

Значение знака в развитии образа виктимной личности

В статье рассматриваются вопросы виктимизации в онтогенезе. Обозначается проблема значения знака в развитии образа виктимной личности. Представляется специфика субъективного социального перцептивного отражения и феноменология «Я», «Ты образов» жертв сексуального насилия. Приводятся результаты исследования дипсихизма социально перцептивных образов подростков и взрослых, перенесших сексуальное насилие.

В период последних десятилетий стремительная экономическая, социальная и идеологическая переориентация общества способствовала изменению индивидуальной и социальной идентичности представителей старших групп населения, формированию у младших поколений принципиально новых ценностных ориентаций, жизненных устремлений и других не менее выраженных последствий, наиболее чувствительным к которым оказалось подрастающее поколение. В результате этих существенных изменений возросло число жертв неблагоприятных условий социализации (проявившихся, например, через рост правонарушений, наркомании, суицидов, проституции). Изучать и преодолевать эти и другие проблемы на различных уровнях приходится многим отраслям научного и практического знания, где психология не является исключением.

Весьма актуальной проблема человека жертвы становится в современной психологической науке и практике. Особое внимание уделяется проблеме причин, механизмов и условий, определяющих возникновение позиции «жертвы» на разных возрастных этапах онтогенеза, и в связи с этим факторам, осложняющим, обуславливающим (в том числе усложняющим) ситуацию социализации и индивидуализации индивида, в частности фактору влияния среды характера взаимодействия в ней и с ней.

На современном этапе стало понятно, что причины, определяющие возникновение позиции жертвы, связаны как с объективными факторами, так и с субъективными предпосылками превращения человека в жертву реальных неблагоприятных условий существования. Так, объективным фактором виктимизации человека может стать группа сверстников, особенно в подростковом и юношеском возрастах, если она имеет асоциальный и антисоциальный характер. Также фактором виктимизации человека любого возраста, особенно младших возрастных групп, может стать семья. [11. С. 199—200].

Возрастное развитие, в частности детское, — сложный процесс, который в силу ряда своих особенностей приводит к изменению всей личности ребенка на каждом возрастном этапе. Так, подростковый возраст, по мнению ученых и практиков, считается наиболее сложным периодом развития человека. В этот период сказываются внутренние трудности возраста, начиная с психогормональных процессов и кончая перестройкой «Я концепции».

По мнению А. А. Реана [18], социальная среда (семья, школа, многочисленные формальные и неформальные группы, в которые включена личность) оказывает сильнейшее влияние на формирование «Я концепции». Несмотря на то что с возрастом все более весомым в развитии «Я концепции» становится значение опыта социального взаимодействия в школе и в неформальных группах, в подростковом и юношеском возрастах семья как институт социализации продолжает играть важнейшую роль.

Именно семья становится первым микросоциумом, в котором осуществляются социализация ребенка, формируются отношения, ставится общение, и именно в семье могут сформироваться условия срывов ребенка.

В ряде зарубежных и отечественных научных источников отмечается, что насильственные взаимоотношения в семье могут стать пусковым механизмом в формировании виктимной личности ребенка. Нередко в семье ребенок становится не только жертвой физического или морального (психологического) насилия, пренебрежения, но и объектом сексуальных домогательств. В научной литературе указывается, что сексуальные действия, совершаемые с детьми, могут быть насильственными, а могут осуществляться и без применения силы. Однако в широком смысле насилием считаются сексуальные действия, производимые в отношении ребенка с его согласия, в

случаях, когда малолетний и несовершеннолетний не понимает их сущности [12]. Происходит «разрыв», «расщепление» нормальных отношений ребенка и взрослого.

