

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»

С.Л. Богомаз, Н.М. Куркова

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
ДЕТЕРМИНАНТЫ СТИГМАТИЗАЦИИ
В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

Монография

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2015*

УДК 316.647.8-057.874
ББК 88.837
Б74

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 2 от 24.12.2014 г.

Одобрено научно-техническим советом ВГУ имени П.М. Машерова. Протокол № 3 от 06.03.2015 г.

Авторы: заведующий кафедрой прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат психологических наук, доцент **С.Л. Богомаз**; преподаватель кафедры психологии ВГУ имени П.М. Машерова **Н.М. Куркова**

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор Петербургской Академии постдипломного педагогического образования *Л.Ф. Шеховцова*; заведующий кафедрой психологии УО «МГУ имени А.А. Кулешова», кандидат психологических наук, доцент *Э.В. Котлярова*

Богомаз, С.Л.

Б74 Психологические детерминанты стигматизации в старшем школьном возрасте : монография / С.Л. Богомаз, Н.М. Куркова. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2015. – 134 с.
ISBN 978-985-517-493-7.

Монография посвящена исследованию содержательных аспектов внутреннего мира стигматизированных старшеклассников и их социальной ситуации. Авторы используют гуманитарную методологию, находящую выражение в качественных методах исследования. В монографии представлен не только анализ теоретических подходов, но и анализ полуструктурированных интервью, которые позволили получить неожиданные новые и важные научные данные. Практическая значимость данного исследования заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы для индивидуальной и групповой каузальной коррекции явления стигматизации в среде старшеклассников.

Предлагаемое научное издание может быть использовано психологами и педагогами, а также слушателями системы повышения квалификации и переподготовки кадров.

УДК 316.647.8-057.874
ББК 88.837

ISBN 978-985-517-493-7

© Богомаз С.Л., Куркова Н.М., 2015
© ВГУ имени П.М. Машерова, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ СТИГМАТИЗАЦИИ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	9
1.1. Категория стигматизации в психологии	8
1.2. Стигматизация в структуре предубеждений	18
1.3. Ценностные ориентации личности как одна из психоло- гических детерминант стигматизации	27
1.4. Старший школьный возраст как сензитивный период раз- вития стигматизации в онтогенезе	31
Выводы по главе 1	41
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕС- КИХ ДЕТЕРМИНАНТ СТИГМАТИЗАЦИИ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	43
2.1. Организация и методика исследования	43
2.1.1. <i>Обоснование качественного метода исследования.</i> ..	43
2.1.2. <i>Описание процедуры исследования</i>	51
2.2. Расхождение в ценностных ориентациях индивида и груп- пы как предпосылка стигматизации в старшем школьном возрасте	57
2.3. Проявления стигматизации в старшем школьном возрасте..	72
2.4. Оценка старшеклассниками предпосылок стигматизации	80
2.5. Особенности восприятия себя, мира и окружающих лю- дей у стигматизированных старшеклассников	91
2.6. Возможности и ограничения преодоления стигматизации	101
Выводы по главе 2	112
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	117
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	119
Список использованных источников	119
Список авторских публикаций	131

ВВЕДЕНИЕ

Сегодня система образования стоит перед необходимостью выработки научно обоснованного, индивидуального подхода к учащимся для того, чтобы создать благоприятные условия для их личностного развития и межличностного взаимопонимания. Стигматизация, определяемая А.П. Коцюбинским как негативное выделение индивидуума (или социальной группы) по какому-либо признаку с последующим стереотипным набором социальных реакций на данного индивидуума (или представителей данной социальной группы) [33, с. 9], является одновременно и показателем неблагополучия личности, и препятствием для благоприятного личностного развития как стигматизаторов, так и стигматизируемых. «Психологическое здоровье человека» выступает ключевым понятием в определении главной цели психологической службы современного образования (В.И. Слободчиков, А.В. Шувалов) [79]. При этом одновременно как условие и критерий личностного здоровья исследователи рассматривают гуманизацию отношений личности (Б.С. Братусь, В.В. Абраменкова, В.И. Слободчиков, А.В. Шувалов) [1], [15], [79], [103]. Анализируя проблему психического и личностного здоровья человека, Б.С. Братусь определял нормальное развитие как «такое развитие, которое ведет человека к обретению им родовой человеческой сущности» [15, с. 13]. При этом исследователь описал условия и одновременно критерии этого развития, среди которых центральным, системообразующим является «отношение к другому человеку как к самоценности, как к существу, олицетворяющему в себе бесконечные потенции рода “человек”» [15, с. 50]. Отношение же к человеку как к средству, как к конечной, заранее определенной вещи является, по Б.С. Братусю, центральным критерием и условием аномального развития личности.

