, в котором непременно ждут Успех, и залог его достижения – Работа, Карьера, Свое дело (0,6). Мальчикам внешний (социальный) мир открывается прежде всего через призму дружбы: Уважения и Успеха (0,6), Совместности (в наборе использовано «Вместе быть, что-то делать»), а также Ссор (в наборе использовано «Ссориться») и Конфликтов (0,5), неизбежно сопровождающих контакты с Одноклассниками (0,7) и Друзьями (0,6). Отдельными привлекательными объектами внешнего мира для мальчиков оказываются и Интернет и Компьютерные игры (0,7), не ставшие значимыми для девочек. Происходит это, как мы полагаем, вследствие того, что включенность в пространство сетевых компьютерных игр для современных подростков является возможностью обрести приятельские контакты и переживать дружеские отношения. На смену дворовым играм пришли игры компьютерные. Интересно, что примыкающим к полюсу внешней жизни оказывается у мальчиков и ощущение Себя нужным (в наборе использовано «Быть нужным») (0,45), тогда как собственная востребованность ощущается девочками прежде всего в пространстве внутрисемейных отношений. Б*о*льшая сосредоточенность на контактах со сверстниками у мальчиков (по значимости к этой сфере не примыкает больше ничего за исключением компьютера) подчеркивает особую значимость дружбы для них, наглядно иллюстрирует утверждение о том, что «главные ценности мальчишества – товарищество и дружба» (Кон, 2009, с.434) и показывает, что чувство принадлежности группе сверстников больше выражено у мальчиков. Если отдельно углубиться в семантику именно дружеских отношений мальчиков, то поразит в них прежде всего не свойственное приятельским контактам преобладание конфликтных отношений, отсутствие в них Сотрудничества (0,12), Опоры (0,03), Свободы (0,1). Дефицит взаимности в мальчишеской дружбе контрастирует здесь с большей «совместностью» дружбы (0,53) девочек, неотделимой для них от Сотрудничества (0,7), тогда как Конфликты и Ссоры не просто оказались в зоне «незначимых» (смещенных к центру шкалы с координатами близкими нулю) слов в данной шкале у девочек, а явились противопоставленными им на отрицательном полюсе конструкта. При этом источником эмоциональных переживаний девочек оказываются внутрисемейные отношения, определенную грань восприятия которых открывает нам анализ противоположного полюса данной шкалы. Семья здесь предстает для девочек как сложный узел эмоциональных связей, среди которых и Сплоченность, ощущение Помощи (-0,6), и Зависимость (-0,6), Конфликты и Ссоры (-0,5) случающиеся в отношениях с домочадцами

(представлены все члены семьи). Внешним интересам, занятости у юношей противопоставлены Поиски себя (в наборе использовано «Самопознание») (-0,6) и Смысла жизни (-0,5), позволяющие лучше понять устройство собственного Внутреннего мира (-0,5), погрузиться в размышления о своей Судьбе (-0,5), Будущем, Мечтах (-0,6). Заметно, что содержание данного полюса у выделенных подгрупп оказывается глубоко различным, что позволяет предположить, что общение с родителями и другими членами семьи для мальчиков является более формальным, лишенным особой доверительности, по своей значимости отошедшим на периферию. Важно упомянуть, что данные современных исследований (Карабанова, 2005а) свидетельствуют о том, что мальчики-подростки оказываются наиболее сензитивными к дисгармониям во внутрисемейных отношениях, что, возможно, заставляет их избегать очередных упоминаний о семье и делает размышления о происходящем в отношениях с родителями болезненными и, как следствие, редкими. Действительно, в данном семантическом анализе семья в восприятии мальчиков выглядит исключительно как круг родных, формально, обобщенно, а в восприятии девочек заметно выделение различных граней семьи, каждая из которых займет особое положение на одном из полюсов той или иной шкалы. Отметим, что отношения девочек с домочадцами чаще развиваются по сравнительно благополучному сценарию, что, по-видимому, определило им роль основного наполнения эмоциональной жизни.

Третья шкала-конструкт неоднозначна в интерпретации и ей сложно дать определенное название, которое бы одинаково подходило как мальчикам, так и девочкам. Нижний полюс шкалы у обеих подгрупп объединяет слова, описывающие отношения с противоположным полом, романтические связи: Любовь, Секс (0,5), Гражданский брак (0,7), Замужество/Женитьба (0,4). Причем у мальчиков он дополнен также актуальными в настоящее время занятиями (Школа, Учеба (0,5), Творчество (0,7)), что лишает отношения со сверстницами для них исключительной значимости, позволяет называть их одним из живых интересов «мальчишеского» отрочества наряду с другими занятиями. Также отметим, что у мальчиков подобные отношения оказываются не в пример девочкам лишенными переживания Нарушения запретов и даже противостоят им на другом полюсе шкалы. На наш взгляд, в подобной конфигурации оси-конструкта наглядно отражается различная степень терпимости по отношению к сексуальным отношениям мальчиков и к связям с противоположным полом у девочек (Кон, 2009; Сапогова, 2005). Обращает на себя внимание и факт того, что у девочек «романтические связи» оказываются также нагруженным отношениями Власти (0,6), которые задают общению определенную степень иерархизированности, тогда как общение с противоположным полом у их сверстников более свободно и даже противопоставлено отношениями Власти/Подчинения

(-0,6). В совокупности подобные конфигурации понятий мы могли бы назвать «Личная жизнь» для обеих выделенных подгрупп. В сознании девочек ей противопоставлены процессы Самопознания (-0,5), поиск границ собственного Я (-0,5) и Поиск смысла жизни (-0,6), ориентировка в пространстве Внутреннего мира (-0,7), анализ религиозных чувств (Церковь, Вера(-0,6)). У мальчиков же противопоставлены «личному» разнообразные явления жизни, обобщить которые, присвоив определенное название полюсу шкалы, можно как «Важное в жизни, внешние опоры»: Свое дело, Сотрудничество (-0,7), Власть, Спорт, Опора (-0,6), Совесть, Деньги, Собственность (-0,5). Таким образом, мы можем признать, что «ориентировка в себе» у девочек, сформированная в условиях более раннего становления у них сложных форм рефлексии, предметом которой становится собственное Я, и осознание собственных внутренних ориентиров, являются основаниями совершения выбора в какой-либо жизненной ситуации. При этом мальчики, выстраивая свое поведение во внешнем мире, опираются прежде всего на понимание разнообразных явлений, ценностей, событий действительности, тогда как самопознание (сформировавшее один из полюсов рассмотренной выше второй шкалы) переживается как некоторая внутренняя эмоциональная жизнь, отличная от жизни внешней (дружбы и отношений со сверстниками).

Таким образом, анализ трехмерного пространства позволяет нам признать устойчивость таких особенностей образа мира как выявление в нем негативных и позитивных сторон, а также дифференцировку явлений действительности на относящиеся к «внутренней жизни», «личному» (к сфере переживаний, эмоций) и «жизни внешней», «социальной» (к кругу излюбленных занятий, видам осуществляемой деятельности, деятельности общения внутри референтной группы). Проведение гендерных сравнений позволяет нам также верифицировать вторую общую исследовательскую гипотезу и выделить следующие групповые особенности образа мира: различное представление о семье – образ семьи девочек отличает признание особой значимости сферы внутрисемейных отношений, высокая дифференцированность представлений о семье, позволяющая различить несколько различных аспектов переживания семьи как жизненного явления (семьи как женской доли и опоры в жизни, семьи как сложного сочетания отношений связности и разобщенности между родными людьми, семьи как романтического союза влюбленных людей). При этом восприятие семьи мальчиками более упрощенно и представляет собой образ круга родственников, объединенных общим домом, который весьма однозначно воспринимается как «благо жизни», без конкретизации чувств и переживаний, которые могут возникнуть у человека, пользующегося этим благом. Различна степень детализированности и содержательности представлений о мире, позволяющая признать картину мира девочек-подростков более

подробной, содержащей отражение тонких граней действительности. Девочками и мальчиками предпочитаются различные «опоры» в жизни человека, что выражается в готовности девочек полагаться прежде всего на собственные нравственные качества и следовать осознаваемым личностным стремлениям, и «притязаниях» мальчиков искать опоры прежде всего в высоком социальном статусе, достижениях в профессиональной деятельности и практическом деле. Различно переживание романтических отношений с противоположным полом - в них мальчики ощущают бо́льшую свободу и дозволенность, тогда как девочки часто осмысляют связи со сверстниками как «нарушение запретов» и реализацию отношений «власти-подчинения». Значимы расхождения в осмыслении дружеских связей, которые для мальчиков выступают средоточием эмоциональной жизни в ее позитивных и негативных переживаниях, а девочками воспринимаются как одна из нескольких сфер общения, связности с другими людьми в жизни.

Рассмотрим четырехмерное семантическое пространство представлений о мире и семье в нем, чтобы понять более тонкие градации выделенных конструктов для каждой из гендерных подгрупп.

Таблица 6

Четырехмерные семантические пространства образа мира девочек и мальчиков подросткового возраста

Девочки-подростки	Мальчики-подростки
Название оси: **Негативное - Позитивное**	
Шкала 1/4 [+] Все негативное, мрачное в мире: Скука, Неудовлетворенность собой, Безразличие, Замкнутость, Лень, Пустота, Одиночество, Неопределенность, Ненависть, Непонимание себя (0,7), Страх, Ложь, Зависть, Напряжение, Непонимание со стороны окружающих, Обижаться, Тревога (0,6). [–] Чувство собственной принадлежности и востребованности как источник счастья: Обязанности, Быть нужным (-0,6), Ответственность, Будущее, Опора, Зрелость, Замужество (женитьба),Счастье (-0,5).	*Шкала 1/4* [+] Все негативное, мрачное в мире: Тревога, Неопределенность, Пустота, Замкнутость, Ненависть, Страх, Безразличие, Ложь, Смерть, Зависть, Неудовлетворенность собой, Напряжение, Скука (0,7), Непонимание себя, Непонимание со стороны окружающих, Обижаться, Зависеть, Одиночество, Конфликты (0,6), Лень, Нарушение запретов, Ссориться, Прошлое (0,5). [–] Пребывание в кругу родных людей как источник счастья: Дом, Сестра, Отец, Мать, Брат, Семья, Бабушка/дедушка (-0,7), Я, Взрослые (-0,6), Счастье, Воспитание детей, Путешествия (-0,5).
Название оси: **Мои отношения с другими людьми – Актуальные интересы и увлечения**	
Шкала 2/4 [+] Внутрисемейные отношения: их различные грани: Брат, Сестра, Отец (0,7), Бабушка/дедушка, Мать (0,6), Зависеть, Дом, Семья, Забота (0,5). [–] Актуальные занятия и интересы: Музыка, Сотрудничество, Экзамены, Книги (-0,7), Работа, Свое дело, Творчество,	*Шкала 2/4* [+] Романтические и любовные отношения: Ухаживание, Романтика, Секс (0,6), Привязанность, Любовь, Привлекательность, Откровенность (0,5). [–]Занятия и интересы: Карьера, Сотрудничество, Работа (-0,7), Книги, Свое дело, Деньги, Экзамены (-0,6), Успех,

Учеба, Школа (-0,6), Спорт, Деньги, Успех (-0,5).	Школа, Интернет, Авторитет, Учеба (-0,5).
Название оси: **Межличностные отношения – Внутренний мир**	
Шкала 3/4 [+] Романтические и любовные отношения: Романтика, Секс (0,6), Нарушение запретов, Гражданский брак, Власть, Стабильность, Мечты, Ухаживание, Близость, Личная жизнь, Ухаживание, сплоченность, мечты (0,5). [–] Углубление в себя, понимание и поиск себя: Внутренний мир, Меняться, Церковь, Совесть (-0,6), Быть собой, Самопознание, Потребность в уединении, Послушание, Познаваемость мира (-0,5).	*Шкала 3/4* [–] Отношения со сверстниками и переживания, сопутствующие им: Друзья, Уважение (-0,6), Вместе (быть/делать что-то/ходить куда-то), Быть нужным, Компьютерные игры, Самовыражение, Уверенность, Одноклассники, Ссориться, Сплоченность (-0,5). [+] Понимание мира и своей судьбы в нем: Самопознание (0,7), Природа, Внутренний мир, Поиск смысла жизни (0,6), Будущее, Зрелость, Познаваемость мира, Судьба, Мечты, Знания о мире, Прошлое, Меняться (0,5).
Название оси: **Взрослые - Сверстники**	*Название оси:* **Духовное развитие – Социальное развитие**
Шкала 4/4 [+]Взрослая жизнь: Путешествия, Тело, Природа, Компьютерные игры (0,6), Интернет, Смерть, Свобода, Авторитет, Освобождение от родительской опеки, Прекрасное (0,5). [–] В кругу сверстников: Судьба, Друзья, Прошлое (-0,6), Секреты, Радость, Вера, Одноклассники, Откровенность (-0,5).	*Шкала 4/4* [+] Духовное развитие: Церковь (0,7), Послушание, Опора (0,6), Спорт, Совесть, Вера, Забота (0,5). [–] Самореализация в обществе: Секреты, Гражданский брак (-0,6), Знания о мире, Самореализация, Ответственность, Свобода, Школа, Замужество (женитьба), Творчество (-0,5).

Анализ Табл.6 показывает, что переход к четырехмерному пространству как у девочек, так и у мальчиков содержательно осуществляется за счет расщепления третьей шкалы, что оставляет без существенных изменений интерпретацию первых двух шкал и позволяет уточнить выявленную в трехмерном семантическом пространстве конфигурацию «Личная жизнь - Самопознание/ Важное в жизни, опоры». Так полюс «Личная жизнь» здесь позволяет выделить в себе «Отношения с друзьями и сверстниками» у обеих подгрупп, а также «Духовное развитие» у мальчиков. И если значимость и особая острота темы любви и влюбленности для подросткового возраста характерна и общепризнанна, то формирование конфигурации объектов «Духовное развитие» в семантическом пространстве восприятия мира мальчиками не обязательно указывает на особую пристрастность религиозной составляющей жизни для них, а, возможно, отражает устоявшееся понимание современности как включающей в себя и церковь тоже. Характерным выглядит противопоставление у мальчиков духовного развития и самореализации в социальном плане как доминирующего вектора развития мужчины в современном мире (Шихи, 2005), примечательно, что полюс «Социальный статус», похожий по своему содержанию и выделенный ранее в сопоставлении гендерных подгрупп, не выявляется в 4-хмерном пространстве девочек, что, на наш взгляд,

подчеркивает «традиционную» склонность девочек видеть пространство для собственной реализации в иных жизненных сферах, например – семейной.

Таким образом, анализ семантического пространства образа мира позволяет нам выделить и описать устойчивые и групповые особенности представлений о реальности. Гендерная вариативность образа мира проявляется в содержании таких его компонентов как: представления о семье, переживание отношений со значимыми Другими (романтических и дружеских), осмысление «опор» и ориентиров человека в жизни. Устойчивыми особенностями образа мира в отрочестве можно считать оценку явлений действительности с точки зрения их позитивной и негативной роли в жизни человека, а также категоризацию явлений мира на «личные» (характеризующие внутренний опыт и сферу субъективных переживаний) и «социальные» (характеризующие виды осуществляемой деятельности и общения).

2.5.2. Гендерная вариативность субъективной картины жизненного пути в подростковом возрасте.

Анализ субъективной картины жизненного пути как целостного жизненного сценария, в котором отражаются пространственно-временные характеристики жизни субъекта, включен нами в программу диссертационного исследования как средство изучения основных компонентов образа мира: субъективной картины жизненного пути, образа семьи, образа Другого. Мы ожидаем обнаружить определенное сходство в ответах мальчиков и девочек, обусловленное наличием универсальных особенностей образа мира и его компонентов, а также достоверные различия, условиями формирования которых являются особенностей социальной ситуации развития мальчиков и девочек подросткового возраста.

Начнем анализ с общей характеристики полученных результатов. Предложив тестовую батарею 199-ти девочкам и 191-му мальчику, мы нашли пригодными для последующей обработки только 156 бланков девочек и 130 бланков мальчиков, что сразу позволяет нам предположить наличие специфических трудностей (нежелания, неготовности) в рефлексии течения своей жизни, достоверно преобладающих ($\chi^2_{эмп}=5,3>\chi^2_{кр}=3,84$, $p=0,05$) у мальчиков. Превалирующая среди мальчиков тенденция фрагментарно заполнять «Линии жизни», а именно – указывать только значимые события прошлого без какого бы ни было освещения предстоящей жизни ($\chi^2_{эмп}=6,52>\chi^2_{кр}=3,84$, $p=0,05$) -, на наш взгляд, имеет под собой те же причины и отражает уровень развития самосознания и рефлексии мальчиков-подростков, уступающий таковому у девочек – подростков. Уже самый первый взгляд позволяет понять, чья «Линия жизни» перед глазами исследователя: краткая (как правило, указаны три значимых события прошлого и не более пяти - будущего), состоящая во многом только из позитивных событий, мало

затрагивающая семью (как родительскую в прошлом, так и свою будущую) и интересы, участие других людей – это результат выполнения мальчиком предложенной инструкции «сосредоточиться и представить самые значимые события своего прошлого и будущего»; или более подробная (в среднем – 5 событий жизненной ретроспективы и 6-7 событий жизненной перспективы), имеющая половину событий прошлого с отрицательным эмоциональным знаком, и столько же, а часто и больше как в прошлом, так и в будущем касающихся семьи, в каждом третьем своем событии переплетающаяся с интересами других людей – это взгляд девочки-подростка на то, как разворачивался и будет разворачиваться ее жизненный план. Если подробнее осветить выделенные «на первый взгляд» гендерные особенности субъективной картины жизненного пути в отрочестве, то мы отметим: 1) большую событийную насыщенность как жизненной ретроспективы ($U_{эмп}$ = 5323, p=0,00), так и жизненной перспективы ($U_{эмп}$ = 6547, p=0,01) девочек, обусловленную, по нашей догадке, более высоким уровнем развития у них абстрактного мышления, рефлексии, ориентировки в личностных стремлениях и целях (Бендас, 2006); 2) б*о*льшую долю печальных и трагических событий в автобиографических воспоминаниях девочек[12] ($U_{эмп}$ = 5161,5 p=0,00), при едином для обоих полов «оптимистичном» взгляде на будущие перспективы, проявляющем себя в выраженном преобладании радостных и позитивных событий; 3) Насыщенность субъективной картины жизненного пути девочек событиями, связанными с участием значимых Других: анализ результатов позволяет убедиться в том, что девочки не только чаще обозначают хотя бы одну важную ситуацию прошлого ($\chi^2_{эмп}=24{,}86>\chi^2_{кр}=6{,}63$, p=0,01) и будущего ($\chi^2_{эмп}=26{,}78>\chi^2_{кр}=6{,}63$, p=0,01), в которой важную роль сыграли другие люди, но также показывает, что среднестатистическая девочка-подросток каждое второе событие прошлого связывает с участием иных лиц, как правило, родных, что значимо превосходит ($U_{эмп}$ = 521, p=0,00) долю таковых ситуаций в жизненных ретроспективах мальчиков. На наш взгляд, целый ряд гендерных особенностей отразился в этой закономерности: и большая эмпатичность девочек, и интенсивность потребности в аффилиации у них (Берн Ш., 2007); высокая степень эмоциональной близости внутрисемейных отношений, переживаемая ими; рефлексивность, позволяющая заметить и признать участие Другого. Мальчикам же свойственно как помнить, так и планировать те события, которые будут разворачиваться независимо от участия Других, подчиненные их личному выбору и личным интересам. При этом между мальчиками и девочками нет содержательной разницы в том, чье именно участие отмечено в качестве значимого в том или ином

[12] Найденная закономерность становится понятной при анализе содержания указанных девочками негативных событий, которые представляют собой, как правило, переживание утраты кого-либо из близких людей (чаще всего – бабушки, дедушки). Безусловно, их сверстников мужского пола не миновали подобные печальные ситуации, но, по нашей догадке, мальчики, как более чутко и болезненно переживающие происходящее в семье (Карабанова, 2005а), предпочли не выносить свои воспоминания на «Линию жизни».

событии жизни, что позволяет нам признать *гендерно универсальной* такую особенность жизненной ретроспективы подростков как предпочтение событий (из тех, в которых бы была выражена роль Другого), связанных с участием родителей (названы 19% девочек и 38% мальчиков) и друзей (названы 38% девочек и 24% мальчиков) – а также частое включение своих будущих детей как важных участников жизненной перспективы (названы 91% девочек и 83% мальчиков).; 4) Преобладание в представлениях о будущем девочек событий, связанных с семьей. Безусловно, данная закономерность была ожидаемой: в целом ряде ранее осуществленных исследований отмечалось стремление девочек (девушек, женщин) структурировать личностный опыт (течение собственной жизни, суть поворотных моментов судьбы, собственный психологический возраст) в соответствии с этапами или изменениями семейной жизни (Карабанова, 2005а; Олифирович Н.И. в соавт., 2005 и др.). Рассмотрев «Линии жизни», мы получили дополнительную возможность понять, как происходит это структурирование: «Семья» как одна из 12-ти жизненных сфер, отраженных в представлениях подростков о будущем, наиболее вариативна и разнообразна (она раскрыта в 12-ти различных событиях[13]; именно «Семья» вбирает в себя 40% всех указанных девочками ситуаций, что значимо превосходит соответствующую долю в жизненных ретроспективах мальчиков - 28% ($\varphi^*_{эмп}$=2,39> $\varphi^*_{кр=}$2,31, p=0,01) и так или иначе отражена в ответах 84% (практически каждой!) девочки, тогда как мальчиков, отметивших семью хотя бы в единичном событии будущего, существенно меньше – 63% ($\varphi^*_{эмп}$=2,39> $\varphi^*_{кр=}$2,31, p=0,01). Более того: в ответах 35% девочек каждое второе названное событие связано с семьей, а 10% респонденток не видят в своем будущем иных, кроме семьи, сфер реализации себя. Тогда как среди мальчиков преобладает тенденция формировать перспективу жизни вне связи с семейными событиями (36% респондентов) или указывать среди значимых не более трети явлений, имеющих отношение к семье (43%). Как следствие, мальчики, описывая свое будущее, зачастую упоминают только «вступление в брак» и реже - «рождение ребенка» из событий, принадлежащих к сфере «Семья», тогда как ответы девочек содержат в себе частые указания на знаменательные даты супружеской жизни, на необходимость взять на себя заботу о стареющих родителях и на различные позитивные изменения в жизни будущих детей, внуков и даже правнуков. Отметим, что в описании конкретики отдельно взятых «семейных» событий (указания на возраст вступления в брак, предполагаемое количество детей и др.) девочки и мальчики одинаково точны, что, на наш взгляд,

[13] Для сравнения: жизненные сферы «Внутренний мир и развитие самосознания», а также «Нормативные этапы взросления», которые следуют за «Семьей» по шкале вариативности составляющих их событий, вбирают соответственно 8 и 7 событий; наименее вариативны жизненные сферы «Профессиональное развитие и становление (2 события), а также «Внешкольная деятельность» (1 событие). Последнее, однако, можно объяснить объективной краткостью временного участка будущего подростка, который будет проведен в школе и внешкольных организациях.

указывает на то, что *гендерная вариативность образа семьи* отражается прежде всего *в его базовых, глобальных характеристиках.*

Так, описывая возраст вступления в первый брак, и мальчики, и девочки в качестве предпочтительного называют 25-летний (выбран 34% и 30% респондентов соответственно). При этом, 60% девочек указывают на готовность вступить в брачный союз и раньше (в 18- 24 года), тогда как 33% мальчиков привлекает перспектива создать семью в более зрелом возрасте – в 27 – 40 лет. Заметим, что возраст вступления в первый брак, превышающий 28 лет, вообще не упоминается девочками, а поиск различий в уровне исследуемого признака с достоверностью позволяет заключить, что возраст создания семейного союза у девочек значимо снижен по сравнению с таковым у мальчиков ($U_{эмп}$=2357,5, p=0,00) . Также в ответах мальчиков значительно реже ($\chi^2_{эмп}$=27,1>$\chi^2_{кр}$=6,63, p=0,01) за созданием брака следует и рождение в нем детей, упоминание о которых встречается только в половине начерченных мальчиками «Линиях жизни». Те из них, кто указывает появление ребенка в качестве важного события будущего, описывают и предпочтительное время рождения первенца, которое полностью совпадает с таковым у девочек и приходится на первые один-два года супружества, наименее привлекательным является увеличение диадического периода в развитии супружеских отношений до 4-х лет и более. Сравнение числа детей, родителями которых по собственному предположению станут респонденты, не выявило значимых гендерных различий: 55% девочек и 75% мальчиков указывают на готовность иметь в будущем не менее двух детей. При этом наиболее предпочтительной разницей в рождении детей указывается интервал в 3 - 4 года, наименее привлекательной – разница, превосходящая 6 лет.

Роль семьи в прошлом также особо обозначена и подчеркнута девочками: жизненная сфера «Родительская семья» как одна из 8 выделенных в ходе анализа прошлого сфер, хотя и одинаково часто встречается в ретроспективах респондентов (37% девочек и 21% мальчиков упоминают ее хотя бы в единичном жизненном событии: $\varphi^*_{эмп}$=1,42<$\varphi^*_{кр=}$1,64, p=0,05), оказывается значимо более насыщенной и детализированной именно в автобиографических воспоминаниях девочек, вобрав в себя значимо больше различных событий ($\varphi^*_{эмп}$=1,78>$\varphi^*_{кр=}$1,64, p=0,05). Качественный анализ позволяет убедиться в том, что мальчики не включают в субъективную картину прошлого такие события как «Улучшение взаимоотношений с родителями», «Ухудшение взаимоотношений с родителями», «Появление в семье третьего взрослого», «У семьи появилась дача», отмеченные девочками, фиксируя на отрезке прожитого только серьезные, глобальные изменения в семейной жизни. Таким образом, представления о семье как составляющая образа мира оказываются наиболее гендерно вариативными в субъективной картине жизненного пути. Анализ других структурных компонентов,

который будет представлен ниже, позволит нам в основном сосредоточиться на *гендерно инвариантных* особенностях представлений о мире.

Выше мы кратко описывали сгущение в субъективных представлениях о прошлом девочек негативных событий. Эта закономерность представляется нам интересной и важной, так как затрагивает актуальную в современных исследованиях задачу изучения жизнестойкости и возможностей преодоления различных негативных жизненных ситуаций субъектом. Чтобы понять, какие именно печальные и неблагоприятные события структурируют прошлый жизненный опыт в сознании мальчиков и девочек рассмотрим Табл.5.4. (Приложение 5). Анализ Табл.5.4. показывает, что место значимых событий прошлого с отрицательным эмоциональным знаком занимают высоко стрессогенные ситуации (Подольский А.И., в соавт., 2004), что способствовало их фиксации в автобиографических воспоминаниях и нанесению на «Линию жизни». Важно отметить, что до того, как приступить к содержательному обсуждению результатов, мы подвергли контролю вероятность сгущения негативных событий в оперативной автобиографической памяти респондентов (то есть наступление их в предшествующие исследованию 1-2 года) и не обнаружили здесь каких-либо значимых связей, что позволяет нам рассуждать о собственно гендерно вариативных расхождениях, а, к примеру, не тех, что могли быть вызваны стремлением девочек называть недавние события прошлого (которые хорошо помнятся), в том числе и отрицательные из них. Результаты, представленные в Табл.5.4. также позволяют нам заметить интересные расхождения, проверка значимости которых, однако, не позволила выделить высоко достоверных, но оставила возможность говорить о тенденциях в восприятии негативных событий в образе мира. Первое, что обращает на себя внимание, это, конечно, более высокая восприимчивость девочек к негативным воздействиям мира, выражающаяся в том, что из 15 упомянутых подростками событий, только одно не было названо девочками и произошло это, по нашей догадке, потому что объективно ни одна из девочек, принявших участие в исследовании, не была когда-либо исключена из школы. В остальном же память девочки вобрала в себя весь диапазон стрессогенных ситуаций: от переживания испуга и ссоры с учителем, до необходимости похоронить кого-либо из своих родителей в детстве. Рассматривая ответы мальчиков, мы при этом замечаем, что такие ситуации как конфликт в школе, ссоры с родителями, утрата домашнего любимца, которые наверняка случались в жизни хотя бы одного из 130 участников исследования мужского пола, – не пополнили собой субъективную картину прожитой жизни вообще. Среди мальчиков не только меньше тех, кто отмечает хотя бы одно несчастье в прошлом ($\chi^2_{эмп}=24{,}86>\chi^2_{кр}=6{,}63$, $p=0{,}01$), но и, если сравнивать мальчиков и девочек, чьи представления о прошлом вбирают в себя ситуации с отрицательным эмоциональным знаком, сама насыщенность прошлого такими

ситуациями будет у них значимо ниже ($U_{эмп}$ = 5161,5, p=0,00). Пытаясь понять суть двух обнаруживших себя интересных расхождений в ответах мальчиков и девочек (мальчиками чаще упоминается «получение травм и увечий», а девочками – «смерть бабушки или дедушки»), мы задумались над тем, что обуславливает определенную частоту упоминания того или иного отрицательного события среди подростков? Субъективная значимость – конечно, но не только, эмоциональная насыщенность, степень негативного влияния на последующую жизнь респондента, объективная частота события в жизни респондентов, согласно исследованию которой (Еремеева, Хризман, 2001) мальчики 7-15 лет вдвое чаще чем девочки получают различные травмы и серьезные ушибы, что, конечно, накладывает отпечаток на структурирование субъективной картины прошлого. Принятие во внимание совокупности всех этих факторов позволяет нам заключить (на уровне тенденции!), что прецеденты получения травм и ушибов переживаются мальчиками как часть жизненной истории, важная составляющая образа субъективного прошлого и, как следствие, образа себя – отчаянного, побывавшего в разных опасных ситуациях за свои 14-15 лет, и мужественно преодолевшего их. При этом в результатах девочек, и здесь мы снова имеем возможность говорить только о некоторой направленности ответов (обозначить которую нам позволяет анализ субъективной картины будущего, реализованный выше) отразилась их готовность структурировать прошлое в соответствии со стадиями жизненного цикла семьи и, конечно, их более высокая ранимость, эмоциональность и восприимчивость (Бендас, 2006; Берн Ш., 2007).

Решение задачи понимания того, как структурируется мальчиками и девочками субъективный опыт прожитой жизни, к решению которой мы приступили в анализе представленности стрессогенных событий в картине прошлого тех и других, обещает нам получение интересных выводов, отражающих важные гендерные отличия в образе мира. Для реализации этого решения нами был осуществлен эксплораторный факторный анализ с использованием метода Varimax Normalized. Его отличие от процедуры, осуществленной при поиске возрастных отличий (п.2.4.), существенно: в предыдущем параграфе мы описывали только «жизненные сценарии», то есть варианты планирования подростками будущей жизни, здесь же исходными данными для факторизации послужили результаты мальчиков и девочек, полностью заполнивших методику (перечисливших как значимые события прошлого, так и будущего), представленные в виде матриц N (количество респондентов)X Событийная насыщенность жизненных сфер (количество событий, вошедших в ту или иную сферу у отдельного респондента) прошлого и будущего. Графики собственных значений факторов (Рис. 5.3.,5.4.), а также Таблица (Табл.5.5.) процентов объясняемых дисперсий по факторам представлены в Приложении 5. Не останавливаясь подробно на анализе первоначально полученных факторных структур,

отметим, что применение критериев Кайзера и Кэттелла позволило нам выделить 6-факторную структуру имеющихся данных девочек и мальчиков. Удобные для сравнения, эти структуры были выбраны нами как обобщенные и достаточно достоверные, поскольку каждая из них позволила объяснить 51,3% дисперсии в подвыборке девочек и 55,9% дисперсии в подвыборке мальчиков и, следовательно, удовлетворить критерий доли воспроизводимой дисперсии. Сопоставим выявленные факторные структуры (Табл. 5.6., Приложение 5).

Схожесть полученных факторных моделей заключается в значительном совпадении структуры первого фактора, описывающего нормативный ход человеческой жизни, ее культурный сценарий, что позволяет назвать представленный в нем вариант субъективной картины жизненного пути как «Жизнь нормальная (в обыденном языке ее, как правило, называют «Жизнь как у людей»). Мы замечаем, что он – гендерно универсален, достаточно часто (поскольку это первый, самый значимый фактор) встречается в представлениях о течении собственной жизни и объективно фиксирует ее основные этапы: «Был маленьким» - «Учился в школе» - «Получил высшее образование» - «Создал собственную семью». Еще одно совпадение в результатах мальчиков и девочек, которое обращает на себя внимание, – это «повторение» жизненных сфер прошлого в перечислении жизненных сфер будущего. Что мы имеем в виду: в структуре F2 у девочек и F3 у мальчиков если в прошлом отмечена «Родительская семья» как важная жизненная сфера, то в будущем – обязательно будут выбраны «Отношения с родителями во взрослости»; аналогично в структуре F4 у девочек и F6 у мальчиков: значимость жизненной сферы «Общественно-полезная деятельность» (в которой, как правило, собраны значительные личные достижения и успехи в увлечениях, избранных видах спорта или факультативных занятиях) проявит себя и в представлениях о прошлом, и в представлениях о будущем. На наш взгляд, это прежде всего свидетельствует о большой важности выделенных жизненных сфер, которая демонстрирует себя в готовности подростка структурировать прошлый жизненный опыт и представление о том, как будет разворачиваться будущая жизнь, в соответствии с событиями семейной истории и ситуациями важных открытий и успехов в личном творчестве и увлечениях. Обращая отдельное внимание на представления о семье как компонент образа мира подростка, мы можем сказать, что семья как важное событие планируемой жизни, как определенный ее этап, будет выбрана прежде всего теми подростками, кто придерживается культурного сценария взросления (и мы признаем, что это может быть вызвано не только готовностью прожить «нормальную» жизнь, но и неспособностью в подростничестве составить свой, авторский ее сценарий) и теми, кто тесно связан с родителями и придает отношениям с ними высокую значимость (семья в будущем здесь предстает перед нами прежде всего в

контексте взаимодействия с собственными стареющими родителями). Значительное сходство также демонстрируют по своему содержанию F6 у девочек F4 у мальчиков, позволяя описать уже знакомый нам по предыдущему параграфу сценарий «Приятная, ничем не омраченная жизнь», вектор которой направлен на удовлетворение личных интересов и ход которой определен яркими, эмоционально насыщенными событиями.

От анализа гендерно универсальных компонентов в структуре целостной субъективной картины жизненного пути перейдем к подробному рассмотрению гендерно вариативных компонентов представлений о прошлом и будущем. Так, в уже описанном нами содержании F3 у мальчиков мы замечаем детали, отсутствующие в похожем на него F2 в модели девочек, а именно: отношения с родителями мальчиков в субъективной картине жизненного пути дополнены и потребностью вести внутренний диалог, а также иметь интенсивные контакты со сверстниками, тогда как в ответах девочек представляют собой автономный, самостоятельный сценарий жизни. Как и в рассмотрении семантического пространства образа мира мы можем сказать, что семейные связи для мальчиков выступают как нечто значимое (в анализе субъективной картины жизненного пути) или что-то положительное (в анализе результатов Методики свободной сортировки понятий) наряду с иными значимыми связями или радостными событиями в жизни, тогда как девочками рефлексируются как нечто особенное, выделяющееся из ряда иных многовероятных жизненных отношений. Более того, в содержании F5 у девочек мы замечаем, что внутрисемейные отношения противостоят межличностным (отношениям со сверстниками, друзьями), чего не находим в факторной структуре подвыборки мальчиков. Также в ней мы не находим какого-либо самостоятельно фактора, представляющего сосредоточенность перспектив будущего мальчиков вокруг профессионально важных интересов. Жизненная сфера «Профессиональное развитие, карьера» встречается у мальчиков как один из нормативных этапов жизненного пути вообще, но не позволяет нам описать ожидаемую по ранее осуществленным исследованиям (Карабанова, 2005а) структуру представлений мальчиков о будущем, сосредоточенную вокруг профессионально значимых событий и карьерных достижений. Примечательно, что в представлениях о будущем девочек профессиональные интересы и вовсе входят в противоречие с их стремлением разобраться в себе или создавать и поддерживать тесные дружеские отношения (F3) и не проявляются как значимая жизненная сфера какого-либо целостного сценария жизненного пути вообще. Также только по ответам мальчиков мы можем описать жизненный сценарий, который предельно краток, сосредоточен только вокруг ближайших событий будущего и в основном отражает этапы получения образования – сначала школьного, затем – вузовского (F1). «Своя будущая семья» дополняет этот ориентировочный план на ближайшее будущее в единственном событии –

«создании своей семьи», - которое, как мы помним, приходится у большинства мальчиков на 25-летний возраст и в данном случае чаще, чем «Начало работы» непосредственно следует за «Завершением ВУЗа». Таким образом, гендерная вариативность в субъективной картине жизненного пути находит свое отражение не только в сути и частоте называемых значимых событий, но и в их целостных сочетаниях.

Рассмотрение профессиональных планов современных подростков, эксплицированных при выполнении методики «Линия жизни», заслуживает отдельного обсуждения. Вопреки нашим ожиданиям, мальчики значимо реже чем девочки указывают в собственных представлениях о будущем хотя бы одно значимое событие, связанное с осуществлением труда ($\chi^2_{эмп}=6,3>\chi^2_{кр}=3,84$, $p=0,05$) – половина мальчиков не пишет о профессии и будущей занятости ничего вообще. Несмотря на то, что содержательность профессиональной перспективы у описывающих ее мальчиков и девочек будет сходной: одинаково редко будет конкретизирована специальность, с одинаковой частотой мальчики и девочки будут называть планируемый срок достижения карьерного взлета (примечательно, что мальчики претендуют на него чаще ($\chi^2_{эмп}=3,89>\chi^2_{кр}=3,84$, $p=0,05$)), заметны интересные качественные различия в том, какая профессия предпочитается теми и другими. На уровне тенденции (статистическая значимость не обнаружила себя здесь) мы можем отметить, что мальчики пристрастны к осуществлению руководящей деятельности, которая, по нашей догадке, является для них средством приобрести привлекательный социальный статус, и совсем не упоминают профессий, связанных с общением с другими людьми. Используя классификацию видов труда Е.А. Климова (Климов, 1995), мы можем констатировать низкую популярность профессий типа «Человек – Знаковая система» как среди мальчиков, так и среди девочек. Последние же чаще выбирают виды труда, связанные с осуществлением заботы о других людях (врач, медсестра), обучением детей (учитель, музыкальный педагог, воспитатель), а также направленные на создание или проектирование художественных произведений и связанные с работой в сфере искусства.

В завершении данного раздела параграфа отметим, что анализ событийной насыщенности отдельных возрастных этапов прошлого и будущего, некоторых демографических показателей (продолжительности жизни), представленности редких, не заданных культурным сценарием жизни ситуаций, не позволил нам обнаружить каких-либо различий между выделенными подгруппами и, таким образом, завершил обсуждение результатов.

Резюмируя обсуждение гендерной вариативности субъективной картины жизненного пути отметим, что ее проявления прежде всего отражаются в представлениях о семье, эмоциональном знаке значимых событий прошлого и будущего,

содержательности представлений о жизненной перспективе и ретроспективе, а также насыщенности субъективной картины жизненного пути событиями, в которых важную роль сыграли другие люди. Мы можем признать, что девочки, как правило, имеют более полные и детализированные представления о том, как разворачивалась и будет разворачиваться их судьба, тогда как мальчики фиксируют в своем сознании только глобальные, чаще культурно заданные изменения, причем немногочисленные. Перспектива будущего девочек выстраивается во многом вокруг событий, связанных с семейной жизнью, тогда как для мальчиков нельзя выделить какой-либо определенной направленности будущей перспективы. Гендерно инвариантными компонентами субъективной картины жизненной пути являются ее основные структурные компоненты (представленные жизненные сферы, обозначенные категории событий), событийная насыщенность различных возрастных этапов жизни, воспроизведение в субъективной картине жизненного пути в отрочестве культурно заданного сценария взросления, а также переживание жизненной перспективы как связанной с реализацией позитивных и радостных событий.

2.5.3. Гендерные особенности субъективно-эмоциональной оценки мира в отрочестве.

Для анализа гендерной вариативности такого компонента образа мира подростка как субъективно-эмоциональная оценка действительности, мы прибегли к сопоставлению результатов выполнения Краткого теста оценки субъективно-эмоционального отношения к миру, который был заполнен 182 девочками и 168 мальчиками и позволил выявить и проанализировать несколько сдвигов (Приложение 5, Табл.5.7.). Рассматривая получившиеся результаты, мы замечаем, что субъективно-эмоциональное отношение к миру у девочек отличается признанием его позитивных сторон, но в то же время переживанием его большей трудности, субъективной сложности для себя. Мы можем признать эти групповые различия достаточно тонкими, так как совокупная оценка эмоционального отношения к миру в отрочестве (Табл. 4.5., Прил.4, п.2.4) убедила нас в том, что в мир воспринимается подростками как «сложный», «духовный» и «тайный». Проведение гендерных срезов показывает, что подобное восприятие мира особенно созвучно тому, как переживают действительность девочки. Конечно, именно в этих данных мы не видим каких-либо фундаментальных расхождений и оснований признать принципиальное различие в субъективно-эмоциональной оценке мира, при этом важно, что отличия вообще позволили обнаружить себя, что разрешает нам признать межгрупповую (в данном случае – гендерную) вариативность такой составляющей образа мира как его целостное эмоциональное переживание, а не только еще раз подтвердить твердо доказанные различия в эмоциональной культуре девочек и мальчиков (Кон, 2009).

Ожидаемым было признание мальчиками большей «легкости» мира для себя. Гендерный стереотип приписывает мальчикам не бояться трудностей (Бендас, 2006) и отрицать робость перед возможными препятствиями, собственную тревогу, смущение. Возможно, признать субъективную «трудность» мира при выполнении данной методики для мальчиков означало сознаться в собственной уязвимости, слабости, порой - неуспешности, что табуируется современными гендерными стереотипами, диктующими прямо противоположный образец поведения, который и продемонстрировали мальчики.