В этом плане вопросы, связанные с проблемой сексуального насилия и особенностями развития детей в смятой ситуации общения, позволяет отчасти прояснить теория привязанности, предложенная Дж. Боулби (1960 е гг.), где центральным понятием выступает понятие «рабочая модель», на основе которой происходит взаимодействие ребенка с миром. То, каким образом привязанность может выполнять свою защитную функцию, зависит от качества взаимодействия между индивидом и его объектом привязанности. Рабочая модель включает модель себя и близкого человека (*Я — Другой*), при этом восприятие себя определяется тем, как я воспринимаю объект привязанности (см.: [5. С. 149]). Основным термин теории привязанности — «надежность» — описывает уверенность индивида любого возраста в том, что защищающая и поддерживающая фигура будет доступна и достигаема. При этом Дж. Боулби утверждал, что постоянное чувство безопасности и соответствующее возрасту ощущение собственной надежности ребенка нарушается, если рабочие модели как его самого, так и родителей не приводятся в соответствие с его физическим, социальным и когнитивным развитием (см.: [5. С. 92]).

В отечественной психологии центральная роль отводится развитию взаимодействия взрослого с ребенком. Депривация рассматривается как нарушение или несформированность у ребенка специфической человеческой потребности в общении. Согласно культурно исторической концепции Л. С. Выготского, развитие происходит в процессе интериоризации культурно исторического опыта и социальных отношений. Взрослый выступает для ребенка в качестве носителя этого опыта и важнейшего исторического развития; только в постоянном контакте со взрослым возможна интериоризация как основной механизм развития. Этот контакт способствует формированию у ребенка потребности в привязанности к заботящемуся о нем взрослому. Л. С. Выготский считал задержки развития результатом депривации общения и контактов с внешним миром, вследствие чего потребность в общении формируется или приобретает уродливые формы. Так, в качестве важнейшего условия развития ребенка Л. С. Выготский [3] рассматривал социальную ситуацию его развития, подчеркивая в этом плане значимость «системы отношений», складывающихся между ребенком соответствующего возраста и социальной действительностью.

В свое время М. И. Лисина [8; 9] указывала на то, что потребность в общении и деятельность общения возникают у ребенка прижизненно и формируются одновременно, т. е. исходным пунктом обоих процессов является выделение ребенком из окружающей среды взрослого как особого объекта своей активности. Отсутствие значимого взрослого или дисфункциональные отношения с ним снижают способность ребенка к интериоризации и эмоциональному развитию. Социальная ситуация развития превращается для ребенка в «ситуацию невозможности», приводит к задержкам эмоционального и интеллектуального развития и эмоциональным расстройствам.

Поведение взрослого в ходе практического взаимодействия с ребенком создает дополнительную необходимость и возможность для выделения его ребенком как объекта, но оно позволяет ему со временем воспринять взрослого и как субъекта, а постепенно с его помощью открыть новые — субъектные — качества и в самом себе. Специфика коммуникативной потребности состоит в устремленности ребенка на понимание и оценку себя и других людей — тех, с которыми он общается. Возникшая у ребенка с открытия фундаментального свойства — субъектности, «личности» взрослого и самого себя — потребность в общении и дальше постоянно побуждает детей к выявлению все новых и новых качеств у себя и у окружающих людей (см.: [8. С. 31—57]).

В концепции В. С. Мухиной в качестве механизмов развития личности выделяются идентификация и обособление растущего человека в развитии его отношений. Идентификация «отвечает» за социализацию, т. е. присвоение индивидом своей человеческой сущности, а обособление — за индивидуализацию, т. е. формирование и поиск собственной индивидуальности. Со

ответственно депривация обоих механизмов, неизбежная в определенных условиях, обязательно приводит к искажениям развития личности и самосознания. При личностных расстройствах грубые нарушения самосознания выступают, как показала Е. Т. Соколова [21], в виде неустойчивого, диффузного «образа Я», деструктивного внутреннего диалога и являются последствием травматического опыта и нарушенных отношений со взрослым на ранних этапах онтогенеза. Лишение родительской любви в младенчестве и отроческом возрасте способствует развитию неутолимого эмоционального голода, существенно искажает формирующийся «образ Я». Нестабильность и ненадежность эмоциональных отношений делает перцептивный, эмоциональный но чувственный образ взрослого неконстантным, изменяющимся в восприятии ребенка от «плохого» (отвергающего и наказывающего) к «хорошему» (любящему и понимающему). Это расщепление отношений с другим человеком ведет к стойкой патологии межличностных отношений [17]. В этом плане анализ структуры и сущности «Я концепции» необходим для понимания содержания представлений растущего человека о себе, осознания причинности факта и коррекции личностного развития и поведения.