Изучение феномена стигматизации в старших классах призвано способствовать разработке принципов социально-психологической адаптации и ресоциализации учеников, попавших в категорию отверженных, стигматизированных. Важнейшими задачами старшего школьного возраста являются самоопределение личности и выбор своего жизненного пути. При депривации потребностей в достаточно высоком статусе и равноправной принадлежности к группе решение этих вопросов может быть значительно затруднено.

При всем многообразии теоретических подходов к объяснению причин стигматизации, среди основных ее характеристик большинство исследователей указывают постыдность, нежелательность определенного качества в конкретном социальном контексте и серьезные нарушения социального взаимодействия, которые вызываются наличием стигмы у субъекта взаимодействия. Стигматизированный индивид переживает целый комплекс негативных реакций, которые интериоризируются в чувство стыда и

собственной неполноценности и приводят к значительным трудностям в деятельности, общении, и, в конечном счете, в самореализации.

Начало социально-психологического исследования феномена стигматизации было положено американским ученым И. Гофманом. Вслед за ним стигму сделали объектом своего изучения антропология, клиническая и социальная психология, социология и история. С 1960-х годов до наших дней исследователи проверяют, разрабатывают и дополняют оригинальные идеи И. Гофмана. Изучением стигматизации занимались Е.Е. Jones, А. Farina, А.Н. Hastorf, Н. Markus, D.T. Miller, R.A. Scott, I. Katz, Schur, Т. Douglas, А. Финзен, Т. Холт, И.Я. Гурович, М.М. Кабанов, И.И. Михайлова, В.С. Ястребов, С.Н. Ениколопов, Л.Я. Серебрянская, Г.В. Тюменкова, А.А. Портнова, С.Л. Богомаз, З.И. Кекелидзе, В.И. Рерке, З.А. Хоткина, Т.П. Липай, В.С. Мухина, В.Ф. Пирожков, Л.В. Соколова, Ю.С. Смирнова и другие.

Психологические детерминанты процесса стигматизации анализировались с различных теоретических позиций. Исследователи, рассматривая стигматизацию как предпосылку и результат предубеждений, пытались объяснить ее с социобиологических, психоаналитических, неопсиходинамических, необихевиористских, когнитивистских, онтогенетических, психолингвистических, социально-психологических позиций; ее механизмы раскрывали в теориях межгрупповых противоречий, социального влияния, теориях «козла отпущения», «авторитарной личности» и других. На основе изученных детерминант процесса стигматизации разрабатывались подходы к дестигматизации – возвращении индивиду утраченного социального статуса (А.П. Коцюбинский, Б.Г. Бутома, В.В. Зайцев и др.). Было доказано, что внимание к персональным ценностям (ценностным ориентациям личности) снижает предубежденность и повышает самооценку, что оказывает благоприятное влияние как на стигматизаторов, так и на стигматизируемых [131].

Выявлены некоторые внутриличностные и межличностные детерминанты процесса стигматизации, однако недостаточно изучена специфика этого процесса, его причин и последствий в старшем школьном возрасте.

Старший школьный возраст это период активной подготовки к вхождению во взрослую жизнь. Это время личностного, социального, профессионального самоопределения, в результате которого юноша или девушка начинают понимать себя, свои возможности, свое место и назначение в жизни. Ценностные ориентации как система установок личности, выражающих отношение к ценностям, продолжают формироваться в старшем школьном возрасте, удовлетворяя потребность в личностном самоопределении и становлении мировоззрения. Эти же потребности могут быть частично удовлетворены за счет дискриминации представителей аут-групп. Отвергая кого-либо, старшеклассник встает перед необходимостью объяснить самому себе или окружающим свое поведение. Это стимулирует его самоопределение.

Рассмотрение стигматизации с точки зрения психологии развития помогает понять, как индивиды начинают стигматизировать других в процессе взросления и научения, тем самым приоткрывая сущность феномена стигматизации как такового. Стигматизацию личности в подростковом возрасте изучали В.С. Мухина, В.Ф. Пирожков, Л.В. Соколова [58], [66], [86]. По данным В.С. Мухиной, стигматизация в подростковой среде широко распространена и проявляется «в навязывании друг другу уничижительных кличек, прозвищ, в создании ситуаций, дразнящих и унижающих чувство собственного достоинства кого-либо из сверстников; в высказываниях относительно ничтожности прошлого, настоящего и будущего своего сверстника и др.» [58, с. 186].