Предпочтение характеристики «тайный» девочками, на наш взгляд, вызвано переживанием мира как более интересного, манящего, вызывающего познавательный интерес, желание изучить и исследовать его. Традиционно, большая исследовательская активность регистрируется у мальчиков (Кон, 2009), при этом выбор характеристики «тайный» в выполнении данного теста мог восприниматься мальчиками как «романтика», «вера в какие-либо сверхестественные силы, явления, таинственное», что также противоречит тем социальным нормам, которые транслируются мальчикам и регулируют выражение ими эмоций и оценок происходящего (La France M. et al., 1994). В предпочтении в мире «обычного» (понятного, простого, типичного) мальчики, по нашей догадке, выразили большую уверенность влиять на него, относиться к нему без страха и тревожности, нередко сопровождающей познание всего тайного и неизвестного.

Последнее различие, обнаруженное нами, а именно: обостренное восприятие «духовности» мира девочками, позволяет признать последних более позитивно оценивающими окружающую действительность, чаще готовыми замечать положительные проявления мира и его лучшие стороны. Мы полагаем, что в этом отразилась готовность девочек более ярко переживать и демонстрировать положительные эмоции (Johnson, 1994), а также свойственная им особенность воспринимать происходящее с б*о*льшим оптимизом (Берн Ш., 2007). В заключение отметим, что полученные результаты хорошо согласуются с представленными в новых эмпирических исследованиях данными о гендерной вариативности образа мира (Губанова, 2004; Горская, 2005; Правник, 2007; Лопарева, 2011), свидетельствующими о том, что мир в восприятии женщин (девочек, девушек) более доброжелателен, положителен, эмоционален, тогда как в переживании мужчин - враждебен, небезопасен и некомфортен.

Таким образом, субъективно-эмоциональная оценка окружающей действительности как структурная составляющая образа мира имеет гендерные особенности, что подтверждает общую гипотезу исследования II о том, что образ мира как целостная структура имеет наряду с универсальными и индивидуальными групповые особенности, проявившиеся в данном аналитическом срезе как спецификация субъективного переживания мира у мальчиков и девочек.

2.5.4. Гендерные особенности представлений о семье и жизненной перспективе (по результатам методики «Незаконченные предложения»).

В завершении параграфа нам было бы интересно дополнить понимание гендерной специфичности образа мира в отрочестве по результатам анализа основных компонентов образа мира – представлений о семье и представлений о жизненной перспективе. В Табл.5.8. (Приложение 5) представлены итоги проверки основных исследовательских предположений о направленности ожидаемых гендерных различий. Осмысление результатов других методик, использованных в исследовании, позволило нам предугадать магистральное расхождение в ответах мальчиков и девочек: предпочтение последними жизненных целей, связанных с семейной жизнью (создание своей семьи, рождение детей, сохранение теплых эмоциональных отношений со стареющими родителями), подчеркивание высокой личной значимости семейных отношений - и выбор мальчиками жизненных приоритетов, связанных с реализацией профессиональных перспектив, а также уступающее по своей выраженности оценке девочек признание важной роли семьи в жизни человека. Анализ Табл.5.8. (Приложение 5) дает убедиться в том, что мы обнаружили далеко не все из предполагаемых нами различий. При конструировании методики «Незаконченные предложения» мы сосредоточили ее диагностическую направленность на изучении прежде всего таких компонентов образа мира, как: представление о жизненной перспективе, цели будущего, мироощущение (под которым мы понимаем эмоциональную оценку окружающей действительности), и представления о семье, так как, с одной стороны, считаем их опорными составляющими образа мира, а с другой стороны, именно в их содержании ожидаем обнаружить яркие групповые различия. Последние мы нашли здесь, при анализе гендерной вариативности картины мира, только в специфике отражения семьи и понимании различных сторон внутрисемейного взаимодействия. Гендерные различия в субъективно-эмоциональной оценке мира и будущего, планировании жизненных перспектив не обнаружили себя, несмотря на то, что мы ожидали воспроизведения результатов изучения субъективной картины жизненного пути и, конечно, предполагали обнаружить поглощенность девочек обдумыванием ориентиров последующей семейной жизни. Отсутствие подобного рода расхождений в анализе методики «Незаконченные предложения» мы соотносим отнюдь не с гендерной «инвариантностью» образа мира, а с особенностями выполнения теста. «Линия жизни» как методика структурирует размышления о жизненной перспективе и ретроспективе респондента, предлагая ему представить ключевые *события* прошлого и будущего, что, по нашей догадке, обеспечивает б*о*льшую сосредоточенность подростка на обдумывании собственных стремлений, формирует готовность набросать на имеющемся бланке личный жизненный план. При этом завершение предложений, напротив,

достаточно в малой степени направляет поток сознания старшеклассника, что приводит к тому, что определенные компоненты ответов (см. Табл.1.3., Прил.1.), которые являются по сути составляющими образа мира, нечасто встречаются в выборке респондентов, а следовательно, и в исследовательских подвыборках. Так, единственное расхождение в ответах мальчиков и девочек, характеризующее понимание ими важных жизненных целей и приоритетов, касается заметно более выраженного у мальчиков стремления непременно стать в будущем обладателем конкретной вещи (назывался, как правило, автомобиль). По нашей догадке, в этом выражается, прежде всего, желание обрести соответствующий обладателю дорогой вещи социальный статус, утвердиться в социальном плане (об «опорности» переживания которого мы писали в анализе семантических пространств). И если девочки, сохраняя для себя привлекательность цели занять желаемое социальное положение, выбирают иные средства (и это мы утверждаем исходя из анализа предыдущих методик) – создание и поддержание эмоциональных связей с другими людьми, то мальчики предпочитают сосредоточиться на конкретных достижениях и собственности, дающих право занять желаемую социальную ступень. Возможно, мальчики, как более рано по сравнению с девочками проявляющие интерес к автомобилям и часто имеющие такие увлечения как коллекционирование автомоделей, автоспорт или автомеханика, отразили их в желании иметь автомобиль в личной собственности. Тем не менее, нам трудно придать данному единичному расхождению высокую важность и признать его существенным при описании целостного образа мира современного подростка.

Более интересен анализ представлений о семье, который позволил выявить и описать интересные гендерные расхождения, почти не затрагивающие эмоциональную оценку семьи и признание ее высокой ценности и роли в жизни отдельного человека, что хорошо согласовывается с результатами последних социологических исследований, в которых демонстрируется признание семьи как главной жизненной ценности в старшем подростковом возрасте и юношестве (Семенов, 2007). При этом ярки отличия в понимании сути отдельных сторон семейной жизни и семейных ролей. Так, на основании имеющихся данных мы можем с уверенностью утверждать, что семья современными подростками в независимости от пола признается позитивным явлением жизни, привносящим в судьбу каждого человека изрядно положительных и ценных событий и переживаний. Постулируя важность и нередко сверхценность семьи как жизненного явления для себя, мальчики и девочки диаметрально расходятся в понимании того, в чем именно состоит роль семьи: для мальчиков семья представляет собой место, в котором можно почувствовать себя, очутиться «в своей тарелке», понять собственную индивидуальность. Говоря иначе, можно представить семью личным пространством

мальчика-подростка в широком поле социальных связей и отношений. Уже анализ семантического пространства образа мира позволяет нам признать некоторую невключенность мальчиков в собственно внутрисемейные отношения и их сосредоточенность на самопознании. Так и здесь – в завершениях, казалось бы, прямо наводящих на оценку семейных связей предложений «Семья для меня…» и «Часто в семье…» мальчики уклоняются от нее и демонстрируют поглощенность личными переживаниями в подобного рода ответах: «Семья для меня – свое место в мире», «Часто в семье я чувствую себя свободным», «Часто в семье меня понимают». Конечно, семья, в понимании мальчиков – благо жизни, наряду с которым, однако, существует еще немало положительных явлений. Для девочек же семья выступает отнюдь не личным пространством – а местом, в котором интенсивно переживаются и проживаются различные человеческие отношения и связи, итог которых – признание собственной ценности, нужности, присутствия в жизни других людей. Не переживание себя становится для девочек магистральным в контексте семейных отношений, а переживание жизни других людей, измененной своим участием и заботой. Семья для девочек не столько «место», сколько «дело», отношения, процесс взаимодействия, и роль семьи в жизни девочки – дать признание, стать судьбой, стать делом жизни, что мы уже имели возможность описывать в анализе результатов Методики свободной сортировки понятий. Так и типичное времяпрепровождение членов семьи для девочек определяется прежде всего совместностью эмоциональной жизни (сорадованием, состраданием), тогда как мальчиков объединяют с другими членами семьи прежде всего конкретные дела и занятия. Некоторый дефицит эмоциональной близости с другим членами семьи, который мы замечаем в ответах мальчиков, может быть обусловлен и подростковой скрытностью, и обостренным переживанием мальчиков происходящего в семье, о которой мы уже упоминали выше.

Очень интересны расхождения между мальчиками и девочками в представлениях о том, каков характер главенства в семье: анализ данных (Приложение 5, Табл.5.8.) дает убедиться в том, что мальчики склоняются к признанию нужности и распространенности авторитарных отношений («В семье главное – отец, он рука всей семьи», «В семье главное – контроль и порядок»), которые, как правило, основываются на признании членами семьи главенства отца и делегировании ему решающей роли в принятии решений и выборе значимых для семьи альтернатив. Мы не можем с точностью утверждать, что является истоком подобного рода взглядов на семейный уклад – опыт, приобретенный в родительской семье, солидарность с культурными традициями патриархата, отличавшему семью в России в недалеком прошлом, или личные притязания занять в своей будущей семье позицию главы, но можем предположить специфику ориентирующей функции

подобного рода представлений, которая, вероятно, еще проявит себя в готовности мальчиков воссоздать авторитарный стиль руководства в своей будущей семье. Девочки же, и мы основываемся здесь на той же последовательности рассуждений, постараются построить будущие семейные отношения на основе равенства членов семьи и свободы каждого в принятии решений («В семье главное – равенство всех», «Все члены нашей семьи независимы друг от друга, равноправны»). Это согласуется с результатами ранее проведенных исследований (Лозовая, Рыбакова, 1998), и по-прежнему интересно и актуально, так как борьба за власть и расхождения между членами семьи в понимании характера доминирования являются одной из самых распространенных причин внутрисемейных конфликтов (Берг-Кросс, 2004; Карабанова, 2005а), исток которых может брать свое начало в отрочестве, а именно – в специфике представлений о семье, формирующихся в нем.

Также гендерная вариативность представлений о семье проявляет себя в понимании подростками сути сплачивающих членов семьи отношений: по мнению мальчиков, это прежде всего – какие-либо внешние связи (улаженный быт, совместное хозяйство, финансовые взаимоотношения), по мнению девочек – эмоциональное единство членов, привязанность, взаимная любовь. На наш взгляд, в этом наглядно отражается расхождение мужского стиля жизни как более предметного и инструментального и женского стиля как более эмоционально-экспрессивного (Кон, 1981). Таким образом, изучение гендерной вариативности компонентов образа мира позволило нам выделить и описать групповые особенности представлений о семейном укладе, семейных ролях и структуре главенства внутри семьи.

Выводы п.2.5. «Гендерная вариативность образа мира современного подростка».

В п. 2.5. мы были сосредоточены на поиске и описании гендерных особенностей образа мира, сформированных в условиях различной социализации мальчиков и девочек. Обнаруженные особенности позволяют нам верифицировать общую исследовательскую гипотезу II о наличии в образе мира универсальных, групповых и индивидуальных особенностей. Четко характеризуя гендерную вариативность образа мира в отрочестве мы отметим следующее:

1. Образ мира девочек более детализирован и содержателен, его компоненты более дифференцированы и представляют собой отражение разнообразных граней действительности.
2. Гендерная вариативность представлений о семье как компонента образа мира проявляется в: переживании семьи девочками как женской доли и опоры в жизни,

как сложного сочетания отношений связности и разобщенности между родными людьми, как романтического периода пробного брака. Восприятие семьи мальчиками более упрощенно и представляет собой образ круга родственников, объединенных общим домом, который весьма однозначно воспринимается как «благо жизни», без конкретизации чувств и переживаний, которые могут возникнуть у человека, пользующегося этим благом

3. В конструировании образа Я как компонента образа мира девочки опираются на понимание собственных личностных качеств и рефлексию жизненных стремлений; мальчиками собственное Я осмысляется как субъект достижения желаемого социального статуса
4. В образе мира мальчиков и девочек различны представления о романтических отношениях: в восприятии мальчиков они более свободны и исключают запреты, а в восприятии девочек иерархизированы за счет наделения властью одного из субъектов этих отношений.
5. По-разному в образе мира мальчиков и девочек представлены дружеские связи: для мальчиков дружба выступает средоточием эмоциональной жизни в ее позитивных и негативных переживаниях, тогда как девочками воспринимается как один из нескольких типов отношений с окружающими людьми, наряду с отношениями в классе, в семье.
6. Гендерные особенности субъективной картины жизненного как компонента образа мира таковы: девочки имеют более полные и детализированные представления о том, как разворачивалась и будет разворачиваться их судьба, тогда как мальчики фиксируют в своем сознании только глобальные, чаще культурно заданные изменения, причем немногочисленные; перспектива будущего девочек выстраивается во многом вокруг событий, связанных с семейной жизнью, а жизненная ретроспектива включает в себя б*о*льшую долю негативных событий, тогда как для мальчиков нельзя выделить какой-либо определенной направленности будущей перспективы.
7. Субъективно-эмоциональное отношение к миру у девочек отличается признанием его позитивных сторон, но в то же время переживанием его большей трудности, субъективной сложности для себя.

Выводы

По результатам проведенного нами диссертационного исследования могут быть сделаны следующие выводы:

1. Необходимость изучения особенностей образа мира подростка в их связи с характеристиками социальной ситуации развития, продиктованная деятельностной, социальной природой образа мира, может быть реализована как экспликация семантического пространства образа мира, а также как исследование содержания его основных компонентов: образа Я, представления о семье, субъективной картины жизненного пути и образа значимого Другого.

2. Полученные результаты подтверждают общую гипотезу I о том, что психологические характеристики социальной ситуации развития определяют условия формирования образа мира.

3. В изучении особенностей образа мира подростка выявлены универсальные и групповые особенности, что дало основание подтвердить общую гипотезу исследования II. Универсальной особенностью образа мира современного подростка может быть названа система двух смысловых конструктов: Позитивное – Негативное и Личное (Внутреннее)– Социальное (Внешнее).

4. Характеристики социальной ситуации развития слепого подростка являются условием для формирования следующих особенностей образа мира: недифференцированность образа Я, скудость и абстрактность представлений о себе как субъекте учебной и общественно-полезной деятельности; переживание отношений с одноклассниками как строящихся по типу близких родственных связей; подчеркивание роли значимого Другого и воли обстоятельств в реализации жизненного пути, пассивность жизненной позиции; нереалистичность планов на будущее; стремление сохранить эмоционально тесные отношения с родителями в молодости и зрелости и отсутствие нормативной для отрочества потребности эмансипироваться от родителей и обрести автономию во внутрисемейных отношениях.

5. Важную роль в формировании образа мира подростка играют характеристики внутрисемейных отношений: уровень протекции со стороны обоих родителей, степень контроля за действиями подростка, последовательность родителей в реализации стиля воспитания, эмоциональная близость, сплоченность членов семьи, легкость/сложность изменения установленных правил взаимодействия, определяющие групповые особенности образа мира в отрочестве. Позитивное мироощущение, признание высокой ценности и значимости семьи для себя и ее положительной роли в человеческой жизни, готовность создать свою семью в будущем, способность поддерживать доверительные отношения со сверстниками и иметь дифференцированное и позитивное

представление о себе формируются в отрочестве в условиях гармоничного семейного воспитания. Негативное мироощущение, нивелирование ценности семьи и подчеркивание ее разрушительного влияния на человеческую жизнь, отсутствие перспективы создать собственную семью в жизненных планах, стремление прекратить отношения с родителями и покинуть родительскую семью, готовность поддерживать отчужденные и равнодушные отношения со сверстниками, отрицательная оценка себя как личности формируются в отрочестве в условиях дисгармоничных внутрисемейных отношений.

6. В течение отрочества образ мира подростка развивается, а именно: приобретает большую содержательность и реалистичность; дифференцируются и обогащаются представления о себе; смещается центр интересов подростка с осуществления учебной деятельности на самопознание; расширяется субъективная жизненная перспектива за счет включения в нее наряду с личными социальных планов и перспектив.

7. Своеобразие процесса социализации мальчиков и девочек, лежащее в основе формирования специфичных черт социальной ситуации развития тех и других, создает условия для формирования гендерной вариативности образа мира в отрочестве, а именно: особую значимость и ценность семьи в восприятии девочек (построение образа себя как субъекта внутрисемейных отношений, собственной жизненной перспективы как реализующейся в преимущественно «семейных» событиях); и осмысление мальчиками семьи как круга родственников, одной из социальных групп, в которую оказывается включенным подросток. Направленность жизненных планов мальчиков более разнообразна и во многом связана с намерением добиться высокого социального статуса. Гендерно специфичной особенностью образа мира в отрочестве также следует считать большую детализированность и содержательность образа мира и его компонентов у девочек.

8. Диагностическая направленность Методики свободной сортировки понятий позволяет эксплицировать и описать универсальные, групповые и индивидуальные особенности образа мира подростка как категории в системе двухполюсных шкал-конструктов семантического пространства.

Заключение

Реализованное в данной диссертационной работе исследование было направлено на изучение образа мира современного подростка, по замечаниям современных ученых (Д.И. Фельдштейн, А.М. Прихожан, Л.Ф. Обухова, К.Н. Поливанова, О.А. Карабанова), изученного явно недостаточно и описанного лишь в своих отрывочных фрагментарных характеристиках. Образ мира был изучен нами через экспликацию семантического пространства, а также через изучение содержания своих основных компонентов: представления о семье, образа значимого Другого, субъективной картины жизненного пути, образа Я. Мы предполагали, что субъективная реальность современных подростков будет выраженно отличаться от таковой их сверстников 60-х, 70-х и 90-х годов, а условием формирования этих отличий является в корне изменившаяся социальная ситуация развития, характеристики которой – поверхностные приятельские контакты со сверстниками, нередко – отчужденные отношения с собственными родителями, выделение роли материальных ценностей в жизни, неоднозначность нравственных ориентиров, обесценивание труда – нашли свое отражение в образе мира современного подростка. Чтобы понять, какие именно особенности образа мира формируются в актуальной социальной ситуации развития, мы прибегли к методу сравнения контрастных групп, и в результате его использования нашли подтверждение общим гипотезам, выдвинутым в работе. Мы обнаружили универсальные и групповые особенности образа мира, а также обозначили связь характеристик социальной ситуации развития подростка и особенностей его картины мира.

Испытывая потребность дать четкий ответ на вопрос о том, как современный подросток осмысляет происходящее в его жизни, мы можем пояснить, что, воспринимая различные явления действительности, он, в независимости от особенностей социальной ситуации развития, оценивает их с точки зрения полезности, привлекательности для себя как положительные или отрицательные, а также дифференцирует их на те, что имеют отношение к его внутреннему опыту, переживаниям и впечатлениям и те, что описывают его социальные связи, осуществляемые виды деятельности.

Групповые особенности картины мира проявили себя как в содержании шкал семантического пространства, так и в содержании отдельных компонентов образа мира, что позволило нам утверждать, что образ мира меняется в течение отрочества; представление о реальности мальчиков и девочек различно; выраженной спецификой отличается образ мира слепого подростка; и в различных по своим структурно-функциональным характеристикам семьях воспитываются подростки с различным видением реальности. Полученные нами результаты хорошо согласуются с данными других, как теоретических, так и эмпирических исследований и интересно дополняют их,

представляя взгляд на целостный образ мира современного подростка. Изучить его во всей полноте вряд ли является возможным: он сложен, изменчив, и требует особой организации исследования. Но реализованное нами изучение открывает перспективы выявления индивидуальных особенностей картины мира, определения их детерминированности системой осуществляемых подростком деятельностей, поиска «других» образов мира в отрочестве, - реализовать которые возможно с применением описанных нами диагностических инструментов. Выявив в рамках данной работы связь социальной ситуации развития и образа мира, мы представляем интересным изучение культурных особенностей картины мира, а также детализированное исследование ее ориентирующих функций, продукты разворачивания которых лежат далеко за пределами настоящего.

Литература

1. Адеева Т.Н. Социально-психологические проявления кризиса инвалидности и условия его преодоления: автореф. дис. канд. психол. наук / Адеева Татьяна Николаевна. - Кострома, 2004. - 18 с.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М.: Фонд За экономическую грамотность, 1990. - 296 с.
3. Адлер А. Понять природу человека. - СПб.: "Академический проект", 1997. - 256 с.
4. Аксенова Ю.А. Символы мироустройства в сознании детей: дис. канд. психол. наук./ Аксенова Юлия Александровна. - М., 1997. - 189 с.
5. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. - М.:Наука, 1977. - 446 с.
6. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. М.: Педагогика, 1980.
7. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л.: изд-во Ленинградского ун-та, 1968. - 339 с.
8. Анастази А., Урбина С. Психологическое тестирование. Изд.7. - СПб: Питер, 2007. - 688 с.
9. Андреева Г.М. Психология социального познания: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. - Издание второе, перераб. и доп.. - М.: Аспект Пресс, 2000 - 288 с.
10. Андреева Т.В. Психология современной семьи. - СПб.: Речь, 2005. - 436 с.
11. Антонов А.И. Микросоциология семьи. - М.: ИНФРА-М, 2005. - 360 с.
12. Аргайл М. Психология счастья. - СПб.: Питер, 2003 - 271 с.
13. Аргунова Т. П. Интеграция детей-инвалидов в социум посредством социально-педагогической реабилитации : автореф. дис. канд. педагогических наук. / Аргунова Тамара Прокопьевна. - Якутск, 2009. - 21 с.
14. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. Пер. с англ. М.: Прометей, 1994.-352 с.
15. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Под. ред. И.Б. Ханиной. - М.: Наука; Смысл, 1999. - 350 с.
16. Арьес Ф. Человек перед лицом смерти. - М: Прогресс - Прогресс-Академия, 1992. - 526 с.
17. Ахмеров Р.А. Субъективная картина жизненного пути у представителей религиозной секты Иеговы // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Специальный выпуск "Актуальные проблемы гуманитарных наук". № 1, 2005. - С. 126-137.
18. Баева И.А. Проблемы социализации подростка в постсоветском периоде развития России (психологический анализ молодежной субкультуры). // На пороге взросления.

Сборник научных статей / Ред. Л.Ф. Обухова, И.А. Корепанова, - М.: МГППУ, 2011 - С. 36-48.

19. Баклушинский С.А., Белинская Е.П. Развитие представлений о понятии социальная идентичность // Идентичность Хрестоматия / Сост. Шнейдер Л.Б.. - М.: Изд-во МПСИ, 2003. - 272 с.

20. Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000 - 320 с.

21. Баранова М.М. Онтогенез сознания на ранних этапах жизни: фундаментальные характеристики, типология и развитие довербальных значений // Вестник Томского государственного университета, 2011. - №352. - С.169-172

22. Басилова Т. А., Александрова Н. А. Анализ результатов изучения слепых детей со сложным нарушением развития за тридцать лет // Дефектология. - 2006. - № 2. - С. 3-13.

23. Бендас Т.В. Гендерная психология: учебное пособие. - СПб.: Питер, 2006. - 431 с.

24. Берг-Кросс Л. Терапия супружеских пар. - М.: Изд-во Института психотерапии, 2004. - 528 с.

25. Берн Ш. Гендерная психология. Законы мужского и женского поведения - СПб.: Прайм - ЕВРОЗНАК, 2007 - 318 с.

26. Берн Э. Игры, в которые играют люди (психология человеческих взаимоотношений), Люди, которые играют в игры (психология человеческой судьбы). - СПб. - М.: "Университетская книга" АСТ, 1998. - 399 с.

27. Богданова С.В. "Картина мира" несовершеннолетних (по результатам исследования категориальных структур сознания подростков, осужденных за преступления различной тяжести) // Актуальные проблемы психологического обеспечения в уголовно-исполнительной системе. Материалы научно-практической конференции психологов уголовно-исполнительной системы - Москва: ФСИН России, 2006. - С. 136-141.

28. Богпомочева О.А. Особенности образа мира у одаренных подростков // Психологическая наука и образование. 2006. - №4. - С.66 - 75.

29. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Издательство "Просвещение", 1968. - 464 с.

30. Борисенко Ю.В. Психология отцовства. - Москва - Обнинск: "ИГ-СОЦИН", 2007. - 220 с.

31. Боулби Дж. Привязанность. - М.: Гардарики, 2003. - 480 с.

32. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. - М.: Академический проект ,2004 - 232 с.

33. Бурлов А.В., Татарова Г.Г. Метод неоконченных предложений в изучении образа "культурный человек" // Социология 4М: методология, методы, математические модели. 1997. - № 9. - С. 5-31.

34. Бурменская Г.В. Мировосприятие детей с различными типами привязанности к матери. // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. - 2011. - №2. - С.21 - 36

35. Буровихина, И.А. Возрастные особенности семантики образа мира // - Вестник университета (Государственный университет управления). Социология, психология, педагогика и управление персоналом. - 2011. - № 14 - С. 16 - 18.

36. Буровихина, И.А. Индивидуальные особенности представлений о семье как структурная составляющая образа мира субъекта // Психология индивидуальности: материалы IV Всероссийской научной конференции, г. Москва, 22-24 ноября 2012 г. / отв. ред. А.Б. Купрейченко, В.А. Штроо; Нац. иссл. ун-т "Высшая школа экономики"; Росс. гуманит. науч. фонд. - М.: Логос, 2012. - С.85 - 86.

37. Буровихина, И.А. Особенности взаимодействия с матерью подростков из полных и неполных семей. // 125 лет Московскому психологическому обществу: Юбилейный сборник РПО: в 4-х томах: Том 2 / Отв.ред. Богоявленская Д.Б., Зинченко Ю.П.- М.: МАКС Пресс, 2011. - С.342 -345.

38. Буровихина, И.А. Субъективная картина жизненного пути современных подростков. // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология.- 2011. - № 4. - С. 148-161.

39. Бусыгина Н.П. Методологические основания качественных исследований в психологии: дисс. канд. психол. наук / Бусыгина Наталья Петровна. - М.: 2011.- 235 с.

40. Бюлер Ш. Что такое пубертатный период. // Психология подростка. Хрестоматия. Сост. Ю.И. Фролов. - М.: Российское педагогическое агентство, 1997. - С.9 - 20.

41. Бюрклен К. Психология слепых. М.: Учпедгиз, 1934 - 231 с.

42. Варга А.Я. Семейные мифы в практике системной семейной психотерапии. // Журнал практического психолога - 2001.- №1-2.- С. 65-76.

43. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. - СПб.:Речь, 2001. - 74 с.

44. Варламова С.Н., Носкова А.В., Седова Н.Н. Семья и дети в жизненных установках россиян. // Социологические исследования, 2006. - №10. - С. 61-73.

45. Василевская К.Н., Кабардов М.К., Нуркова В.В. Индивидуально-типологические особенности автобиографической памяти. // Психологические исследования (научный электронный журнал) - №2(16) - 2011.

46. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М.: Изд во Моск. ун та, 1984. - 200 с.

47. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. - М.: Языки славянской культуры, 2000. - 288 с.

48. Венар Ч., Кериг П. Психопатология развития детского и подросткового возраста. - СПб: Прайм - Еврознак. 2007. - 672 с.

49. Власова Т.А.. Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1973. - 176 с.

50. Волкова, И.П. Психология социальной адаптации и интеграции людей с глубокими нарушениями зрения. СПб.: Изд-во Рос.гос.пед.ун-та.- 2009. - 271с.

51. ВЦИОМ, выпуск №1973, 2012

52. ВЦИОМ, пресс-выпуск №1986 от 28.03.2012 - http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=112642

53. Выготский Л.С Педология подростка.// Собр.соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т.4. С.5-242.

54. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Выготский Л.С. - Собр. соч. - Т.4. - М.: Педагогика, 1984. - С. 243-385.

55. Выготский Л.С. К вопросу о деменции при болезни Пика // Хрестоматия по патопсихологии. - М.: 1981, С.114-149.

56. Выготский Л.С. Младенческий возраст // Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 4. - М., 1984. - С. 269-317.

57. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр.соч.: В 6 т. Т.2. М.: Педагогика, 1982. - С.5 - 361.

58. Выготский Л.С. Педология подростка // Психология подростка: Хрестоматия / Сост. Фролов Ю.И., - М., Российское педагогическое агентство, 1997. С. 232-285.

59. Выготский Л.С. Проблема возраста // Собрание сочинений. М., Педагогика, 1984. С. 244-268.

60. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. 1991. - № 4. - С. 5-19.

61. Выготский Л.С. Слепой ребенок // Собр. соч. в 6-ти тт. Т. 5., М., 1983. - С. 257 - 321.

62. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии, 1994. - № 3. - С. 43-52.

63. Гозман Л.Я., Алешина Ю.Е. Социально-психологические исследования семьи: проблемы и перспективы // Вестник МГУ. Серия XIV. Психология, 1985. - № 4.

64. Гозман Л.Я.. Психология эмоциональных отношений. - М.: Изд-во МГУ, 1987 - 176 с.

65. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время наших читателей // Знание - сила. 1985, - № 2.

66. Головей Л.А. Профессиональное самоопределение на пороге взрослости: показатели, факторы, кризисы. // На пороге взросления. Сборник научных статей / Ред. Л.Ф. Обухова, И.А. Корепанова, - М.: МГППУ, 2011 - С. 62 - 77.

67. Голубова Я.В. Соотношение образа мира и национального самосознания субъекта: дисс.канд. психол. наук. / Голубова Яна Викторовна. - Сочи, 2004. - 144 с.

68. Горская Р.С. Влияние углубленного изучения английского языка на когнитивные и эмоциональные компоненты картины мира: автореф. дисс. канд. психол. наук. / Горская Регина Сергеевна. - Санкт-Петербург, 2005. - 20 с.

69. Грицанов А.А. Всемирная энциклопедия: Философия. - М.: АСТ, Минск: Харвест, Современный литератор, 2001. - 1312 с.

70. Губанова Н.Ю. Взаимосвязь образа мира и характерологических особенностей личности: дисс. канд. психол. наук. / Губанова Надежда Юрьевна. - Сочи, 2004. - 188 с.

71. Гублер Е.В. Вычислительные методы анализа и распознавания патологических последствий. Л.: Медицина, 1978. - 296 с.

72. Давыдов В.В. Психологическое развитие в младшем школьном возрасте // Возрастная и педагогическая психология. - М.: Просвещение. 1973. - С. 66 - 98.

73. Дворянчикова И.А. Семья инвалида в социальной структуре общества: автореф. дис. канд. социол. наук. / Дворянчикова Ирина Алексеевна. - Саратов, 2004. - 19 с.

74. Денискина В. З. Коррекционные занятия по социально-бытовой ориентировке в школах для детей с нарушением зрения: метод. рек. - М.: ООО "ИПТК "Логос ВОС", 2008. - 150с.

75. Джемс У. Научные основы психологии - СПб.: С.-Петербургская электропечатня, 1902. - 370 с.

76. Доценко Е.Л. Межличностное общение: семантика и механизмы. - Тюмень, ТОГИРРО, 1998. - 202 с.

77. Драгунова Т.В. Подросток. М.: Знание, 1976. - 96 с.

78. Драгунова Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте // Вопросы психологии, 1972.- № 2.- С. 25-38.

79. Драгунова Т.В. О некоторых психологических особенностях подростка // Вопросы психологии личности школьника. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. - С. 120 - 170.

80. Дэйвисон М. Многомерное шкалирование: Методы наглядного представления данных. - М.: Финансы и статистика, 1988 г. - 254 с.

81. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки - два разных мира. - СПб.: Тускарора, 2001 - 184 с.

82. Ермаков В. П. Профессиональная ориентация учащихся с нарушениями зрения : Медицина, психология, педагогика : пос. для учителя / В. П. Ермаков ; под ред. В. И. Селиверстова. - М. : ВЛАДОС, 2002. - 172 с.

83. Ермаков В.П., Якунин Г.А. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 240 с.

84. Жихарев А.М. Воспитательная работа в школе-интернате для слепых детей. Книга для воспитателя (Из опыта работы) - М.: Просвещение, 1984. - 126 с.

85. Зайцев Ю.А. Некоторые представления о жизни современных подростков. // На пороге взросления. Сборник научных статей / Ред. Л.Ф. Обухова, И.А. Корепанова, - М.: МГППУ, 2011 - С. 172-176.

86. Зарубина И. Н. Опыт и проблемы обучения детей с глубоким нарушением зрения в массовых школах // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2008. - № 5. - С. 4-13.

87. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. - Л.: Медицина, 1988. - 246 с.

88. Земцова М.И. Пути компенсации слепоты в познавательной и трудовой деятельности. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. - 418 с.

89. Иванова Е.А. Психологические факторы преодоления жизненных трудностей инвалидами по зрению: автореф. дис. канд. психол. наук. / Иванова Екатерина Александровна. - М., 2010. - 22 с.

90. Ивашкин А.Г. Влияние образа мира личности на ее политические предпочтения: дисс. канд. психол. наук. / Ивашкин Алексей Георгиевич. - Сочи, 2003. - 146 с.

91. Кабановская Е.Ю. Психолингвистические механизмы выражения эмоций в картине мира личности: дисс. канд. психол. наук. / Кабановская Елена Юрьевна. - Чита, 2004. - 197 с.

92. Калимуллин Д.Д. Социально-культурная интеграция лиц с ограниченными возможностями в условиях интернет-сообществ: автореф. дис. канд. педагог. наук. / Калимуллин Диловар Диловарович. - Казань, 2009. - 20 с.

93. Калина Н.Ф.Основы психотерапии: Семиотика в психотерапии. - М.: Рефл-бук, 1997. - 272 с.

94. Калитеевская Е.Р. , Леонтьев Д.А. Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте. // Вопросы психологии,2006. - № 3. - С.49 - 55.

95. Капцова Е.А. Особенности самосознания подростков при различном восприятии семейной ситуации : дис. канд. психол. наук. / Капцова Елена Анатольевна. - М., 2002 - 230 с.

96. Карабанова О А. Психологические особенности родительско-детских отношений в подростковом возрасте //Семейное консультирование и семейная психотерапия / Под ред. Э.Г. Эйдемиллера, А.З. Шапиро. - СПб., 2001. - 386 с.

97. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования - М.: Гардарики, 2005a. - 320 с.

98. Карабанова О.А. Образ детско-родительских отношений у современных российских подростков. // Тезисы второй всероссийской научной конференции "Психологические проблемы современной российской семьи" (25-27 октября 2005г.). В 3-х частях. - 2 часть/Под общей редакцией доктора психологических наук В.К. Шабельникова и кандидата психологических наук А.Г. Лидерса. - М., 2005b. - 360 с.

99. Карицкий И.Н., Петренко В.Ф. Путешествие через всю Россию (А. Лидерсу - 60 лет!) // Методология и история психологии, 2009. - №2. - С. 192-199.

100. Келли Дж. Процесс каузальной атрибуции // Современная зарубежная социальная психология: Тексты. / Под ред. Г.М.Андреевой, Н.Н.Богомоловой, Л.А.Петровской. - М.: Изд-во МГУ, 1984. - С. 127-137.

101. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов. - Киев: ПАН Лтд, 1994. - 284 с.

102. Клигер С.А., Косолапов М.С., Толстова Ю.Н. Шкалирование при сборе и анализе социологической информации. - М.: Наука, 1978. - 112 с.

103. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях - М.: Изд-во МГУ, 1995 - 224 с.

104. Климова С.Г. Возможности применения методики неоконченных предложений для изучения социальной идентификации // Социальная идентификация личности. М.:ИС РАН, 1993. - С.69 - 83.

105. Климова С.Г. Опыт использования методики неоконченных предложений в социологическом исследовании // Социология: 4М, 1995. - №5-6. - С.49-64.

106. Ковалев С.В. Психология современной семьи. - М.: Просвещение, 1988. - 208 с.

107. Ковалева Н.Б., Коврижкин Е.В. Подростки на перекрестке миров: СМИ или поиски выхода из лабиринта. // На пороге взросления. Сборник научных статей / Ред. Л.Ф. Обухова, И.А. Корепанова, - М.: МГППУ, 2011 - С. 185 - 198.

108. Кон И. С. Психология половых различий // Вопросы психологии, 1981. - № 2. - С. 47 - 57

109. Кон И.С. Дружба. - М.: Политиздат, 1980. - 255 с.

110. Кон И.С. Мальчик - отец мужчины. - М.: Время, 2009. - 704 с.

111. Кон И.С. Психология ранней юности. - М.: Просвещение, 1989. - 255 с.

112. Кондратова Н.А. Субъективная репрезентация жизненного пространства личности: дисс. канд. психол. наук. / Кондратова Наталия Александровна. - М., 2009.- 203 с.

113. Конева И.А. Особенности образа Я младших подростков с задержкой психического развития: дис. канд. психол. наук. / Конева Ирина Алексеевна. - Н. Новгород, 2002. - 217 с.

114. Короткова А.В. Формирование имиджа семьи под влиянием средств массовой информации:социологический аспект: дисс. канд.социол.наук. / Короткова Анна Васильевна. - М., 2007 - 217 с.

115. Коул Л. Холл Дж. Психология юности. СПб.: Питер, 2000. - 547 с.

116. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. - М.: Когито-Центр, Издательство "Институт психологии РАН", 1997. - 432 с.

117. Крайг Г. Психология развития. - СПб.: Питер, 2000. - 992 с.

118. Крамаренко Н.С. Влияние образа мира субъекта на предпочтение информации в средствах массовой коммуникации: дисс. канд. психол. наук. / Крамаренко Наталья Станиславовна. - Сочи, 2004. - 159 с.

119. Краснова О.В. Исследование идентификации пожилых людей с помощью методики М. Куна "Кто Я?" // Психология зрелости и старения. - 1997. - №1. - С.68 - 84.

120. Краснова О.В., Марцинковская Т.Д. Особенности социально-психологической адаптации в позднем возрасте // Психология зрелости и старения. - 1998. - №3. - С.34 - 59.

121. Крогиус А.А. Психология слепых и её значение для общей психологии и педагогики.- Саратов, 1926. -144 с.

122. Кроник А.А., Ахмеров Р.А. Каузометрия: методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути.- М.: Смысл, 2003. - 284 с.

123. Кулиш О.Г. Взаимосвязь образа семьи и развития самосознания у детей дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов: дис. канд. психол. наук. / Кулиш Оксана Геннадьевна. - М.,2005. - 213 с.

124. Лангмейер И., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. - Прага: Авиценум, 1984. - 334 с.

125. Лапшов А.Ю. Феномен "отложенной жизни", формирующийся у жителей территорий с экстремальными природно-климатическими условиями // Личность в экстремальных условиях . Часть II.- 2005. - С. 125 - 132.

126. Лекомцева М.И. Семантическая структура сравнения // Текст: семантика и структура. - М., Наука, 1983. - С. 173 - 179.

127. Леонтьев А.А. Творческий путь Алексея Николаевича Леонтьева // А.Н. Леонтьев и современная психология. - М.: Изд - во Моск. ун-та, 1983. - С. 6-39.

128. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / под ред. Д.А.Леонтьева. М.: Смысл; Академия, 2004. - 346 с.

129. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. В 2-х т.т. М.: Педагогика, 1983.

130. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М.: МГУ, 1981. - 584 с.

131. Леонтьев А.Н. Психология образа // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология,1979. - №2. - С.3 - 13.

132. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. - М.: Смысл, 1997. - 64 с.

133. Леонтьев Д.А. Чтение как труд и чтение как отдых // Литературная газета,2003. - №25. - С. 13.

134. Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи - М.: Академия, 2006. - 432 с.

135. Лидерс А.Г., Минеева О.А. Лексика для описания семьи в психосемантическом исследовании // Семейная психология и семейная терапия, 2003. - №4. - С. 3 - 19.

136. Липкова О.И. Общие и специфические особенности развития личности подростков с нарушением зрения: дис. канд. психол. наук. / Липкова Ольга Ивановна. - М., 2001 - 201 с.

137. Лисина М.И. Генезис форм общения у детей // Принцип развития в психологии. - М.: Наука, 1979. - С. 168 - 294.

138. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие / А.Г. Литвак ; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена . -СПб. : Изд-во РГПУ, 1998. - 271 с.

139. Личко А.Е. Подростковая психиатрия. Л.: Медицина, 1989. - 214 с.

140. Личко А.Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. М.: Эксмо-пресс, 1999. - 416 с.

141. Лозовая Г. В., Рыбакова Н. А. Исследование представлений подростков о семейной жизни // Психология и педагогика - новая интеграция. Материалы 24-й научной конференции СПб ГАФК им. П. Ф. Лесгафта. СПб., 1998. - С. 41-44.

142. Лопарева С.Н. Формирование образа мира у учащихся среднего школьного возраста в процессе нравственного воспитания: компетентностный подход: дис. канд. психол. / Лопарева Светлана Николаевна. - Пятигорск, 2011 - 226 с.

143. Макарова Е.Ю. Семейные мифы как отражение проблемы созависимости в семье // Материалы Всероссийской научной конференции "Психологические проблемы современной российской семьи". В 2-х частях. - Часть 2, под общей редакцией доктора псих.наук В. К. Шабельникова и кандидата псих. наук А.Г. Лидерса. - М.: 2003. - 365 с.

144. Малкова Т.П. Социально-психологическая адаптация выпускников школ для слепых и слабовидящих детей: дис. канд. психол. наук. / Малкова Татьяна Петровна. - СПб., 2009 - 176 с.

145. Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символике и языке. - М.: Школа "Языки русской культуры",1997. - 216 с.

146. Марковская И.М. Опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми. // Семейная психология и семейная терапия, 1999. - №2. - С.94-108.

147. Матис Д.В. Реконструкция динамики образа мира человека средствами психоисторического анализа: автореф. дис. канд. психол. наук. / Матис Денис Владимирович. - - Барнаул, 2004. - 22 с.

148. Маценова Е.Б. Представления о семье в разных группах старшеклассников и студентов: дис. канд. психол. наук. / Маценова Ева Борисовна. - М., 2001 - 241 с.