Необходимым условием для развития психики человека, в том числе ее социально перцептивной сферы, является непрерывная связь индивида со средой в ее широком понимании и его активное взаимодействие с ней. Это взаимодействие осуществляется посредством межличностного восприятия, понимания других, установления, сохранения и развертывания коммуникаций. И от характера отношений взаимодействия, особенностей общения и восприятия в них *Другого*, других, их образа зависит во многом социализация индивидов. И в этом плане важным представляется подчеркнуть, что в процессе отражения ребенком самого себя и других в своем сознании существенную роль играет не только образ, но и *знак*. По мнению Б. Г. Ананьева, в психическом развитии человека, как и в духовном развитии человечества, теснейшим образом связаны две тенденции: перевод всех образов любой модальности на зрительные схемы (тенденция визуализации чувственного опыта) и развитие обозначающей (сигнификативной) функции речи посредством абстрагирующей и обобщающей работы мысли. На основании ряда исследований Б. Г. Ананьев пришел к выводу, что визуализация и вербализация в их взаимосвязях определяют механизм и динамику представлений человека (см.: [2. С. 89]).

Знак в психологии рассматривается как компонент деятельности, средство его сознательной ориентировки в объектах внешнего мира, управления собственным поведением и поведением других людей. Знак выступает в двух планах: в *социальном* — как продукт истории культуры человеческого рода и в *психологическом* — как орудие психической деятельности конкретного человека (см.: [15. С. 118]).

По мнению Л. С. Выготского, *знак* как психологический инструмент не имеет готового значения. Значение средства знаку всегда придается, оно не является свойством самой вещи. Придание значения происходит в интерпсихическом действии, где знак занимает промежуточное положение между ребенком и взрослым, служит посредником в их отношениях. Так, Л. С. Выготский пишет: «Искусственные стимулы средства, вводимые в психологическую ситуацию и выполняющие функцию автостимуляции, мы называем знаками... Согласно нашему определению, всякий искусственно созданный человеком условный стимул, являющийся средством овладения поведением — чужим или собственным, — есть знак» (цит. по: [16]).

Согласно теории Л. С. Выготского формирование высших психических функций, собственно человеческого уровня развития психики происходит за счет интериоризации процесса общения со взрослыми, переноса их функций, их действий во внутренний план. Овладение внешней ситуацией происходит с помощью предварительного овладения собой. Ребенок управляет своими движениями и действиями с помощью тех же средств, какими ранее управлял поведением взрослого, — *знаками. Словами*. «Ребенок, организуя собственное поведение по социальному типу, примеряет к себе тот способ поведения, который раньше применял к другому... Речь, будучи сперва интерпсихическим

процессом, становится теперь интрапсихической функцией... становится инструментом организованного решения задачи» [3]. Таким образом, слово, знак рассматриваются в его репрессивной — подавляющей, контролирующей по отношению к другим и себе функции. Ребенок преодолевает зависимость от ситуации через «предварительный контроль над самим собой и предварительную организацию своего поведения» с помощью знаков [20. С. 177—188].

По мнению Б. Ф. Ломова [10], *знак* — это *такое материальное замещение предмета, которое рождается в процессе человеческой деятельности для ее организации и регулирования. Знак есть результат процесса познания, установления некоторой связи между предметом и его объективным заместителем. Знак — это материальное выражение предмета познания, опосредованное образом этого предмета. Поэтому овладение какой-либо современной системой знаков предполагает усвоение человеком соответствующих образов. Продуктивное использование готовой системы знаков предполагает усвоение их семиотики, т. е. определенное «воссоздание» (пусть весьма сокращенное) самих этих знаков, их системы и функции, а в дальнейшем — и их развитие, совершенствование.*

Подчеркивая генетическую связь образа и знака, Б. Ф. Ломов [10] отмечает, что *образ* — ощущение и восприятие (а в определенном отношении и представление) — относится к сфере непосредственного *индивидуального опыта* человека, в то время как *овладение знаком опосредовано отношениями* этого человека с *другими людьми*. В некотором смысле имеется в виду то, что в образе фиксируются индивидуально накопленные знания о конкретной действительности, а благодаря знакам человек усваивает знания, накопленные человечеством. Овладение знаками и знаковыми системами позволяет преодолеть ограниченность индивидуального опыта, включить в него и опыт социальный.