Значимость общения со сверстниками в подростковом возрасте возрастает, и в отношениях возрастного, социального, экономического, физического, культурного и другого неравенства подростки могут отрабатывать навыки общения, пользуясь широким диапазоном возможных взаимодействий – «от дружеских и лояльных до агрессивных и стигматификационных» [58, с. 187]. Таким образом, В.С. Мухина указывает, что в подростковом возрасте стигматизация может выполнять позитивные функции, позволяя отрабатывать широкий диапазон коммуникативных навыков. Объективное неравенство особенно остро переживается именно в отрочестве, в силу высокой сензитивности к успехам и неудачам сверстников. Отношения стигматизации подростками друг друга являются типичными отношениями возраста, но в благоприятной социальной среде эти отношения со временем проходят. В асоциальной среде подростков, согласно исследованиям В.Ф. Пирожкова, В.С. Мухиной, стигматизация принимает значительно более деструктивные формы. Асоциальные подростки стремятся усвоить всю традиционную культуру уголовного мира, с ее традицией стигматизации неугодных и отверженных. В.С. Мухина рассматривает подростковую стигматизацию в контексте структурных звеньев самосознания: 1 – имя собственное, идентифицированное с телесной и духовной индивидуальностью человека; 2 – притязание на признание; 3 – половая идентификация; 4 – психологическое время личности (индивидуальное прошлое, настоящее и будущее); 5 – социальное пространство личности (система прав и обязанностей). В криминальной среде за счет стигматизации осуществляется выраженная деперсонализация личности. В этой среде стигматизация проявляется: 1 – в «кликухах» (кликках, прозвищах); 2 – в лишении признания или в постоянной угрозе этого лишения; 3 – в депривации половой идентичности, в частности в «опускании» (изгнании из группировки; насильном акте мужеложества; обыгрывании в карты); 4 – в лишении нормально ожидаемого «настоящего» и «будущего»; 5 – в создании специфической асоциальной среды, где власть над отдельным индивидуумом исключительно велика. Таким образом,

стигматизация может происходить по всем звеньям структуры самосознания [58, с. 186].

В исследовании Л.В. Соколовой стигматизация рассматривается как звено процесса деперсонализации. Три этапа процесса персонализации (адаптация, индивидуализация, интеграция) соотносятся с тремя этапами процесса деперсонализации (дискредитация, стигматизация, остракизм). Исследователь отмечает, что «качественные характеристики степеней деперсонализации принципиально не отличаются в разных средах ни по степени тяжести для личности, ни по внутренним или внешним проявлениям. Как в законопослушной, так и в криминальной среде основные способы деперсонализации: изгнание из среды или отчуждение группы от индивида; запрет на обычное общение с ним и жесткий контроль за реализацией данного запрета» [86, с. 90].

Изучая стигматизацию в пространстве общеобразовательных школ, Т.П. Липай выделила условия, определяющие возникновение и последовательное развитие процесса стигматизации в социальных общностях и доказала необходимость социального управления процессом дестигматизации [45]. Согласно ее данным, социальная стигматизация возникает в результате процесса ценностно-нормативного взаимодействия членов общности, часть из которых является носителями собственных ценностей и норм, отличающихся от стереотипных ожиданий и требований. «Непохожесть», несоответствие поведения части членов социальной общности ее ожиданиям становится причиной «запуска» процесса стигматизации, инициатором которого выступает не личность, а социальная общность, и школа в частности. Среди важнейших социально-психологических детерминант процесса стигматизации в социальных общностях исследователь выделяет следующие: наличие в социальной общности фиксированных установок относительно определенного типа поведения ее членов на основе ценностей, принятых в общности за норму; ожидания от индивида типичного для данной общности поведения; выделение индивида в особую социальную группу на основе особенностей его воображения, мышления и поведения, не совпадающих со стереотипами общности; навязывание индивиду стигматизированного поведения, характерного для выделенной социальной группы; принятие индивидом стереотипов стигматизированного поведения; формирование у индивида внутренних стигматизированных установок на собственное поведение; проявление со стороны индивида стигматизированных стереотипных реакций отклоняющегося поведения.