149. Минеева О.А. Возрастные и гендерные особенности содержания имплицитных теорий семьи: дис. канд. психол. наук. / Минеева Ольга Алекснадровна. - М., 2011. - 172 с.

150. Минеева О.А. Лексика для описания семьи и отношений в ней // Психологические проблемы современной российской семьи. Материалы конференции, часть 1, Москва. - 2003. - С. 150-161.

151. Минеева О.А., Лидерс А.Г. Многомерное шкалирование психосемантических данных как прием исследования имплицитных теорий (на примере имплицитных теорий семьи) // Психологическая диагностика, 2007. - № 6. - С. 26-49.

152. Минеева О.А., Лидерс А.Г. Фамилистика. Обзор научных представлений о семье. // ЧФ: Социальный психолог ,2001. - №1 (21). - С.19-59.

153. Минеева О.А., Лидерс А.Г., Познанская А.П. Имплицитные теории семьи в семейной психологии // Вестник университета. Государственный университет управления, Москва, 2010. - № 25. -С. 68-71.

154. Минеева, О.А. Семейные паттерны в зеркале внутренней метафоры // Московский психотерапевтический журнал, 2002. - №3. - С. 142-153.

155. Минухин С., Фишман Ч. Техники семейной терапии - М.: Независимая фирма "Класс", 1998. - 304 с.

156. Мишина Т.И. Исследования семьи в клинике и коррекция семейных отношений // Методы психологической диагностики и коррекции в клинике / Ред. М.М. Кабанов и др. - Л., 1983.

157. Морозова Н.Г. Интересы и мечты слепых школьников младших и средних классов.- Специальная школа, 1964, вып, 1-2.

158. Морозова Н.Г. Воспитание разносторонних интересов у слабовидящего ребенка в семье. // Воспитание слабовидящего ребенка в семье/ Сбор.статей под ред. Ермакова В.П., Щегловой А.А. - М.: Всероссийское общество слепых, 1986.

159. Москвичева Н.А. Альтернативные модели социализации детей-инвалидов в современном обществе: социально-философский анализ: автореф. дис. канд. философ. наук. / Москвичева Наталья Александровна. - Ростов н/Д., 2007. - 24 с.

160. Москвичева Н.Л. Образ семьи и его динамика от юности до геронтогенеза // Ананьевские чтения - 2003, Материалы научно- практич. конф. 28-30 окт. 2003 г. СПб.: СПбГУ, 2003. - 215 с.

161. Найссер У. Познание и реальность. М.: Прогресс, 1981. - 230 с.

162. Нартова-Бочавер С.К., Бочавер К.А., Бочавер С.Ю. Жизненное пространство семьи: объединение и разделение. - М.: Генезис, 2011. - 320 с.

163. Некрасова Е.В. Подход к исследованию хронотопических характеристик жизненного мира человека. // Сибирская психология сегодня. Сборник научных трудов. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2002.

164. Немова Ю.А. Особенности автобиографической памяти у больных с эндогенными аффективными расстройствами: дипломная работа / Фак. психологии МГУ им. М.В.Ломоносова; науч.рук. В.В.Николаева. М., 2004.

165. Новоселова С.Л. Развитие мышления в раннем возрасте. - М.: Педагогика, 1978. - 160 с.

166. Нуркова В.В., Митина О.В., Янченко Е.В. Автобиографическая память: "сгущения" в субъективной картине прошлого // Психологический журнал. 2005. - № 2. - С.22-32.

167. Нуркова В.В. Искусство памяти: личная версия. Беседа с главным редактором "Знание - сила" О.Балла // Знание -сила, 2004. - №10.

168. Нуркова В.В. Культурно-исторический подход к автобиографической памяти: автореф. дис. докт.психол.наук. / Нуркова Вероника Валерьевна. - М.,2009. - 50 с.

169. Обухов А.С. Мировоззрение подростков провинций России. // На пороге взросления. Сборник научных статей / Ред. Л.Ф. Обухова, И.А. Корепанова, - М.: МГППУ, 2011 - С. 147 - 162.

170. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. Курс лекций. - Факульет психологии, МГУ имени М.В.Ломоносова, 2003 г.

171. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. - М.: Педагогическое общество России, 2004. - 442 с.

172. Обухова Л.Ф., Попова М.В. Варианты жизненной позиции современных подростков. // На пороге взросления. Сборник научных статей / Ред. Л.Ф. Обухова, И.А. Корепанова, - М.: МГППУ, 2011 - С. 162 - 172.

173. Олифирович Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф. Семейные кризисы: феноменология, диагностика, психологическая помощь. - Москва-Обнинск.: "ИГ - СОЦИН", 2005 - 356 с.

174. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. - М.: Смысл, 2002. - 462 с.

175. Ольшанский В.Б. Становление метода неоконченных предложений. - Социология: 4М.,1997. - № 9. - С. 82-97.

176. Осин Е.Н. Смыслоутрата как переживание отчуждения: структура и диагностика: дис. канд. психол. наук. / Осин Евгений Николаевич. - М.,2007 - 217 с.

177. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. 4-е изд. - СПб.: Питер, 2008 - 304 с.

178. Павленко В.И. Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии // Вопросы психологии, 2000. - №1. - С.135 - 142.

179. Палей А.И. Модальностная структура эмоциональности и когнитивный стиль. // Вопросы психологии, 1982. - № 1. - С. 118-126.

180. Панкова Н.В. Образ семьи у детей-дошкольников из семей "группы риска" // Семейная психология и семейная терапия - 2002. - №2.

181. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М.: из-во Моск. Ун-та, 1988. - 230 с.

182. Петровская Л.А., Спиваковская А.С. Воспитание как общение-диалог // Вопросы психологии, 1983. - № 2. - с. 85 - 89.

183. Петухов В.В. Образ мира и психологическое изучение мышления // Вестник Московского Университета. Серия 14. - Психология. - 1984. - № 4. - С. 13 - 21.

184. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. - М.: Просвещение, 1969. - 659 с.

185. Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: Учебное пособие. - М.: РАОИКП, 1999 - 123 с.

186. Подольский А.И., Идобаева О.А., Хейманс П. Диагностика подростковой депрессивности. Теория и практика - СПб.: Питер, 2004. - 202 с.

187. Поздеева О., Лидерс А.Г. Сплоченность и гибкость как интегративные параметры семейной системы // Семейная психология и семейная терапия,2006. - №3. - С.30 - 45.

188. Поливанова К.Н. Изменение детства: проверка гипотезы // На пороге взросления. Сборник научных статей / Ред. Л.Ф. Обухова, И.А. Корепанова, - М.: МГППУ, 2011 - С. 48 - 60.

189. Поливанова К.Н. К проблеме ведущей деятельности в подростничестве // Психологическая наука и образование, 1998. - №3-4. - С.13-17.

190. Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста. // Вопросы психологии, 1996. - № 1. - С.20-34.

191. Правник Д.Ю. Гендерная вариативность образа мира личности: Дис. канд. психол. наук. / Правник Дмитрий Юрьевич. - Хабаровск, 2007 - 248 с.

192. Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование, 1998. - №2. - С. 11 - 17.

193. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / Акад. пед. и соц. наук, Моск. пед.-соц. ин-т. - М.; Воронеж, 2000. - 304 с.

194. Прихожан А.М. Психология сиротства. - СПб.: Питер, 2005 - 400 с.

195. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи. - М.: Знание, 1990. - 160 с.

196. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни. М.: Знание, 1990. - 80 с.

197. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни: кризис тринадцати лет// На пороге взросления. Сборник научных статей / Ред. Л.Ф. Обухова, И.А. Корепанова, - М.: МГППУ, 2011 - С. 14-22.

198. Пряжников Н.С. Личность в эпоху продажности. Учебно-методическое пособие. М.: МПСИ; Воронеж: НПО "МОДЭК", 2000. - 224 с.

199. Разумова И.А. Потаенное знание современной русской семьи. - М.: Индрик, 2001 - 376 с.

200. Резванцева М.О., Григорьева С.И. Влияние детско-родительских отношений на мотивацию обучения у младших школьников. // Вестник Московского государственного областного университета. Серия "Психологические науки" , 2007 - №4. - С.105 - 109.

201. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности / Пер. с нем. - М.: Мир, 1994. - 320 с.

202. Румянцев Г.Г. Опыт применения метода "незаконченных предложений" в психиатрической практике // Исследования личности в клинике и в экстремальных условиях. - Л., 1969. - С. 266-275.

203. Рыбочкина О.С., Семенихина М.В. Представленность системы родительской семьи в субъективном пространстве личности: постановка проблемы. // Научные публикации кафедры педагогической психологии РГГУ, http://www.pedpsy.ru/Default.aspx?id=6.1

204. Савельев Е.А. Русскоязычные SMS-тексты в социолингвистическом аспекте: автореф. дис. канд. филол. наук. / Савельев Евгений Александрович.- Нижний Новгород, Санкт-Петербург, 2006. - 18 с.

205. Салюков М.А. Влияние образа мира личности на ее отношение к рекламной информации в экономической сфере: автореф. дис. канд. психол. наук. / Салюков Максим Александрович. - Сочи, 2005. - 23 с.

206. Сапогова Е.Е. Микросоциум семьи и семейный нарратив как психологическая основа культурного социогенеза. // Индивидуальные и стилевые особенности личности / Отв. ред. Т.Ю. Синченко, В.Г. Ромек. - Ростов-на-Дону: ЮРГИ, 2002. - С. 177-190.

207. Сапогова Е.Е. Психология развития человека - М.: Аспект Пресс, 2005. - 460 с.

208. Сатир В. Психотерапия семьи. СПб.: Речь, 2000. - 283 с.

209. Семенов В.Е. Ценностные ориентации современной молодежи. // Социологические исследования, 2007. - №4 - С.37 - 43.

210. Серкин В.П. Жизненные сценарии северян и их влияние на принятие решений // Колыма,1997. - №4. - С.20 - 23.

211. Серкин В.П. Категории "образ мира" и "образ жизни" // Ученые записки кафедры психологии СМУ. Вып. 3. - Магадан: Кордис, 2003. - С. 110 - 125.

212. Серкин В.П. Методы психосемантики: учеб. пособие для студентов вузов. - М.: Аспект - Пресс, 2004. - 207 с.

213. Серкин В.П. Невроз отложенной жизни (НОЖ) и северный невроз // Ученые записки кафедры психологии СМУ. - Магадан. Кордис, 2001. - С.113-118.

214. Серкин В.П. О возможностях метода семантических универсалий Е.Ю. Артемьевой // Вестник Московского университета. Сер.14. Психология, 2000. - №2. - С.74-79.

215. Серкин В.П. Пять определений понятия и схема функционирования образа мира // Вестник МГУ. Серия 14. Психология, 2006 . - №1 - С.11 - 19.

216. Серкин В.П. Структура и функции образа мира в практической деятельности : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.03 Москва, 2005 - 356 с.

217. Сколько Вам лет? Линии жизни глазами психолога (под ред. А.А.Кроника).- М.: Школа-Пресс, 1993.- 112 с.

218. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе. - М.: Школьная пресса, 2000. - 416 с.

219. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. - М.: Изд - во МГУ, 1985. - 231 с.

220. Собкин В.С., Абросимова З.Б., Адамчук Д.В., Баранова Е.В. [под. ред. В. С. Собкина]. Подросток: нормы, риски, девиации - М.: Центр социологии образования РАО, 2005. - 359 с. - (Труды по социологии образования; том 10. Выпуск 17).

221. Собкин В.С., Кузнецова Н.И. Российский подросток 90-х: движение в зону риска, аналитический доклад. - М.: ЮНЕСКО, 1998 - 120 с.

222. Соколова А.В. Развитие нетрадиционных форм обучения слабовидящих детей в условиях специальной школы. // Дефектология, 1996. - № 4. - С. 3-8.

223. Сокусу Н.П. Влияние образа мира субъекта на структуру и содержательные характеристики самопознания: дисс.... канд. психол. наук. / Соуксу Наталья Полихроновна.- Сочи, 2006. - 146 с.

224. Солнцева Л.И. Современная тифлопедагогика и тифлопсихология в системе образования детей с нарушениями зрения - М.: Полиграф-Сервис, 1999. - 130 с.

225. Солнцева Н.В. Ценностно-смысловая организация картины мира личности выходцев из семей с алкогольной зависимостью: автореф. дис. канд. психол. наук. / Солнцева Наталья Владимировна. - СПб., 2006. - 22 с. 224.

226. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. - М.: Апрель-Пресс, 2000. - 416 с.

227. Спирева Е.Н. Лидерс А.Г. Психогенность стиля семейного воспитания как показатель неудовлетворенности браком // Семейная психология и семейная терапия, 2001. - №4. - С 71 - 74.

228. Спирева Е.Н., Лидерс А.Г. Удовлетворенность браком в зависимости от структурно-функциональных характеристик семьи. // Журнал практического психолога. - 2001. - №5-6. - С. 23 - 26.

229. Стеценко А.П. К вопросу о психологической классификации значений // Вестник МГУ. - Серия 14. - Психология, 1983. - № 1. - С. 22 - 30.

230. Стеценко А.П. Понятие "образ мира" и некоторые проблемы онтогенеза сознания // Вестник МГУ. Серия 14. Психология,1987. - № 3. - С. 26 - 37.

231. Стеценко А.П. Психологическая структура значений и ее развитие в онтогенезе. - дисс. канд. психол. наук. / Стеценко Анна Павловна.- М., 1984. - 195 с.

232. Столин В.В. Самосознание личности. - М.: МГУ, 1983. - 284 с.

233. Тайсон Р., Тайсон Ф. Психоаналитические теории развития. - Екатеринбург: Деловая книга, 1998. - 528 с.

234. Толстова Ю.Н. Основы многомерного шкалирования. М.: Изд. дом "Университет", 2006 - С.160.

235. Тронский И.М. История античной литературы. - Л.: Учпедгиз, 1951 -508 с.

236. Трутнева И.В. Влияние билингвизма на формирование образа мира коренных народов Сахалина : На материале нивхов: дисс. канд. психол. наук. / Трутнева Ирина Валерьевна. - Хабаровск, 2004. - 148 с.

237. Украинская Е.М. Развитие самооценки слабовидящих школьников // Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих: психологические и методические аспекты реабилитации / Сбор. научных трудов под ред. В.А.Феоктистова, Э.М. Стернина, Е.М. Украинской - Ленинград, 1982.

238. Фельдшейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе - М.: Педагогика, 1989. - 208 с.

239. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого - педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования, 2011. - №1 (26). - С.44-45.

240. Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития - М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. - 16 с.

241. Феоктистова В.А. История советской тифлопедагогики, школы слепых и слабовидящих. - Ленинград, 1980.

242. Фокина А.В. Роль личностного эгоцентризма в структуре подростковой девиантности: автореф. дис. канд. психол. наук. / Фокина Александра Вадимовна - М., 2008. - 22 с.

243. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность. Теории, упражнения, эксперименты. - СПб.: Прайм- Еврознак, 2004. - 608 с.

244. Фромм Э. Бегство от свободы. - Москва: АСТ, 2011. - 160 с.

245. Хайдеггер М. Время картины мира // в кн. Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления (пер. с нем.; комм. В.В. Бибихина; серия "Мыслители XX в.). - М.: Республика, 1993. - стр. 41-63.

246. Хьелл Г. Зиглер Э. Теории личности. - СПб.: Питер, 2001 - 608 с.

247. Черников А.В. Введение в семейную психотерапию. М., 1998. - 152 с.

248. Черников А.В. Системная семейная терапия. - М.: Независимая фирма Класс, 2001 - 117с.

249. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) - М.: Гардарики - 2005. - 349 с.

250. Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста. - СПб.: ООО "Каскад", 2005. - 436 с.

251. Шнейдер Л.Б. Профессиональное самоопределение подростков в "координатах" отношения к времени жизни и труду. // На пороге взросления. Сборник научных статей / Ред. Л.Ф. Обухова, И.А. Корепанова, - М.: МГППУ, 2011 - С. 22-36.

252. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций. - М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. - 512 с.

253. Шпрангер Э. Эротика и сексуальность в юношеском возрасте. // Психология подростка. Хрестоматия. Сост. Ю.И. Фролов. - М.: Российское педагогическое агентство, 1997. - С.33 - 64.

254. Штерн Э. "Серьезная игра" в юношеском возрасте. // Психология подростка. Хрестоматия. Сост. Ю.И. Фролов. - М.: Российское педагогическое агентство, 1997. - С.20 - 33.

255. Шубина А.Н. Образ семьи в картине мира детей, оставшихся без попечения родителей: дисс. канд.психол.наук. / Шубина Анна Сергеевна. - Волгоград, 2009 - 303 с.

256. Щеглова А.А. Нравственное воспитание слабовидящих детей дошкольного возраста в семье // Воспитание слабовидящего ребенка в семье/ Сбор.статей под ред. Ермакова В.П., Щегловой А.А. - М.: Всероссийское общество слепых, 1986.

257. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия. - СПб, Речь, 2006. - 352 с.

258. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. - СПб.: Питер, 2008 - 672 с.

259. Эльконин Д.Б. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет). - М.: Учпедгиз, 1960. - 328 с.

260. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко - М.: Педагогика, 1989, - 555 с.

261. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте// Вопросы психологии,1971. - № 4. - С. 6-20.

262. Эльконин Д.Б., Драгунова Т.В., Боцманова М.Э., Захарова А.В. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. - М.: Просвещение , 1967, - 360с.

263. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. - М.: Прогресс, 1996. - 286 с.

264. Эриксон Э.Г. Детство и общество. - М.: Прогресс, 2001. - 344 с.

265. Юнг К.Г. Человек и его символы. - СПб.: 1996. - 454 с.

266. Яковлева А.А. Ценностно-смысловые установки как фактор социальной интеграции инвалидов по зрению: дис. канд. психол. наук. / Яковлева Анна Андреевна, СПб., 2009 - 176 с.

267. Ackerman N. The strength of Family Therapy: Selected Papers/Eds. D. Bloch, R. Simon Ackerman Institute of Family Therapy. - N.Y.: Brunner/ Mazel, publishers, 1982.

268. Alexander J., Parsons B. V. Functional family therapy. Monterey, Calif: Brooks/Cole, 1982.

269. Bruner, J., & Feldman, C. F. (1996). Group narrative as a cultural context of autobiography // In D. C. Rubin (Ed.), Remembering our past: Studies in autobiographical memory (pp. 291-317). New York: Cambridge University Press.

270. Burt C.D.B., Kemp S., Conway M.A. Themes, events, and episodes in autobiographical memory // Memory and Cognition. 2003. Vol. 31(2). P. 317-326.

271. Cappeliez P., O'Rourke N. Personality traits and existential concerns as predictors of the functions of reminiscence in older adults // Journal of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences. 2002. Vol. 57(2). P. 16-23

272. Dannon W. Social Cognition and Child Development/ Jossey-Bass, Publ.,Washington, 1978.

273. Ellis A. Reason and Emotion is Psychotherapy. New York, NY: Citadel Press, 1994.

274. Ferreira A.J. Family myths. Psychiatric Research Reports (№20), 1966, p.86-87.

275. Freeman D.S. Techniques of Family therapy/ New York: Aronson, 1981.

276. Haley J. Problem solving therapy. - San Francisco: Jossey-Bass, 1976.

277. Harrington R. Depressive Disorder in Childhood and Adolescence. - John Wiley & Sons, 1995.

278. Johnson C. Gender, legitimate authority and leader-subordinate conversations // American sociological review. 1994. Vol. 59. № 1. P. 122-135.

279. Karabanova O A., Podolskij A.I., Zacharova E.I. The peculiarities of child-parent experience in adolescence // The IX-th European Conference on Developmental Psychology. 1-5 September 1999, Greece.

280. La France M., Henley N. H., Hall J. A., Halberstadt A. G. Nonverbal behavior: are women's superior skills caused by their oppression? // Gender: Social relations in theory and practice. L., 1994. P. 101-133.

281. Lerner, M. J. The belief in a just world: A fundamental delusion - New York: Plenum Press, 1980.

282. Levinson D. The seasons of man's life. N.Y. Knopf.. - 1978

283. Marcia J. Development and validation of ego -identity status// Journal of personality and social psychology. 1966. №3. P.551-558.

284. Marcia, J. E. Identity six years after: A follow-up study // Journal of Youth and Adolescence. - 1976. - №5, p. 145-160.

285. McElhaney K., Allen J., Stephenson J., & Hare, A. Attachment and autonomy during adolescence. In R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), "Handbook of adolescent psychology" (3rd ed., Vol. 1, pp. 358-403). New York: Wiley, 2009.

286. Nichols M. Family Therapy: Concepts and Methods. - N.Y., London: Gardner Press Inc., 1984.

287. Olson D. Circumplex Model of Marital and Family Systems. Assessing Family Functioning // Walsh, Froma. Normal Family Processes. N.Y./London: Guilford Press, 1993.

288. Olson D.H., Portner J., Laveer Y. FACES III // Family Social Science University of Minnesota/ - 1985.

289. Rodriguez Tomae, H. (1972). Le Moi et l'autre dans la conscience de l'adolescent. Neufchtel: Delachauux Niestle.

290. Rubin D. The distribution of autobiographical memory across the lifespan // Memory and Cognition. 1997. Vol. 25(6). P. 859-866.

291. Rubin D.C., Wetzler S.E., Nebes R.D. Autobiographical memory across the adult lifespan // Autobiographical memory / Ed. by D.C. Rubin. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1998. P. 202 - 221.

292. Semantic Differential Technique, 1969. Ed. By Snider J.G. & Osgood CE. Chicago: Aldine publ. Co.

293. Siegal M. Are sons and daughters treated more differently by fathers than by mothers? //Developmental Review. 1987. № 7. Pp. 183-209.

Приложения

Приложение 1
Обоснование рабочей концепции исследования (Гл.1, П.2.1)

1.1. Диагностический инструментарий исследования

1.1.1. Методика свободной сортировки понятий

Таблица 1.1..

Итоговый список слов, использованных в «Методике свободной сортировки понятий, описывающих образ мира подростка»

Авторитет	Интернет	Отец	Скука
Бабушка/дедушка	Карьера	Откровенность	Смерть
Безразличие	Книги	Познаваемость мира	Свое дело
Близость	Компьютерные игры	Поиск смысла жизни	Собственность
Брат	Конфликты	Помощь	Совесть
Будущее	Лень	Послушание	Сотрудничество
Быть нужным	Личная жизнь	Потребность в уединении	Сочувствие
Быть собой	Ложь	Прекрасное	Сплоченность
Вера	Любовь	Привлекательность	Спорт
Взрослые	Мать	Привязанность	Ссориться
Власть	Меняться	Природа	Стабильность
Вместе (быть/делать что-то/ходить куда-то)	Мечты	Прошлое	Страх
Внутренний мир	Музыка	Пустота	Судьба
Воспитание детей	Напряжение	Путешествия	Счастье
Гражданский брак	Нарушение запретов	Работа	Творчество
Деньги	Ненависть	Радость	Тело
Дом	Неопределенность	Романтика	Тревога
Друзья	Непонимание себя	Самовыражение	Уважение
Жизненные планы (цели, перспективы)	Непонимание со стороны окружающих	Самопознание	Уверенность
Забота	Неудовлетворенность собой	Самореализация	Успех
Зависеть	Обижаться	Самостоятельность	Ухаживание
Зависть	Обязанности	Свобода	Учеба
Замкнутость	Одиночество	Свое место в доме	Церковь
Замужество (женитьба)	Одноклассники	Секреты	Школа
Здоровье	Опора	Секс	Экзамены
Знания о мире	Освобождение от родительской опеки	Семья	Я
Зрелость	Ответственность	Сестра	

1.1.2. Краткий тест оценки субъективно-эмоционального отношения к миру.

Диагностическая направленность данной методики состоит в оценке результатов восприятия подростком окружающего мира, в выявлении субъективно-эмоционального отношения к нему, выраженного как предпочтение одной из полярных характеристик окружающей реальности. Данный тест включает в себя 12 пар антонимичных прилагательных (или причастий), каждое из которых представляет собой определенную

сторону, грань окружающей действительности, ее эмоциональную, но не предметно-содержательную оценку. Респонденту предлагается выбрать в каждой паре одну характеристику, наиболее соответствующую его переживанию и восприятию жизни. Таким образом, шкала оценки в данном тесте предельно упрощена и не предполагает под собой дифференцирование соответствия (полное, частичное, минимальное) респонденту той или иной характеристики мира.

Пары антонимов были выработаны нами в результате контент-анализа мини-сочинений подростков (которые также были использованы для конструирования Методики свободной сортировки понятий) как подходящие для описания субъективного отношения к действительности подростков и в самой общей классификации могут быть распределены на те, что отождествляют собой «негативное» мироощущение и восприятие окружающей реальности, а также «позитивное» восприятие жизни и ее положительную оценку.

Анализ результатов использования данного теста производится с помощью подсчета четырехклеточного коэффициента корреляции Гилфорда (при сопоставлении контрастных групп), а также φ-коэффициента углового преобразования Фишера (при анализе результатов целостной совокупности респондентов), определяющих достоверно преобладающие характеристики мира в восприятии подростков. Пары характеристик, включенные в тест, таковы: Постоянный – Меняющийся; Сложный – Простой; Понятный – Непостижимый; Зависит от обстоятельств – Зависит от моей воли; Нравственный – Безнравственный; Открыт для всех – Открыт для избранных; Я творю мир – Мир творит меня; Реальный – Фантастический; Пугающий – Радующий; Скучный – Интересный; Духовный – Бездуховный; Обычный – Тайный.

1.1.3. Методика «Незаконченные предложения» (модифицированный вариант).

Несмотря на богатую историю применения методики «Незаконченные предложения» в эмпирических исследованиях ее диагностическая направленность по-прежнему определяется различными авторами по-разному: сходясь на том, что это, безусловно, методика исследования личности, в качестве ее предмета они называют предмет своей собственной эмпирической работы, оправдывая тем самым включение данного теста в использованный диагностический план. Так, различные модификации методики Сакса-Леви применялись для изучения мнений респондентов (Анастази А. в соавт., 2007), социальных стереотипов (Климова, 1993, 1995), образа Я (Конева, 2002), личностных смыслов (Бурлов А.В. в соавт., 1997), социальных ожиданий (Ольшанский, 1997), межличностных отношений в семье (Лидерс, 2008). В нашей работе мы определяем направленность данного диагностического инструмента как изучение отдельных

(частных) характеристик образа изучаемого нами объекта – мира и семьи как одного из его явлений.

Взяв за основу вариант теста, предложенный его авторами – Д.Саксом и С.Леви в апробации Г.Г. Румянцева (Румянцев, 1969; Лидерс, 2008) мы сократили число предложений до 22-х и полностью изменили формулировки, фактически взяв из исходной методики только инструкцию к выполнению и идею конструирования теста, основанную на действии механизма проекции в завершении предложений без концовки.

В соответствии с задачами нашего исследования а также априорными исследовательскими предположениями о характерных признаках изучаемого явления, мы включили в наш вариант теста четыре смысловых блока, каждый из которых раскрывается посредством нескольких незавершенных предложений (Табл.1.2.).

Таблица 1.2.

Структура методики Незаконченные предложения.

Смысловой блок	**Незаконченные предложения (№ указывает на порядок предложения в бланке методики)**	**Д. ранг**
1. Важные жизненные цели и приоритеты	2. Наступит тот день, когда…	1
	8. Больше всего я бы хотел в жизни…	3
	13. Я мог бы быть очень счастливым, если бы…	2
	17. Во что бы то ни стало я добьюсь…	6
2.Оценка легкости\ сложности жизненных целей	4. Самым сложным в будущем для меня будет…	2
	10.Я обращусь за помощью к родителям при…	9
	14. Самым простым в будущем мне кажется…	3
	19 .Легким для меня будет…	5
3.Восприятие будущего и мироощущение	6. В окружающем мире я чувствую себя…	7
	11. В общем, я оцениваю мир, в котором живу как…	4
	16. Будущее кажется мне…	7
	21. Люди относятся ко мне…	10
4.Образ семьи, представления о семье как жизненном явлении	1. Семья для меня –	13
	3. В семье человек чувствует себя…	11
	5. Все семьи –	12
	7. Я бы мог сравнить свою семью с…	11
	9. Все члены нашей семьи…	8
	12. Часто в семье…	12
	15. Если меня спросят, добро или зло приносит семья, я отвечу…	14
	20. Моя семья будет…	11
	22. В семье главное –	11
	18. Важнее семьи для меня…	12

Все смысловые блоки направлены на изучение основных компонентов образа мира – субъективной жизненной перспективы и представления о семье. Обработка результатов теста потребовала осуществления качественного содержательного анализа полученных от респондентов ответов группой экспертов. В первичной обработке результатов, когда рассматривались бланки всех респондентов основной выборки (N=390), мы выделяли типы ответов, предложенные респондентами в завершении каждого предложения. В ходе

экспертной работы уточнялись названия типов, определялись смысловые группы, к которым их можно было отнести на следующем уровне обобщения. Количество разных вариантов завершений каждого предложения (от 3-х до 28-ти в некоторых предложениях) позволило нам определить дискриминационную возможность каждого пункта теста, указывающую на его способность различать бытующие в общественном сознании на период проведения исследования ответы (типичные, «предзаданные», «дежурные») от частных характеристик образа мира, выделенных подростком самостоятельно, в ходе определенной личностной работы над осмыслением своего видения мира. Дискриминационный ранг каждого предложения (1 – максимальная дискриминационная способность, 14 - минимальная, Табл. 1.2) позволяет представить своеобразный континуум использованных предложений и разделить их на три части по степени дискриминационной способности: с высокой дискриминационной способностью (пп. 2, 13, 8, 4, 14), средней (пп. 19, 17, 6, 16, 9, 10, 21, 3, 7, 20, 22) и низкой (5, 12, 18, 1, 15). Заметно, что наибольшая вариативность ответов наблюдается в предложениях из 1-го блока, а наименьшая – в завершениях, касающихся различных сторон внутрисемейных отношений (блок 4). Это может быть интерпретировано как эмоциональная включенность подростков в размышления о будущем и своих жизненных планах, наличие авторской точки зрения, самостоятельного отношения к тому, что будет происходить, а точнее сказать, будет инициировано подростком, стремление серьезно оценивать свои будущие выборы и решения, исходя из собственных представлений и неготовность в настоящее время выработать свое, личное отношение к семье, отсутствие в сознании подростков каких-либо моделей семейного поведения кроме тех, что предписаны обществом, предзаданы им в форме стереотипных взглядов на брак и семью, - однако, это предположение подробно обсуждается в Главе 2.

Выделив различные варианты завершений предложений, экспертная группа объединила в более обобщенные категории те, смысловые поля которых пересекаются, но при этом сами предложения описывают различные аспекты изучаемого явления. Понимание сущности оформившегося аспекта явления позволило выделить компоненты представлений о будущем, о семье, о важных жизненных целях. Важно, что в ходе обработки результатов, мы старались быть предельно свободными от имеющихся схем категоризации и понять мысли подростков, изучить, как они конструируют собственное видение мира, а не накладывать на предоставленные нам данные готовые алгоритмы интерпретации. И даже «задавая» в предложениях при создании теста определенную направленность ответов (например, пункт «семья для меня…», по нашей задумке, должен был побудить респондентов раскрыть значимость и важность семьи для них), мы были вынуждены признать, что подростки далеко не всегда придерживаются ее (так, в

приведенном примере различные завершения позволили наряду со значимостью выделить и метафоры семьи, и специфику эмоциональных отношений в ней, и представления о главенстве/равенстве ее членов), что и позволило нам выработать более обобщенные компоненты образа, схема кодификации которых представлена в Таблице 1.3.

Компонент образа – это его структурная составляющая, существенный признак, в соответствии с которым респондент строит суждение об объекте. Также можно сказать, что это - одна из граней целостного представления, которая выступает единицей его анализа.

Встречаемость определенного компонента образа математически рассчитана нами как доля разнообразных завершений соответствующей направленности в числе всех ответов респондентов, данных на предложения отдельного содержательного блока теста. Несмотря на то, что сравнительный анализ встречаемости различных компонентов образа показывает преобладание определенных из них, позволяя тем самым охарактеризовать наиболее существенные стороны изучаемого объекта в глазах респондентов, нужно всегда помнить о том, а как следствие, делать поправку на то, что расчет встречаемости компонента содержит в себе незначительную погрешность, обусловленную тем, что некоторые предложения однозначно задавали определенную направленность ответов, которой и придерживались респонденты.

Таблица 1.3.

Схема кодификации ответов респондентов на завершение предложений (упорядочены по содержательным блокам теста)

Содержательный блок теста (изучаемый объект)	**Компоненты представлений об объекте** (в скобках указана частота встречаемости компонента внутри содерж. блока)	**Категории, составляющие компоненты**	**Частота встречаемости категории (внутри компонента)**
1. Важные жизненные цели и приоритеты	Мечты и составляющие образа счастливого будущего (86%)	"Чего-то добиться (чего конкретно - не указано)"	31%
		Приятная, хорошая, ничем не омраченная жизнь	15%
		Профессиональный успех, удачная карьера	7%
		Доверительные, теплые и понимающие отношения с родителями	7%
		Самостоятельность и независимость от окружающих	6%
		Наличие пары, присутствие в жизни любимого человека	5%
		Обладание конкретной вещью	4%
		Получение высшего образования	4%
		Успехи в школе	3%
		Материальная обеспеченность, богатство	3%
		Найти себя, понять свои стремления и интересы	3%
		Слава, власть, признание	3%
		Благополучие и здоровье своих близких	3%
		Сепарация от родителей, отселение от них	2%
		Наличие домашнего питомца	1%
		Жить всегда вместе с родителями, не расставаться с ними	1%
		Бессмертие	1%
		Смена места жительства	менее 1 %
		Излечение от серьезного заболевания	менее 1 %
	Неминуемые события будущего, к которым я уже сейчас пытаюсь сформировать определенное	Приблизится моя смерть	49%
		Возникнет необходимость покинуть школу в связи с ее окончанием	39%
		Возникнут серьезные трудности и проблемы, которые мне придется решить	7%
		Произойдет встреча с друзьями детства	3%

Содержательный блок теста (изучаемый объект)	**Компоненты представлений об объекте** (в скобках указана частота встречаемости компонента внутри содерж. блока)	**Категории, составляющие компоненты**	**Частота встречаемости категории (внутри компонента)**
	отношение (7%)	Придет старость	1%
		Случится смерть родителей	1%
	Задачи развития взрослого человека (7%)	Создание своей семьи	43%
		Почувствовать себя взрослым	25%
		Осуществление ухода за стареющими родителями	15%
		Трудоустройство, осуществление профессиональной деятельности	10%
		Осмысление своей жизни как целого	7%
3. Восприятие будущего и мироощущение	"Мир" для меня: первые ассоциации (22%)	Мрачное, неуютное, плохое место	28%
		Приятное, позитивное место	25%
		Я не думал о мире, мне как-то трудно оформить свое представление о нем	19%
		Целостность, частью которой я являюсь	15%
		Люди, населяющие его	5%
		Игра	3%
		Живое существо	3%
		Что-то громадное	2%
	Как я чувствую себя в контакте с людьми, населяющими мир (26%)	Признанным, уважаемым, симпатичным, любимым	62%
		По-разному: мне трудно дать однозначный ответ	28%
		Одиноким, непонятым, брошенным	10%
	Как я чувствую себя в мире (25%)	Хорошо, свободно, уверенно	70%
		Не по себе, неуютно, а то и совсем плохо	19%
		Защищенно, как будто мир помогает мне	6%
		Отстраненно, я не чувствую себя в нем	5%
	Мое будущее - какое оно? (22%)	Хорошее, светлое	47%
		Трудное, настораживающее	26%

Содержательный блок теста (изучаемый объект)	**Компоненты представлений об объекте** (в скобках указана частота встречаемости компонента внутри содерж. блока)	**Категории, составляющие компоненты**	**Частота встречаемости категории (внутри компонента)**
		Туманное, непонятное, неясное	25%
		Понятное, ясное, простое	2%
	Чувства, которые возникают во мне, когда я думаю о будущем (5%)	Тревога, страх, смятение	51%
		Заинтересованность, увлеченность	36%
		Скука, безразличие	13%
4.Образ семьи, представления о семье как жизненном явлении	Эмоциональная атмосфера семьи, преобладающие чувства (26%)	Понимание, доверие, единство	45%*[*]
		Спокойствие, ровный эмоциональный тон	45%*
		Частые ссоры, конфликты, столкновения интересов членов семьи	43%*
		Чувство любви	41%*
		Безграничные счастье и радость	35%*
		Открытая враждебность и непримиримость	2%*
		Разнообразна - случаются свои радости и печали	1%*
	Важность и значимость семьи для меня (13%)	Самое важное, главное в жизни. Святое.	80%
		Уступает по значимости сфере моих личных интересов и дружеских связей. Не самое главное в моей жизни	16%
		Привязанность к какому-то отдельному члену семьи важнее для меня чем семья в целом	2%
		Безразлична мне. Не является референтной мне группой	2%
	Метафора семьи, ассоциации,	Что-то теплое, ласковое, любящее	37%
		Что-то уникальное, неповторимое, это трудно выразить словами	16%

[*] Здесь и далее в Табл.1.3 звездочкой отмечены процентные доли категорий, рассчитанные как часть ответов определенной направленности в общем количестве заполненных протоколов (N=370). Изменение математического алгоритма расчета было обусловлено тем, что компонент представлений, в который и вошли отмеченные категории, выделялся при завершении сразу нескольких предложений в протоколе одного и того же респондента, при этом, при переходе от предложения к предложению респондентом могли быть даны ответы разных категорий. Повторные ответы (принадлежащие к одной и той же категории) при расчете частоты встречаемости категории не учитывались.

Содержательный блок теста (изучаемый объект)	Компоненты представлений об объекте (в скобках указана частота встречаемости компонента внутри содерж. блока)	Категории, составляющие компоненты	Частота встречаемости категории (внутри компонента)
	возникающие в сознании при употреблении слова "семья" (12%)	Что-то обычное, типичное, простое	15%
		Что-то сверхценное	15%
		Кольцо, отождествляющее единство и сплоченность	7%
		Сложно устроенная система	6%
		Бочка меда, имеющая ложку дегтя	4%
	Мое непосредственное отношение к семье, выраженное "в двух словах" (12%)	Семья - самая большая радость в жизни	88%
		Семья приносит человеку и радости, и огорчения - поровну и того и другого.	8%
		Семья - нечто отягчающее жизнь и делающее ее невыносимой.	3%
	Базис семьи, ее основа, то, на чем она зиждется (10%)	Единство членов семьи, взаимное доверие	73%
		Любовь	25%
		Деньги, материальная обеспеченность	1%
		То внешнее по отношению к ней, что может поддержать ее целостность	1%
	Характеристики идеальной семьи (9%)	Единство членов семьи	68%
		Готовность семьи защитить и поддержать каждого из своих членов	15%
		Многодетность	5%
		Богатство, материальная обеспеченность	5%
		Длительный жизненный цикл семьи (долгожительство членов семьи)	4%
		Повторение структуры и стиля взаимоотношений родительских семей супругов	4%
	Что дает семья человеку, включенному в нее? (7%)	Уверенность в опоре и поддержке в трудную минуту, чувство защищенности	39%
		Ощущение "своей тарелки", "своего места" в мире	24%
		Ощущения радости, счастья	16%
		Чувства подавленности, стесненности, дискомфорта	11%
		Ощущение свободы	5%

Содержательный блок теста (изучаемый объект)	**Компоненты представлений об объекте (в скобках указана частота встречаемости компонента внутри содерж. блока)**	**Категории, составляющие компоненты**	**Частота встречаемости категории (внутри компонента)**
		Чувство собственной нужности	5%
	Уникальность семейной ситуации (5%)	Все семьи - одинаковые	14%
		Все семьи - разные	86%
	Типичное времяпрепровождение членов семьи (4%)	Совместные торжества, радостные семейные мероприятия	42%
		Совместное увлечение, общее дело	40%
		Каждый выполняет свои обязанности, которые четко распределены	13%
		Преодоление жизненных трудностей	5%
	Характер главенства в семье (2%)	В семье царит эгалитарный стиль общения, каждый может высказывать свое мнение, но договориться бывает сложно	36%
		В семье установлена авторитарная система отношений (контроль и власть сосредоточены в руках одного человека)	31%
		В семье царят свобода и равноправие	23%
		Главное в семье - дети, их желания - приоритет	10%

Выделив компоненты, экспертная группа была вынуждена углубить анализ и провести классификацию всевозможных завершений единой направленности, результатом которой стала формулировка категорий – составляющих компонент, более дробных структурных единиц целостного образа. Если анализ компонентов позволяет понять те существенные признаки которые выделяются в анализе семьи или мира подростками, то описание категорий помогает представить суть самих представлений. Перефразируя можно сказать, что в качественном анализе методики «Незавершенные предложения» компоненты задают структуру образа, а категории – наполняющее эту структуру содержание. Частота встречаемости различных категорий ответов была рассчитана нами как доля ответов определенной направленности от общего числа завершений внутри определенной категории. Сравнительный анализ частоты встречаемости ответов определенных категорий позволяет выделить и описать содержательные характеристики образа, превалирующие среди респондентов, наиболее распространенные среди них. При отнесении отдельного ответа к определенной категории и какому-либо компоненту образа, мы учитывали общий контекст завершений респондентом всех предложений теста и мнение всех экспертов рабочей группы.

1.1.4. Тест «Линия жизни» А.А. Кроника

Данный тест был разработан А.А. Кроником (1993) в контексте психобиографического подхода к изучению личности как инструмент, позволяющий диагностировать субъективно воспринимаемые (предвосхищаемые) респондентом значимые, переломные моменты своего прошлого и будущего и дающий на основании этого возможность изучить историю жизни респондента и специфику его временной перспективы. Реконструкция субъективной картины жизненного пути как основной результат использования теста предполагает под собой экспликацию представлений респондента о прошлом и будущем и течении времени своей жизни.