Как утверждает Е. В. Улыбина, идея овладения своими желаниями через выраженность в слове, разработанная в теории психоанализа З. Фрейда, может быть сопоставлена с идеей овладения собой через знак, представленной в теории Л. С. Выготского. Выготский и Фрейд основополагающую *функцию знака видели в интериоризации социального контроля*, что понималось ими как важнейшее новообразование, поднимающее психику на качественно новый уровень. Критерием развития и в психоанализе, и в культурно-исторической теории выступала возможность субъекта самому осуществлять регуляцию инстинктивной энергии через представленность ее в отчужденной форме слова. Причем, как известно, и Фрейд, и Выготский признавали социальную детерминацию, ведущую роль социальных контактов в развитии психики ребенка. Развитие ребенка связано с освоением различных форм существования социального опыта, и прежде всего языка, и формирования на этой основе качественно новых образований, выполняющих регулятивную функцию (см.: [23. С. 173, 175]).

Таким образом, овладев знаком и знаковой системой, индивид поднимается на новую ступень познания. Однако знак является *орудием* не только познания, поведения, но и *общения*. Взаимный обмен образами, идеями, знаниями, который осуществляется между людьми, не непосредственный — *ухо-ушной контакт*, не телепатическая передача. *Носителями информации, передаваемой и принимаемой в процессах общения, являются знаки и знаковые системы*. Вместе с тем само общение — необходимое условие овладения как знаками, так и их системами [10].

Как отмечает В. Л. Ситников, воспроизведение идеального образа производится с помощью речи, символов, знаков, которые сознание наделяет определенным значением. Выбор значения — это практически всегда выбор. Он зависит, с одной стороны, от особенностей самого осознаваемого явления, с другой — от особенностей осознающего и, прежде всего, от его сознания. Например, образ ребенка зависит, во-первых, от особенностей самого отражаемого ребенка; во-вторых, от особенностей отражающего. Даже в одни и те же слова при описании образа различными людьми может вкладываться различный смысл. Значение слов напрямую зависит от того, в каком кругу и в каких целях оно определяется: в конкретном окружении, в конкретном обществе, в

рамках отношений которого и осуществляется их интерпретация. И речь здесь идет не только о словах как средствах обозначения сути предметов и явлений, конкретизирует В. Л. Ситников, а в целом — об отражении в языке устойчивых связей между осознаваемым явлением и его обозначением, ведь язык — это не что иное, как система знаков (см.: [20. С. 41—42]).

По мнению С. Л. Рубинштейна, речь, слово, является специфическим единством чувственного и смыслового содержания. Всякое слово имеет смысловое — семантическое — содержание, которое составляет его значение. Слово обозначает предмет (его качества, действия и т. д.), который оно обобщенно отражает. Обобщенное отражение предметного содержания составляет значение слова.

Но значение, как утверждает С. Л. Рубинштейн, не пассивное отражение предмета самого по себе как «вещи в себе» вне практически действенных отношений между людьми. *Значение слова* обобщенно отражает предмет, включенный в *реальные действенные общественные взаимоотношения* лю дей, определяется через функцию этого предмета в системе человеческой деятельности. Формируясь в общественной деятельности, оно включено в процесс общения между людьми. *Значение слова — это познавательное отношение человеческого сознания к предмету, опосредованное общественными отношениями между людьми.* Таким образом, речь первично отражает не сам по себе предмет вне людских отношений с тем, чтобы затем служить средством духовного общения между людьми вне реальных практических отношений к предметам действительности. Значимость предмета в реальной деятельности и слова в процессе общения представлена в речи в единстве и взаимопроникновении. Носителем значения всегда служит данный в восприятии или представлении чувственный образ (см.: [19. С. 382—383]).