Существуют разные формы этого теста – устная (реализуется в ходе беседы с психологом на индивидуальной встрече), компьютерная (набирающая популярность в настоящее время «Каузометрия» (Кроник А.А. в соавт., 2008), в основу которой положен выработанный А.А. Кроником вариант), бланковая, которая была использована в данном исследовании. Известны также разные версии этого теста, предназначенные для работы с отдельными людьми (Лидерс, 2008) или семьями (Черников, 1998).

По инструкции к тесту респондент должен начертить на чистом листе бумаге прямую линию и отметить на ней момент настоящего времени, а затем отложить самые важные события своего прошлого и предвосхищаемые значимые события будущего, указав рядом с каждым собственный возраст, в котором с ним случилось (или только еще

произойдет) названное событие. Пытаясь реконструировать субъективную картину жизненного пути современных подростков, при анализе теста мы обращали внимание на следующие диагностические показатели: субъективная насыщенность прошлого и будущего (количество значимых событий перечисленных в них), субъективная длительность прожитого отрезка жизни, которую по инструкции должен был отложить респондент (длина отрезка линии жизни от рождения до актуального возраста); представленность различных нормативных, типичных и уникальных событий как в прошлом, так и в будущем, возраст наступления каждого из них, эмоциональный знак указанных событий (в тех случаях, когда экспертной группе однозначно удавалось определить его), наличие и доля семейных событий в течение жизни, указание на роль значимых Других в судьбе, наличие стрессогенных событий в прошлом и анализ событийной насыщенности отдельных возрастных периодов.

Как видно, результаты заполнения теста могут быть подвергнуты как количественной, так и качественной оценке, что делает его исключительно интересным и содержательным диагностическим инструментом. Интерпретация результатов в нашем исследовании проходила с использованием метода экспертной оценки для предотвращения искажений и неточностей в понимании представленных подростками данных. Результаты классификации полученных ответов представлены в Табл.1.4.-1.5. (Приложение 1)

Таблица 1.4.

Представленность жизненных сфер в ретроспективах респондентов исследования.

N	Жизненная сфера	Доля зрячих подр. (N=247)[14]	Доля слепых подр. (N=51)[15]	Доля событий у зр.подр. (N=792)[16]	Доля событий у слепых подр. (N=200)[17]
1	Внутренний мир и развитие самосознания	14,2%	17,6%	5,2%	4,5%
2	Здоровье	0,0%	25,5%	0,0%	8,0%
3	Родительская семья	29,6%	35,3%	14,3%	13,0%

[14] Имеется в виду доля зрячих подростков, отнесших к определенной жизненной сфере хотя бы одно значимое событие

[15] Имеется в виду доля слепых подростков, отнесших к определенной жизненной сфере хотя бы одно значимое событие

[16] Имеется в виду доля событий, отнесенных к определенной жизненной сфере из общего числа значимых событий прошлого (N=792) в ретроспективах зрячих подростков

[17] Имеется в виду доля событий, отнесенных к определенной жизненной сфере из общего числа значимых событий прошлого (N=200) в ретроспективах слепых подростков

N	Жизненная сфера	Доля зрячих подр. (N=247)[14]	Доля слепых подр. (N=51)[15]	Доля событий у зр.подр. (N=792)[16]	Доля событий у слепых подр. (N=200)[17]
4	Отношения со сверстниками	30,4%	29,4%	14,3%	7,5%
5	Общественно-полезная деятельность	27,5%	31,4%	12,8%	9,5%
6	Школа, учеба	54,3%	41,2%	19,8%	11,0%
7	Личные интересы, личная жизнь	29,6%	37,3%	11,6%	13,0%
8	Раннее детство	21,5%	27,5%	8,8%	8,0%
9	Яркое событие	23,1%	51,0%	10,6%	25,5%

Таблица 1.5.

Представленность жизненных сфер в перспективах респондентов исследования.

N	Жизненная сфера	Доля зрячих подр. (N=260)[18]	Доля слепых подр. (N=51)[19]	Доля событий у зр.подр. (N=1400)[20]	Доля событий у слепых подр. (N=278)[21]
1	Внешкольная деятельность	6,5%	3,9%	1%	1%
2	Внутренний мир и развитие самосознания	23,1%	29,4%	6%	6%
3	Высшее образование	61,5%	43,1%	15%	9%
4	Здоровье	0,0%	7,8%	0%	1%
5	Личная жизнь	4,2%	7,8%	3%	1%
6	Материальное благосостояние	18,8%	31,4%	6%	8%
7	Межличностные отношения	11,5%	15,7%	2%	4%
8	Необходимые этапы взросления	38,8%	45,1%	9%	10%

[18] Имеется в виду доля зрячих подростков, отнесших к определенной жизненной сфере хотя бы одно значимое событие

[19] Имеется в виду доля слепых подростков, отнесших к определенной жизненной сфере хотя бы одно значимое событие

[20] Имеется в виду доля событий, отнесенных к определенной жизненной сфере из общего числа значимых событий будущего (N=1400) в перспективах зрячих подростков

[21] Имеется в виду доля событий, отнесенных к определенной жизненной сфере из общего числа значимых событий будущего (N=278) в перспективах слепых подростков

N	Жизненная сфера	Доля зрячих подр. (N=260)[18]	Доля слепых подр. (N=51)[19]	Доля событий у зр.подр. (N=1400)[20]	Доля событий у слепых подр. (N=278)[21]
9	Нереалистичная мечта	0,0%	19,6%	0%	4%
10	Отношения с родителями во взрослости	8,5%	7,8%	1%	1%
11	Профессиональное развитие, карьера	63,1%	58,8%	14%	15%
12	Семья	77,7%	82,4%	36%	32%
13	Учеба в школе	30,8%	27,5%	6%	5%
14	Яркое событие	10,0%	13,7%	0%	3%

Таблица 1.6.

Категоризация значимых событий жизненной ретроспективы.

Жизненные сферы	Значимые события, отнесенные к жизненным сферам	Число слепых подростков (N=51)[22]	Число зрячих подростков (N=247)[23]
Внутренний мир и развитие самосознания	Изменения в самосознании, личностный рост	2	15
	Крестины	1	2
	Начало личного творчества	1	2
	Неисполнение желания (крах мечты)	0	1
	Осуществление выбора профессии	0	1
	Переживание неуспеха, неудачи	0	4
	Переживание себя самостоятельным	0	2
	Переживание счастья, удовлетворенности жизнью	0	5
	Переживания за кумира	2	0
	Расширение границ самостоятельности и свободы	2	3
	Утрата смысла жизни	1	0
Здоровье	Операция	4	0
	Позитивное развитие зрения ("я впервые увидел")	3	0
	Полная слепота	8	0
Личные интересы, личная жизнь	Начало употребления алкоголя	0	2
	Начало употребления наркотиков	0	1
	Начало употребления табака (курение)	0	6
	Получение паспорта	1	7
	Получение травм, увечий	5	16
	Появление домашнего животного в доме	0	13
	Приобретение дорогостоящей вещи (компьютера, игровой приставки, плеера)	8	22
	Серьезная болезнь, требующая госпитализации	4	6
	Серьезный проступок, повлекший заключение под стражу	0	5
	Сильный испуг	4	2
	Смерть домашнего животного	0	4

[22] Имеется в виду число слепых подростков, отметивших определенное событие хотя бы один раз в ретроспективе жизни.

[23] Имеется в виду число зрячих подростков, отметивших определенное событие хотя бы один раз в ретроспективе жизни.

Жизненные сферы	Значимые события, отнесенные к жизненным сферам	Число слепых подростков (N=51)[22]	Число зрячих подростков (N=247)[23]
Общественно-полезная деятельность	Завершение посещений занятий в спортивных секциях, кружках по интересам	0	9
	Значительные личные достижения во внешкольной деятельности (спорте, музыке, хобби)	1	30
	Начало посещения кружков по интересам, интересующих факультативных занятий, появление хобби	0	32
	Начало самостоятельной трудовой деятельности	0	2
	Приобретение новых знаний, умений	15	7
Отношения со сверстниками	Влюбленность	8	38
	Первый поцелуй	0	3
	Поездка в летний лагерь	0	2
	Приобретение новых друзей, переживание единения с друзьями	5	35
	Регистрация в интернет-социальной сети	0	1
	Сексуальный дебют	0	5
	Смерть близкого друга	1	1
	Ссора с другом или подругой, повлекшая за собой разрыв отношений	1	12
Раннее детство	Начало посещения детского сада	3	30
	Окончание детского сада	3	2
	Рождение	9	11
	Физиологическое взросление в младенчестве и детстве	1	18
Родительская семья	Изменения в жизни брата/сестры	2	5
	Начало употребления алкоголя одним из родителей	2	0
	Переезд, смена места жительства (в пределах страны)	3	26
	Повторное замужество мамы	0	3
	Появленние в семье третьего взрослого	0	1
	Развод родителей	2	6
	Родился брат/сестра	3	27
	Смерть бабушки/дедушки	5	18
	Смерть родителя	6	7
	У семьи появилась дача	0	1
	Улучшение отношений с родителями, преодоление ссор и былых обид	0	1
	Ухудшение взаимоотношений с родителями	0	1
Школа, учеба	Значительные личные достижения в учебе	0	2
	Исключение из школы	0	1
	Конфликт с учителем	0	1
	Начало обучения в школе	18	123
	Окончание начальной школы и переход в среднее звено	2	9
	Окончание среднего звена школы и переход в старшее звено	0	1
	Переход в другую школу	2	11
	Переход в школе в старшее звено	0	6
	Экзамены в школе	0	1
Яркое впечатление	Посещение зрелищ, развлекательных и культурных мероприятий	13	16
	Праздник, торжество	8	31
	Путешествия, поездки на отдых, экскурсии	15	20

Таблица 1.7.

Категоризация значимых событий жизненной перспективы

Жизненные сферы	Значимые события, отнесенные к жизненным сферам	Число слепых подростков (N=51)[24]	Число зрячих подростков (N=260)[25]
Внешкольная деятельность	Значительные личные достижения во внешкольной деятельности (спорте, музыке, хобби)	2	17
Внутренний мир и развитие самосознания	«Жизнь для себя»	0	16
	Изменения в самосознании, личностный рост	0	1
	Мистическое событие (Конец света)	1	1
	Начало посещения кружков по интересам, интересующих факультативных занятий, появление хобби	0	4
	Обретение смысла жизни	0	3
	Осуществление выбора профессии	2	0
	Осуществление планов мести	0	2
	Переживание себя независимым, самостоятельным и свободным	1	10
	Переживание счастья, удовлетворенности жизнью	8	27
	Пиковые переживания в личном творчестве	3	1
	Ретроспективное переосмысление своей жизни	1	4
Высшее образование	Окончание ВУЗа	5	51
	Окончание СУЗа	2	6
	Получение второго высшего образования	1	1
	Поступление в ВУЗ	13	130
	Поступление в СУЗ	4	16
Здоровье	Улучшение зрения	4	0
	Переезд в другую страну	0	5
	Переезд, смена места жительства (в пределах страны)	1	0
	Появление домашнего питомца	3	5
Материальное благосостояние	Приобретение дорогостоящей вещи (компьютера, игровой приставки, плеера)	7	6
	Приобретение личного автомобиля	4	28
	Приобретение собственного жилья	7	30
	Финансовое обогащение	0	8
Межличностные отношения	Влюбленность	5	17
	Приобретение новых друзей, переживание единения с друзьями	5	6
	Расставание с девушкой	0	1
	Сексуальный дебют	0	8
Необходимые этапы взросления	Наступление старости	0	7
	Начало менструации	0	1
	Ориентация на долгожительство. Отрицание реалистичных границ собственной жизни	5	10
	Пенсия	8	41
	Получение паспорта	1	10
	Смерть	12	42
	Совершеннолетие	1	18
Нереалист. мечта	Нереалистичная мечта	10	0
Отношения с	Важные изменения в жизни брата/сестры	0	1

[24] Имеется в виду число слепых подростков, отметивших определенное событие хотя бы один раз в перспективе жизни.

[25] Имеется в виду число зрячих подростков, отметивших определенное событие хотя бы один раз в перспективе жизни.

Жизненные сферы	Значимые события, отнесенные к жизненным сферам	Число слепых подростков (N=51)[24]	Число зрячих подростков (N=260)[25]
родителями во взрослости	Осуществление ухода за родителями, забота о них	0	8
	Переезд от родителей	2	8
	Переживание утраты родителей, тягостных чувств	1	5
	Позитивные изменения в жизни родителей	2	0
Профессиональное развитие, карьера	Достижение успеха в трудовой деятельности	8	52
	Начало трудовой деятельности	29	135
	Смена места работы	3	0
Семья	Беременность	0	1
	Воспитание внуков	1	7
	Вступление в брак	39	196
	Вступление в пробный брак	0	2
	Знаменательная дата супружеской жизни	0	4
	Повторный брак	2	2
	Позитивные изменения в жизни своего будущего внука	0	1
	Позитивные изменения в жизни своего будущего ребенка	3	25
	Появление внуков	9	45
	Появление правнуков	0	4
	Развод с супругом	2	0
	Рождение ребенка	29	149
Школа	Достижение успехов в учебе	1	2
	ЕГЭ	2	17
	Окончание школы	11	69
Яркое, запоминающееся само по себе	Посещение зрелищ, развлекательных и культурных мероприятий	0	3
	Праздник, торжество	6	12
	Путешествия, поездки на отдых, экскурсии	1	12

1.1.5.Опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми И.М. Марковской (подростковый вариант)

Методика И.М. Марковской (1999) является популярным инструментом диагностики родительско – детских отношений и широко используется как в консультативной, так и в исследовательской практике современных психологов. К ее несомненным достоинствам можно отнести наличие в ней двух параллельных форм: для подростков и их родителей, а также возможность оценить 10 параметров взаимодействия подростка с матерью и/или отцом по результатам анализа ее данных. Эти параметры таковы: 1.Нетребовательность – требовательность родителя; 2. Мягкость – строгость родителя; 3. Автономность – контроль по отношению к подростку; 4. Эмоциональная дистанция – эмоциональная близость подростка к родителю; 5. Отвержение – принятие подростка; 6. Отсутствие сотрудничества – сотрудничество; 7. Несогласие – согласие между подростком и родителем; 8. Непоследовательность – последовательность родителя; 9. Авторитетность родителя; 10.Удовлетворенность отношениями подростка с родителем.

Методика представляет собой набор из 60 утверждений, истинность каждого по отношению к родителю (для подростков) или подростку (для родителей) респонденту предлагается оценить по 5-балльной шкале. В данном эмпирическом исследовании использовался только подростковый вариант методики с целью использовать оценку параметров взаимодействия с родителями для выделения подростков из контрастных по своим характеристикам внутрисемейного взаимодействия семей.

Несмотря на возможность выделить альтернативную факторную структуру опросника, и, как следствие, описать иные параметры отношений в семье (Буровихина, 2011), сформированные автором в 1999 г. шкалы остаются надежным инструментом получения валидных данных о сущности детско-родительского взаимодействия. При этом так и не был опубликован окончательный вариант тестовых норм к данному опроснику, что затрудняет интерпретацию его результатов при использовании в индивидуальном консультировании и позволяет в рамках данной работы предложить следующий вариант стандартизации теста (Табл.1.8., Приложение 1) и оценки нормальности распределения баллов по шкалам. При составлении Табл. 1.8. для предотвращения влияния побочной переменной состава семьи учитывались результаты выполнения теста подростками только из полных семей (N=242).

Как утверждает П.Клайн (Клайн, 1994), нормальный характер распределения оценок респондентов по шкале позволяет говорить об отсутствии социальной желательности, и наоборот – асимметрия распределения позволяет предполагать наличие тенденциозности в ответах. Мы проверили нормальность распределения баллов респондентов по каждой шкале с помощью критерия Колмогорова-Смирнова, который обладает достаточной статистической мощностью. Достаточно высокий уровень значимости статистики Колмогорова – Смирнова (превосходящий $\lambda_{кр}$=1,36, p=0,05) позволяет отвергнуть гипотезу о нормальном распределении данных по шкале, и наоборот, низкий уровень значимости не даёт оснований отвергнуть эту гипотезу.

Таблица 1.8.

Основные психометрические показатели и оценка нормальности распределения баллов по шкалам подросткового варианта опросника И.М.Марковской.

Шкала	N	Mean	SD	$\lambda_{эмп}$ К - С	Знач. разл.	Оценка распределения
1. Требовательность матери	242	16,0	3,1	1,44	0,03	Нормальное распределение
2. Строгость матери	242	12,3	4,1	2,16	0,00	Нормальное распределение
3. Контроль со ст. матери	242	16,7	2,5	1,16	0,14	**Ассиметрия влево**
4. Эмоц. близость к матери	242	17,9	4,3	2,04	0,00	Нормальное распределение
5. Принятие матерью	242	17,4	4,1	1,30	0,07	**Ассиметрия вправо**
6. Сотрудн. мать-подр.	242	17,2	4,1	1,26	0,08	**Ассиметрия вправо**
7. Согласие мать – подр.	242	14,8	2,3	1,66	0,01	Нормальное распределение
8. Последов. матери	242	14,9	3,7	1,39	0,04	Нормальное распределение

9. Авторитетность матери	242	18,4	4,6	1,31	0,06	**Ассиметрия вправо**
10. Удовл. отн. с матерью	242	19,6	4,9	2,17	0,00	Нормальное распределение
11. Требовательность отца	242	15,0	3,2	1,23	0,10	**Ассиметрия влево**
12. Строгость отца	242	12,4	4,1	1,52	0,02	Нормальное распределение
13. Контроль со ст.отца	242	15,8	2,8	1,14	0,15	**Ассиметрия вправо**
14. Эмоц. близость к отцу	242	16,3	4,3	1,41	0,04	Нормальное распределение
15. Принятие отцом	242	17,5	4,0	1,31	0,06	**Ассиметрия вправо**
16. Сотрудн. отец-подр.	242	16,2	4,3	1,24	0,09	**Ассиметрия вправо**
17. Согласие отец – подр.	242	14,7	2,4	1,69	0,01	Нормальное распределение
18. Последов. отца	242	15,2	3,6	1,42	0,04	Нормальное распределение
19. Авторитетность отца	242	17,7	4,7	1,54	0,02	Нормальное распределение
20. Удовл. отн. с отцом	242	19,0	5,0	2,11	0,00	Нормальное распределение

Оценка нормальности распределения баллов по шкалам представляет собой значительный интерес для интерпретации данных опросника и возможности использования полученных результатов в теоретических обобщениях относительно выделения структуры взаимоотношений родитель-подросток. Не останавливаясь здесь подробно на анализе результатов применения методики, которые будут описаны в эмпирической части работы, отметим, что рассмотрение Табл. 1.8. позволяет признать отсутствие тенденциозности в ответах респондентов и использовать полученные данные как достоверные и правдивые.

1.1.6. Опросник «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (FACES - III) Д.Олсона в адаптации А.Г. Лидерса и Е.Н. Спиревой

Опросник разработан Д.Х.Олсоном, Дж.Портнером, И.Лави (Olson D. et al., 1985) для оценки двух основных параметров семейной структуры в «Круговой (циркулярной) модели семьи», автором которой также является Д.Олсон, - семейной сплоченности и семейной адаптации. «Круговая модель» (Olson, 1993) включает в себя три важнейших параметра семейного поведения – сплоченность, адаптацию и коммуникацию, последний из которых не входит в диагностическую направленность инструмента.

Семейная сплоченность – это степень эмоциональной связи между членами семьи: при максимальной выраженности этой связи они эмоционально зависимы, при минимальной – автономны и дистанцированны друг от друга; семейная адаптация – характеристика того, насколько гибко или, наоборот, ригидно способна семейная система приспосабливаться, изменяться при воздействии на нее стрессоров. При анализе семейной сплоченности возможно выделение следующих тестовых показателей: «эмоциональная связь», «семейные границы», «принятие решений», «время», «друзья», «интересы и отдых», - которые в совокупности формируют соответствующую шкалу теста. Тестовые параметры, выделяющиеся внутри шкалы семейной адаптации - «лидерство», «контроль», «дисциплина», «правила и роли в семье». При использовании теста, как правило, рассчитываются только итоговые оценки по двум шкалам, которые могут быть

интерпретированы с учетом величины отдельных тестовых параметров, не играющих самостоятельной роли в описании полученных результатов.

В круговой модели различают 4 уровня семейной сплоченности – от экстремально низкого до экстремально высокого. Соответственно, они называются разобщенный, разделенный, связанный и сцепленный. Аналогично выделяют 4 уровня семейной адаптации: ригидный, структурированный, гибкий и хаотичный. При этом авторы выделяют умеренные, или сбалансированные, и крайние, или экстремальные, уровни семейной адаптации и сплоченности и считают, что именно сбалансированные уровни – показатели успешности функционирования системы. Для семейной сплоченности такими уровнями являются разделенный и связанный, для семейной адаптации – структурированный и гибкий. Экстремальные уровни обычно рассматриваются как проблематичные, ведущие к нарушениям семейной системы.

Посредством комбинирования четырех уровней сплоченности и четырех уровней адаптации возможно определить 16 типов семейных систем, 4 из которых являются умеренными по обоим уровням и называются сбалансированными, 4 – экстремальными, или несбалансированными, так как имеют крайние показатели по обоим уровням. Восемь типов являются средними (среднесбалансированными), так как один из параметров относится к экстремальным, а другой – к сбалансированным уровням.

Этот тест представляет собой набор из 20 утверждений, каждое из которых нужно оценить по 5-балльной шкале. Распространенным является использование в одном исследовании двух форм опросника – для оценки реальной и идеальной в представлении респондента семей. Однако, в задачи нашей работы не входила оценка удовлетворенности подростков семейной жизнью, для которой и предназначена форма теста для анализа идеальной семьи, что позволило исключить соответствующий бланк методики из диагностической батареи.

В России опубликованы два варианта адаптации теста: осуществленный сотрудниками Научно-исследовательского психоневрологического института им. В.М. Бехтерева (Эйдемиллер Э.Г. в соавт., 2003), а также .Е.Н. Спиревой и А.Г. Лидерса (Лидерс, 2008). В данной работе был использован второй вариант как исключивший неточности и ошибки первоначальной адаптации.

Цель применения данного диагностического инструмента в нашем исследовании – оценить основные параметры семейной структуры и на основании этого выделить подростков из функциональных и дисфункциональных семей. Для осуществления перекрестной валидизации теста была использована оценка сплоченности и гибкости семейной системы как подростками, так и их родителями.

1.2. Состав выборки респондентов.

Таблица 1.9.

Гендерный состав выборки респондентов.

Возраст (лет)	МБОУ СОШ № 1		МБОУ СОШ № 10		МБОУ СОШ № 22		МБОУ СОШ № 1 Открытая школа		МБОУ СКОШИ для слепых и слабовидящих детей	
	Дев.	Юн.	Дев.	Юн.	Дев.	Юн.	Дев.	Юн.	Дев.	Юн.
11 – 12	2	4			2	8			4	3
12 – 13	11	10			14	6			3	3
13 – 14	12	7	6	1	19	27	1	2	1	7
14 – 15	14	26	16	14	10	24	3	10	4	5
15 – 16	16	20	9	10	8	11	13	14	1	6
16 – 17	28	6	23	10	6	5	1	3	4	6
17 – 18	2		1					2	2 + 2 (18 лет)	
Всего	**85**	**73**	**55**	**35**	**59**	**81**	**18**	**31**	**21**	**30**

Таблица 1.10.

Возрастной состав выборки респондентов.

Класс	**Подростки из МБОУ СОШ №1,10,22**	**Итого**	**«Трудные» подростки**	**Незрячие подростки**
6	46	**203**		19
7	63			3
8	94		13	11
9	98	**187**	37	9
10	54			9
11	35			11
Итого	**390**		**50**	**51**

Приложение 2
Результаты эмпирического изучения особенностей образа мира, формирующихся в условиях специфичной социальной ситуации развития подростка (Гл.2, П.2.2)

Таблица 2.1.

Сопоставление подгрупп слепых и зрячих подростков по демографическим признакам.

Подвыборка респондентов	Средний возраст (станд.отклон)	Доля мальчиков	Доля девочек	Доля старших подростков	Доля младших подростков
Зрячие подростки	14,09 (1,43)	49%	51%	47,9%	52,1%
Слепые подростки	14 (1,96)	59%	41%	35,3%	64,7%

Таблица 2.2.

Значимость различий в оценке параметров детско-родительского взаимодействия и функционирования семейной системы между слепыми и зрячими подростками, воспитывающимися в полных семьях.

Название шкалы	$U_{эмп}$	p	Интерпретация сдвига
1. Требовательность матери	3929,5	0,03	Зрячие подростки выше оценивают требовательность матери
2. Строгость матери	3961	0,04	Зрячие подростки выше оценивают строгость матери
3. Контроль со стороны матери	4354,5	0,21	Нет различий
4. Эмоциональная близость к матери	4566	0,41	Нет различий
5. Принятие со стороны матери	4210,5	0,12	Нет различий
6. Сотрудничество с матерью	4797	0,73	Нет различий
7. Согласие с матерью	4325,5	0,19	Нет различий
8. Последовательность матери	4859	0,83	Нет различий
9. Авторитетность матери	4325,5	0,19	Нет различий
10. Удовлетворенность отн. с матерью	4131,5	0,09	Нет различий
11. Требовательность отца	4935,5	0,96	Нет различий
12. Строгость отца	4432,5	0,27	Нет различий
13. Контроль со стороны отца	4396,5	0,24	Нет различий
14. Эмоциональная близость к отцу	4313,5	0,18	Нет различий
15. Принятие со стороны отца	4478	0,32	Нет различий
16. Сотрудничество с отцом	4779	0,71	Нет различий
17. Согласие с отцом	4563,5	0,41	Нет различий
18. Последовательность отца	4923,5	0,94	Нет различий
19. Авторитетность отца	4395	0,24	Нет различий
10. Удовлетворенность отн. с отцом	4147	0,09	Нет различий
21. Сплоченность семьи	3854	0,05	Слепые подростки ниже оценивают сплоченность членов собственных семей
22. Адаптивность семьи	4184	0,25	Нет различий

Таблица 2.3.

Вес осей подгруппы слепых подростков в сравнении с их зрячими сверстниками в семантических пространствах разных размерностей

		Вес оси			
Размерность семантического пространства	*Подгруппа подростков*	*Ось 1*	*Ось 2*	*Ось 3*	*Ось 4*
Двухмерное	Зрячие	0,38	0,34		
	Незрячие	0,48	0,46		
Трехмерное	Зрячие	0,34	0,30	0,26	
	Незрячие	0,41	0,39	0,38	
Четырехмерное	Зрячие	0,30	0,26	0,24	0,21
	Незрячие	0,36	0,34	0,34	0,34

Рисунок 2.1.

Зависимость функции ошибки от числа осей семантического пространства в подгруппе нормально видящих подростков.

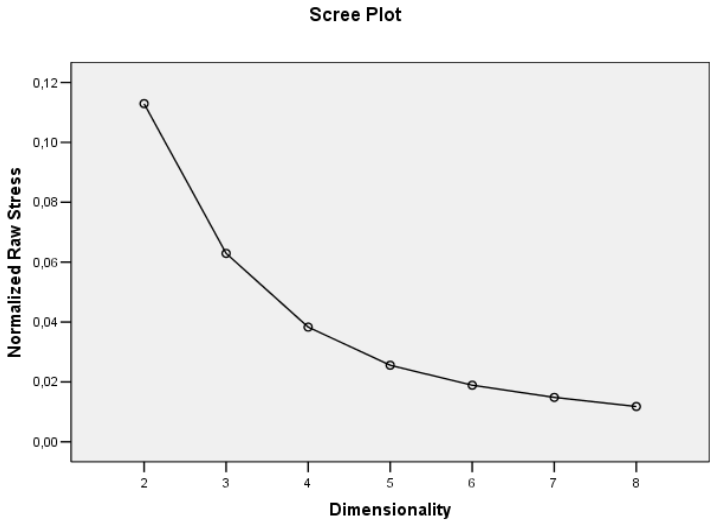


Рисунок 2.2.

Зависимость функции ошибки от числа осей семантического пространства в подгруппе слепых подростков

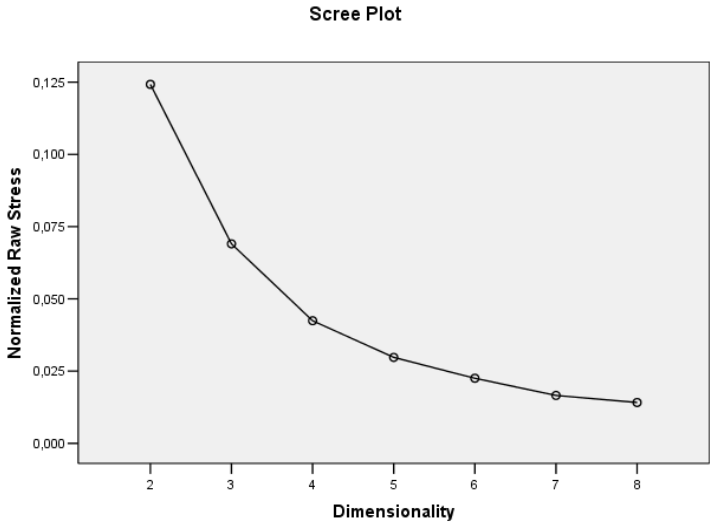


Таблица 2.4.

Трехмерное семантическое пространство образа мира нормально видящих подростков: координаты понятий по шкалам.

№	Понятие	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3
1	Авторитет	-0,062	-0,082	**-0,666**
2	Бабушка/дедушка	**-0,685**	0,304	-0,181
3	Безразличие	**0,724**	-0,256	-0,12
4	Близость	-0,381	**-0,542**	-0,07
5	Брат	**-0,667**	0,359	-0,208
6	Будущее	-0,425	-0,04	0,468
7	Быть нужным	**-0,522**	-0,198	0,296
8	Быть собой	-0,199	-0,193	**0,587**
9	Вера	-0,155	0,209	**0,595**
10	Взрослые	-0,489	0,133	-0,49
11	Власть	0,257	0,171	**-0,612**
12	Вместе (быть/делать что-то/ходить куда-то)	**-0,601**	-0,18	-0,155
13	Внутренний мир	0,095	0,189	**0,581**
14	Воспитание детей	**-0,582**	-0,194	-0,322
15	Гражданский брак	-0,317	-0,38	**-0,507**
16	Деньги	-0,138	0,143	**-0,691**
17	Дом	**-0,687**	0,212	-0,077
18	Друзья	-0,245	0,461	-0,379
19	Жизненные планы (цели, перспективы)	-0,388	0,13	0,449
20	Забота	**-0,643**	-0,15	-0,016
21	Зависеть	**0,536**	-0,283	-0,39
22	Зависть	**0,675**	-0,076	-0,313
23	Замкнутость	**0,734**	-0,176	-0,009
24	Замужество (женитьба)	**-0,537**	-0,355	-0,275
25	Здоровье	-0,34	0,458	0,202
26	Знания о мире	0,175	0,423	**0,511**
27	Зрелость	-0,12	**-0,68**	0,02
28	Интернет	0,097	**0,716**	-0,196
29	Карьера	-0,232	0,004	**-0,661**
30	Книги	0,278	**0,685**	0,228
31	Компьютерные игры	0,222	**0,65**	-0,349
32	Конфликты	**0,506**	-0,144	-0,484
33	Лень	**0,639**	0,244	-0,199
34	Личная жизнь	-0,416	-0,4	-0,073
35	Ложь	**0,684**	-0,23	-0,24
36	Любовь	**-0,531**	-0,457	0,01
37	Мать	**-0,696**	0,26	-0,186
38	Меняться	0,353	-0,145	0,485
39	Мечты	-0,117	-0,037	**0,638**
40	Музыка	0,042	**0,661**	0,314
41	Напряжение	**0,68**	0,017	-0,042
42	Нарушение запретов	0,457	0,124	**-0,501**
43	Ненависть	**0,717**	-0,16	-0,24
44	Неопределенность	**0,675**	-0,326	0,039
45	Непонимание себя	**0,69**	-0,034	0,243
46	Непонимание со стороны окружающих	**0,692**	-0,01	-0,202
47	Неудовлетворенность собой	**0,733**	0,134	0,097
48	Обижаться	**0,613**	-0,38	-0,223
49	Обязанности	**-0,511**	0,182	0,147
50	Одиночество	**0,711**	-0,145	0,104
51	Одноклассники	0,009	**0,647**	-0,332
52	Опора	**-0,652**	-0,03	0,11
53	Освобождение от родительской опеки	-0,023	-0,195	-0,279
54	Ответственность	-0,315	-0,451	0,309
55	Отец	**-0,688**	0,258	-0,238
56	Откровенность	-0,102	**-0,593**	0,262
57	Познаваемость мира	0,101	0,371	**0,593**
58	Поиск смысла жизни	0,161	0,125	**0,596**
59	Помощь	-0,4	0,32	-0,293
60	Послушание	-0,3	0,412	0,27
61	Потребность в уединении	0,483	0,135	0,381
62	Прекрасное	-0,304	0,034	0,41

№	Понятие	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3
63	Привлекательность	-0,211	-0,383	0,32
64	Привязанность	0,001	**-0,64**	-0,172
65	Природа	-0,082	**0,725**	0,175
66	Прошлое	**0,576**	0,139	0,452
67	Пустота	**0,774**	0,053	-0,066
68	Путешествия	-0,258	**0,652**	-0,066
69	Работа	-0,242	0,118	**-0,647**
70	Радость	-0,364	-0,359	0,4
71	Романтика	-0,326	**-0,569**	0,02
72	Самовыражение	0,204	-0,199	**0,557**
73	Самопознание	0,187	0,03	**0,627**
74	Самореализация	0,225	-0,342	0,484
75	Самостоятельность	-0,04	-0,342	0,461
76	Свобода	0,09	**-0,596**	0,153
77	Свое дело	-0,077	0,15	**-0,62**
78	Свое место в доме	-0,468	0,284	-0,072
79	Секреты	0,297	**-0,564**	-0,131
80	Секс	-0,371	**-0,578**	-0,246
81	Семья	**-0,729**	0,136	-0,147
82	Сестра	**-0,642**	0,338	-0,252
83	Скука	**0,729**	0,124	-0,161
84	Смерть	**0,613**	0,377	-0,182
85	Собственность	-0,02	-0,278	**-0,546**
86	Совесть	0,091	-0,219	**0,613**
87	Сотрудничество	-0,008	-0,14	**-0,675**
88	Сочувствие	0,267	-0,452	0,202
89	Сплоченность	-0,025	-0,48	-0,44
90	Спорт	-0,024	**0,707**	-0,088
91	Ссориться	**0,546**	-0,055	-0,463
92	Стабильность	0,173	-0,489	0,358
93	Страх	**0,725**	-0,007	0,11
94	Судьба	-0,306	-0,101	**0,537**
95	Счастье	**-0,546**	-0,291	0,19
96	Творчество	0,093	**0,522**	0,386
97	Тело	0,047	0,36	-0,442
98	Тревога	**0,656**	-0,274	0,096
99	Уважение	-0,284	-0,43	-0,257
100	Уверенность	0,012	**-0,516**	0,271
101	Успех	-0,143	-0,378	-0,4
102	Ухаживание	-0,426	**-0,501**	0,067
103	Учеба	0,166	**0,659**	0,079
104	Церковь	-0,169	**0,58**	0,471
105	Школа	0,289	**0,692**	0,012
106	Экзамены	0,289	**0,674**	-0,086
107	Я	**-0,554**	0,212	0,394

Таблица 2.5.

Трехмерное семантическое пространство образа мира слепых подростков: координаты понятий по шкалам.

№	Понятие	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3
1	Авторитет	-0,556	-0,034	-0,524
2	Бабушка/дедушка	-0,004	**0,629**	-0,361
3	Безразличие	**0,797**	0,231	0,115
4	Близость	0,092	-0,334	0,338
5	Брат	0,063	**0,612**	-0,357
6	Будущее	**-0,598**	0,308	0,135
7	Быть нужным	-0,459	0,072	-0,463
8	Быть собой	-0,461	-0,343	0,335
9	Вера	-0,381	-0,313	**0,587**
10	Взрослые	0,124	**0,639**	0,18
11	Власть	0,207	**0,634**	0,029
12	Вместе (быть/делать что-то/ходить куда-то)	-0,114	-0,072	-0,254
13	Внутренний мир	-0,126	-0,346	0,486
14	Воспитание детей	-0,292	**0,622**	0,212
15	Гражданский брак	0,215	0,479	0,206
16	Деньги	-0,482	0,479	-0,13
17	Дом	-0,252	**0,543**	0,004
18	Друзья	-0,123	-0,47	-0,441
19	Жизненные планы (цели, перспективы)	**-0,548**	0,18	-0,079
20	Забота	0,087	0,398	**0,575**
21	Зависеть	0,459	0,238	-0,24
22	Зависть	**0,749**	-0,017	0,058
23	Замкнутость	**0,748**	-0,168	-0,092
24	Замужество (женитьба)	-0,197	0,433	0,452
25	Здоровье	**-0,693**	-0,172	0,153
26	Знания о мире	-0,285	0,061	**-0,686**
27	Зрелость	-0,048	0,162	0,437
28	Интернет	-0,168	-0,327	**-0,503**
29	Карьера	**-0,697**	0,211	0,002
30	Книги	-0,226	**-0,584**	-0,275
31	Компьютерные игры	0,297	-0,464	-0,352
32	Конфликты	0,48	**0,563**	-0,189
33	Лень	**0,686**	0,249	0,268
34	Личная жизнь	-0,291	0,116	**0,566**
35	Ложь	**0,753**	0,163	-0,142
36	Любовь	-0,055	-0,055	**0,657**
37	Мать	-0,066	**0,63**	-0,264
38	Меняться	0,278	-0,288	**0,505**
39	Мечты	-0,379	-0,438	0,25
40	Музыка	-0,376	-0,381	-0,321
41	Напряжение	**0,535**	0,1	-0,456
42	Нарушение запретов	**0,523**	0,245	0,349
43	Ненависть	**0,802**	0,129	-0,004
44	Неопределенность	**0,658**	-0,111	0,332
45	Непонимание себя	**0,768**	0,024	-0,196
46	Непонимание со стороны окружающих	**0,686**	0,356	-0,108
47	Неудовлетворенность собой	**0,6**	-0,121	-0,355
48	Обижаться	**0,707**	-0,174	-0,41
49	Обязанности	-0,368	0,449	0,243
50	Одиночество	**0,704**	0,056	-0,297
51	Одноклассники	-0,195	**-0,514**	-0,459
52	Опора	0,137	0,389	-0,498
53	Освобождение от родительской опеки	-0,015	**0,508**	0,385
54	Ответственность	-0,238	0,288	**0,537**
55	Отец	-0,041	**0,677**	-0,327
56	Откровенность	-0,028	**-0,565**	-0,022
57	Познаваемость мира	-0,061	**-0,701**	0,247
58	Поиск смысла жизни	0,145	0,231	-0,367
59	Помощь	-0,006	0,058	**-0,593**
60	Послушание	0,114	0,181	**0,626**
61	Потребность в уединении	0,458	-0,16	0,415
62	Прекрасное	-0,238	**-0,594**	-0,018

№	Понятие	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3
63	Привлекательность	-0,162	**-0,546**	0,28
64	Привязанность	0,085	-0,31	-0,287
65	Природа	-0,364	**-0,668**	0,061
66	Прошлое	**0,597**	-0,44	0,335
67	Пустота	**0,797**	-0,114	-0,029
68	Путешествия	**-0,577**	0,146	**0,549**
69	Работа	**-0,681**	0,385	-0,144
70	Радость	-0,382	0,185	-0,345
71	Романтика	0,056	-0,316	0,499
72	Самовыражение	0,056	**-0,508**	**0,53**
73	Самопознание	0,014	-0,262	**0,607**
74	Самореализация	-0,449	-0,034	0,267
75	Самостоятельность	-0,392	-0,009	0,462
76	Свобода	**-0,543**	0,315	0,266
77	Свое дело	**-0,637**	-0,067	-0,004
78	Свое место в доме	-0,277	0,452	-0,057
79	Секреты	0,159	**-0,549**	-0,122
80	Секс	0,153	0,434	0,499
81	Семья	-0,179	**0,665**	0,039
82	Сестра	0,083	0,374	**-0,55**
83	Скука	**0,788**	-0,178	0,121
84	Смерть	**0,589**	0,424	0,116
85	Собственность	-0,12	0,31	0,203
86	Совесть	0,167	-0,492	-0,447
87	Сотрудничество	**-0,686**	0,198	-0,246
88	Сочувствие	0,226	-0,164	**-0,578**
89	Сплоченность	0,209	-0,464	0,081
90	Спорт	**-0,614**	-0,455	-0,134
91	Ссориться	**0,57**	0,143	0,351
92	Стабильность	-0,327	0,387	-0,371
93	Страх	**0,639**	-0,376	-0,074
94	Судьба	**-0,521**	0,049	0,385
95	Счастье	**-0,576**	-0,146	0,298
96	Творчество	-0,464	-0,468	-0,281
97	Тело	0,302	**-0,611**	0,209
98	Тревога	**0,655**	-0,354	-0,228
99	Уважение	-0,172	0,301	**-0,681**
100	Уверенность	-0,458	-0,153	-0,162
101	Успех	**-0,663**	-0,052	-0,167
102	Ухаживание	0,094	0,066	**0,532**
103	Учеба	-0,235	-0,236	**-0,67**
104	Церковь	0,062	**-0,742**	0,12
105	Школа	-0,327	-0,246	**-0,598**
106	Экзамены	-0,148	-0,181	**-0,758**
107	Я	-0,154	-0,284	0,225

Таблица 2.6.

Конкретизация частной гипотезы 1 в исследовательских предположениях о направленности ожидаемых сдвигов в сопоставлении субъективных картин жизненного пути слепых и зрячих подростков.

Исследовательское предположение	Теоретическое обоснование
1. Структура субъективной картины жизненного пути слепых подростков и их зрячих сверстников будет схожей, что найдет свое выражение в значительном совпадении категорий значимых событий и представленности различных жизненных сфер, насыщенности отдельных возрастных этапов прошлого и будущего и перечислении нормативных вех жизненного пути.	Субъективная картина жизненного пути как компонент образа мира имеет индивидуальные, групповые и универсальные особенности. Индивидуальные особенности находят свое отражение прежде всего в содержании представлений о прошлом и будущем, при этом структура субъективной картины жизненного пути, под которой мы понимаем совокупность основных составляющих представлений о прошлом и будущем, будет во многом сходной у подростков вообще (в чем отразятся ее универсальные особенности), но будет иметь и отличия, сформированные в специфичной социальной ситуации развития (в чем отразятся ее групповые особенности).
Структура субъективной картины жизненного пути	
2. Событийная насыщенность как прошлого, так и будущего в субъективной картине жизненного пути слепых подростков будет выше.	Ввиду значительной поглощенности слепых внутренними переживаниями, описанной нами в п.2.2.2 и п.1.3., размышления о течении собственной жизни, по нашей догадке, являются для них одним из излюбленных предметов рефлексии, что отразится в высокой детализированности и воспоминаний, и целей на будущее.
3.В анализе представленности жизненных сфер в субъективной картине жизненного пути по своей детализированности и насыщенности сферы «Внутренний мир и развитие самосознания», а также «Личная жизнь» у слепых подростков превзойдут таковые у их нормально видящих сверстников.	«Отрешенность от внешних впечатлений», обусловливающая значительное разнообразие эмоциональной жизни слепых (Крогиус, 1924), отразится в большей вариативности событий внутреннего опыта и субъективном признании их большей значимости.
4. Событийная насыщенность жизненных сфер, связанных с социальной активностью («Школа, учеба», «Профессиональное развитие» (в субъективной картине будущего), «Внешкольная деятельность») у слепых подростков будет ниже.	Объективная узость социальной активности слепых подростков, невозможность слепых принять участие в некоторых аспектах социальной жизни обусловливают наличие малой доли значимых событий, произошедших в плане широкого социального взаимодействия.
Содержание субъективной картины жизненного пути	
5. В субъективной картине жизненного пути слепых подростков значимо больше будет событий, связанных с получением новых впечатлений и нового опыта. Возможно, данная категория	Отсутствие зрительных ощущений и вызванный этим дефицит чувственного опыта в познании реальности, субъективные сложности в получении новых впечатлений и знаний о мире, характеризующие слепых подростков, обусловят высокую субъективную значимость жизненных

Исследовательское предположение	Теоретическое обоснование
событий будет превалировать в представлениях о прошлом и будущем слепых подростков.	ситуаций, в которых слепым подростком был получен новый опыт взаимодействия с миром или яркие впечатления о нем.
6. Доля событий, имеющих негативный эмоциональный знак, в субъективной картине как прошлого, так и будущего слепых подростков будет выше.	Слепым подросткам свойственно отмечать и подчеркивать негативные события собственной жизни, то есть демонстрировать негативное отношение к миру вообще, ввиду наличия у них черт личностной тревожности, негативного самоотношения и непринятия себя (Яковлева, 2009).
7. Доля значимых событий как прошлого, так и будущего, связанных с участием значимых Других, в субъективной картине жизненного пути слепых подростков будет значимо выше.	Слепые подростки ввиду ограниченных возможностей собственного здоровья оказываются объективно зависящими от ухаживающих за ними взрослых, преимущественно – родителей, что субъективно может переживаться как признание большой роли родителей в реализации жизненных планов и намерений.
8. Доля упоминаний о друзьях и сверстниках в субъективной картине прошлого и будущего слепых подростков будет значимо выше.	Интенсивность контактов со сверстниками слепых подростков, воспитывающихся в интернате, превосходит таковую у их зрячих сверстников, что субъективно может переживаться как признание значительной роли однокашников в реализации значимых событий жизненного пути.
9. Субъективную картину будущего слепых подростков будет характеризовать наличие недостижимых целей и нереальных притязаний (неосуществимых мечтаний)	Воображение слепых рядом авторов характеризуется как аутистическое (Крогиус., 1924), направленное на продуцирование нереалистичных мечтаний, в которых слепым человеком достигается иллюзорное удовлетворение фрустрированных потребностей в общении и познании реальности.

Результаты факторизации результатов выполнения методики «Линия жизни» А.А. Кроника слепыми подростками:

Рисунок 2.3.

График собственных значений факторов.

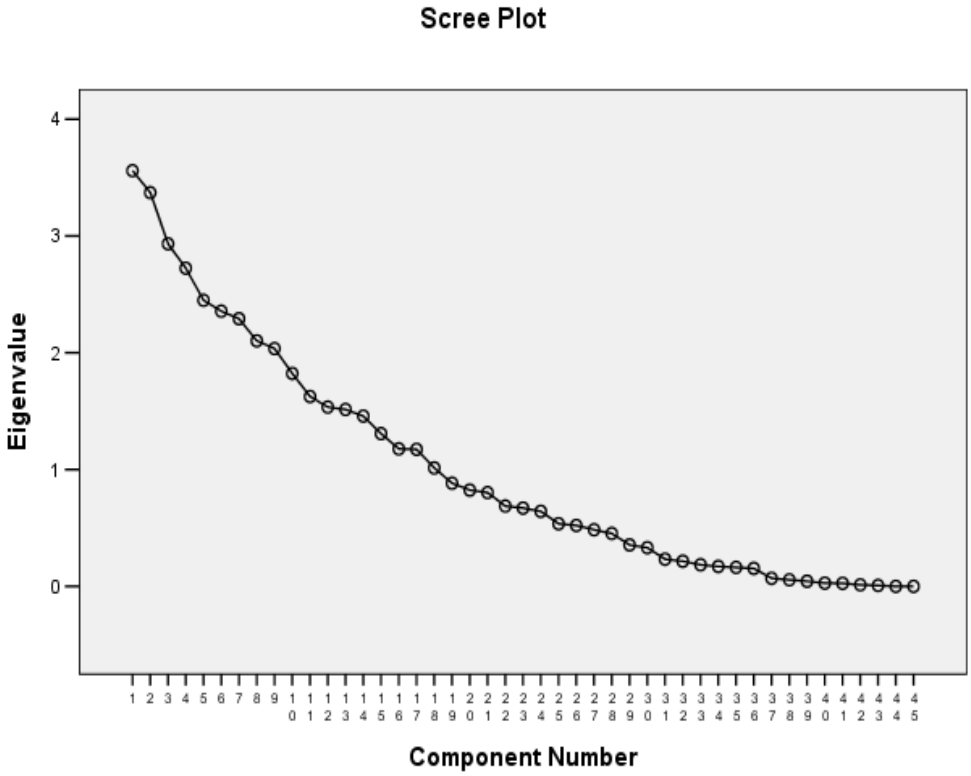


Таблица 2.7.

Собственные значения и процент объясняемой дисперсии по факторам.

Фактор	Собственное значение	Процент дисперсии	Накопленное собств. знач.	Накопленный % дисперсии
1	3,56	7,91	3,56	7,91
2	3,37	7,49	6,93	15,40
3	2,93	6,52	9,86	21,92
4	2,72	6,05	12,59	27,97
5	2,45	5,44	15,04	33,41
6	2,36	5,24	17,39	38,65
7	2,29	5,09	19,68	43,74
8	2,10	4,67	21,79	48,41
9	2,04	4,52	23,82	52,93
10	1,82	4,05	25,64	56,98
11	1,63	3,61	27,27	60,60
12	1,54	3,41	28,80	64,01
13	1,51	3,37	30,32	67,37
14	1,46	3,24	31,78	70,61
15	1,31	2,91	33,08	73,52
16	1,18	2,62	34,26	76,13
17	1,17	2,61	35,43	78,74

Фактор	Собственное значение	Процент дисперсии	Накопленное собств. знач.	Накопленный % дисперсии
18	1,01	2,25	36,45	80,99
19	0,88	1,96	3,56	82,96
20	0,82	1,83	6,93	84,79
21	0,80	1,78	9,86	86,57
22	0,69	1,53	12,59	88,10
23	0,67	1,49	15,04	89,59
24	0,64	1,43	17,39	91,02

Таблица 2.8.

Десятифакторная структура «жизненных сценариев» слепых подростков.

Категория событий	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
1. Влюбленность	-0,13	-0,05	-0,19	0,22	-0,20	-0,03	0,27	-0,21	0,35	0,12
2. Вступление в брак	0,14	0,13	-0,31	**0,47**	-0,18	**0,45**	0,20	0,15	-0,03	-0,26
3. Достижение успеха в трудовой деятельности	0,30	0,25	-0,08	0,11	-0,10	-0,18	-0,04	-0,06	**0,57**	0,00
4. Достижение успехов в учебе	-0,01	0,00	-0,05	0,07	0,02	0,11	-0,05	**-0,79**	-0,06	-0,07
5. ЕГЭ	-0,05	-0,01	-0,08	-0,07	-0,09	-0,39	-0,21	0,08	0,15	-0,03
6. Значительные личные достижения во внешкольной деятельности (спорте, музыке, хобби)	**0,81**	0,02	-0,05	-0,08	0,03	0,06	-0,02	0,00	-0,06	-0,05
7. Мистическое событие (Конец света)	-0,04	-0,10	0,00	0,02	-0,02	**-0,54**	-0,10	0,14	0,01	0,01
8. Начало трудовой деятельности	-0,22	0,19	0,29	0,20	-0,32	-0,12	-0,05	0,17	**0,46**	-0,03
9. Окончание ВУЗа	0,05	0,00	-0,09	**-0,53**	-0,01	0,19	-0,05	0,05	-0,07	-0,06
10. Окончание СУЗа	0,00	-0,05	-0,05	0,04	**0,87**	0,01	-0,04	0,03	-0,01	-0,03
11. Окончание школы	-0,12	-0,21	-0,15	0,06	0,08	**0,59**	-0,26	0,21	0,24	0,21
12. Переезд от родителей	0,00	-0,03	0,01	**-0,67**	0,02	0,10	**0,55**	0,07	-0,08	-0,03
13. Переезд, смена места жительства (в пределах страны)	-0,04	-0,04	0,01	0,09	-0,06	0,00	0,32	0,02	-0,03	-0,04
14. Переживание себя независимым, самостоятельным и свободным	-0,03	-0,05	**0,87**	0,04	-0,01	0,03	-0,01	-0,01	0,01	-0,06
15. Переживание счастья, удовлетворенности жизнью	-0,07	-0,12	-0,19	0,25	-0,07	0,10	-0,09	**-0,53**	0,00	-0,08
16. Получение паспорта	**0,93**	-0,02	-0,02	0,02	-0,07	-0,03	-0,04	0,04	0,02	-0,06
17. Поступление в ВУЗ	0,29	-0,13	-0,06	0,27	-0,11	-0,37	0,12	0,20	0,38	0,07
18. Поступление в СУЗ	-0,04	-0,13	-0,06	0,17	-0,01	**-0,49**	0,10	0,09	-0,12	-0,09
19. Появление внуков	-0,22	0,27	-0,21	0,08	-0,16	0,27	0,03	0,21	0,24	-0,19
20. Появление домашнего питомца	-0,05	-0,05	**0,68**	**-0,45**	-0,05	0,00	0,04	-0,12	0,04	0,00
21. Праздник, торжество	-0,01	0,17	0,07	0,22	-0,11	0,07	-0,07	0,18	**-0,58**	**0,47**
22. Приобретение дорогостоящей вещи (компьютера, игровой приставки, плеера)	-0,07	-0,10	-0,21	-0,09	-0,09	-0,03	-0,31	-0,05	-0,22	-0,08
23. Приобретение личного автомобиля	**0,60**	-0,09	-0,01	0,12	0,24	0,23	-0,05	0,02	0,33	0,20
24. Приобретение новых друзей, переживание единения с друзьями	-0,08	-0,08	-0,10	0,04	-0,12	-0,11	**0,78**	-0,04	0,09	0,07
25. Приобретение собственного жилья	0,10	0,30	-0,06	-0,02	**0,66**	0,16	-0,09	0,06	0,19	0,40
26. Путешествия, поездки на отдых, экскурсии	0,10	-0,07	0,07	0,11	0,17	0,23	-0,03	0,14	**0,52**	0,17
27. Рождение ребенка	-0,11	0,17	0,09	**0,50**	0,05	0,10	**0,54**	0,21	0,01	-0,02
28. Смерть	-0,16	0,22	-0,23	0,08	0,16	**-0,61**	-0,09	0,10	0,19	-0,13
29. Совершеннолетие	**0,93**	-0,02	-0,02	0,02	-0,07	-0,03	-0,04	0,04	0,02	-0,06
30. Позитивные изменения в жизни своего будущего ребенка	-0,06	-0,05	-0,08	0,12	-0,07	0,04	0,13	-0,03	0,08	**0,73**
31. Пенсия	-0,10	-0,16	**0,41**	0,18	0,37	0,26	-0,10	0,19	0,32	-0,16
32. Переживание утраты, тягостных чувств	0,00	-0,03	-0,09	-0,26	0,05	0,10	**0,65**	0,09	-0,11	-0,07
33. Ориентация на долгожительство. Отрицание реалистичных	-0,07	-0,03	-0,07	-0,29	-0,07	-0,08	-0,18	0,05	0,06	-0,14

Категория событий	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
границ собственной жизни										
34. Повторный брак	-0,02	**0,94**	0,08	0,07	-0,02	0,03	-0,02	0,05	-0,07	0,01
35. Воспитание внуков	0,04	-0,01	0,02	0,16	-0,02	0,02	0,04	0,07	**-0,42**	0,09
36. Ретроспективное переосмысление своей жизни	-0,03	**0,84**	-0,09	-0,03	0,06	0,00	-0,03	0,02	0,15	-0,04
37. Пиковые переживания в личном творчестве	-0,06	-0,02	0,07	-0,04	-0,08	-0,03	0,04	**-0,75**	0,12	0,03
38. Получение второго высшего образования	-0,08	-0,02	0,01	0,05	**0,82**	-0,14	0,00	0,02	-0,05	-0,11
39. Смена места работы	-0,03	0,15	**0,86**	0,10	-0,07	0,04	-0,03	0,02	-0,11	-0,05
40. Развод с супругом	-0,02	**0,94**	0,08	0,07	-0,02	0,03	-0,02	0,05	-0,07	0,01
41. Позитивные изменения в жизни родителей	-0,05	-0,03	-0,05	-0,06	0,03	0,05	-0,14	0,07	-0,13	**0,84**
42. Нереалистичная мечта	0,04	-0,04	0,23	-0,34	0,04	0,10	-0,09	**-0,56**	-0,03	0,03
43. Восстановление зрения	-0,14	-0,12	-0,14	0,11	-0,13	0,32	-0,27	0,20	-0,17	-0,23
44. Осуществление выбора профессии	-0,03	-0,02	0,09	**-0,73**	-0,06	-0,02	0,01	0,00	0,05	0,03
45. Ориентация на нереалистично длительную жизнь родителей	-0,13	-0,06	-0,12	-0,02	-0,17	0,33	-0,23	0,22	0,06	-0,18

Результаты факторизации результатов выполнения методики «Линия жизни» А.А. Кроника зрячими подростками:

Рисунок 2.4.

График собственных значений факторов.

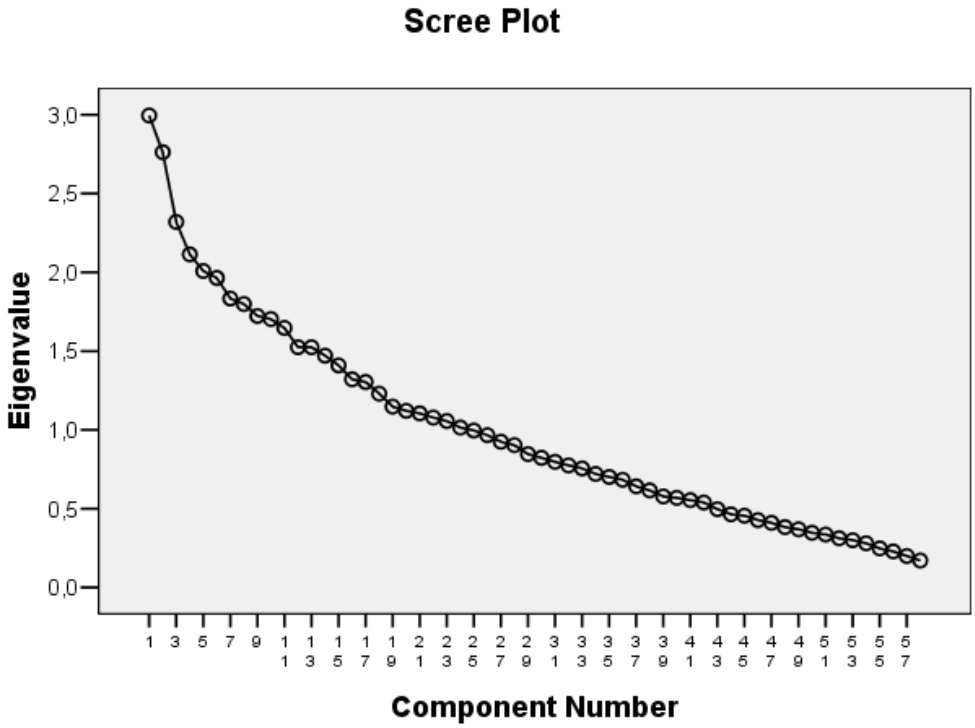


Таблица 2.9.

Собственные значения и процент объясняемой дисперсии по факторам.

Фактор	Собственное значение	Процент дисперсии	Накопленное собств. знач.	Накопленный % дисперсии
1	3,00	5,16	3,00	5,16
2	2,76	4,76	5,76	9,93
3	2,32	4,00	8,08	13,93
4	2,11	3,64	10,19	17,57
5	2,01	3,46	12,20	21,03
6	1,96	3,39	14,16	24,42
7	1,83	3,16	16,00	27,58
8	1,80	3,10	17,80	30,68
9	1,72	2,97	19,52	33,66
10	1,70	2,94	21,22	36,59
11	1,65	2,84	22,87	39,43
12	1,53	2,63	24,40	42,06
13	1,53	2,63	25,92	44,69
14	1,47	2,54	27,39	47,23
15	1,41	2,43	28,80	49,66
16	1,32	2,28	30,12	51,93
17	1,30	2,25	31,43	54,18
18	1,23	2,12	32,66	56,30

19	1,15	1,98	33,80	58,28
20	1,12	1,93	34,92	60,22
21	1,11	1,91	36,03	62,12
22	1,08	1,86	37,11	63,98
23	1,06	1,82	38,16	65,80
24	1,02	1,75	39,18	67,55

Визуальный анализ графика собственных значений (Рис.2.4.) позволил предположить по критерию Кэттелла существование 16-факторной структуры, объясняющей 51,93% дисперсии (Табл.2.9.). Критерий Кайзера (отбирать факторы, собственные значения которых превышают «1») выявляет 24-факторную структуру с 67,55% объясняемой дисперсии, которая, на наш взгляд, является слишком дробной и затрудняющей понимание целостного жизненного сценария, который в таком случае включал в себя в большинстве вариаций только 2 жизненных события. Дополнительно опираясь на критерий доли воспроизводимой дисперсии (согласно которому выделенные факторы должны вместе объяснять не меньше 50,1 % дисперсии), мы склонились к тому, чтобы предпочесть 16-факторную модель, как более обобщенную и достаточно достоверную.

Использовался метод вращения Varimax normalized. Значимыми мы считали факторные нагрузки, превышающие по модулю 0.4 (здесь и далее они выделены жирным шрифтом). Факторы, выделенные при анализе **16-факторной структуры** представлены в Таблице 2.10.

Таблица 2.10.

Шестнадцатифакторная структура «жизненных сценариев» нормально видящих подростков.

Категория событий	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12	F13	F14	F15	F16
1. Значительные личные достижения во внешкольной деятельности (спорте, музыке, хобби)	0,02	-0,12	-0,04	0,01	0,03	-0,07	0,33	0,37	0,06	-0,04	-0,06	-0,10	-0,18	-0,12	-0,07	0,20
2. Изменения в самосознании, личностный рост	-0,01	0,05	-0,02	-0,01	-0,04	0,01	-0,06	0,02	**0,79**	0,01	0,01	0,03	0,06	0,01	-0,07	-0,03
3. Начало посещения кружков по интересам, интересующих факультативных занятий, появление хобби	0,01	-0,05	0,07	0,01	0,13	-0,07	**0,74**	-0,06	0,03	-0,01	-0,03	-0,07	-0,04	-0,03	-0,03	0,07
4. Обретение смысла жизни	-0,02	-0,14	-0,03	-0,01	0,00	-0,03	0,00	-0,03	-0,05	-0,02	0,01	-0,01	0,01	-0,03	0,02	-0,05
5. Осуществление планов мести	**0,80**	-0,03	-0,02	-0,02	0,02	-0,01	-0,07	0,01	0,00	-0,01	0,00	0,02	0,00	0,13	-0,06	-0,04
6. Переживание себя независимым, самостоятельным и свободным	0,08	-0,15	0,30	-0,06	-0,18	0,08	0,01	0,00	**0,49**	0,01	-0,05	-0,05	-0,08	-0,05	0,21	-0,08
7. Переживание счастья, удовлетворенности жизнью	-0,01	0,01	-0,04	0,21	0,03	0,25	-0,10	-0,17	-0,04	-0,03	-0,06	**0,50**	-0,18	-0,12	0,11	-0,06
8. Реализация долго откладываемых намерений («жизнь для себя»)	-0,05	0,18	-0,04	-0,04	-0,03	0,14	**0,65**	-0,02	0,02	-0,01	0,17	-0,01	0,11	0,20	-0,02	-0,18
9. Ретроспективное переосмысление своей жизни	-0,03	-0,02	-0,01	**0,81**	0,01	-0,01	-0,03	0,04	0,06	-0,02	-0,03	0,01	0,05	-0,02	0,05	-0,03
10. Пиковые переживания в личном творчестве	-0,02	0,04	-0,03	-0,03	0,30	**0,66**	-0,06	-0,08	-0,01	-0,01	0,00	0,04	-0,01	-0,05	0,05	-0,06
11. Окончание ВУЗа	-0,10	0,34	-0,07	0,18	-0,02	-0,03	-0,07	0,25	-0,10	0,16	-0,07	-0,15	0,14	-0,12	-0,15	0,16
12. Окончание СУЗа	-0,01	-0,07	0,00	-0,06	-0,09	0,17	-0,06	-0,02	-0,06	0,02	-0,02	0,05	0,10	-0,04	0,01	**0,60**
13. Поступление в ВУЗ	-0,14	**0,55**	0,01	-0,03	-0,03	0,00	-0,11	-0,08	-0,14	-0,02	-0,13	-0,07	-0,01	-0,13	-0,07	-0,20
14. Поступление в СУЗ	-0,02	-0,08	-0,04	-0,13	0,15	-0,01	0,03	-0,09	-0,04	0,19	-0,07	0,20	0,33	0,05	-0,07	0,24
15. Получение второго высшего образования	-0,02	0,10	-0,01	-0,12	0,00	-0,02	-0,01	**0,78**	-0,01	0,00	0,01	0,03	-0,02	-0,02	0,10	0,00
16. Мистическое событие (Конец света)	-0,01	-0,02	-0,01	0,00	-0,01	0,01	0,06	-0,01	-0,01	0,00	**0,86**	0,00	0,01	0,00	-0,02	-0,03
17. Переезд в другую страну	0,08	0,03	0,02	0,28	0,02	0,04	-0,03	**0,76**	-0,03	-0,01	-0,01	0,00	0,05	-0,01	-0,08	-0,03
18. Посещение зрелищ, развлекательных мероприятий	-0,01	0,05	0,01	-0,02	-0,02	-0,04	-0,01	-0,02	-0,03	-0,02	**0,85**	-0,04	-0,06	-0,05	-0,03	0,02
19. Появление домашнего питомца	-0,03	-0,09	**0,66**	0,00	0,33	-0,06	0,13	0,00	0,04	0,01	0,02	-0,04	-0,02	-0,11	-0,04	0,01
20. Праздник, торжество	0,00	0,10	0,26	-0,03	0,03	-0,01	0,10	-0,05	-0,01	-0,02	-0,04	-0,05	-0,10	**0,74**	0,00	0,03
21. Путешествия, поездки на отдых, экскурсии	-0,10	0,10	0,00	-0,09	**0,44**	0,31	-0,08	0,31	-0,03	-0,02	-0,01	-0,10	0,03	0,11	0,24	-0,26
22. Приобретение дорогостоящей вещи (компьютера, моб.телефона)	**0,56**	-0,02	0,07	0,03	0,20	-0,05	-0,09	0,22	-0,04	-0,02	0,04	0,02	-0,05	0,16	-0,12	-0,11
23. Приобретение личного автомобиля	0,05	-0,06	-0,08	-0,02	**0,72**	0,17	-0,05	0,06	-0,01	-0,02	0,00	0,04	-0,02	0,08	-0,02	-0,05
24. Приобретение собственного жилья	0,23	0,13	0,09	0,07	**0,71**	-0,09	0,16	-0,10	0,00	0,04	-0,06	0,06	0,08	-0,03	0,09	0,08
25. Финансовое обогащение	**0,55**	-0,05	-0,05	-0,03	0,10	0,00	0,08	0,00	0,07	0,00	-0,04	-0,15	0,16	-0,14	0,04	0,12
26. Влюбленность	0,26	0,03	0,07	-0,13	-0,21	0,12	-0,05	-0,05	0,39	-0,03	-0,04	-0,04	0,38	0,20	-0,10	-0,08
27. Приобретение новых друзей, переживание единения с друзьями	0,06	0,09	**0,56**	-0,03	0,00	-0,09	0,02	-0,04	-0,07	-0,02	0,01	**0,40**	0,25	-0,11	-0,03	-0,18
28. Расставание с девушкой	-0,05	-0,09	-0,03	-0,01	-0,09	-0,03	0,06	0,02	-0,02	0,02	-0,02	0,07	0,10	0,39	0,10	0,01
29. Сексуальный дебют	0,20	-0,07	-0,04	0,02	0,23	0,02	-0,10	-0,04	-0,04	-0,01	0,02	-0,09	-0,03	**0,59**	-0,12	-0,02
30. Получение паспорта	0,01	0,34	-0,06	-0,01	0,18	-0,29	0,19	-0,08	-0,01	-0,06	-0,12	-0,03	-0,28	0,23	-0,11	0,01
31. Смерть	-0,02	0,04	-0,09	0,17	-0,07	-0,07	0,06	0,00	0,21	-0,04	0,21	0,26	**0,41**	0,22	0,09	0,22
32. Совершеннолетие	-0,06	0,23	-0,09	-0,01	0,00	-0,02	0,03	-0,05	**0,44**	-0,02	-0,07	0,10	-0,29	0,10	0,13	-0,12
33. Пенсия	-0,11	0,34	-0,09	-0,04	0,04	0,34	0,22	0,20	0,00	-0,08	-0,06	0,05	-0,01	0,07	-0,16	-0,02
34. Ориентация на долгожительство, отрицание реалистичных границ собственной жизни	0,02	0,07	0,33	0,35	-0,14	0,35	0,20	0,15	-0,10	-0,03	-0,08	-0,09	-0,07	0,01	-0,18	0,12
35. Наступление старости	-0,03	-0,01	0,00	0,04	0,05	-0,01	-0,06	0,03	0,10	-0,03	-0,05	-0,02	-0,06	-0,02	**0,71**	-0,10
36. Достижение успеха в трудовой деятельности	-0,01	0,02	-0,10	0,07	-0,19	0,04	**0,53**	0,27	-0,06	-0,01	-0,04	0,31	-0,03	0,08	0,29	-0,19

Категория событий	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12	F13	F14	F15	F16
37. Начало трудовой деятельности	-0,11	**0,58**	0,08	-0,11	0,25	0,02	0,09	0,04	0,04	0,03	0,00	0,05	0,11	-0,18	-0,17	-0,10
38. Важные изменения в жизни брата/сестры	-0,01	-0,09	-0,02	0,00	-0,03	-0,01	-0,03	-0,02	-0,03	-0,01	0,00	-0,03	-0,03	-0,01	0,00	-0,05
39. Вступление в брак	0,08	**0,60**	-0,09	0,12	-0,11	0,09	0,00	0,02	-0,02	0,06	0,09	-0,01	0,10	0,04	0,18	-0,08
40. Вступление в пробный брак	-0,01	0,02	-0,01	-0,02	0,03	-0,02	-0,01	-0,02	-0,01	**0,92**	-0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01
41. Осуществление ухода за родителями, забота о них	**0,45**	0,22	0,10	-0,04	-0,03	-0,16	-0,04	-0,09	-0,09	-0,04	-0,05	0,29	0,02	-0,16	0,09	-0,19
42. Переезд от родителей	-0,03	0,01	0,01	0,11	0,21	-0,13	0,13	-0,04	**0,63**	-0,03	0,02	-0,09	-0,03	-0,17	-0,03	0,10
43. Появление внуков	0,03	0,19	0,05	**0,44**	0,00	**0,45**	0,00	-0,10	-0,02	0,16	0,24	0,00	-0,09	0,06	0,21	0,08
44. Рождение ребенка	0,12	**0,66**	-0,06	-0,01	-0,04	0,18	-0,01	-0,06	0,03	0,01	0,20	-0,04	0,00	-0,04	0,27	0,09
45. Позитивные изменения в жизни своего будущего ребенка	-0,06	0,22	-0,08	0,12	0,21	0,16	-0,24	0,07	0,01	-0,05	0,01	0,08	0,13	-0,01	0,25	0,26
46. Переживание утраты, тягостных чувств	0,00	0,06	0,03	0,37	0,06	-0,06	0,02	0,07	-0,03	-0,02	-0,04	-0,07	**0,59**	0,00	0,00	-0,03
47. Беременность	-0,01	0,08	0,00	0,01	-0,03	-0,01	-0,02	0,01	0,00	**0,89**	0,00	-0,03	-0,05	-0,01	-0,02	-0,04
48. Повторный брак	**0,75**	0,01	-0,03	0,01	-0,04	0,01	-0,10	-0,01	-0,03	0,00	0,02	-0,01	-0,06	0,12	-0,04	0,00
49. Воспитание внуков	0,01	0,16	0,03	0,01	-0,07	**0,70**	0,06	0,05	-0,01	-0,05	-0,07	-0,03	-0,08	-0,01	-0,16	0,21
50. Знаменательная дата супружеской жизни	**0,59**	0,02	-0,02	-0,01	0,00	0,06	0,28	-0,08	0,05	0,02	-0,02	-0,05	-0,05	-0,15	0,12	0,07
51. Появление правнуков	-0,02	0,01	-0,04	**0,78**	0,02	-0,01	0,01	0,05	-0,02	-0,01	0,00	0,04	0,03	0,00	-0,02	-0,03
52. Позитивные изменения в жизни своего будущего внука	0,01	0,02	0,01	0,00	0,01	-0,07	0,06	-0,03	-0,07	0,01	0,00	-0,04	0,04	0,04	**0,61**	0,14
53. Достижение успехов в учебе	-0,03	-0,09	0,03	-0,04	-0,04	0,02	0,03	0,06	0,00	0,00	0,00	**0,70**	0,01	0,00	-0,08	0,00
54. ЕГЭ	-0,06	0,18	-0,08	-0,02	0,16	-0,12	-0,05	0,01	0,04	-0,02	-0,02	**0,55**	-0,10	0,07	-0,04	0,26
55. Окончание школы	-0,01	0,37	0,06	0,05	0,05	-0,12	-0,03	0,06	-0,04	-0,12	0,05	-0,03	-0,25	0,10	0,11	**0,54**
56. Другое	-0,02	-0,05	**0,64**	-0,04	-0,12	0,04	-0,09	-0,01	0,06	-0,01	-0,02	-0,06	0,01	0,18	-0,01	0,01

Таблица 2.11.

Сопоставление результатов оценки субъективно-эмоционального отношения к миру у слепых и зрячих подростков.

Пары признаков	$\chi^2_{эмп}$	Значимость различий	Описание
1. Постоянный vs Меняющийся	2,29	Нет различий	
2. Сложный vs Простой	0,96	Нет различий	
3. Понятный vs Непостижимый	0,73	Нет различий	
4. Зависит от обстоятельств vs Зависит от моей воли	1,89	Нет различий	
5. Нравственный vs Безнравственный	6,70	**p<=0,01**	Черта нравственности как неотъемлемо присущая миру чаще выделяется слепыми подростками
6. Открыт для всех vs Открыт для избранных	0,85	Нет различий	
7. Я творю мир vs Мир творит меня	2,79	Нет различий	
8. Реальный vs Фантастический	0,26	Нет различий	
9. Пугающий vs Радующий	0,26	Нет различий	
10. Скучный vs Интересный	0,59	Нет различий	
11. Духовный vs Бездуховный	3,90	**p<=0,05**	Слепые подростки чаще чем их зрячие сверстники признают мир наделенным духовностью
12. Обычный vs Тайный	1,68	Нет различий	

Таблица 2.12.

Оценка значимости различий в частоте предоставления категорий ответов слепыми и зрячими подростками в тесте «Незаконченные предложения».

Содержательный блок теста (изучаемый объект)	**Компоненты представлений об объекте**	**Сравниваемые категории ответов**	**Значимость различий и интерпретация сдвига**
1. Важные жизненные цели и приоритеты	Мечты и составляющие образа счастливого будущего	Доверительные, теплые и понимающие отношения с родителями – *сравнивалось наличие/отсутствие данной мечты в ответах респондентов*	$\chi^2_{эмп}=11,98>\chi^2_{кр}=6,63$, p=0,01. Слепые подростки в собственных размышлениях о будущем значительно чаще раскрывают мечту сохранить впоследствии теплые и близкие отношения с родителями по сравнению с их зрячими сверстниками.
		Жить всегда вместе с родителями, не расставаться с ними- *сравнивалось наличие/отсутствие данной мечты в ответах респондентов*	$\chi^2_{эмп}=1,08<\chi^2_{кр}=3,84$, p=0,05. При этом, желание слепых подростков сохранить в будущем совместное проживание с родителями встречается также редко, как и у их зрячих сверстников.
		Излечение от серьезного заболевания - *сравнивалось наличие/отсутствие данной мечты в ответах респондентов*	$\chi^2_{эмп}=45,93>\chi^2_{кр}=6,63$, p=0,01. Мечта излечиться от серьезного заболевания (слепыми называлась в качестве него слепота) значительно чаще встречается в образе будущего слепых подростков.
	Задачи развития взрослого человека	Все категории ответов (См. Табл.1.3.)	Значимых различий в указании на задачи развития, которые решает человек в молодости, зрелости и старости между слепыми подростками и их зрячими сверстниками обнаружено не было.
	Неминуемые события будущего, к которым я уже сейчас пытаюсь сформировать	Возникнут серьезные трудности и проблемы, которые мне придется решить – *сравнивалось наличие/отсутствие данной категории в ответах респондентов*	$\chi^2_{эмп}=1,08<\chi^2_{кр}=3,84$, p=0,05. Предвидение вероятных трудностей в реализации планов встречается одинаково редко в перспективах как слепых, так и зрячих подростков.

Содержательный блок теста (изучаемый объект)	Компоненты представлений об объекте	Сравниваемые категории ответов	Значимость различий и интерпретация сдвига
	определенное отношение	Произойдет встреча с друзьями детства - *сравнивалось наличие/отсутствие данной категории в ответах респондентов*	$\chi^2_{эмп}=25,00>\chi^2_{кр}=6,63$, p=0,01. Слепые подростки значимо чаще чем их зрячие сверстники стремятся сформировать у себя внутреннюю готовность, определенное отношение к событию, которое по их ожиданиям, непременно случится в будущем – встрече с друзьями детства (имеются в виду одноклассники их Интерната).
3. Восприятие будущего и мироощущение	Мое будущее - какое оно?	Трудное, настораживающее vs Воспринимаемое как более или менее позитивное (совокупность категорий «Хорошее…», «Светлое…», «Туманное…») – сравнивались доли респондентов, представивших ту или иную категорию ответов	$\chi^2_{эмп}=0,95<\chi^2_{кр}=3,84$, p=0,05 Субъективно-эмоциональное восприятие будущего схоже у слепых и зрячих подростков.
	Как я чувствую себя в мире	Хорошо, защищенно (совокупность 2-х категорий ответов) vs Не по себе, отстраненно (совокупность 2-х категорий ответов)	$\chi^2_{эмп}=0,75<\chi^2_{кр}=3,84$, p=0,05 Эмоциональный отклик, вызываемый окружающим миром, оказывается сходным у слепых и зрячих подростков.
	Как я чувствую себя в контакте с людьми, населяющими мир	Одиноким vs Как-то иначе, не одиноким (совокупность категорий «Признанным….» и «По-разному…»)	$\chi^2_{эмп}=0,57<\chi^2_{кр}=3,84$, p=0,05 Переживание себя в контакте с другими людьми у слепых подростков схоже с таковым у их зрячих сверстников.
		Признанным vs Как-то иначе (совокупность категория «Одиноким..» и «По-разному»)	$\chi^2_{эмп}=0,24<\chi^2_{кр}=6,63$, p=0,01 Переживание себя в контакте с другими людьми у слепых подростков схоже с таковым у их слепых сверстников.
	"Мир" для меня: первые ассоциации	Все категории ответов	Нет значимых различий
		«Что-то мрачное» vs «Нечто иное, не	$\chi^2_{эмп}=1,85<\chi^2_{кр}=3,84$, p=0,05.

Содержательный блок теста (изучаемый объект)	Компоненты представлений об объекте	Сравниваемые категории ответов	Значимость различий и интерпретация сдвига
		обладающее негативными характеристиками» (совокупность оставшихся внутри данного компонента 7-ми категорий)	Ассоциации, которые вызывает мир у слепых и зрячих подростков, схожи.
4.Образ семьи, представления о семье как жизненном явлении	Базис семьи, ее основа, то, на чем она зиждется	«Деньги, материальная обеспеченность», «То внешнее по отношению к ней, что может поддержать ее целостность» (совокупность 2-х категорий ответов) vs «Единство членов семьи, взаимное доверие», «Любовь» (совокупность 2-х категорий ответов)	$\chi^2_{эмп}=0,02<\chi^2_{кр}=3,84$, $p=0,05$ Значимого преобладания представлений о внешних или «внутренних» факторах как основе семейных отношений у слепых подростков в сравнении их результатов с результатами зрячих сверстников обнаружено не было.
	Важность и значимость семьи для меня	«Уступает по значимости сфере моих личных интересов и дружеских связей», «Не самое главное в моей жизни» (совокупность 2-х категорий ответов) vs «Самое важное, главное в жизни. Святое».	$\chi^2_{эмп}=0,00<\chi^2_{кр}=3,84$, $p=0,05$ Значимых расхождений в переживании значимости и важности семьи между слепыми и зрячими подростками обнаружено не было.
	Метафора семьи, ассоциации, возникающие в сознании при употреблении слова "семья"	«Кольцо, отождествляющее единство и сплоченность» - *сравнивалось наличие/отсутствие данной категории в ответах респондентов*	$\chi^2_{эмп}=3,97>\chi^2_{кр}=3,84$, $p=0,05$ В представлениях слепых подростков семья значимо чаще ассоциируется с чем-то связным, нерушимым, плотным, как будто кольцом. В ответах зрячих подростков употребление подобной метафоры редко.
		«Что-то сверхценное» - *сравнивалось наличие/отсутствие данной категории в ответах респондентов*	$\chi^2_{эмп}=4,02>\chi^2_{кр}=3,84$, $p=0,05$ Слепыми подростками семья чаще сравнивается с чем-то сверхценным, предельно дорогим.

Содержательный блок теста (изучаемый объект)	**Компоненты представлений об объекте**	**Сравниваемые категории ответов**	**Значимость различий и интерпретация сдвига**
	Мое непосредственное отношение к семье, выраженное "в двух словах"	«Семья – самая большая радость в жизни» vs «Семья - нечто отягчающее жизнь и делающее ее невыносимой»	$\chi^2_{эмп}=1,08<\chi^2_{кр}=3,84$, p=0,05. Значимых различий в выражении своего непосредственного отношения к семье между слепыми и зрячими подростками обнаружено не было.
	Типичное времяпрепровождение членов семьи	Сравнивалось количество респондентов, представивших и не представивших ответы данной категории.	$\chi^2_{эмп}=6,18>\chi^2_{кр}=3,84$, p=0,05. Слепые подростки реже в своем повествовании о семье называют типичные занятия домочадцев, дела, объединяющие их.
	Характер главенства в семье	Сравнивалась частота употребления всех категорий ответов	Значимой разницы в представлениях о том, каков характер главенства в семье, между слепыми и зрячими подростками обнаружено не было.
	Характеристики идеальной семьи	«Единство членов семьи» – *сравнивалось наличие/отсутствие данной категории ответов*	$\chi^2_{эмп}=6,04>\chi^2_{кр}=3,84$, p=0,05. Слепыми подростками значительно чаще подчеркивается такая характеристика, присущая идеальной семье, как «единство, сплоченность членов».
	Что дает семья человеку, включенному в нее?	Сравнивалась частота употребления всех категорий ответов	Значимой разницы в представлениях о том, что дает семья человеку включенному в нее, между слепыми и зрячими подростками обнаружено не было.
	Эмоциональная атмосфера семьи, преобладающие чувства	Какие-либо позитивные чувства (совокупность 4-х категорий) vs Негативные чувства разной интенсивности (совокупность 2-х категорий)	$\chi^2_{эмп}=0,79<\chi^2_{кр}=3,84$, p=0,05. В целом оценки, которые дают слепые и зрячие подростки эмоциональной атмосфере семьи, схожи

Содержательный блок теста (изучаемый объект)	Компоненты представлений об объекте	Сравниваемые категории ответов	Значимость различий и интерпретация сдвига
		«Разнообразна - случаются свои радости и печали» - *сравнивалось наличие/отсутствие данной категории ответов*	$\chi^2_{эмп}=14,4>\chi^2_{кр}=6,63$, $p=0,01$. В описании эмоциональной атмосферы дома слепыми подростками чаще признается наличие в ней как радости, так и неизбежных огорчений, печали, тогда как в представлениях зрячих подростков эмоциональная атмосфера дома чаще выглядит исключительно радостной и благополучной, лишенной каких-либо огорчений и тревог.

Приложение 3
Результаты эмпирического изучения структурно-функциональных характеристик семьи как условия формирования образа мира в отрочестве (Гл.2, П.2.3)

Таблица 3.1.