Как отмечают отечественные психологи, изучающие особенности развития познавательных процессов у детей, представления детей об окружающем мире, в том числе о других людях (П. П. Блонский, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, М. И. Лисина, А. А. Люблинская, В. С. Мухина, Д. Б. Эльконин и др.), познание *Другого* и себя являются психологической основой для развития. Образ человека в его сознании характеризуется объективной и субъективной опосредованностью. Объективная опосредованность раскрывается наличием контакта между источником и носителем в данный момент, его наличием в прошлом и наличием только опосредованного взаимодействия (без прямого контакта). Субъективная опосредованность раскрывается получением лишь текущей информации об объекте, получением новой информации о нем на фоне уже имеющейся (полученной ранее) и опережающим отражением — выходом за рамки субъективно данного [4; 5].

Согласно Б. Г. Ананьеву [1], С. Л. Рубинштейну [19], ведущая роль в процессе формирования образа принадлежит визуальной модальности. Особая роль зрительной системы в процессах чувственного отражения определяется, по мнению ученых, тем, что в нее включается интегрирующая и преобразующая функции сигналов всех модальностей. Зрительный образ собирает, синтезирует, организует вокруг себя данные остальных органов чувств. При восприятии человека в первую очередь оказываются задействованы обонятельная и слуховая системы.

По мнению Б. А. Еремеева [4; 5], гораздо реже образ исследуется как субъективное звено во взаимодействии его носителя с его источником и еще меньше исследуется роль образа как фактора, определяющего развитие породивших его условий. Чаще всего в качестве фактора, детерминирующего отражение, рассматривается какое то одно из его условий: объект, субъект, объединяющая их практика. Отмечается, что источник (объект) об раз человека многообразен. Прежде всего, это непосредственно физическая отдельность: как тело, как «вещь в себе». Затем как представитель различных категорий (групп), или «вещь для себя». И наконец, как особая ценность, как особая «вещь для нас» — другое **Я**. Выделение человека как «фигуры» влечет за собой соотношение его с другими «фигурами», сначала оказавшимися в «фоне». В познании человека человеком должны соотноситься друг с другом,

согласно Б. А. Еремееву [4; 5], именно образы. Он считает, в частности, что в эмпирических исследованиях обнаруживаются противоречия между теорией и исследовательскими действиями на эмпирическом уровне, в частности, при психодиагностике, когда сопоставляются «Я образы» («Я концепции») и образызначимых других.

При исследовании образа человека это единство рассматривается как отождествление в образе его субъекта и его объекта, или как их субъективная идентификация. В межлическом взаимодействии идентификация — это информационный аспект взаимного уподобления [4; 5]. Для характеристики того, насколько идентификация выражена, в образе учитывается соотношение между объективным и субъективным [4; 5]. Все это и будет являться вариантами образа человека.

Как итог отражения, идентификация может быть увеличена или уменьшена. Конкретизируя ее, обычно говорят о познавательном, эмоциональном и поведенческом вариантах, причем подчеркивается и ее обусловленность влиянием человека на человека [15].

Продвигаясь в своем развитии, уподобляясь другому человеку, ребенок раскрывает его и в то же время формирует себя, расширяя границы своего бытия. Децентрация как выход за пределы собственного Я является механизмом саморазвития в плане преодоления своей ограниченности при познании, или механизмом формирования субъектности в познавательной деятельности. Однако возможен и другой путь развития, в котором происходит растворение в Другом, в мире его взглядов, переживаний и установок, стимулируя при этом утрату самостоятельности [5].

Не менее важное влияние на формирование «Я образа» оказывают сверстники, особенно в подростковом возрасте, а проблема формирования «образа Я» здесь значительно актуализируется, тем более что в подростковом возрасте круг друзей становится референтным.

Как известно, общение влияет не только на процесс социализации, но и на формирование личности подростка. В подростковом возрасте наступает весьма важный момент в личностном развитии, связанный со становлением дифференцированной и осознанной «Я концепции» как системы внутренних согласованных представлений о себе. Формирование «Я концепции» — это результат рефлексии, самопознания, а также появления образа Другого, в качестве которого чаще всего выступает ровесник. Идентификация со сверстниками представляет собой определенный этап формирования «Я образа» подростка. Как отмечает Т. М. Марютина и др. [16], было выявлено, что сначала у подростка формируется так называемый «Мы образ», который служит предпосылкой формирования качественно нового «Я образа» подростка. Главной характеристикой «Мы образа» является включенность подростка в группу сверстников.