Средние значения, стандартные отклонения по тесту FACES –III, границы уровней, доля подростков, оценивших свои семьи как попадающие на определенный уровень (390 подростков в возрасте 12 – 16 лет)

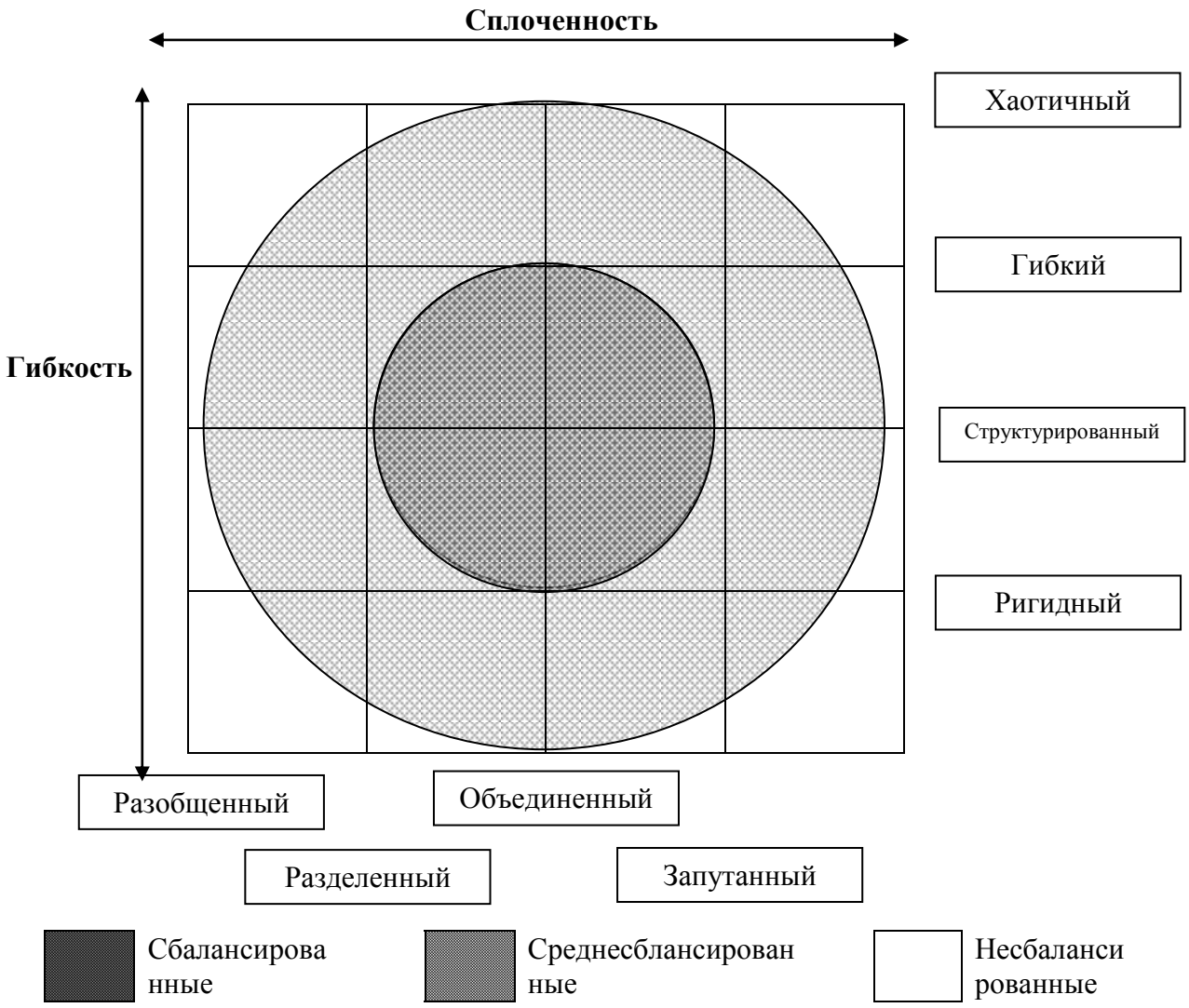
Сплоченность (уровни)	*Границы (доля семей)*		*Гибкость (уровни)*	*Границы (доля семей)*
Разобщенная	10-31 (21%)		Ригидная	10-22 (18%)
Разделенная	32-37 (28%)		Структурированная	23-28 (36%)
Объединенная	38-43 (33%)		Гибкая	29-34 (29%)
Запутанная	44-50 (18%)		Хаотичная	35-50 (17%)
MEAN (SD)	37,2 (6,45)		MEAN (SD)	28,36 (6,03)

Таблица 3.2.

Значимость расхождений в оценке сплоченности и гибкости семейной системы между родителями и их детьми-подростками.

Респонденты, чьи оценки сравнивались (n)	**Параметр семейной системы**	**$U_{эмп}$, p**	**Описание**
Подростки vs Матери (28 пар)	Сплоченность	$U_{эмп}$=330, p=0,3	Нет различий
	Гибкость	$U_{эмп}$=292, p=0,009	Матери значимо выше оценивают способность семьи к изменениям
Подростки vs Отцы (10 пар)	Сплоченность	$U_{эмп}$=37, p=0,76	Нет различий
	Гибкость	$U_{эмп}$=40, p=0,96	Нет различий
Супруги (5 пар)	Сплоченность	$U_{эмп}$=60, p=0,60	Нет различий
	Гибкость	$U_{эмп}$=62,5, p=0,75	Нет различий

Рисунок 3.1.
Циркулярная модель Д.Х. Олсона



Результаты факторизации данных методик И.М. Марковской и теста FACES – III:

Рисунок 3.2.

График собственных значений факторов.

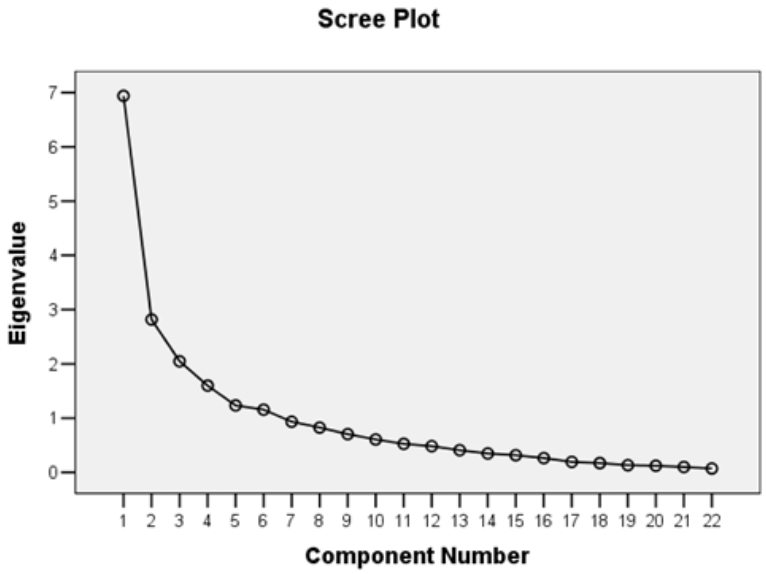


Таблица 3.3.

Собственные значения и процент объясняемой дисперсии по факторам.

Фактор	Собственное значение	Процент дисперсии	Накопленное собств. знач.	Накопленный % дисперсии
1	6,94	31,55	6,94	31,55
2	2,82	12,81	9,76	44,36
3	2,05	9,31	11,81	53,66
4	1,60	7,27	13,41	60,93
5	1,23	5,61	14,64	66,54
6	1,16	5,25	15,79	71,79
7	0,93	4,25	16,73	76,04
8	0,83	3,75	17,55	79,79

Таблица 3.4.

Матрица взаимных корреляций шкал опросника «Взаимодействие родитель – подросток» и теста FACES-III. Коэффициент корреляции Спирмена, n=253 (жирным шрифтом выделены значимые корреляции).

	1. Требов. матери	2. Строгость матери	3. Контроль со ст. матери	4. Эмоц. близ. к матери	5. Принятие со ст.матери	6. Сотрудн. с матерью	7. Согласие с матерью	8. Последов-ть матери	9. Авторитетность матери	10. Удовл. отн.с матерью	11. Требов. отца	12. Строгость отца	13. Контроль со ст. отца	14. Эмоц. близость к отцу	15. Принятие со ст.отца	16. Сотрудн. с отцом	17. Согласие с отцом	18. Последов-ть отца	19. Авторитетность отца	10. Удовл. отн.с отцом	21. Сплоченность семьи	22. Адаптивность семьи
1. Требов. матери		**0,25**	0,14	-0,06	**-0,17**	0,00	-0,07	**-0,30**	0,07	-0,06	**0,53**	0,06	0,07	0,04	-0,03	0,07	-0,01	**-0,17**	0,12	0,04	-0,03	-0,08
2. Строгость матери			**0,17**	**-0,42**	**-0,46**	**-0,43**	**-0,31**	**-0,27**	**-0,33**	**-0,45**	-0,05	**0,35**	-0,07	-0,11	**-0,21**	-0,15	-0,14	-0,09	-0,05	-0,09	-0,13	**-0,25**
3. Контроль со ст. матери				0,08	-0,12	-0,02	-0,05	**-0,21**	0,16	0,07	0,12	0,08	**0,67**	0,00	-0,12	-0,07	-0,04	**-0,21**	0,11	0,04	0,11	-0,13
4. Эмоц. близ. к матери					**0,60**	**0,63**	**0,29**	**0,22**	**0,58**	**0,63**	0,11	-0,10	**0,22**	**0,59**	**0,41**	**0,41**	**0,24**	0,13	**0,31**	**0,38**	**0,43**	**0,17**
5. Принятие со ст.матери						**0,64**	**0,34**	**0,39**	**0,48**	**0,71**	0,02	**-0,27**	0,00	**0,36**	**0,74**	**0,42**	**0,26**	**0,24**	**0,27**	**0,47**	**0,39**	**0,17**
6. Сотрудн. с матерью							**0,36**	0,10	**0,56**	**0,66**	0,15	**-0,17**	0,16	**0,43**	**0,42**	**0,66**	**0,30**	-0,01	**0,31**	**0,40**	**0,41**	**0,25**
7. Согласие с матерью								0,13	**0,22**	**0,26**	0,10	-0,10	0,06	**0,16**	**0,22**	**0,22**	**0,64**	0,06	**0,19**	0,16	**0,17**	0,13
8. Последов-ть матери									0,04	**0,25**	-0,09	-0,09	-0,14	0,04	**0,29**	0,06	-0,03	**0,74**	0,04	**0,18**	0,12	0,03
9. Авторитетность матери										**0,64**	0,16	-0,11	**0,28**	**0,38**	**0,32**	**0,39**	**0,23**	-0,06	**0,58**	**0,41**	**0,38**	0,11
10. Удовл. отн.с матерью											0,15	-0,16	**0,23**	**0,42**	**0,50**	**0,42**	**0,20**	0,13	**0,39**	**0,64**	**0,40**	0,12
11. Требов. отца												**0,22**	**0,26**	0,11	-0,10	**0,16**	-0,05	**-0,22**	**0,24**	0,13	0,09	0,05
12. Строгость отца													**0,18**	**-0,22**	**-0,49**	**-0,29**	**-0,18**	**-0,18**	-0,16	**-0,33**	-0,12	**-0,20**
13. Контроль со ст. отца														**0,18**	-0,12	0,01	0,04	**-0,22**	**0,21**	0,12	**0,19**	-0,10
14. Эмоц. близость к отцу															**0,52**	**0,62**	**0,31**	0,08	**0,59**	**0,63**	**0,37**	0,12
15. Принятие со ст.отца																**0,53**	**0,37**	**0,31**	**0,44**	**0,65**	**0,34**	0,16
16. Сотрудн. с отцом																	**0,31**	0,06	**0,58**	**0,57**	**0,32**	**0,26**
17. Согласие с отцом																		0,01	**0,27**	**0,29**	0,15	0,13
18. Последов-ть отца																			0,01	**0,21**	0,09	0,02
19. Авторитетность отца																				**0,69**	**0,36**	0,07
10. Удовл. отн.с отцом																					**0,36**	0,04
21. Сплоченность семьи																						**0,29**
22. Адаптивность семьи																						

Результаты кластерного анализа результатов методик И.М. Марковской и теста FACES – III. Описание 4-хкластерной модели.

Таблица 3.5.

Средние значения баллов респондентов каждого кластера по шкалам.

Название шкалы	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3	Кластер 4
1. Требовательность матери	17,88	15,34	16,20	16,27
2. Строгость матери	18,53	10,50	13,35	11,87
3. Контроль со стороны матери	16,56	16,41	16,34	17,41
4. Эмоциональная близость к матери	8,76	20,47	15,95	19,06
5. Принятие со стороны матери	9,35	20,40	15,56	17,56
6. Сотрудничество с матерью	10,71	19,39	14,67	18,97
7. Согласие с матерью	12,82	15,47	13,63	15,85
8. Последовательность матери	11,41	17,14	14,89	12,53
9. Авторитетность матери	9,18	20,53	16,85	19,79
10. Удовлетворенность отн. с матерью	9,12	22,97	17,24	20,69
11. Требовательность отца	13,00	14,63	15,37	15,74
12. Строгость отца	11,18	10,34	14,36	13,10
13. Контроль со стороны отца	13,26	15,67	15,44	17,21
14. Эмоциональная близость к отцу	12,82	18,44	13,45	17,77
15. Принятие со стороны отца	13,71	20,51	15,06	17,13
16. Сотрудничество с отцом	13,06	18,19	13,16	17,82
17. Согласие с отцом	13,76	15,76	12,75	15,66
18. Последовательность отца	15,41	17,47	14,77	12,50
19. Авторитетность отца	12,41	19,52	15,24	19,42
10. Удовлетворенность отн. с отцом	13,94	22,10	15,79	19,79
21. Сплоченность семьи	26,88	41,00	35,31	38,16
22. Адаптивность семьи	24,65	30,13	27,53	28,90

Таблица 3.6.

Значимость различий между кластерами по критерию Краскала-Уоллиса и значимость различий между каждыми двумя кластерами по кр. Манна-Уитни. (** - значимость различий p<0,01; *0,01<=p<0,05). **Четырехкластерная модель.**

Название шкалы / Сравниваемые кластеры	Краскал-Уоллис	Манн-Уитни					
	Все 4	1vs2	1vs3	1vs4	2vs3	2vs4	3vs4
1. Требовательность матери	**	*					
2. Строгость матери		**	**	**	**	**	
3. Контроль со стороны матери	**					*	**
4. Эмоциональная близость к матери	**	**	**	**	**	*	**
5. Принятие со стороны матери	**	**	**	**	**	**	**
6. Сотрудничество с матерью	**	**	**	**	**		**
7. Согласие с матерью	**	**		**	**		**
8. Последовательность матери	**	**	**		**	**	**
9. Авторитетность матери	**	**	**	**	**		**
10. Удовлетворенность отн. с матерью	*	**	**	**	**	**	**
11. Требовательность отца	**		*	**		*	
12. Строгость отца	**		*		**	**	
13. Контроль со стороны отца	**	**	*	**		**	**

Название шкалы / Сравниваемые кластеры	Краскал-Уоллис	Манн-Уитни					
14. Эмоциональная близость к отцу	**	**		**	**		**
15. Принятие со стороны отца	**	**		**	**	**	**
16. Сотрудничество с отцом	**	**		**	**		**
17. Согласие с отцом	**	**	*	*	**		**
18. Последовательность отца	**	*		**	**	**	**
19. Авторитетность отца	**	**	*	**	**		**
10. Удовлетворенность отн. с отцом	**	**		**	**	**	**
21. Сплоченность семьи	**	**	**	**	**	**	**
22. Адаптивность семьи	**	**	*	**	**		

Рисунок 3.3.

Сравнительный анализ средних баллов по шкалам в 4-хкластерной модели.

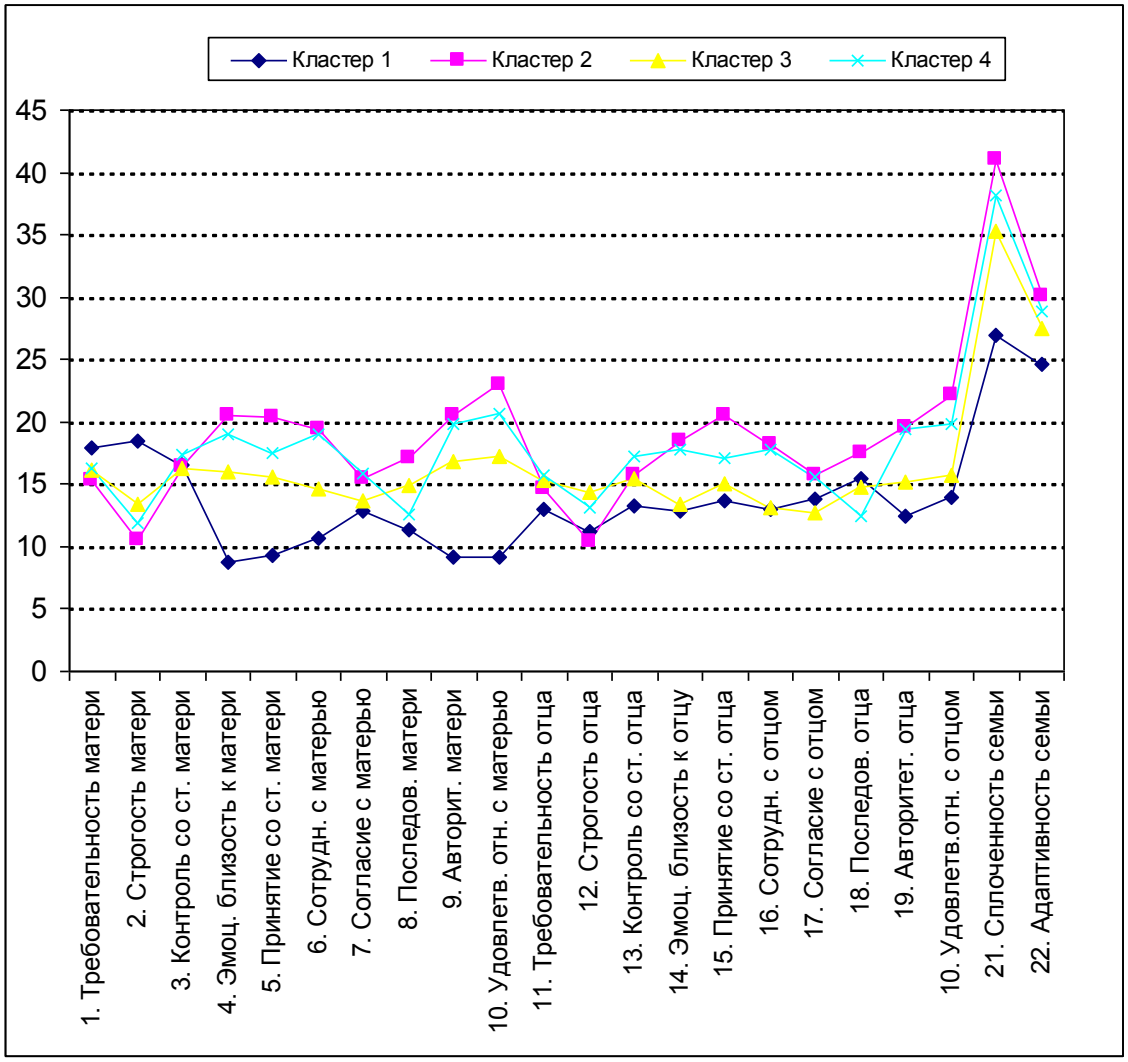


Таблица 3.7.

Сопоставление результатов оценки субъективно-эмоционального отношения к миру подростков из гармоничных и дисгармоничных семей.

Пары признаков	$\chi^2_{эмп}$	Значимость различий	Описание
1. Постоянный vs Меняющийся	0,03	Нет различий	
2. Сложный vs Простой	0,10	Нет различий	
3. Понятный vs Непостижимый	0,53	Нет различий	
4. Зависит от обстоятельств vs Зависит от моей воли	0,08	Нет различий	
5. Нравственный vs Безнравственный	4,00	**p<=0,05**	Подростки из дисгармоничных семей чаще характеризуют мир как «безнравственный»
6. Открыт для всех vs Открыт для избранных	4,29	**p<=0,05**	Подростки из дисгармоничных семей чаще описывают мир как «открытый для избранных»
7. Я творю мир vs Мир творит меня	0,21	Нет различий	
8. Реальный vs Фантастический	1,43	Нет различий	
9. Пугающий vs Радующий	3,36	Нет различий	
10. Скучный vs Интересный	1,21	Нет различий	
11. Духовный vs Бездуховный	1,45	Нет различий	
12. Обычный vs Тайный	0,01	Нет различий	

Таблица 3.8.

Оценка значимости различий в частоте предоставления категорий завершений в методике «Незаконченные предложения» подростками, воспитывающимися в гармоничных и дисгармоничных семьях.

Содержательный блок теста (изучаемый объект)	**Компоненты представлений об объекте**	**Сравниваемые категории ответов**	**Значимость различий и интерпретация сдвига**
1. Важные жизненные цели и приоритеты	Мечты и составляющие образа счастливого будущего	Самостоятельность и независимость от окружающих – *сравнивалось наличие/отсутствие данной мечты в ответах респондентов*	$\chi^2_{эмп}=13,3>\chi^2_{кр}=6,63$, p=0,01. Подростки из дисгармоничных семей значимо чаще упоминают о стремлении добиться самостоятельности и независимости от окружающих.
		Благополучие и здоровье своих близких - *сравнивалось наличие/отсутствие данной мечты в ответах респондентов*	$\chi^2_{эмп}=1,44<\chi^2_{кр}=3,84$, p=0,05. Благополучие и здоровье близких одинаково редко упоминалось в качестве мечты респондентами обеих подгрупп
	Задачи развития взрослого человека	Все категории ответов (см. Табл.1.3.)	Подростки из дисфункциональных семей не представили ни одного завершения, которое могло бы быть отнесено к данному компоненту
	Неминуемые события будущего, к которым я уже сейчас пытаюсь сформировать определенное отношение	Все категории ответов (см. Табл.1.3.)	Подростки из дисфункциональных семей не представили ни одного завершения, которое могло бы быть отнесено к данному компоненту
3. Восприятие будущего и мироощущение	Мое будущее - какое оно?	Трудное, настораживающее vs Воспринимаемое как более или менее позитивное (совокупность категорий «Хорошее…», «Светлое…», «Туманное…») – сравнивались доли респондентов, представивших ту или иную категорию ответов	$\chi^2_{эмп}=0,58<\chi^2_{кр}=3,84$, p=0,05 Субъективно-эмоциональное восприятие будущего схоже у подростков из дисгармоничных и гармоничных семей.

Содержательный блок теста (изучаемый объект)	**Компоненты представлений об объекте**	**Сравниваемые категории ответов**	**Значимость различий и интерпретация сдвига**
	Как я чувствую себя в мире	Хорошо, защищенно (совокупность 2-х категорий ответов) vs Не по себе, отстраненно (совокупность 2-х категорий ответов)	$\chi^2_{эмп}=0,73<\chi^2_{кр}=3,84$, p=0,05 Эмоциональный отклик, вызываемый окружающим миром, оказывается сходным у подростков из гармоничных и дисгармоничных семей.
	Как я чувствую себя в контакте с людьми, населяющими мир	Одиноким vs Как-то иначе, не одиноким (совокупность категорий «Признанным….» и «По-разному…»)	$\chi^2_{эмп}=15,6>\chi^2_{кр}=6,63$, p=0,01 Подросткам из дисгармоничных семей чаще свойственно переживать собственное одиночество в мире.
		Признанным vs Как-то иначе (совокупность категория «Одиноким..» и «По-разному»)	$\chi^2_{эмп}=7,87>\chi^2_{кр}=6,63$, p=0,01 Подросткам из дисгармоничных семей реже удается переживать уважение, испытываемое к ним окружающими людьми.
	"Мир" для меня: первые ассоциации	«Что-то мрачное» vs «Нечто иное, не обладающее негативными характеристиками» (совокупность оставшихся внутри данного компонента 7-ми категорий)	$\chi^2_{эмп}=5,14>\chi^2_{кр}=3,84$, p=0,05. У подростков из дисгармоничных семей мир чаще ассоциируется с чем-то мрачным, давящим, негативным.
4.Образ семьи, представления о семье как жизненном явлении	Базис семьи, ее основа, то, на чем она зиждется	Единство, любовь (совокупность ответов 2-х категорий) vs Что-то внешнее, сплачивающее семью (совокупность категорий «Деньги» и «Внешние факторы»)	$\chi^2_{эмп}=5,14>\chi^2_{кр}=3,84$, p=0,05. Подростки из дисфункциональных семей чаще признают базисом семьи внешние факторы, не затрагивающие характеристики отношений
	Важность и значимость семьи для меня	Самое важное vs Нечто второстепенное, не самое важное (совокупность 3-х категорий)	$\chi^2_{эмп}=13,4>\chi^2_{кр}=6,63$, p=0,01 Подростки из дисфункциональных семей чаще признают второстепенность семьи для себя и превалирующую значимость иных явлений окружающего мира.

Содержательный блок теста (изучаемый объект)	**Компоненты представлений об объекте**	**Сравниваемые категории ответов**	**Значимость различий и интерпретация сдвига**
	Мое непосредственное отношение к семье, выраженное "в двух словах"	Семья - нечто отягчающее жизнь vs Семья вызывает у меня в целом позитивное отношение (совокупность двух категорий)	$\chi^2_{эмп}=19,52>\chi^2_{кр}=6,63$, p=0,01 Подростки из дисфункциональных семей в своих ответах чаще признают, что семья отягчает их жизнь, делая ее порой невыносимой.
	Эмоциональная атмосфера семьи, преобладающие чувства	Какие-либо позитивные чувства (совокупность 4-х категорий) vs Негативные чувства разной интенсивности (совокупность 2-х категорий)	$\chi^2_{эмп}=18,3>\chi^2_{кр}=6,63$, p=0,01 Подростки из дисгармоничных семей чаще описывают эмоциональную атмосферу семьи как гнетущую и указывают на преобладание конфликтов во взаимодействии членов семьи.
	Что дает семья человеку, включенному в нее?	Что-то поддерживающее, нужное, важное (совокупность 5-ти категорий) vs Чувства подавленности, стесненности, дискомфорта	$\chi^2_{эмп}=15,4>\chi^2_{кр}=6,63$, p=0,01 Подростки из дисфункциональных семей в своих ответах чаще указывают на негативное влияние, которое оказывает на них семья.

Приложение 4
Результаты эмпирического изучения возрастных особенностей образа мира, (Гл.2, П.2.4)

4.1. Результаты эмпирического изучения семантического пространства образа мира старших и младших подростков.

Таблица 4.1.

Значимость осей семантических пространств разных размерностей в возрастных подгруппах.

		Вес оси			
Размерность семантического пространства	*Возрастная подгруппа*	*Ось 1*	*Ось 2*	*Ось 3*	*Ось 4*
Двухмерное	Младшие	0,49	0,45		
	Старшие	0,38	0,33		
Трехмерное	Младшие	0,42	0,38	0,38	
	Старшие	0,33	0,3	0,26	
Четырехмерное	Младшие	0,38	0,34	0,33	0,33
	Старшие	0,30	0,26	0,23	0,20

Таблица 4.2.

Трехмерное семантическое пространство образа мира младших подростков: координаты понятий по шкалам.

№	Понятие	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3
1	Авторитет	-0,008	**0,541**	-0,37
2	Бабушка/дедушка	**0,723**	0,259	0,192
3	Безразличие	**-0,743**	0,022	-0,118
4	Близость	0,19	-0,403	0,443
5	Брат	**0,748**	0,301	0,067
6	Будущее	0,122	**-0,514**	-0,404
7	Быть нужным	0,428	-0,427	-0,198
8	Быть собой	0,422	-0,023	**-0,501**
9	Вера	0,041	-0,348	**-0,565**
10	Взрослые	**0,543**	0,004	0,41
11	Власть	-0,276	0,238	**0,507**
12	Вместе (быть/делать что-то/ходить куда-то)	0,401	-0,19	0,5
13	Внутренний мир	-0,124	0,236	-0,394
14	Воспитание детей	**0,537**	-0,296	0,335
15	Гражданский брак	0,109	**-0,552**	0,389
16	Деньги	0,202	0,4	0,199
17	Дом	**0,727**	0,081	-0,077
18	Друзья	0,361	0,283	**0,57**
19	Жизненные планы (цели, перспективы)	0,425	-0,17	-0,005
20	Забота	**0,595**	-0,291	0,175
21	Зависеть	**-0,597**	0,077	0,288
22	Зависть	**-0,685**	0,127	0,127
23	Замкнутость	**-0,771**	-0,051	-0,083
24	Замужество (женитьба)	0,417	**-0,516**	0,307
25	Здоровье	0,424	0,315	-0,4
26	Знания о мире	-0,057	0,448	**-0,526**
27	Зрелость	0,068	**-0,657**	-0,069
28	Интернет	-0,147	**0,615**	0,396
29	Карьера	0,329	0,266	**-0,619**
30	Книги	-0,136	**0,786**	-0,008
31	Компьютерные игры	-0,259	**0,663**	0,319
32	Конфликты	**-0,566**	-0,335	0,273
33	Лень	**-0,624**	0,336	0,008
34	Личная жизнь	0,304	-0,402	0,298
35	Ложь	**-0,735**	-0,208	0,074
36	Любовь	0,407	**-0,559**	0,193
37	Мать	**0,751**	0,198	0,113
38	Меняться	-0,358	-0,429	-0,248

№	Понятие	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3
39	Мечты	0,372	-0,077	**-0,546**
40	Музыка	-0,022	**0,721**	0,139
41	Напряжение	**-0,669**	0,193	-0,26
42	Нарушение запретов	-0,483	-0,125	0,499
43	Ненависть	**-0,759**	-0,105	0,112
44	Неопределенность	**-0,675**	-0,049	-0,251
45	Непонимание себя	**-0,689**	0,212	-0,117
46	Непонимание со стороны окружающих	**-0,65**	0,224	0,246
47	Неудовлетворенность собой	**-0,713**	0,066	0,312
48	Обижаться	**-0,684**	-0,175	0,272
49	Обязанности	0,398	-0,353	0,054
50	Одиночество	**-0,741**	-0,139	-0,044
51	Одноклассники	0,171	0,476	**0,582**
52	Опора	0,467	-0,244	-0,226
53	Освобождение от родительской опеки	-0,168	**-0,641**	0,061
54	Ответственность	0,305	-0,3	-0,475
55	Отец	**0,75**	0,206	0,149
56	Откровенность	-0,085	**-0,564**	-0,154
57	Познаваемость мира	0,115	**0,51**	-0,487
58	Поиск смысла жизни	-0,032	-0,078	**-0,628**
59	Помощь	0,34	0,051	**0,512**
60	Послушание	0,158	0,243	-0,283
61	Потребность в уединении	-0,476	0,322	-0,317
62	Прекрасное	0,246	-0,47	-0,287
63	Привлекательность	0,098	**-0,601**	0,04
64	Привязанность	-0,071	-0,416	**0,509**
65	Природа	-0,116	**0,668**	-0,294
66	Прошлое	-0,463	0,133	**0,585**
67	Пустота	**-0,789**	0,039	0,088
68	Путешествия	0,26	**0,635**	-0,247
69	Работа	0,366	**0,541**	-0,228
70	Радость	0,404	-0,028	-0,308
71	Романтика	0,212	**-0,563**	0,176
72	Самовыражение	-0,282	-0,136	**-0,555**
73	Самопознание	-0,195	0,11	**-0,518**
74	Самореализация	-0,311	0,004	-0,491
75	Самостоятельность	0,086	0,006	0,406
76	Свобода	0,066	-0,119	**0,602**
77	Свое дело	0,085	0,284	**0,558**
78	Свое место в доме	**0,504**	0,202	-0,097
79	Секреты	-0,198	-0,057	**0,641**
80	Секс	0,207	**-0,646**	0,299
81	Семья	**0,795**	0,088	0,104
82	Сестра	**0,704**	0,296	0,13
83	Скука	**-0,726**	0,139	0,013
84	Смерть	**-0,639**	-0,44	0,1
85	Собственность	-0,07	-0,385	-0,484
86	Совесть	0,091	0,026	**-0,596**
87	Сотрудничество	0,053	0,312	**-0,63**
88	Сочувствие	-0,217	-0,314	-0,313
89	Сплоченность	-0,085	-0,027	0,325
90	Спорт	-0,08	**0,699**	-0,013
91	Ссориться	**-0,592**	-0,226	0,396
92	Стабильность	-0,299	-0,298	**-0,519**
93	Страх	**-0,689**	-0,274	-0,033
94	Судьба	0,215	**-0,523**	-0,182
95	Счастье	**0,588**	-0,332	-0,046
96	Творчество	0,026	**0,666**	-0,029
97	Тело	-0,137	**-0,53**	0,349
98	Тревога	**-0,669**	-0,264	-0,153
99	Уважение	**0,56**	-0,137	-0,361
100	Уверенность	0,159	-0,146	**-0,54**
101	Успех	0,301	0,42	0,225
102	Ухаживание	0,29	**-0,597**	0,052
103	Учеба	0,218	**0,661**	0,244
104	Церковь	-0,184	0,126	**-0,716**

№	Понятие	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3
105	Школа	0,129	**0,683**	0,365
106	Экзамены	0,046	**0,612**	0,445
107	Я	**0,682**	-0,024	0,233

Таблица 4.3.

Трехмерное семантическое пространство образа мира старших подростков: координаты понятий по шкалам.

№	Понятие	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3
1	Авторитет	0,497	0,14	-0,45
2	Бабушка/дедушка	0,311	**-0,586**	0,359
3	Безразличие	**-0,726**	-0,31	-0,036
4	Близость	**0,574**	-0,278	-0,075
5	Брат	0,209	**-0,651**	0,346
6	Будущее	**0,585**	0,354	0,166
7	Быть нужным	0,287	-0,362	-0,338
8	Быть собой	0,32	0,391	-0,015
9	Вера	0,137	0,009	**0,631**
10	Взрослые	0,128	-0,447	**0,581**
11	Власть	-0,227	0,118	**-0,689**
12	Вместе (быть/делать что-то/ходить куда-то)	0,349	**-0,526**	-0,14
13	Внутренний мир	0,177	**0,57**	0,286
14	Воспитание детей	**0,532**	-0,444	-0,161
15	Гражданский брак	0,076	-0,46	**-0,55**
16	Деньги	0,173	0,326	**-0,67**
17	Дом	0,444	**-0,555**	0,205
18	Друзья	0,176	0,353	0,087
19	Жизненные планы (цели, перспективы)	**0,522**	0,414	0,01
20	Забота	0,414	-0,338	0,359
21	Зависеть	**-0,515**	**-0,543**	-0,027
22	Зависть	**-0,685**	-0,207	-0,283
23	Замкнутость	**-0,691**	-0,105	-0,16
24	Замужество (женитьба)	**0,531**	-0,326	-0,294
25	Здоровье	0,461	0,296	0,37
26	Знания о мире	-0,033	**0,636**	0,313
27	Зрелость	**0,712**	0,086	0,115
28	Интернет	-0,332	**0,677**	-0,12
29	Карьера	0,445	0,406	-0,446
30	Книги	-0,414	**0,526**	0,385
31	Компьютерные игры	-0,479	**0,597**	-0,052
32	Конфликты	-0,447	-0,411	-0,391
33	Лень	**-0,718**	0,184	-0,067
34	Личная жизнь	**0,552**	-0,062	-0,261
35	Ложь	**-0,637**	-0,235	-0,328
36	Любовь	**0,559**	-0,222	-0,267
37	Мать	0,299	**-0,606**	0,327
38	Меняться	-0,062	0,273	0,462
39	Мечты	0,078	0,496	-0,235
40	Музыка	-0,157	**0,734**	0,036
41	Напряжение	**-0,538**	-0,186	-0,422
42	Нарушение запретов	-0,445	0,077	**-0,547**
43	Ненависть	**-0,68**	-0,155	-0,316
44	Неопределенность	**-0,674**	-0,343	-0,075
45	Непонимание себя	**-0,664**	0,137	-0,188
46	Непонимание со стороны окружающих	**-0,657**	0,033	-0,353
47	Неудовлетворенность собой	**-0,731**	-0,008	0,016
48	Обижаться	**-0,582**	-0,336	-0,294
49	Обязанности	0,34	-0,36	0,164
50	Одиночество	**-0,674**	-0,068	0,003
51	Одноклассники	-0,169	0,19	**0,7**
52	Опора	0,269	**-0,654**	0,032
53	Освобождение от родительской опеки	0,177	-0,427	**-0,549**
54	Ответственность	**0,638**	0,03	-0,058
55	Отец	0,27	**-0,627**	0,329
56	Откровенность	0,1	-0,253	0,323

№	Понятие	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3
57	Познаваемость мира	0,112	**0,573**	0,399
58	Поиск смысла жизни	0,083	0,367	**0,505**
59	Помощь	0,142	**-0,664**	0,06
60	Послушание	-0,197	**-0,537**	0,411
61	Потребность в уединении	**-0,522**	0,07	0,255
62	Прекрасное	0,451	0,072	0,41
63	Привлекательность	0,13	0,083	-0,38
64	Привязанность	-0,021	**-0,563**	-0,125
65	Природа	-0,124	**0,588**	**0,518**
66	Прошлое	-0,477	-0,128	**0,513**
67	Пустота	**-0,75**	-0,065	-0,115
68	Путешествия	0,049	**0,722**	-0,122
69	Работа	**0,535**	0,361	-0,397
70	Радость	0,494	-0,001	0,238
71	Романтика	0,411	-0,172	-0,392
72	Самовыражение	0,288	**0,569**	0,029
73	Самопознание	0,285	**0,533**	0,326
74	Самореализация	0,261	**0,572**	-0,191
75	Самостоятельность	0,476	0,383	-0,087
76	Свобода	-0,057	**0,509**	-0,32
77	Свое дело	0,306	0,439	**-0,512**
78	Свое место в доме	0,267	-0,367	0,443
79	Секреты	-0,35	0,309	-0,398
80	Секс	0,474	-0,228	-0,461
81	Семья	0,457	-0,487	0,257
82	Сестра	0,18	**-0,643**	0,375
83	Скука	**-0,752**	-0,201	-0,026
84	Смерть	**-0,619**	-0,236	0,345
85	Собственность	0,197	0,031	**-0,659**
86	Совесть	-0,144	-0,117	**0,548**
87	Сотрудничество	0,119	0,149	**-0,708**
88	Сочувствие	-0,226	-0,282	0,357
89	Сплоченность	0,053	**-0,592**	-0,179
90	Спорт	-0,287	**0,655**	0,188
91	Ссориться	-0,425	**-0,52**	-0,274
92	Стабильность	0,047	-0,061	**-0,576**
93	Страх	**-0,674**	-0,23	0,126
94	Судьба	0,316	0,178	**0,524**
95	Счастье	**0,576**	-0,082	0,061
96	Творчество	-0,088	**0,671**	-0,08
97	Тело	-0,079	0,375	0,354
98	Тревога	**-0,582**	-0,331	-0,081
99	Уважение	**0,569**	-0,078	0,298
100	Уверенность	0,25	0,308	-0,426
101	Успех	0,438	0,329	-0,436
102	Ухаживание	0,313	-0,404	-0,278
103	Учеба	-0,338	0,342	**0,503**
104	Церковь	-0,141	-0,093	**0,785**
105	Школа	-0,425	0,297	**0,556**
106	Экзамены	-0,481	0,333	0,469
107	Я	0,073	0,304	-0,378

Рисунок 4.1.

Зависимость функции ошибки от числа осей семантического пространства в подгруппе младших подростков.

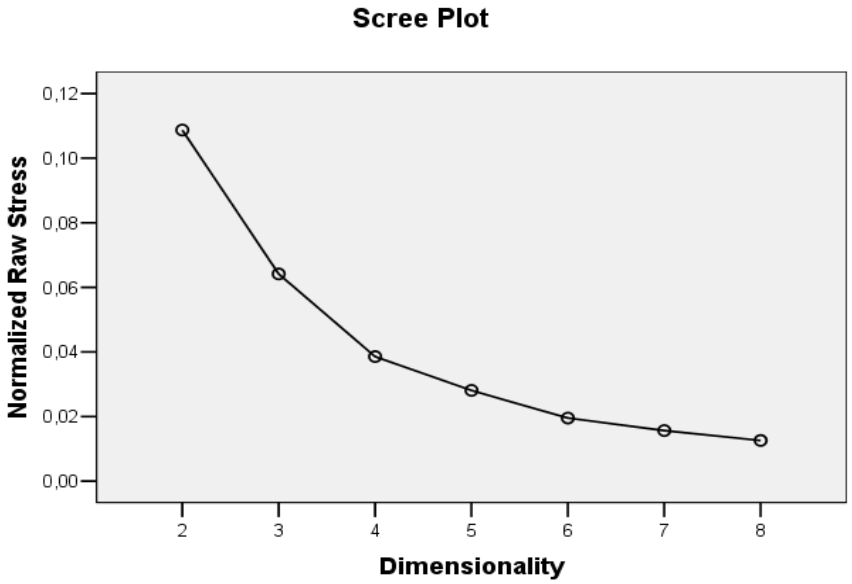


Рисунок 4.2.

Зависимость функции ошибки от числа осей семантического пространства в подгруппе старших подростков.

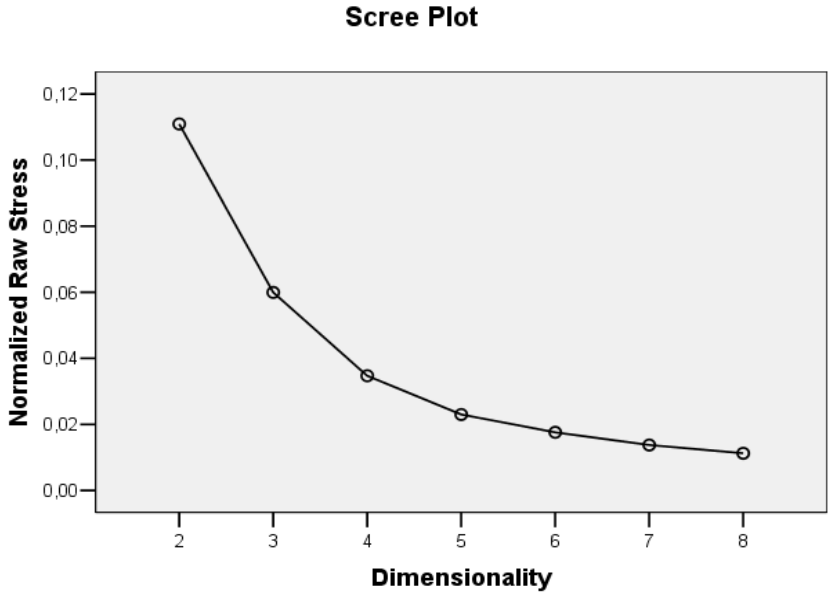


Таблица 4.4.

Четырехмерные семантические пространства образа мира старших и младших подростков.

Младшие подростки	Старшие подростки
Название оси: **Негативное в мире – Счастье жизни**	
Шкала 1/4 [+] Мрачное, негативное в мире: Замкнутость, Пустота, Ненависть, Безразличие, Ложь, Одиночество, Скука, Страх, Непонимание себя, Неудовлетворенность собой, Зависть (0,7), Неопределенность, Обижаться, Тревога, Непонимание со стороны окружающих, Напряжение, Смерть, Лень, Ссориться, Зависеть, Конфликты (0,6) [–] Радости бытия: Радость, Успех, Мечты, Счастье(-0,6), Семья, Здоровье, Воспитание детей, Уважение, Быть собой, Жизненные планы (цели, перспективы) (-0,5).	*Шкала 1/4* [+] Мрачное, негативное в мире: Пустота, Скука, Безразличие, Лень, Зависть, Ненависть, Страх, Замкнутость (0,7), Неудовлетворенность собой, Одиночество, Ложь, Непонимание со стороны окружающих, Неопределенность, Тревога, Непонимание себя, Смерть, Напряжение (0,6), Обижаться, Зависеть (0,5). [–] Жизненные перспективы, взрослость: Зрелость (-0,7), Уважение, Счастье (-0,6), Воспитание детей, Замужество (женитьба), Любовь, Личная жизнь, Близость, Самостоятельность (-0,5).
Название оси: **Личное - Социальное**	
Шкала 2/4 [+] Занятия в жизни, разнообразные дела: Спорт (0,7), Путешествия, Интернет, Природа, Компьютерные игры, Музыка, Работа (0,6), Деньги, Сотрудничество, Творчество, Карьера, Свое дело, Книги, Самореализация, Авторитет (0,5) [–] Связность с другими людьми, ее «психологическая выгода»: Привязанность, Сплоченность, Обязанности (-0,6), Близость, Опора, Забота (-0,5).	*Шкала 2/4* [+] Личные интересы, увлечения как средство самопознания: Путешествия, Интернет (0,7), Знания о мире, Познаваемость мира, Природа, Творчество, Музыка (0,6), Компьютерные игры, Книги, Внутренний мир, Самопознание, Самореализация, Спорт, Самовыражение (0,5) [–] Отношения в семье, их противоречия: Опора, Сплоченность, Помощь (-0,6), Бабушка/дедушка, Вместе (быть/делать что-то/ходить куда-то), Ссориться, Мать, Привязанность, Брат, Сестра, Отец (-0,5), Семья, Зависеть (-0,4)
Название оси: **Действительное – Возможное**	*Название оси:* **Любимое (Мое) – Долженствующее**
Шкала 3/4 [+] Семья и Школа как наиболее важные жизненные сферы сейчас: Брат, Бабушка/дедушка, Сестра, Школа, Отец, Книги, Мать (0,6), Одноклассники, Экзамены, Учеба, Семья (0,5) [–] Заманчивые перспективы будущего: Привлекательность, Освобождение от родительской опеки, Зрелость (-0,6), Судьба, Замужество (женитьба), Меняться, Собственность, Будущее, Секс (-0,5)	*Шкала 3/4* [+] Дорогое для меня, мое, любимое: Друзья, Тело (0,6), Романтика, Секреты, Свобода, Радость (0,5), Быть собой, Я (0,4). [–] Жизненная необходимость, обязанности: Взрослые, Экзамены, Сотрудничество, Авторитет, Обязанности (-0,6), Карьера, Работа, Учеба, Школа (-0,5), Будущее (-0,4).
Название оси: **Внутренний мир и внешний мир**	
Шкала 4/4 [+] Дружба, отношения с друзьями: Секреты, Свобода (0,6), Власть, Вместе (быть/делать что-то/ходить куда-то), Друзья (0,5) [–] Познание себя, своего внутреннего мира: Познаваемость мира, Вера, Самовыражение, Самопознание (-0,6), Внутренний мир, Уверенность, Знания о мире, Стабильность, Совесть (-0,5).	*Шкала 4/4* [+] Духовность, нравственное развитие: Церковь (0,7), Вера, Прошлое (0,6), Совесть, Одноклассники, Судьба, Поиск смысла жизни (0,5) [–] Социальный статус и социальная зрелость: Собственность, Нарушение запретов, Гражданский брак (-0,6), Стабильность, Успех, Власть, Уверенность, Деньги (-0,5)

4.2. Результаты эмпирического изучения возрастных особенностей субъективной картины жизненного пути. Выделение целостных жизненных сценариев по результатам осуществления факторного анализа.

Таким образом, мы провели эксплораторный факторный анализ, исходными данными для которого явились результаты 259 респондентов (130 старших подростков и 129 младших подростков), оформленные в виде таблицы 259 X 56 (в столбцах указаны категорий событий), где в каждой клетке размещалось число событий определенной категории, отмеченных отдельным подростком в качестве значимых при описании перспективы жизни.

Как и предполагает факторный анализ, факторы, имеющие наибольшее собственное значение (первые), вбирают в себя большее количество категорий и, как следствие, позволяют представить более детализированный и содержательный анализ жизненного плана. Так, категории событий, составившие первый фактор, в совокупности представляют собой «сценарий», который, на наш взгляд, может быть назван как «Все успеть». Подобный жизненный сценарий простирается надолго вперед – вплоть до окончания жизненного пути, каждый возрастной этап которого отмечен каким-либо ярким событием. Как ближняя, так и дальняя жизненная перспектива оказываются достаточно насыщенными, эмоциональные знаки событий – разнообразны, жизненные сферы, к которым они принадлежат – вариативны. Наличие подобного плана на будущее позволяет предположить активность и многогранность личностной позиции подростка и желание проявить себя в различных направлениях будущего: и в семейной жизни (которая раскрывается здесь прежде всего в аспектах супружеских отношений и заботы о стареющих родителях), и достижении финансового благосостояния, и в реализации социальных взаимодействий (прежде всего в их негативном аспекте – как осуществление планов мести). Широта подобных взглядов на будущее позволяет оценивать жизненные планы как во многом сформированные и устойчивые.

Второй сценарий, на наш взгляд, описывает ближайшую временную перспективу, которая простирается до обрывающего ее события, связанного с рождением ребенка. Получить высшее образование, трудоустроиться, создать собственную семью и обзавестись детьми – все, что наличествует в подобном сценарии. Заметно, что его создают нормативные события юности и молодости, отсутствие каких-либо нетипичных событий позволяет угадать «предрешенный» характер такого плана, который подкрепляет неготовность (или нежелание) самого подростка предположить, что произойдет дальше – в зрелости и старости – тех возрастах, стройное видение психологического, личностного, событийного содержания которых в современном обществе отсутствует. Руководящая

идея подобного плана на будущее, описанная нами в девизе «Все как у людей», возможно имеет свои истоки в обретении подростком в ходе отрочества «предзаданной идентичности» (Marcia, 1976.) или протекании личностного развития подростка по «конформному типу» (Калитеевская, Леонтьев, 2006).

Третий сценарий был назван нами «Поиск и создание близких отношений». Создающие его события – появление домашнего питомца, переживание единения с друзьями, встречи с далеко проживающими родными и с одноклассниками после выпуска из школы (два завершающих были обобщены в категории «Другое») – подчеркивают потребность в связности с другими людьми, переживании привязанности подростком, предвидящим разворачивание будущего по подобного рода сценарию. Как правило, насыщенность жизненной перспективы таких подростков невелика, как невелика и готовность (желание) респондента предвидеть дальние события, описать содержание зрелых и поздних возрастов. По-видимому, выраженная потребность в дружбе, являющаяся нормативной чертой подросткового возраста, нашла свое иллюзорное удовлетворение и отражение в формировании целей, которые ставит себе на будущее подросток здесь. Жизненный план, возникающий как результат дифференциации и интеграции мотивов и ценностных ориентаций, подчеркивает высокую значимость близких отношений со сверстниками и интимно-личностного общения в отрочестве.

Четвертый сценарий, который достаточно редко встречался нам в жизненных перспективах респондентов, описывает «Жизнь в старости» через события, наполняющие ее, – рождение внуков, появление правнуков и ретроспективное осмысление собственной жизни. Несмотря на то, что указанные события являются нормативными и типичными для переживания в завершающем жизненный цикл возрасте, их перечисление на линии будущего позволило нам предположить наличие высокого уровня развития временных представлений соответствующих подростков, а также признать, что страх перед будущим и концом жизни, часто переживаемый в отрочестве (Сапогова, 2005), отсутствует у них. В описании данного сценария важно сказать, что жизненная перспектива некоторых респондентов оказывается созданной сочетанием двух, реже – трех различных сценариев. И, к примеру, наличие полных представлений о «Жизни в старости» отнюдь не означает размытость и недифференцированность представлений о ближней временной перспективе, которые не всегда (иначе бы они вошли в четвертый фактор), но часто сопутствуют им и тем самым дополняют субъективную картину будущего. Данный сценарий позволяет нам убедиться в том, что «личная старость», а именно личные занятия, интересы, склонности пожилых людей мало понятны подросткам, а образ пожилого человека во многом тождественен образу бабушки /дедушки, как окруженных

внуками и занятых заботой о подрастающем поколении, что, важно отметить, совпадает с одной из значимых категорий, в терминах которой пожилые люди осмысляют свое поведение, - категорией родства и семейного положения (Краснова, 1997). На наш взгляд, в содержании фактора отразились также и социокультурные особенности понимания старости как возраста, а именно – ориентация на внешние показатели (здесь – наличие определенной роли в семье), имеющие большую ценность по сравнению с внутренними (духовные ценности, смысложизненные ориентации) показателями, отличающая представления о пожилом возрасте как самих пожилых людей, так и представителей других возрастных групп в современном российском обществе (Краснова, Марцинковская, 1998).

Пятый сценарий, описывающий моменты приобретения дорогостоящих личных вещей и яркие ситуации праздников и торжеств был назван нами «Жизнь приятная» и в отличие от предыдущего сценария отличался самостоятельностью, то есть редко был дополнен какими-либо другими элементами планов на будущее, а также значительной распространенностью в подгруппе младших подростков. Отсутствие указаний на какие-либо средства достижения привлекательных целей, роль других людей в их достижении (подчеркивается потребность приобрести «личные», «свои» вещи) или желание проявить участие к ним в совокупности позволяют охарактеризовать подобные взгляды на будущее как незрелые, мало продуманные и, на самом деле, представляющие собой отнюдь не жизненные цели (потому как в них незаметен результат осмысления мотивов собственного поведения), а актуальные желания подростков, в которых находит свое отражение потребность занять высокий статус в группе сверстников, обрести свободу и независимость от родителей. Как правило, длительность жизненной перспективы, разворачивающейся по подобного рода сценарию – 2-4 года, то есть современному подростку хочется по распространенному в обыденной речи высказыванию - «всего и сразу». Интересно, что и жизненная ретроспектива авторов соответствующих планов на будущее также целиком состоит из непроизвольно запомнившихся прецедентов торжеств, праздников и получения в подарок дорогостоящих вещей. Отсутствие в прошлом опыта переживания успехов в учебе, интереса в познании нового, единения с друзьями, радости от появления брата или сестры или нивелировка значимости такого рода событий, как показывает данный сценарий, располагает к тому, чтобы планировать последующую жизнь исключительно с опорой на приоритеты личного обогащения и приятного, праздного времяпрепровождения.

Шестой сценарий содержательно оказывается очень близким описанной выше «Жизни в старости» и также разворачивается в преклонные годы. Наряду с заботой о

внуках его наполняет желание реализовать себя в творчестве, причем достичь высших проявлений собственного Я в поэзии, музыке или иных видах искусства. Интересно, что наступление подобного рода пиковых переживаний предвидится подростками в старости – времени, когда социальная активность будет закономерно сужена и наступит долгожданный отдых от жизни, грани переживания которого подростками мы уже описывали выше. Также как в четвертом сценарии старости отводится здесь предельно значимая роль как периоду жизни – она словно не завершает ее, а, напротив, открывает и реализует собой «жизнь настоящую» с ее искренними и долгое время откладываемыми стремлениями, чаяниями, мечтами, попытками осмыслить происходящее и найти себя в нем. Удивительно, как надолго современные подростки готовы отложить осуществление важных, но при этом интимных и глубоко личных поступков для себя, предваряя их осуществление реализацией нормативных задач развития молодости и зрелости, направленных на достижение социального статуса и подобающего семейного положения.

Так и анализ седьмого фактора позволяет нам продолжить эту мысль и снова обращает наше внимание на «феномен отложенной жизни», который характеризует жизненную перспективу современных подростков. Предпочитающие данный сценарий обязательно позволят себе «жить по-настоящему» или, как часто пишут подростки на «Линиях жизни», - «отдыхать от жизни», после достижения успеха в карьере. Уже в отрочестве отправными моментами происходящего стали для них те, что связаны с развитием интересов и увлечений, их ориентация на профессиональное, карьерное развитие в жизни четка и выражена, это – типичные «трудяги» (Пряжников, 2000), ценность созидающей деятельности, труда для которых оказывается предельной, но не единственной, что заставляет планировать отдельное время в перспективе будущего для реализации менее важных, но все-таки дорогих сердцу целей, - «жизни для себя». Иные цели, как уступающие по приоритету профессиональным, не называются, но подразумеваются для реализации в течение «жизни для себя», завершающей индивидуальный жизненный путь.

Восьмой сценарий, в который вошли такие события как «Получение второго высшего образования» и «Переезд в другую страну», по нашему мнению, описан в субъективной картине будущего подростками, не удовлетворенными актуальной ситуацией, что выразилось в отрицании ценности прожитой жизни (в ней отсутствуют или названы единичные значимые события), готовности впоследствии сменить и образование, и страну жительства. Если мы рассмотрим категории событий, которые близки к данному фактору, но не достигают в корреляции с ним значимых коэффициентов – «Значительные личные достижения во внешкольной деятельности», «Путешествия», «Достижение успеха

в труде» , то сможем предположить наличие высокой мотивации достижения у «авторов» такого сценария и их ориентированность на успех и значительные результаты, которая омрачается пониманием невозможности добиться желаемых целей в реалиях современного российского общества. Подобные представления о будущем созвучны данным социологических опросов, согласно результатам которых распространенным среди современной молодежи является желание покинуть страну, которое преимущественно обусловливается желанием улучшить жизненные условия и найти новые возможности для самореализации (ВЦИОМ, пресс-выпуск №1986, 2012).

Девятый сценарий, отличающийся особой цельностью и самостоятельностью, позволяет нам охарактеризовать его как «Достижение автономии и личной независимости». Для подростков, предпочитающих его, основными вехами будущего становятся содержательные или формальные степени расширения личной свободы – достижение совершеннолетия, осуществление переезда от родителей, переживание себя независимым и свободным. Задача обретения автономии является нормативной для подросткового возраста и настолько субъективно важной для подростков, создающих для предстоящей жизни подобного рода сценарий, что основные средства ее решения, как и критерии достижения самостоятельности, «простираются» в их представлениях далеко за пределы отрочества и становятся поворотными моментами уготованной судьбы.

Оставшиеся факторы более трудно интерпретировать: ввиду малого собственного значения они оказываются сформированными как правило только двумя событиями. Это позволяет нам охарактеризовать их уже не как сценарии и типы целостного видения перспективы будущего, но как отдельные тенденции, описывающие субъективную картину будущего современных подростков. Факторизация данных как математический алгоритм дает нам возможность произвольно задать размерность факторной модели, но необходимость учитывать критерии Кэттелла и доли воспроизводимой дисперсии не позволяют в данном случае сузить размерность модели до 9-ти факторов, что, однако, кажется нам содержательно оправданным и облегчает интерпретацию данных.

Итак, 10-й фактор, в который вошли такие переменные как «Вступление в пробный брак» и «Беременность» обозначил собой встречающееся в перспективах только младших девочек-подростков сочетание выделенных значимых событий жизни, которое в представлениях респондентов оказывается не дополненным какими-либо другими важными ситуациями, что позволяет охарактеризовать подобную субъективную картину будущего как фрагментарную, неполную, ставшую, по нашей догадке, результатом осознания актуально значимых целей и мотивов-стимулов (но не смыслообразующих мотивов), которые хотя и побуждают деятельность, лишены своей главной функции –

функции смыслообразования, порождения личностных смыслов (Леонтьев А.Н., 1977). Мы полагаем, что ориентировочная функция подобного образа будущего редуцирована, а задача осознать свою жизненную позицию и осмыслить свою жизнь не как случайное сочетание разрозненных событий, но как целостный направленный процесс еще не решена подростком. Отсутствие в субъективной картине будущего каких-либо иных событий обращает внимание на суженность интересов девочек, их фактическую поглощенность вопросами выстраивания отношений с противоположным полом и осмысления своей будущей роли супруги, партнера по браку, но не матери, так как события, связанные непосредственно с рождением ребенка и его последующим воспитанием, отсутствуют в планах респонденток.

Содержание 11-го фактора может быть охарактеризовано нами как «Жизнь увлекательная и зрелищная»: действительно, в его состав вошли те категории событий, которые позволяют нам угадать в подростке, разместившем их на собственной Линии будущего, охотника до приключений, ценителя ярких и насыщенных мероприятий, которые, по-видимому, дают ему возможность удовлетворить достаточно сильную потребность в новых впечатлениях и разнообразии жизни. Подобные перспективы редко обрисованы респондентами и также мало позволяют нам понять собственно образ будущего, так как, на наш взгляд, отражают актуальные интересы и тревоги подростков, проецируемые ими в будущее. В ряде исследований (Прихожан, 1998, 2000) подчеркивается, что субъективная убежденность подростка в наступлении «Конца света» является проявлением высокого уровня тревожности, психической напряженности, пессимистичных установок на будущее. В нашем исследовании, представления о «Конце света» как важном событии личной перспективы интерпретируются нами как тяга к чему-то неизвестному, магическому, очарованность непознанным, которая характеризует многих современных подростков.

Одиннадцатый фактор более содержателен и включает в свой состав 4 категории событий, характеризующих ближайшую временную перспективу. Подобное сочетание является достаточно устойчивым и отличает представления о будущем некоторой части младших подростков. Будущее заканчивается для них с выпуском из школы, видение того, что произойдет дальше, сформировано как знание о нормативных этапах взросления и социализации человека, при этом все последующие за сдачей ЕГЭ явления личной жизни актуально не переживаются как важные, субъективно интересные и, как следствие, не становятся предметом размышлений и анализа. Подростки, рассматривающие свое будущее как «написанное по подобному сценарию», успешны в учебе, причем достижения в школьной жизни являются для них основным источником радости и

позитивных эмоциональных переживаний, получение которых очень важно для них и расценивается как поворотные моменты перспективы. Сосредоточенные на имеющихся успехах, они, по нашей догадке, сузили сферу своих интересов до учебных, что привело к закономерному упрощению иерархии мотивов.

Анализ 13-го фактора позволил нам выделить отдельный тип представлений о будущем, характеризующихся предпочтением негативных и печальных событий временной перспективы, наиболее часто упоминаемыми из которых стала утрата близких людей и личная смерть. Сосредоточение на подобных неизбежных и трагичныъх, но при этом редко называемых подростками ситуациях предстоящей жизни может быть обусловлено разными причинами, среди которых – формирование ненадежной привязанности к матери в младенчестве и раннем детстве (Бурменская, 2011), высокий уровень тревожности учащихся (Прихожан, 2000), наличие в прошлом травмирующих событий, при этом, на наш взгляд, функция подобного рода представлений о будущем - не ориентировать подростка в предстоящей жизни и дать средства осмыслить свою мировоззренческую позицию, а, возможно, на опыте осмысления и «внутренней подготовки» к утратам, которые придется понести, способствовать формированию принятия факта их неизбежности.

Содержание 14-го фактора скудно: сформировавшие его события позволяют нам охарактеризовать подобный тип представлений о будущем как незрелый, достаточно инфантильный, мало представленный в выборке и отражающий актуальные весьма узкие интересы представивших его подростков. В нем нашли отражение интересы, связанные с удовлетворением личных потребностей и получением удовольствия от жизни в самых примитивных его формах - приятных, увеселительных мероприятиях.

Выделенный в модели 15-й фактор, как и описанный выше 4-й фактор, позволяет нам увидеть часто встречающееся в субъективной картине будущего подростков сочетание значимых событий завершающего жизнь возрастного этапа, а именно: «Наступление старости» и «Позитивные изменения в жизни своего будущего внука». Как правило, оно оказывается всегда дополненным какими-либо другими важными этапами молодости и зрелости, при этом само по себе подчеркивает устойчивость представлений о старости как особом этапе выполнения семейных функций и освоения новой для личности семейной роли – бабушки или дедушки.

Последний, 16-й фактор, также как и непосредственно предшествовавшие ему, не позволяет нам выделить и описать целостный «сценарий» будущего, а лишь обращает наше внимание на сопутствующие друг другу в перспективах будущего подростков события, связанные с получением среднего образования, наглядно показывающие

осведомленность подростков об этапах такого обучения и профильных учреждениях, в которых его можно приобрести.

4.3. Результаты эмпирического изучения возрастных особенностей субъективно-эмоционального отношения к миру.

Таблица 4.5.

Совокупная оценка субъективно-эмоционального отношения к миру в отрочестве.

Пары признаков	$\varphi^*_{эмп}$	Значимость различий	Описание
1. Постоянный vs Меняющийся	10,13	**p<=0,01**	Мир практически однозначно оценивается подростками как меняющийся
2. Сложный vs Простой	9,29	**p<=0,01**	Мир воспринимается подростками как сложный
3. Понятный vs Непостижимый	0,37	Нет различий	
4. Зависит от обстоятельств vs Зависит от моей воли	4,98	**p<=0,01**	В представлениях подростков мир более зависит от обстоятельств нежели чем от их собственной воли
5. Нравственный vs Безнравственный	3,94	**p<=0,01**	Нравственность – характеристика мира, предпочитаемая подростками
6. Открыт для всех vs Открыт для избранных	6,50	**p<=0,01**	«Открытость для всех» отличает мир в восприятии подростков
7. Я творю мир vs Мир творит меня	1,75	**p<=0,05**	Подростки убеждены, что сами творят мир
8. Реальный vs Фантастический	9,66	**p<=0,01**	Реальность – характеристика мира, предпочитаемая подростками
9. Пугающий vs Радующий	6,34	**p<=0,01**	Мир оценивается подростками как радостный
10. Скучный vs Интересный	9,79	**p<=0,01**	Подростками подчеркивается субъективная «интересность» мира
11. Духовный vs Бездуховный	9,14	**p<=0,01**	Духовность мира выделяется подростками как его устойчивая характеристика
12. Обычный vs Тайный	4,98	**p<=0,01**	Мир характеризуется подростками как тайный

Таблица 4.6.

Сопоставление результатов оценки субъективно-эмоционального отношения к миру у младших и старших подростков.

Пары признаков	$\chi^2_{эмп}$	Значимость различий	Описание
1. Постоянный vs Меняющийся	5,64	**p<=0,05**	Старшие подростки чаще характеризуют мир как меняющийся
2. Сложный vs Простой	2,71	Нет различий	
3. Понятный vs Непостижимый	0,25	Нет различий	
4. Зависит от обстоятельств vs Зависит от моей воли	0,52	Нет различий	
5. Нравственный vs Безнравственный	5,14	**p<=0,05**	Старшие подростки чаще описывают мир как безнравственный
6. Открыт для всех vs Открыт для избранных	2,93	Нет различий	
7. Я творю мир vs Мир творит меня	9,2	**p<=0,01**	Старшие подростки чаще признают, что сами творят мир
8. Реальный vs Фантастический	5,36	**p<=0,05**	Старшие подростки чаще приписывают миру характеристику «реальный»
9. Пугающий vs Радующий	3,56	Нет различий	
10. Скучный vs Интересный	0,75	Нет различий	
11. Духовный vs Бездуховный	0,35	Нет различий	
12. Обычный vs Тайный	1,44	Нет различий	

4.4. Анализ результатов выполнения методики «Незаконченные предложения» старшими и младшими подростками.

Таблица 4.7.

Ожидаемые сдвиги в результатах сопоставления результатов выполнения методики «Незаконченные предложения» младшими и старшими подростками»

Исследовательское предположение	Обоснование выдвинутому предположению
1. Мечты младших подростков будут отличаться меньшей реалистичностью и притязанием на осуществление заведомо недостижимых целей	1. Критичность мысли, развитие способности к абстрактному мышлению, расширение временной перспективы, достигаемые в ходе подросткового возраста, обусловливают формирование реалистичных и непротиворечивых представлений о мире и собственных возможностях достигать желаемых целей.
2. В образе счастливого будущего у младших подростков будут превалировать материальные ценности и желания повысить собственный социальный статус	2. Актуальные потребности подростков находят свое отражение в представлениях о будущем как пространстве реализации субъективно значимых и привлекательных интересов. Задача формирования представления о себе как уже не ребенке (обретения «чувства взрослости») является специфичной для младшего подросткового возраста (Сапогова, 2005; Драгунова,1972), наиболее доступными средствами ее достижения для подростков является подражание

Исследовательское предположение	Обоснование выдвинутому предположению
	внешним признакам взрослости, состоящее в стремлении обладать желаемыми дорогими вещами, а также иметь возможность произвести впечатление влиятельного и успешного человека, которым подменяется стремление занять высокое социальное положение в обществе через достижения в профессиональном труде
3. В представлениях о будущем среди важных жизненных целей как у старших, так и у младших подростков будут превалировать ближайшие (те, что должны быть достигнуты в последующие 2-4 года)	3. Анализ методики «Линия жизни» А.А. Кроника, результаты которого приведены выше, убедительно показали, что наибольшей детализированностью и содержательностью обладает именно ближайшая временная перспектива. Мы ожидали найти подтверждение описанной закономерности также и в результатах «Незавершенных предложений».
4. В формулировании задач развития взрослого человека будут отражаться специфические для старшего и младшего подросткового возраста потребности	4. Задачи подросткового возраста и его психологические потребности, субъективно представленные как интересы и стремления, являются предметом частых размышлений подростка. В «проецировании» актуальных интересов на будущие планы реализуется их иллюзорное удовлетворение и готовность воплотить их даже за пределами возраста.
5. Субъективно-эмоциональное отношение к миру будет более критичным у старших подростков	5. Критичность мысли, возникающая вследствие интеллектуального развития в отрочестве, проявляет себя в более реалистичной оценке действительности, закономерно имеющей мрачные стороны. Кроме того, по ходу взросления подростка расширяется диапазон возможных социальных ролей, которые могут быть освоены с разным успехом, контактов и отношений, установленных или распавшихся ввиду конфликта, интересов – реализованных и отклоненных из-за отсутствия объективных возможностей развивать их – что позволяет подростку приобрести опыт не только радости от достигнутого, но и сожаления о потерянном и несбывшемся.
6. Оценка собственной позиции, занимаемой в контакте с другими людьми, будет различной для старших и младших подростков	6. Мы предполагали возможным наличие значимых расхождений в переживании себя в отношении с другими людьми (компонент «Как я чувствую себя в контакте с людьми, населяющими мир»), а именно: А) Большая критичность к людям и, как следствие, меньшая удовлетворенность собственным положением в общении с ними у старших подростков; Б) Расширение репертуара коммуникативных воздействий и способов поведения в общении с другими людьми (приобретение так называемой «коммуникативной компетентности») к завершению подросткового возраста обусловливает большую гибкость и уверенность старшего подростка в ситуациях общения, что отражается в обобщенной позитивной оценке их

Исследовательское предположение	Обоснование выдвинутому предположению
	В) С развитием самосознания в течение подросткового возраста меняются мотивы дружеских отношений подростков и происходит переориентация с инструментальных ценностей (взаимопомощь) на экспрессивные (понимание) (Кон,1989), которые сложнее реализовать, что снижает общую удовлетворенность дружескими отношениями и заставляет оценивать собственную позицию в них более негативно.
7. Ассоциации, которые вызывает мир, будут более негативными у старших подростков	7. Развитие самосознания и способности разностороннее оценивать мир и выносить более критичную и взвешенную оценку, происходящие по мере взросления подростка, отражаются в том числе и в предпочтении более негативных ассоциаций
8. Представления о семье старших подростков будут отличаться большей реалистичностью, что выразится в достаточном количестве критичных оценок значимости и ценности семьи	8 – 9. Расширение временной перспективы, происходящее в отрочестве, позволяет с большей ясностью предположить содержание и суть разнообразных событий будущего, одним из которых станет семья. Опыт прохождения подросткового кризиса, который уже имеет большинство старших подростков, позволяет убедиться в закономерном присутствии в любых семейных отношениях определенной доли конфликтов и напряжения, что позволяет предвидеть аналогичный опыт в том числе и в своей будущей семье.
9. В оценке эмоциональной атмосферы семьи старшие подростки будут чаще указывать на неизменно присутствующие негативные моменты и конфликты	
10. В оценке отдельных характеристик семьи (распределение главенства, представления о семейных ролях и функциях) расхождений между старшими и младшими подростками обнаружено не будет.	10. Развитие представлений об основных характеристиках семьи и содержании супружеских и детско-родительских отношениях в большей степени происходит под влиянием индивидуального опыта, полученного в родительской семье, многообразие которого не позволит зарегистрировать четкую возрастную динамику.

Таблица 4.8.

Оценка значимости различий в частоте предоставления категорий ответов старшими и младшими подростками.

Содержательный блок теста (изучаемый объект)	**Компоненты представлений об объекте**	**Сравниваемые категории ответов**	**Значимость различий и интерпретация сдвига**
1. Важные жизненные цели и приоритеты	Мечты и составляющие образа счастливого будущего	Бессмертие – *сравнивалось наличие/отсутствие данной мечты в ответах респондентов*	$\chi^2_{эмп}=6,59>\chi^2_{кр}=3,84$, p=0,05. Младшие подростки чаще мечтают об обретении бессмертия и ориентированы на нереалистично долгую жизнь.
		Обладание конкретной вещью - *сравнивалось наличие/отсутствие данной мечты в ответах респондентов*	$\chi^2_{эмп}=4,06>\chi^2_{кр}=3,84$, p=0,05. Желание стать обладателем конкретной вещи (как правило, дорогостоящей) чаще появляется в представлениях о будущем младших подростков.
		Получение высшего образования - *сравнивалось наличие/отсутствие данной мечты в ответах респондентов*	$\chi^2_{эмп}=5,17>\chi^2_{кр}=3,84$, p=0,05. Мечта закончить ВУЗ и получить высшее образование присутствует преимущественно в протоколах старших подростков.
	Задачи развития взрослого человека	Осмысление своей жизни как целого – *сравнивалось наличие/отсутствие данной задачи развития в ответах респондентов*	$\chi^2_{эмп}=3,88>\chi^2_{кр}=3,84$, p=0,05. Задачу ретроспективно пересмотреть прожитую жизнь и переосмыслить пройденный путь чаще ставят себе старшие подростки.
		Почувствовать себя взрослым – *сравнивалось наличие/отсутствие данной задачи развития в ответах респондентов*	$\chi^2_{эмп}=4,61>\chi^2_{кр}=3,84$, p=0,05. Младшие подростки в своих ответах чаще заявляют о стремлении пережить «чувство взрослости», субъективном желании почувствовать себя взрослым
		Создание своей семьи – *сравнивалось наличие/отсутствие данной задачи развития в ответах респондентов*	$\chi^2_{эмп}=4,29>\chi^2_{кр}=3,84$, p=0,05. Задача создания в будущем своей семьи чаще выдвигается старшими подростками
	Неминуемые события будущего, к которым я	Все категории ответов (См. Табл.1.3.)	Значимых различий в частоте употребления ответов определенных категорий между старшими и

Содержательный блок теста (изучаемый объект)	Компоненты представлений об объекте	Сравниваемые категории ответов	Значимость различий и интерпретация сдвига
	уже сейчас пытаюсь сформировать определенное отношение		младшими подростками обнаружено не было.
3. Восприятие будущего и мироощущение	Мое будущее - какое оно?	Трудное, настораживающее vs Воспринимаемое как более или менее позитивное (совокупность категорий «Хорошее…», «Светлое…», «Туманное…») – сравнивались доли респондентов, представивших ту или иную категорию ответов	$\chi^2_{эмп}=2,78<\chi^2_{кр}=3,84$, p=0,05 Субъективно-эмоциональное восприятие будущего схоже у старшеклассников и учеников средней школы.
	Как я чувствую себя в мире	Хорошо, защищенно (совокупность 2-х категорий ответов) vs Не по себе, отстраненно (совокупность 2-х категорий ответов)	$\chi^2_{эмп}=3,5<\chi^2_{кр}=3,84$, p=0,05 Эмоциональный отклик, вызываемый окружающим миром, оказывается сходным у старших и младших подростков.
	Как я чувствую себя в контакте с людьми, населяющими мир	Одиноким vs Как-то иначе, не одиноким (совокупность категорий «Признанным….» и «По-разному…»)	$\chi^2_{эмп}=0,02<\chi^2_{кр}=3,84$, p=0,05 Переживание себя в контакте с другими людьми у старших подростков схоже с таковым у их младших сверстников.
		Признанным vs Как-то иначе (совокупность категория «Одиноким..» и «По-разному»)	$\chi^2_{эмп}=0,24<\chi^2_{кр}=6,63$, p=0,01 Переживание себя в контакте с другими людьми у старших подростков схоже с таковым у их младших сверстников.
	"Мир" для меня: первые ассоциации	«Что-то мрачное» vs «Нечто иное, не обладающее негативными характеристиками» (совокупность оставшихся внутри данного компонента 7-	$\chi^2_{эмп}=5,26>\chi^2_{кр}=3,84$, p=0,05. У старших подростков мир чаще ассоциируется с чем-то мрачным, давящим, негативным, тогда как мир в ассоциациях их младших сверстников чаще

Содержательный блок теста (изучаемый объект)	Компоненты представлений об объекте	Сравниваемые категории ответов	Значимость различий и интерпретация сдвига
		ми категорий)	наделяется позитивными характеристиками
4.Образ семьи, представления о семье как жизненном явлении	Базис семьи, ее основа, то, на чем она зиждется	Сравнивалась частота употребления всех категорий ответов	Значимой разницы в представлениях о том, что является основой семейных отношений между старшими и младшими подростками обнаружено не было.
	Важность и значимость семьи для меня	Уступает по значимости сфере моих личных интересов и дружеских связей. Не самое главное в моей жизни - *сравнивалось наличие/отсутствие данной категории в ответах респондентов*	$\chi^2_{эмп}=8,81>\chi^2_{кр}=6,63$, p=0,01 Старшие подростки чаще признают, что для них личные интересы и дружеские связи важнее семьи.
	Метафора семьи, ассоциации, возникающие в сознании при употреблении слова "семья"	Что-то сверхценное для меня - *сравнивалось наличие/отсутствие данной категории в ответах респондентов*	$\chi^2_{эмп}=9,00>\chi^2_{кр}=6,63$, p=0,01 Младшие подростки чаще в своих ответах указывают на сверхценность семьи и семейных отношений для себя
	Мое непосредственное отношение к семье, выраженное "в двух словах"	Семья приносит человеку и радости и огорчения vs Семья - самая большая радость в жизни	$\chi^2_{эмп}=8,49>\chi^2_{кр}=6,63$, p=0,01 Старшие подростки чаще указывают на то, что семья является не только источником радости и других позитивных переживаний в жизни человека, но также может приносить и огорчения. В отличие от них младшие подростки склонны признавать семью исключительно источником счастья.
	Типичное времяпрепровождение членов семьи	Сравнивалась частота употребления всех категорий ответов	Значимой разницы в представлениях о том, что является типичным времяпрепровождением членов семьи обнаружено не было.

Содержательный блок теста (изучаемый объект)	Компоненты представлений об объекте	Сравниваемые категории ответов	Значимость различий и интерпретация сдвига
	Характер главенства в семье	Сравнивалась частота употребления всех категорий ответов	Значимой разницы в представлениях о том, каков характер главенства в семье обнаружено не было.
	Что дает семья человеку, включенному в нее?	Сравнивалась частота употребления всех категорий ответов	Значимой разницы в представлениях о том, что дает семья человеку включенному в нее, обнаружено не было.
	Эмоциональная атмосфера семьи, преобладающие чувства	Какие-либо позитивные чувства (совокупность 4-х категорий) vs Негативные чувства разной интенсивности (совокупность 2-х категорий)	$\chi^2_{эмп}=10,3>\chi^2_{кр}=6,63$, $p=0,01$ Старшеклассники чаще чем ученики средней школы признают, что эмоциональная атмосфера семьи создается не только позитивными, но и негативными чувствами, которые члены семьи испытывают друг к другу.

Приложение 5
Результаты эмпирического изучения гендерной вариативности образа мира в отрочестве (Гл.2, П.2.5)

Таблица 5.1.

Вес осей подгрупп мальчиков и девочек в семантических пространствах разных размерностей

		Вес оси			
Размерность семанти пространства	*Гендерная подгруппа*	*Ось 1*	*Ось 2*	*Ось 3*	*Ось 4*
Двухмерное	Девочки	0,49	0,45		
	Мальчики	0,38	0,32		
Трехмерное	Девочки	0,42	0,38	0,38	
	Мальчики	0,32	0,29	0,26	
Четырехмерное	Девочки	0,39	0,33	0,33	0,32
	Мальчики	0,29	0,26	0,23	0,19

Таблица 5.2.

Трехмерное семантическое пространство образа мира девочек: координаты понятий по шкалам.

№	Понятие	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3
1	Авторитет	0,035	0,45	0,312
2	Бабушка/дедушка	-0,434	**-0,569**	-0,258
3	Безразличие	**0,697**	-0,228	0,236
4	Близость	-0,472	-0,121	0,453
5	Брат	-0,397	**-0,643**	-0,253
6	Будущее	-0,409	**0,532**	-0,132
7	Быть нужным	**-0,594**	-0,01	-0,103
8	Быть собой	-0,328	0,142	**-0,514**
9	Вера	-0,27	-0,014	**-0,552**
10	Взрослые	-0,334	**-0,607**	0,158
11	Власть	0,315	0,168	**0,619**
12	Вместе (быть/делать что-то/ходить куда-то)	-0,468	-0,357	0,302
13	Внутренний мир	0,06	0,147	**-0,656**
14	Воспитание детей	**-0,594**	-0,231	0,248
15	Гражданский брак	-0,253	-0,21	**0,618**
16	Деньги	-0,13	**0,587**	0,453
17	Дом	**-0,501**	-0,493	-0,106
18	Друзья	-0,425	**0,532**	0,088
19	Жизненные планы (цели, перспективы)	-0,315	**0,516**	-0,197
20	Забота	**-0,578**	-0,315	0,005
21	Зависеть	0,388	**-0,567**	0,139
22	Зависть	**0,601**	-0,273	0,346
23	Замкнутость	**0,677**	-0,261	0,032
24	Замужество (женитьба)	**-0,59**	-0,079	0,351
25	Здоровье	-0,195	-0,169	**-0,58**
26	Знания о мире	0,307	0,378	-0,49
27	Зрелость	**-0,571**	0,289	0,135
28	Интернет	**0,559**	0,491	-0,054
29	Карьера	-0,211	**0,639**	0,238
30	Книги	0,467	**0,607**	-0,224
31	Компьютерные игры	**0,565**	0,341	0,419
32	Конфликты	0,394	**-0,51**	0,262
33	Лень	**0,698**	0,012	0,105
34	Личная жизнь	-0,489	0,076	0,409
35	Ложь	**0,589**	-0,372	0,272
36	Любовь	**-0,542**	0,01	0,35
37	Мать	-0,465	**-0,54**	-0,26
38	Меняться	0,207	0,093	**-0,521**
39	Мечты	-0,099	0,319	0,379
40	Музыка	0,452	**0,579**	0,024
41	Напряжение	**0,672**	0,023	0,224
42	Нарушение запретов	0,364	-0,218	**0,559**

№	Понятие	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3
43	Ненависть	**0,643**	-0,344	0,221
44	Неопределенность	**0,666**	-0,19	-0,206
45	Непонимание себя	**0,639**	-0,138	-0,265
46	Непонимание со стороны окружающих	**0,556**	-0,435	0,095
47	Неудовлетворенность собой	**0,724**	-0,119	-0,017
48	Обижаться	**0,557**	-0,244	0,387
49	Обязанности	**-0,599**	0,16	-0,323
50	Одиночество	**0,656**	-0,364	-0,118
51	Одноклассники	0,239	**0,711**	0,113
52	Опора	**-0,557**	-0,326	-0,063
53	Освобождение от родительской опеки	-0,271	-0,325	0,497
54	Ответственность	-0,486	0,311	-0,292
55	Отец	-0,447	**-0,58**	-0,232
56	Откровенность	**-0,628**	0,061	0,112
57	Познаваемость мира	0,245	0,316	**-0,591**
58	Поиск смысла жизни	-0,028	0,27	**-0,59**
59	Помощь	-0,192	**-0,593**	-0,176
60	Послушание	-0,115	-0,471	-0,442
61	Потребность в уединении	0,41	-0,189	-0,422
62	Прекрасное	-0,206	-0,171	0,201
63	Привлекательность	-0,398	0,246	0,347
64	Привязанность	-0,13	-0,356	**0,505**
65	Природа	0,248	-0,237	**-0,656**
66	Прошлое	**0,538**	0,042	**-0,515**
67	Пустота	**0,642**	-0,438	-0,017
68	Путешествия	-0,042	**-0,62**	0,174
69	Работа	-0,198	**0,652**	0,298
70	Радость	-0,43	0,147	0,117
71	Романтика	-0,393	0,046	**0,522**
72	Самовыражение	0,108	0,412	-0,419
73	Самопознание	0,077	0,339	**-0,52**
74	Самореализация	-0,018	0,487	-0,46
75	Самостоятельность	-0,238	0,478	-0,347
76	Свобода	-0,026	-0,029	-0,489
77	Свое дело	-0,054	**0,618**	0,307
78	Свое место в доме	-0,325	**-0,553**	-0,01
79	Секреты	0,273	0,118	**0,512**
80	Секс	-0,414	0,007	**0,574**
81	Семья	**-0,511**	-0,432	-0,243
82	Сестра	-0,404	**-0,604**	-0,291
83	Скука	**0,702**	-0,331	0,074
84	Смерть	0,402	**-0,588**	-0,187
85	Собственность	-0,05	0,3	**0,575**
86	Совесть	0,09	-0,158	**-0,633**
87	Сотрудничество	-0,096	**0,691**	0,158
88	Сочувствие	0,172	-0,421	-0,279
89	Сплоченность	-0,082	**-0,553**	0,345
90	Спорт	0,484	0,499	0,239
91	Ссориться	0,406	-0,442	0,393
92	Стабильность	0,084	0,317	**0,515**
93	Страх	**0,712**	-0,053	-0,101
94	Судьба	**-0,532**	0,278	-0,1
95	Счастье	**-0,577**	-0,022	0,061
96	Творчество	0,275	**0,528**	-0,247
97	Тело	0	-0,136	**0,681**
98	Тревога	**0,589**	-0,214	-0,083
99	Уважение	-0,438	-0,068	-0,385
100	Уверенность	-0,28	0,359	-0,433
101	Успех	-0,245	**0,617**	0,021
102	Ухаживание	-0,398	-0,148	0,494
103	Учеба	0,149	**0,738**	-0,114
104	Церковь	0,071	-0,411	**-0,602**
105	Школа	0,288	**0,748**	-0,012
106	Экзамены	0,223	**0,745**	0,005
107	Я	-0,447	-0,08	-0,495

Таблица 5.3.