Психологические исследования в области развития ребенка показывают, что факторы, влияющие на становление детской психики, противоречивы. В одном случае они способствуют, в другом — препятствуют оптимальному развитию его личности и адекватности полоролевых представлений и гендерной идентичности. Так, отношения к ребенку со стороны родителей могут сформировать эффективную потребность мотивационную систему ребенка, позитивный «Я образ»; те же самые факторы, но с другим психологическим содержанием могут приводить к проблемному развитию потребности и мотивов, низкому самоуважению, неадекватности «Я образа» и др. (см.: [24. С. 71—80]).

До подросткового возраста отличия ребенка от других привлекают его внимание только в исключительных, конфликтных случаях. Его Я практически сводилось к сумме идентификаций с разными значимыми людьми. У подростка положение меняется. Ориентация одновременно на нескольких значимых других делает его психологическую ситуацию неопределенной, внутренне конфликтной [7]. Из знаний по возрастной психологии следует, что чем старше и более развит человек, тем больше находит он различий между собой и «усредненным» сверстником. Осознание своей непохожести на других исторически и логически предшествует пониманию своей глубокой внутренней связи и единства с окружающими людьми. Так, И. С. Кон [7], ссылаясь на ис

следования Д. Марша (1980), утверждает, что более высокие уровни идентичности коррелируют с более высоким самоуважением. Непосредственных связей между уровнем идентичности и интеллектом не найдено, но есть значимые различия в когнитивном стиле (сложившихся установках познания мира).

Американский психолог Говард Каплан на основе обобщения собственно десятилетнего лонгитюдного исследования 9 300 семиклассников пришел к выводу, что пониженное самоуважение положительно коррелирует с достаточно большим количеством видов девиантного поведения. И. С. Кон [6] дополняет, что неудовлетворенность собой и высокая самокритичность не всегда свидетельствуют о пониженном самоуважении. Несовпадение реального и идеального **Я** вполне нормальное, естественное следствие роста самосознания и необходимая предпосылка целенаправленного самовоспитания.

Рефлективная самокритика творческой личности и пониженное самоуважение невротической схожи тем, что в обоих случаях присутствует стремление к совершенству. Однако пути достижения совершенства будут различными. В первом случае конфликт реального и идеального **Я** разрешается в деятельности, будь то учеба, труд или самовоспитание. Этот конфликт разрешается на основе сильного **Я**, которое может ставить себе сложные задачи, и в этом проявляется мера самоуважения. Наоборот, типичная черта невротической — слабое **Я**. Многие из них могут быть наиболее реальными и вероятными кандидатами попадания в «группу риска» в силу отсутствия достаточно точного уровня личностной и социальной зрелости, которые проявляются через инфантильность, высокую конформность и ведомость, отсутствие интереса к себе, низкий уровень самоуважения и самопонимания, неадекватную самооценку (см.: [7. С. 102—103]).

В силу слабости «реального **Я**», инфантильности в проявлении себя у таких личностей возникает стремление «опереться» на чью либо силу и значимость. Порой идентификация с сильным, «могущественным» Другим оказывается настолько глубокой, что «слабое **Я**» отказывается от того, на что в принципе имеет право. Так, невротическая рефлексия остается на уровне пассивного самосозерцания. Признание и даже гипертрофия собственных недостатков служат здесь не основой для их преодоления, а средством самооправдания, отказа от деятельности, вплоть до полного «выключения» из реального мира [7; 14. С. 275—276].

По мнению А. Г. Осуховой, в настоящее время большинство исследователей сходятся в том, что результатами пережитых в отрочестве агрессии со стороны взрослых или сверстников, жестокого обращения, сексуального насилия становятся: нарушение «**Я** концепции», чувство вины, депрессия, трудности в межличностных отношениях, сексуальные дисфункции и самое главное — утрата доверия к себе и к миру (см.: [13. С. 86]).

Рассматривая конкретно значение знака в формировании самого образа виктимной личности, нельзя упускать важный аспект, касающийся уровня самосознания. Развитие самосознания — центральный психический процесс переходного — подросткового — возраста. Биогенетическая психология выводила рост самосознания и интереса к собственному **Я** у подростков не посредственно из процессов полового созревания. Половое созревание, скачок в росте, нарастание физической силы, изменение внешних контуров тела и т. п. действительно активизируют у подростка интерес к себе и своему телу. По нашему мнению, познание таких характеристик может происходить в сравнении с физическими характеристиками Другого, в том числе и его телесного образа.

При проведении исследования подростков с использованием методики «СОЧ(И)» — структура образа человека (иерархическая)», разработанной В. Л. Ситниковым [20], для нас неожиданным и интересным стало выявление у всех респондентов подросткового возраста, переживших сексуальное насилие, факта того, что телесная характеристика «**Я** образа» положительно коррелирует с телесной характеристикой «Ты образа» друга. Полученные данные скорее служат подтверждением, что «**Я** образа» респондентов, под

вергавшихся сексуальному насилию, тесно взаимосвязан с «Ты образом» друга [22].

Так же была обнаружена тенденция связи «Я образа» с «Ты образами» у взрослых, подвергавшихся сексуальному насилию, которая имеет свои особенности. В частности, у женщин происходят изменения в структурах «Я образов», где появляется почти в шесть раз больше связей, однако они не такие прочные, как у девочек подростков. У мужчин тоже происходят изменения, в частности, в «Я образах» количество корреляционных связей уменьшается, а вот в «Ты образах» недруга значительно увеличиваются, причем доминируют прочные связи.

Так, в результате изучения социально перцептивных образов жертв сексуального насилия нами было определено, что социально перцептивные образы всех обследованных групп респондентов сходны по структуре, но по содержанию «Я» и «Ты образы» подростков, перенесших сексуальное насилие, существенно отличаются от социально перцептивных образов, отражаемых аналогичными испытуемыми взрослого возраста и подростками, у которых не зафиксированы случаи сексуального насилия.

Следует отметить, что количество дословных совпадений наиболее часто употребляемых подростками и взрослыми характеристик в женской выборке определилось существенно больше, чем в мужской. Причем с возрастом в женской выборке частота совпадений значительно увеличивается.

При сравнении ранговых мест в «Ты образах» («друга» и «недруга») у подростков, и у взрослых отмечается преобладание социальных, телесных и эмоциональных компонентов. Такие структурные компоненты, как социальный интеллект и интеллектуальные характеристики, чаще отмечают женщины.

Помимо различий нас интересовал вопрос и о соотношениях структурных компонентов социально перцептивных образов подростков и взрослых, переживших сексуальное насилие. В принципе следует отметить лишь наиболее общие и важные выводы, которые следуют из этого. Обнаружение огромного числа корреляционных соотношений в женской выборке как в «Я образах», так и в «Ты образах» нами рассматривается как факт достаточно тесной связи этих образов, причем наиболее прочные и многообразные связи обнаруживаются в представлениях женщин [22].

Таким образом, в силу сложившейся неадекватной социальной ситуации развития у жертв сексуального насилия возможны нарушения таких механизмов самосознания, как феномен субъективного уподобления и дифференциации. Предположительно, выявленные особенности могут в критической ситуации (например, в ситуации сексуального насилия) осложнить осознание жертвой значения совершаемых с нею действий.

Обнаруженная особенность в ходе развития самосознания жертв, по нашему мнению, не только является следствием ситуации насилия, но и может стать существенной причиной в формировании их виктимности, нарушая межличностное восприятие, понимание, установление и сохранение коммуникаций на последующих этапах индивидуального развития.