Трехмерное семантическое пространство образа мира мальчиков: координаты понятий по шкалам.

№	Понятие	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3
1	Авторитет	-0,247	-0,489	-0,406
2	Бабушка/дедушка	**-0,746**	0,246	-0,104
3	Безразличие	**0,759**	-0,098	-0,177
4	Близость	-0,308	-0,169	0,49
5	Брат	**-0,728**	0,223	-0,176
6	Будущее	-0,295	**-0,573**	0,126
7	Быть нужным	-0,288	0,432	-0,228
8	Быть собой	-0,15	0,311	-0,047
9	Вера	0,203	**-0,507**	-0,364
10	Взрослые	**-0,642**	-0,133	-0,307
11	Власть	0,248	0,202	**-0,635**
12	Вместе (быть/делать что-то/ходить куда-то)	-0,438	0,46	0,222
13	Внутренний мир	0,079	**-0,519**	0,188
14	Воспитание детей	**-0,652**	0,079	0,311
15	Гражданский брак	-0,144	0,164	**0,685**
16	Деньги	-0,481	-0,228	**-0,518**
17	Дом	**-0,681**	0,145	-0,321
18	Друзья	-0,371	**0,594**	0,075
19	Жизненные планы (цели, перспективы)	-0,441	-0,299	-0,145
20	Забота	-0,393	0,184	-0,461
21	Зависеть	**0,63**	0,397	-0,146
22	Зависть	**0,714**	0,246	-0,01
23	Замкнутость	**0,768**	-0,042	-0,028
24	Замужество (женитьба)	**-0,507**	0,063	**0,529**
25	Здоровье	-0,398	-0,398	-0,334
26	Знания о мире	0,13	**-0,509**	0,488
27	Зрелость	-0,138	**-0,717**	0,016
28	Интернет	-0,177	**0,723**	-0,204
29	Карьера	**-0,614**	-0,461	-0,011
30	Книги	0,116	-0,201	**0,736**
31	Компьютерные игры	-0,033	**0,653**	-0,424
32	Конфликты	**0,564**	0,459	0,172
33	Лень	**0,598**	0,315	-0,339
34	Личная жизнь	-0,407	-0,056	0,378
35	Ложь	**0,755**	0,171	-0,095
36	Любовь	**-0,568**	0,022	0,446
37	Мать	**-0,715**	0,294	-0,14
38	Меняться	0,399	-0,451	0,03
39	Мечты	-0,26	**-0,562**	-0,073
40	Музыка	-0,196	0,487	0,469
41	Напряжение	**0,654**	0,242	-0,182
42	Нарушение запретов	**0,544**	-0,114	-0,477
43	Ненависть	**0,745**	0,221	0,051
44	Неопределенность	**0,756**	-0,011	0,056
45	Непонимание себя	**0,694**	-0,101	0,263
46	Непонимание со стороны окружающих	**0,687**	0,028	0,34
47	Неудовлетворенность собой	**0,748**	0,061	0,188
48	Обижаться	**0,677**	0,353	0,108
49	Обязанности	0,206	-0,289	**0,555**
50	Одиночество	**0,651**	-0,092	-0,186
51	Одноклассники	-0,044	**0,691**	0,282
52	Опора	-0,217	0,035	**-0,6**
53	Освобождение от родительской опеки	0,307	**-0,606**	-0,226
54	Ответственность	-0,046	-0,262	**0,501**
55	Отец	**-0,722**	0,31	-0,096
56	Откровенность	0,022	-0,16	0,318
57	Познаваемость мира	-0,037	**-0,544**	0,467
58	Поиск смысла жизни	0,238	**-0,556**	0,086
59	Помощь	-0,297	0,373	-0,421
60	Послушание	0,226	0,04	**-0,596**
61	Потребность в уединении	0,456	0,13	-0,434
62	Прекрасное	-0,378	-0,27	0,248

№	Понятие	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3
63	Привлекательность	-0,221	-0,157	-0,081
64	Привязанность	0,084	0,335	0,368
65	Природа	-0,207	**-0,677**	0,386
66	Прошлое	**0,563**	-0,432	0,204
67	Пустота	**0,764**	-0,042	0,14
68	Путешествия	-0,487	**-0,562**	0,137
69	Работа	**-0,605**	-0,414	-0,16
70	Радость	-0,364	0,193	-0,171
71	Романтика	-0,393	0,073	0,379
72	Самовыражение	0,109	0,449	0,063
73	Самопознание	0,142	**-0,633**	0,115
74	Самореализация	0,151	-0,102	0,393
75	Самостоятельность	-0,056	-0,444	-0,136
76	Свобода	-0,151	0,128	0,457
77	Свое дело	-0,197	0,21	**-0,662**
78	Свое место в доме	-0,405	0,03	-0,352
79	Секреты	0,374	0,141	0,494
80	Секс	-0,427	0,272	**0,522**
81	Семья	**-0,783**	0,216	0,028
82	Сестра	**-0,661**	0,379	-0,058
83	Скука	**0,692**	0,132	-0,271
84	Смерть	**0,737**	-0,289	0,104
85	Собственность	-0,173	-0,387	-0,476
86	Совесть	0,115	-0,168	**-0,52**
87	Сотрудничество	-0,087	0,12	**-0,69**
88	Сочувствие	0,159	-0,131	-0,315
89	Сплоченность	0,075	0,447	-0,409
90	Спорт	-0,308	-0,176	**-0,621**
91	Ссориться	**0,543**	**0,518**	-0,011
92	Стабильность	0,222	-0,356	-0,336
93	Страх	**0,731**	0,038	-0,111
94	Судьба	-0,103	-0,459	0,273
95	Счастье	**-0,609**	-0,098	0,128
96	Творчество	-0,073	-0,033	**0,695**
97	Тело	-0,024	-0,492	-0,394
98	Тревога	**0,746**	-0,155	-0,064
99	Уважение	-0,144	**0,624**	0,006
100	Уверенность	-0,039	0,357	-0,31
101	Успех	-0,28	**0,565**	-0,203
102	Ухаживание	-0,311	0,323	0,272
103	Учеба	0,128	0,39	**0,571**
104	Церковь	0,197	-0,464	**-0,65**
105	Школа	0,179	**0,507**	**0,535**
106	Экзамены	0,285	0,43	**0,572**
107	Я	**-0,699**	-0,146	0,247

Рисунок 5.1.

Зависимость функции ошибки от числа осей семантического пространства в подгруппе девочек-подростков.

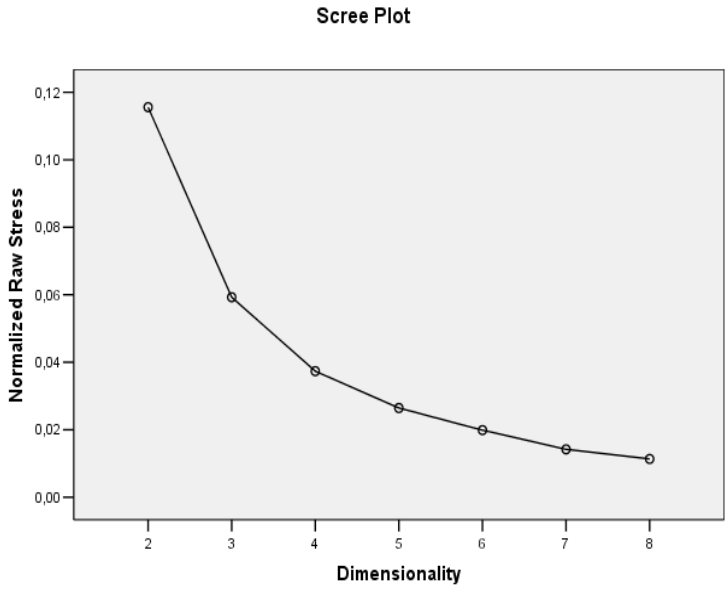


Рисунок 5.2.

Зависимость функции ошибки от числа осей семантического пространства в подгруппе мальчиков-подростков.

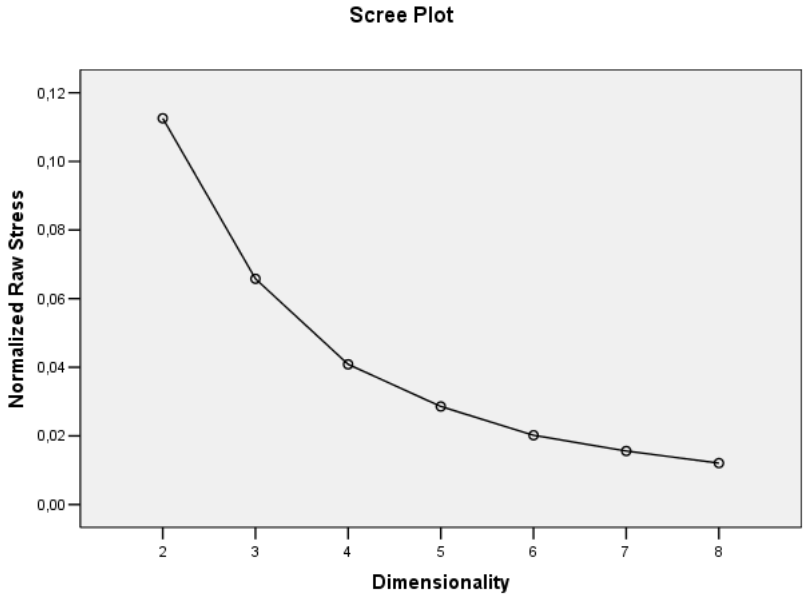


Таблица 5.4.

Представленность стрессогенных событий в субъективной картине прошлого мальчиков и девочек подросткового возраста

№	Негативное событие	Число девочек, упомянувших событие	Число мальчиков, упомянувших событие	Доля девочек (из 136[26] чел.)	Доля мальчиков (из 111 чел.)
1	Исключение из школы	0	1	0,0%	0,9%
2	Конфликт с учителем	1	0	0,7%	0,0%
3	Крах мечты (ненаступление ожидаемого события)	1	0	0,7%	0,0%
4	Переживание неуспеха, неудачи	2	2	1,5%	1,8%
5	Получение травм, увечий	3	13	2,2%	11,7%
6	Развод родителей	3	3	2,2%	2,7%
7	Серьезная болезнь, требующая госпитализации	4	2	2,9%	1,8%
8	Серьезный проступок, повлекший заключение под стражу	2	3	1,5%	2,7%
9	Сильный испуг	1	1	0,7%	0,9%
10	Смерть бабушки/дедушки	16	2	11,8%	1,8%
11	Смерть близкого друга	1	0	0,7%	0,0%
12	Смерть домашнего животного	4	0	2,9%	0,0%
13	Смерть родителя	3	4	2,2%	3,6%
14	Ссора с другом или подругой, повлекшая за собой разрыв отношений	7	5	5,1%	4,5%
15	Ухудшение взаимоотношений с родителями	3	0	2,2%	0,0%

[26] В данной таблице доли девочек и мальчиков, указавших в своем прошлом на присутствие того или иного негативного события рассчитывались как процент от числа девочек и мальчиков, представивших *полные* варианты выполнения «Линии жизни» (описаны как жизненная перспектива, так и жизненная ретроспектива).

Результаты факторизации результатов методики «Линия жизни» А.А. Кроника девочками и мальчиками подросткового возраста

Рисунок 5.3.

График собственных значений факторов в факторизации насыщенности жизненных сфер в анализе субъективной картины жизненного пути девочек.

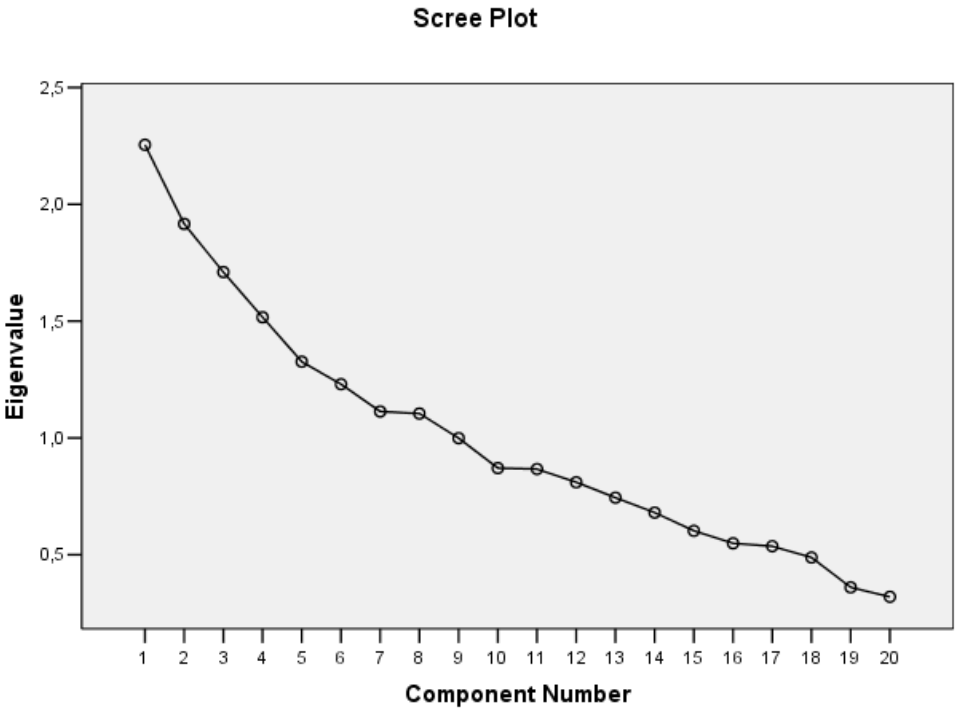


Рисунок 5.4.

График собственных значений факторов в факторизации насыщенности жизненных сфер в анализе субъективной картины жизненного пути мальчиков.

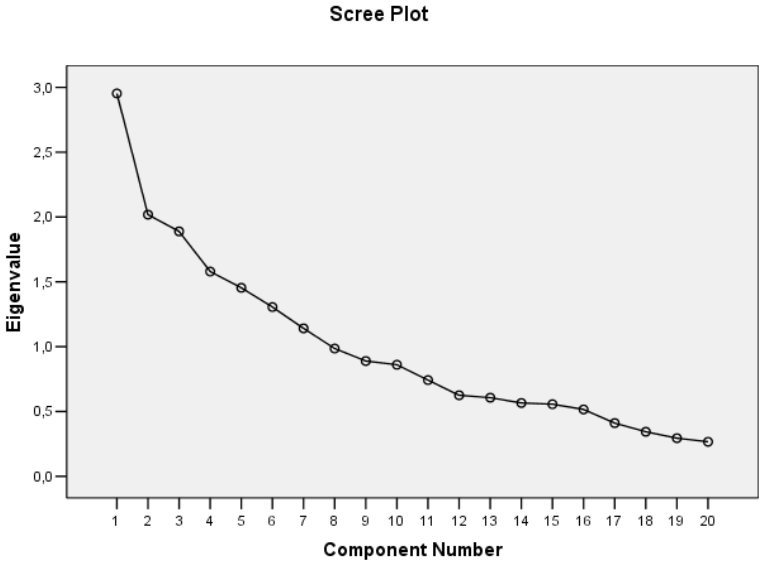


Таблица 5.5.

Собственные значения и процент объясняемой дисперсии по факторам в подвыборках девочек и мальчиков.

Фактор	В подвыборке девочек:			В подвыборке мальчиков:		
	Собственное значение	Процент дисперсии	Накопленный % дисперсии	Собственное значение	Накопленное собств. знач.	Накопленный % дисперсии
1	2,0	10,2	10,2	2,2	10,9	10,9
2	1,8	9,1	19,3	2,0	10,0	20,9
3	1,7	8,6	27,9	1,9	9,4	30,3
4	1,6	7,9	35,8	1,8	8,9	39,2
5	1,5	7,8	43,6	1,7	8,5	47,7
6	1,3	7,7	51,3	1,7	8,3	56,0

Таблица 5.6..

Сопоставление шестифакторных структур субъективной картины жизненного пути в подвыборках девочек и мальчиков

	Жизненные сферы, представленные в ответах подростков	Подвыборка девочек						Подвыборка мальчиков					
		F1	F2	F3	F4	F5	F6	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Жизненные сферы, представленные в значимых событиях прошлого	Внутренний мир и развитие самосознания	-0,08	-0,13	**0,67**	0,36	-0,01	0,07	-0,01	0,06	**0,59**	-0,05	-0,22	0,15
	Родительская семья	-0,08	**0,54**	-0,11	0,09	**-0,47**	0,07	0,27	0,02	**0,65**	-0,19	0,17	-0,09
	Отношения со сверстниками	0,37	0,11	**0,50**	-0,09	0,36	-0,12	0,21	0,09	**0,68**	-0,03	0,03	0,07
	Общественно-полезная деятельность	0,05	-0,21	-0,18	**0,52**	**0,49**	0,02	0,08	-0,18	0,11	0,09	-0,05	**0,84**
	Школа, учеба	**0,62**	-0,11	-0,22	0,09	0,05	-0,23	**0,57**	-0,04	0,11	-0,11	0,09	0,11
	Личные интересы, личная жизнь	0,07	0,31	0,04	-0,33	0,17	**0,55**	-0,14	0,13	0,39	0,02	**0,50**	0,19
	Младенчество и раннее детство	**0,57**	0,04	0,07	-0,01	0,24	-0,10	**0,68**	-0,08	0,15	0,10	0,12	0,00
	Яркие, эмоционально насыщенные события (путешествия, торжества, приключения)	0,07	-0,02	-0,15	-0,05	**0,52**	0,02	0,04	-0,02	-0,02	**0,68**	-0,11	-0,13
Жизненные сферы, представленные в значимых событиях будущего	Общественно-полезная деятельность	0,06	0,36	-0,09	**0,52**	-0,19	-0,16	-0,06	0,09	-0,05	-0,12	-0,02	**0,83**
	Внутренний мир и развитие самосознания	0,05	0,18	**0,50**	0,05	0,00	-0,27	-0,23	**0,70**	0,22	0,15	-0,01	-0,01
	Послешкольное обучение, получение высшего образования	**0,60**	-0,02	-0,15	-0,07	-0,19	0,00	**0,45**	0,38	-0,14	-0,04	-0,02	-0,08
	Личные интересы, личная жизнь	-0,23	0,11	0,10	**0,55**	-0,12	0,13	0,04	0,02	0,09	-0,08	**0,80**	-0,08
	Материальное благосостояние, финансовое обогащение	-0,10	**0,75**	-0,15	-0,02	-0,01	0,05	0,12	0,07	-0,18	0,26	**0,72**	-0,07
	Межличностные отношения	-0,26	0,17	0,21	-0,07	**0,61**	-0,02	-0,08	0,04	0,03	**0,78**	0,10	-0,02
	Нормативные этапы взросления	**0,46**	-0,03	0,06	**0,54**	0,07	0,04	0,20	**0,64**	0,04	0,23	-0,01	-0,13
	Отношения с родителями во взрослости	0,10	**0,73**	0,16	0,08	0,15	-0,03	-0,20	0,11	**0,55**	0,22	0,14	-0,20
	Профессиональное развитие, карьера	0,35	0,13	**-0,55**	0,15	0,26	0,03	0,08	**0,80**	0,11	-0,14	0,17	0,10
	Своя будущая семья	**0,57**	0,03	0,07	-0,06	-0,16	0,31	**0,59**	**0,43**	0,07	0,02	0,15	-0,20
	Школа, учеба	0,11	0,10	**-0,44**	0,17	-0,01	-0,24	**0,71**	0,06	-0,02	0,14	-0,24	0,01
	Яркие, эмоционально насыщенные события (путешествия, торжества, приключения)	-0,09	-0,07	-0,07	0,27	-0,09	**0,79**	0,15	0,19	-0,13	**0,62**	0,19	0,18

Таблица 5.7.

Сопоставление результатов оценки субъективно-эмоционального отношения к миру у мальчиков и девочек подросткового возраста.

Пары признаков	$\chi^2_{эмп}$	Значимость различий	Описание
1. Постоянный vs Меняющийся	0,17	Нет различий	
2. Сложный vs Простой	10,77	**p<=0,01**	Девочки чаще в своих ответах приписывают миру характеристику «сложный»
3. Понятный vs Непостижимый	2,13	Нет различий	
4. Зависит от обстоятельств vs Зависит от моей воли	1,49	Нет различий	
5. Нравственный vs Безнравственный	0,00	Нет различий	
6. Открыт для всех vs Открыт для избранных	1,84	Нет различий	
7. Я творю мир vs Мир творит меня	0,53	Нет различий	
8. Реальный vs Фантастический	2,61	Нет различий	
9. Пугающий vs Радующий	0,07	Нет различий	
10. Скучный vs Интересный	2,86	Нет различий	
11. Духовный vs Бездуховный	4,70	**p=0,05**	В переживании девочек мир выступает как «духовный», тогда как мальчики чаще отмечают его «бездуховность» в своих ответах
12. Обычный vs Тайный	4,27	**p=0,05**	В субъективно-эмоциональном отношении к миру девочки чаще наделяют его чертой «тайнственности», тогда как мальчиками мир воспринимается как вполне «обычный», исключающий тайны

Таблица 5.8.

Оценка значимости различий в частоте предоставления категорий ответов девочками и мальчиками подросткового возраста.

Содержательный блок теста (изучаемый объект)	**Компоненты представлений об объекте**	**Сравниваемые категории ответов**	**Значимость различий и интерпретация сдвига**
1. Важные жизненные цели и приоритеты	Мечты и составляющие образа счастливого будущего	Создание своей семьи vs Профессиональный успех, удачная карьера	$\chi^2_{эмп}=2,25<\chi^2_{кр}=3,84$, p=0,05. В мечтах о будущем и слагаемых жизненного счастья, мальчики и девочки не различаются в частоте упоминания таких жизненных перспектив как «Создание своей семьи» и «Профессиональный успех».
		Обладание конкретной вещью - *сравнивалось наличие/отсутствие данной мечты в ответах респондентов*	$\chi^2_{эмп}=8,14>\chi^2_{кр}=6,63$, p=0,01. Мальчики в своих мечтах чаще выражают намерение стать обладателем конкретной вещи (как правило, дорогостоящей – автомобиля), интересы девочек же не направлены на материальные ценности.
	Задачи развития взрослого человека	Создание своей семьи – *сравнивалось наличие/отсутствие данной задачи развития в ответах респондентов*	$\chi^2_{эмп}=1,7<\chi^2_{кр}=3,84$, p=0,05. Задача создания своей семьи как перспектива будущего одинаково часто упоминается и мальчиками, и девочками
		Осуществление ухода за стареющими родителями – *сравнивалось наличие/отсутствие данной задачи развития в ответах респондентов*	$\chi^2_{эмп}=0,08<\chi^2_{кр}=3,84$, p=0,05. И мальчики, и девочки, описывая задачи развития взрослости, одинаково часто указывают на необходимость осуществлять уход за стареющими родителями.
	Неминуемые события будущего, к которым я уже сейчас пытаюсь сформировать определенное отношение	Все категории ответов (См. Табл.1.3.)	Значимых различий в частоте употребления ответов определенных категорий между мальчиками и девочками обнаружено не было.

Содержательный блок теста (изучаемый объект)	**Компоненты представлений об объекте**	**Сравниваемые категории ответов**	**Значимость различий и интерпретация сдвига**
3. Восприятие будущего и мироощущение	Мое будущее - какое оно?	Трудное, настораживающее vs Воспринимаемое как позитивное (совокупность категорий «Хорошее…», «Светлое…») – сравнивались доли респондентов, представивших ту или иную категорию ответов	$\chi^2_{эмп}=1,08<\chi^2_{кр}=3,84$, $p=0,05$ Субъективно-эмоциональное восприятие будущего схоже у мальчиков и девочек.
	Как я чувствую себя в мире	Хорошо, защищенно (совокупность 2-х категорий ответов) vs Не по себе, отстраненно (совокупность 2-х категорий ответов)	$\chi^2_{эмп}=1,68<\chi^2_{кр}=3,84$, $p=0,05$ Эмоциональный отклик, вызываемый окружающим миром, оказывается сходным у мальчиков и девочек.
	Как я чувствую себя в контакте с людьми, населяющими мир	Одиноким, непонятым, брошенным vs Признанным, уважаемым, симпатичным, любимым	$\chi^2_{эмп}=0,34<\chi^2_{кр}=3,84$, $p=0,05$ Переживание себя в контакте с другими людьми у мальчиков схоже с таковым у девочек.
	"Мир" для меня: первые ассоциации	Сравнивалась частота употребления всех категорий ответов	Значимой разницы в характере ассоциаций, вызываемых миром, между мальчиками и девочками не обнаружено
4.Образ семьи, представления о семье как жизненном явлении	Базис семьи, ее основа, то, на чем она зиждется	Какие-либо «внутренние» (связанные с эмоциональными отношениями) факторы (совокупность категорий ответов «Единство членов семьи, взаимное доверие» и «Любовь») vs Какие-либо «внешние» факторы (совокупность категорий ответов «Деньги, материальная обеспеченность» и «То внешнее по отношению к ней, что может ее поддерживать»)	$\chi^2_{эмп}=6,13>\chi^2_{кр}=3,84$, $p=0,05$ Мальчики значимо чаще в качестве основы семьи называют «внешние» (не имеющие непосредственного отношения к сути эмоциональных связей) факторы.

Содержательный блок теста (изучаемый объект)	**Компоненты представлений об объекте**	**Сравниваемые категории ответов**	**Значимость различий и интерпретация сдвига**
	Важность и значимость семьи для меня	Уступает по значимости сфере моих личных интересов и дружеских связей. Не самое главное в моей жизни - *сравнивалось наличие/отсутствие данной категории в ответах респондентов*	$\chi^2_{эмп}=0,06<\chi^2_{кр}=3,84$, $p=0,05$ И девочки, и мальчики одинаково редко в своих ответах указывают на то, что семья по своей значимости уступает чему-либо в их жизни.
	Метафора семьи, ассоциации, возникающие в сознании при употреблении слова "семья"	Что-то сверхценное для меня - *сравнивалось наличие/отсутствие данной категории в ответах респондентов*	$\chi^2_{эмп}=0,13<\chi^2_{кр}=3,84$, $p=0,05$ Переживание сверхценности семьи для себя одинаково редко упоминается и мальчиками, и девочками.
	Мое непосредственное отношение к семье, выраженное "в двух словах"	Нечто позитивное vs Нечто негативное	$\chi^2_{эмп}=0,09<\chi^2_{кр}=3,84$, $p=0,01$ И мальчики, и девочки одинаково часто признают, что их непосредственное отношение к семье выражается в признании ее позитивной роли в жизни человека.
	Типичное времяпрепровождение членов семьи	Взаимная поддержка, сорадование, сострадание (совокупность категорий «Совместные торжества» и «Преодоление жизненных трудностей») vs Какие-либо совместные дела, обязанности (совокупность категорий «Общее дело» и «Выполнение домашних обязанностей»)	$\chi^2_{эмп}=5,4>\chi^2_{кр}=3,84$, $p=0,05$ По мнению мальчиков, совместное практическое дело является типичным времяпрепровождением членов семьи, тогда как девочки считают, что «совместность» домочадцев определяется их готовностью сопереживать друг другу.

Содержательный блок теста (изучаемый объект)	Компоненты представлений об объекте	Сравниваемые категории ответов	Значимость различий и интерпретация сдвига
	Характер главенства в семье	«В семье установлена авторитарная система отношений» vs Отношения в семье выстроены по типу равноправных (совокупность двух категорий ответов «В семье царит эгалитарный стиль общения, каждый может высказывать свое мнение, но договориться бывает сложно» и «В семье царят свобода и равноправие»	$\chi^2_{эмп}=15,14>\chi^2_{кр}=6,63$, p=0,01 В своих представлениях о семье мальчики чаще указывают на преобладание в ней авторитарных отношений, тогда как по мнению девочек, семейные связи должны строиться на основе равноправия и свободы членов семьи в принятии решений.
	Что дает семья человеку, включенному в нее?	Сравнивалась частота употребления всех категорий ответов	$\chi^2_{эмп}=5,8>\chi^2_{кр}=3,84$, p=0,01 Мальчики в своих ответах подчеркивают, что важная роль семьи в жизни любого человека состоит в том, что она дает «Ощущение "своей тарелки", "своего места" в мире». $\chi^2_{эмп}=3,98>\chi^2_{кр}=3,84$, p=0,05 «Чувство собственной нужности» как итог «вклада» семьи в жизнь отдельного человека чаще отмечается девочками
	Эмоциональная атмосфера семьи, преобладающие чувства	Какие-либо позитивные чувства (совокупность 4-х категорий) vs Негативные чувства разной интенсивности (совокупность 2-х категорий)	$\chi^2_{эмп}=0,09<\chi^2_{кр}=3,84$, p=0,05 Значимой разницы в ответах мальчиков и девочек нет.

Приложение 6.
Батарея диагностических методик, предложенная респондентам исследования.

Титульный лист.

Здравствуйте!

Приглашаем тебя принять участие в исследовании Факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Целью исследования является выяснение вопроса, как и чем живут современные подростки и какое место в их нынешней и будущей жизни занимает семья.

В исследование включены несколько различных методик для индивидуального заполнения. Результаты выполнения методик тобой очень важны и интересны для нас. Просим тебя внимательно заполнять предложенные бланки, руководствуясь инструкциями к ним.

Все данные, которые ты нам предоставишь, будут использованы в строго научных целях в обобщенном виде. Несмотря на то, что мы просим тебя подписать этот лист, результаты будут обрабатываться без учета твоих фамилии и имени. Анализ тестов будет проводиться специалистами факультета психологии МГУ без участия в нем сотрудников (учителей, завуча, директора) твоей школы.

Выражаем тебе искреннюю благодарность за участие в исследовании!

Пожалуйста, укажи свои анкетные данные*:*

Имя и фамилия_____

Пол_____

Возраст_____

Школа_____

Класс _____

Имя и отчество мамы_____

Имя и отчество папы_____

Пожалуйста, обратите внимание на то, что текст находится на обеих сторонах листа

Тест «Анализ семейной адаптации и сплоченности FACES - III».

Ниже в таблице приведены утверждения, описывающие семью. Оцени, насколько они подходят к описанию твоей семьи (ты, твои родители), выбрав одну из предложенных 5-ти оценок. В каждой строке таблицы нужно поставить одну отметку (галочку, крестик) в столбце, соответствующем выбранной тобой оценке.

Утверждение	1 Почти никогда	2 Редко	3 Время от времени	4 Часто	5 Почти всегда
1. Члены нашей семьи обращаются друг к другу за помощью					
2. При решении проблем учитываются предложения ребенка					
3. Мы с одобрением относимся к друзьям других членов семьи					
4. При установлении правил поведения учитывается мнение ребенка					
5. Нам нравится делать что-то всей семьей					
6. В нашей семье лидер (т.е. главный человек) может меняться					
7. Члены нашей семьи более близки друг с другом, чем с посторонними					
8. Способы выполнения различных дел в нашей семье могут изменяться					
9. Члены нашей семьи любят проводить свободное время вместе					
10. Наказания обсуждаются родителями и детьми вместе					
11. Члены нашей семьи чувствуют, что мы очень близкие друг другу люди					
12. В нашей семье дети могут принимать самостоятельные решения					
13. Когда семья собирается куда-то вместе, никто из нас этого не пропускает					
14. Правила в нашей семье могут изменяться					
15. Нам легко представить себе, куда можно направиться или что можно сделать всей семьей					
16. Домашние обязанности могут переходить от одного члена семьи к другому					
17. Мы советуемся друг с другом при принятии решений					
18. Трудно сказать, кто у нас в семье главный					
19. Единство очень важно для нашей семьи					
20. Трудно сказать, какие обязанности в домашнем хозяйстве закреплены за каждым членом семьи					

Методика «Незаконченные предложения»

«Тебе предлагается 22 незаконченных предложения, каждое из которых нужно завершить несколькими словами. Старайся отвечать быстро, что первым придет в голову, но так, чтобы получилось законченное по смыслу утверждение».

1.Семья для меня –_____

2. Наступит тот день, когда…_____

3. В семье человек чувствует себя…_____

4. Самым сложным в будущем для меня будет…_____

5. Все семьи – _____

6. В окружающем мире я чувствую себя…_____

7. Я бы мог сравнить свою семью с…_____

8. Больше всего я бы хотел в жизни…_____

9. Все члены нашей семьи…_____

10.Я обращусь за помощью к родителям при…_____

11. В общем, я оцениваю мир, в котором живу как…_____

12. Часто в семье…_____

13. Я мог бы быть очень счастливым, если бы…_____

14. Самым простым в будущем мне кажется…_____

15. Если меня спросят, добро или зло приносит семья, я отвечу…_____

16. Будущее кажется мне…_____

17. Во что бы то ни стало я добьюсь…_____

18. Важнее семьи для меня…_____

19 .Легким для меня будет…_____

20. Моя семья будет…_____

21. Люди относятся ко мне…_____

22. В семье главное – _____

Краткий тест оценки субъективно-эмоционального отношения к миру «Мир, в котором я живу»

Ниже приведены 12 пар противоположных по смыслу характеристик, описывающих Мир, в котором ты живешь. Внимательно прочитай каждую пару характеристик и выбери в каждой строке ту из них, которая более точно соответствует твоему переживанию мира. Отметь выбранную тобой характеристику, подчеркнув ее. Таким образом, в каждой строке будет подчеркнута одна из характеристик.

Если ты затрудняешься из какой-либо пары выбрать одну из двух характеристик, проставь галочку в среднем столбце «Не знаю».

Мир, в котором я живу…

	Не знаю	
Постоянный		Меняющийся
Сложный		Простой
Понятный		Непостижимый
Зависит от обстоятельств		Зависит от моей воли
Нравственный		Безнравственный
Открыт для всех		Открыт для избранных
Я творю мир		Мир творит меня
Реальный		Фантастический
Пугающий		Радующий
Скучный		Интересный
Духовный		Бездуховный
Обычный		Тайный

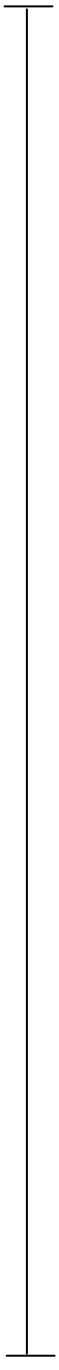
Тест А.А. Кроника «Твоя линия жизни»

На этом листе бумаги нарисована линия твоей жизни. Отметь одну из крайних рисок на ней как 0, а другую как 100. Представим, что 0 – это твое рождение, а 100 – что-то близкое к завершению жизни.

Обозначь, пожалуйста, на линии риской то место своей жизни, где ты сейчас находишься, и подпиши, сколько сейчас тебе лет. Эта риска обозначит, какую часть жизни ты уже прожил.

А теперь обозначь рисками и кратко подпиши все самые значимые, самые важные для тебя события, которые уже были в твоей жизни. Это могли быть события, которые происходили с тобой или свидетелем которых ты был. Итак, это самые значимые для тебя события жизни. Для каждого события отметь, сколько тебе тогда было лет и дай краткое описание события. Сколько таких событий ты вспомнишь – твое дело, наверняка они были.

Следующим шагом в нужных местах Линии жизни отметь рисками и кратко подпиши все значимые события твоей жизни, которые с тобой еще только произойдут в будущем, ты думаешь, надеешься, ожидаешь что они произойдут. Для каждого события отметь, сколько тебе примерно будет лет, когда оно произойдет и кратко опиши, какое это будет событие.



Методика И.М. Марковской «Взаимодействие родитель-подросток»

Фамилия, _____Возраст_____Класс_____Школа_____

Отметь степень согласия со следующими утверждениями по 5-балльной системе. Оцени утверждения отдельно для каждого родителя в соответствующих столбцах: под буквой М – для матери, под буквой О – для отца **по шкале оценок:**

5 баллов – несомненно да (очень сильное согласие)

4 балла – в общем да

3 балла – и да, и нет

2 балла – скорее нет, чем да

1 балл – нет (абсолютное несогласие)

Утверждения	**Мать**	**Отец**
1. Если уж он(а) чего-то требует от меня, то обязательно добьется этого		
2. Он(а) всегда наказывает меня за мои плохие поступки		
3. Я редко говорю ему (ей), куда иду и когда вернусь		
4. Он(а) считает меня вполне самостоятельным человеком		
5. Могу рассказать ему (ей) обо всем, что со мной происходит.		
6. Он (а) думает, что я ничего не добьюсь в жизни		
7. Он (а) чаще замечает во мне недостатки чем достоинства		
8. Он (а) часто поручает мне важные и трудные дела		
9. Нам трудно достичь взаимного согласия		
10. Иногда он (а) может разрешить то, что вчера запрещала		
11. Я всегда учитываю его (ее) точку зрения		
12. Я бы хотел(а), чтобы мои будущие дети относились ко мне так же, как я к нему (к ней)		
13. Я редко делаю с первого раза то, о чем он (а) меня просит		
14. Он (а) редко меня ругает		
15. Он (а) старается контролировать все мои действия и поступки		
16. Считает, что главное – это слушаться его (ее)		
17. Если у меня случается несчастье, в первую очередь я делюсь с ним (с ней)		
18. Он (а) не разделяет моих увлечений		
19. Он (а) не считает меня таким умным и способным, как ему (ей) хотелось бы		
20. Он (а) может признать свою неправоту и извиниться передо мной		
21. Он (а) часто идет у меня на поводу		
22. Никогда не скажешь наверняка, как он (а) отнесется к моим словам		
23. Могу сказать, что он (а) для меня авторитетный человек		
24. Мне нравятся наши с ним (ней) отношения		
25. Дома он (а) дает мне больше обязанностей, чем в семьях большинства моих друзей		
26. Бывает, что применяет ко мне физические наказания		
27. Даже если я не хочу, мне приходится поступать так, как желает он(а)		

Утверждения	Мать	Отец
28. Считает, что он(а) лучше знает, что мне нужно		
29. Он (а) всегда мне сочувствует		
30. Мне кажется , он(а) меня понимает		
31. Он (а) хотел(а) бы во мне многое изменить		
32. При принятии семейных решений он (а) всегда учитывает мое мнение		
33. Он (а) всегда соглашается с моими идеями и предложениями		
34. Никогда не знаешь, что от него (нее) ожидать		
35. Он (а) является для меня эталоном и примером во всем		
36. Я считаю, что он (а) правильно воспитывает меня		
37. Он (а) предъявляет ко мне много требований		
38. По характеру он (а) мягкий человек		
39. Обычно он (а) мне позволяет возвращаться домой, когда я захочу		
40. Он (а) стремится оградить меня от трудностей и неприятностей жизни		
41. Он (а) не допускает, чтобы я подмечал его (ее) слабости и недостатки		
42. Я чувствую, что ему (ей) нравится мой характер		
43. Он (а) часто критикует меня по мелочам		
44. Он (а) всегда с готовностью меня выслушивает		
45. Мы расходимся с ним (ней) по очень многим вопросам		
46. Он (а) наказывает меня за такие поступки, какие совершает сам (а)		
47. Я разделяю большинство его (ее) взглядов		
48. Я устаю от повседневного общения с ним (ней)		
49. Он (а) часто заставляет меня делать то, что мне не хочется		
50. Прощает мне то, за что другие наказали бы		
51. Он (а) хочет знать обо мне все: о чем я думаю, как отношусь к своим друзьям и т.п.		
52. Я не советуюсь с ним (с ней), с кем мне дружить		
53. Могу сказать, что он (она) – самый близкий мне человек		
54. Он (а) все время высказывает недовольство мной		
55. Думаю, он (а) приветствует мое поведение		
56. Он (а) принимает участие в делах, которые придумываю я		
57. Мы по-разному с ним (ней) представляем мою будущую жизнь		
58. Одинаковые мои поступки могут вызвать у него (нее) то упреки, то похвалу		
59. Мне хотелось бы быть похожим на него (нее)		
60. Я хочу, чтобы он(а) всегда относилась ко мне так же, как сейчас		