Полученные данные вышеприведенного конкретного исследования подтверждают реальную сложность и многоплановую обусловленность формирования у растущего человека в процессе общения образа Другого и «образа Я» и одновременно роль образа в развертывании отношений взаимодействия, а так же роль отношений и общения прежде всего в присвоении знака и формировании образа Другого, и прежде всего взрослого. И в этой взаимообусловленности заключается глубокий смысл, понимание которого необходимо в организации воспитания и взаимоотношений в нем.

Литература

1. Ананьев, Б. Г. Теория ощущений / Б. Г. Ананьев. — Л., 1961.
2. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. — СПб.: Питер, 2001. — 272 с.
3. Выготский, Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка / Л. С. Выготский // Собр. соч.: В 6 т. — М., 1984. — Т. 6.
4. Еремеев, Б. А. Психометрика мнений о людях: Автореф. дис. д-ра психол. наук / Б. А. Еремеев. — СПб., 2003. — 40 с.

5. *Еремеев, Б. А.* Психометрика мнений о людях: Дис. ... д ра психол. наук / Б. А. Еремеев. — СПб., 2003. — 350 с.
6. *Кон, И. С.* Психология ранней юности: Кн. для учителя / И. С. Кон. — М.: Просвещение, 1989. — 255 с.
7. *Кон, И. С.* Совершение детей и сексуальное насилие / И. С. Кон // Педагогика. — 1998. —
- № 5.
8. *Лисина, М. К.* Проблемы онтогенеза общения / М. К. Лисина. — М.: Педагогика, 1986.
9. *Лисина, М. К.* Общение, личность и психика ребенка / М. К. Лисина. — М., 1997.
10. *Ломов, Б. Ф.* Системность в психологии: Избранные психологические труды / Б. Ф. Ломов; Под ред. В. А. Барабанщикова и др. — М.; Воронеж, 2003. — 424 с.
11. *Мудрик, А. В.* Введение в социальную педагогику: Учеб. пособие для студ. / А. В. Мудрик. — М.: Ин т практ. психологии, 1997. — 365 с.
12. *Мэнделл, Дж. Г.* Групповая психотерапевтическая работа с детьми, пережившими сексуальное насилие: Пер. с англ. / Дж. Г. Мэнделл, Л. Дамон и др. — М.: Генезис, 1998.
13. *Осухова, А. Г.* Психодрама: помощь детям, пережившим насилие / А. Г. Осухова // Педагогика. — 2001. —
- № 3.
14. *Петанова, Е. И.* Пограничная личностная структура и особенности самосознания детей из групп социального риска / Е. И. Петанова // Социальная работа с детьми и подростками группы риска: Тез. докл. Междунар. науч. практ. конф. — СПб., 2000. — С. 275—276.
15. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. — 2 е изд., перераб. и доп. — М.: Педагогика Пресс, 1996. — 440 с.
16. Психология развития / Т. М. Марютина, Т. Г. Стефаненко, К. Н. Поливанова и др.; Под ред. Т. Д. Марцинковской. — М.: Изд. центр «Академия», 2001. — 352 с.
17. Пути решения проблемы сиротства в России / В. К. Зарецкий, М. О. Дубровская, В. Н. Ослон, А. Б. Холмогорова. — М.: ООО «Вопр. психологии», 2002.
18. *Реан, А. А.* Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. — СПб.: Питер, 2000.
19. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2000. — 720 с.
20. *Ситников, В. Л.* Образ ребенка (в сознании детей и взрослых) / В. Л. Ситников. — СПб.: Химиздат, 2001. — 288 с.
21. *Соколова, Е. Т.* Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е. Т. Соколова. — М.: Изд во МГУ, 1989.
22. *Стреленко, А. А.* Социально перцептивные образы подростков и взрослых, переживших сексуальное насилие: Автореф. дис. канд. психол. наук / А. А. Стреленко. — СПб., 2004. — 22 с.
23. *Улыбина, Е. В.* Выготский и Фрейд о функции знака в развитии психики / Е. В. Улыбина // Мир психологии. — 1999. — № 3 (19). — С. 173—179.
24. *Ярославцева, Н. Д.* Посттравматические стрессовые нарушения у детей жертв сексуального насилия и оказания им психологической помощи / Н. Д. Ярославцева // Мир психологии. — 1998. — № 2 (14). — С. 71—80.