В работах Ю.С. Смирновой описана структура предубеждений студенческой молодежи к представителям стигматизированных групп. Содержательно предубеждения студентов выражаются в восприятии представителей стигматизированных групп как асоциальных, опасных, нарушающих общественные устои; несчастных, неблагополучных, неудачников; неполноценных, имеющих психические отклонения; беспер-

спективных и обреченных; пассивных, ленивых, безответственных; по своей воле оказавшихся в таком положении; не желающих изменений и не стремящихся к ним; стремящихся к легкой жизни за счет других [81].

Стигматизация в среде старшеклассников изучена недостаточно. Старший школьный возраст, обычно именуемый в психологии периодом ранней юности, продолжается с 13–14 до 17–18 лет. В контексте нашего исследования «старший школьный возраст», «юношеский возраст», «период ранней юности» мы используем как синонимы. Исследователи старшего школьного возраста описывают психологическое содержание этого периода в терминах развития самосознания (И.С. Кон, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, В.С. Мухина), формирования идентичности (Э. Эриксон), созревания способности к формально-операциональному мышлению (Ж. Пиаже), сдвигов в структуре общения (Д.Б. Эльконин), учебно-профессиональной деятельности как ведущей (Д.Б. Эльконин), развития мотивационной сферы личности (Л.И. Божович), решения задач социального, личностного, профессионального, духовно-практического самоопределения (В.И. Слободчиков, Э. Шпрангер), расширения жизненного мира личности (К. Левин), вступления во взрослую жизнь. Важными для понимания специфики юношеского возраста являются также работы Б.Г. Ананьева, показавшего неустранимую неравномерность психического развития, К.А. Абульхановой-Славской, Н.А. Логиновой и др. о жизненном пути, Е.И. Головахи и А.А. Кроника о психологическом времени личности и другие.

Имеются данные о взаимосвязи социометрического статуса старшеклассника и его личностных и коммуникативных характеристик (Г.В. Акопов, Н.Е. Гронланд, Н.Н. Обозов, Л.С. Славина, Н.И. Добина, М.Е. Сачкова), о психологическом климате школьного класса (Я.Л. Коломинский, А.А. Реан), о процессе развития самосознания и неблагоприятных вариантах этого развития (Е.Т. Соколова), о несоответствии уровней морального развития индивида и группы как предпосылке отвержения этого индивида (Л. Кольберг, Дж. Ловингер), об «антропогенных», как многообразных нарушениях психологического здоровья в детском возрасте (В.И. Слободчиков, А.В. Шувалов), о росте подростковой преступности и жестокости, криминализации юношеского сознания, языка и быта (В.В. Абраменкова), о позитивных и негативных аспектах переживания одиночества и изолированности в подростковом и юношеском возрасте (Н.А. Николаева, О.Б. Долгинова, А.Р. Кирпиков). Эти данные можно рассматривать как освещающие отдельные компоненты, структурные звенья стигматизации в старшем школьном возрасте, однако специфика стигматизации как целостного феномена в этом возрасте остается неизученной.

Таким образом, в дальнейшей разработке нуждается как само понятие стигматизации, так и его психологические детерминанты в среде старшеклассников.

Г Л А В А 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ СТИГМАТИЗАЦИИ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

1.1. Категория стигматизации в психологии

Начиная говорить о стигматизации, мы сталкиваемся с необходимостью проследить динамику этого понятия. Дело в том, что термин «стигматизация» пришел в психологическую науку только в 60-х годах XX века, успев приобрести не только двойственные и противоречивые, но и мистические коннотации. Греческое слово *στίγμα* обозначает «укол», «ожог», «клеймо». Первоначально древние греки использовали слово «стигма» для описания клейма на теле раба или преступника. Стигма служила указателем, что этого человека нужно сторониться. Явление отвержения и изгнания из общества отдельных его членов существовало и у других народов [95], [146].

С приходом христианства появилось новое значение слова «стигма». В католической церкви известно явление «стигматов» – знаков на теле, соответствующих по местоположению ранам распятого Христа. Эти знаки служили доказательством горячей веры и любви к Богу, а их носитель признавался святым. Восточно-христианские богословы воспринимали стигматизацию католиков как «неполное, одностороннее и умаленное, впрочем, искреннее и горячее видение христианской веры, как и вытекающие из него духовная жизнь и опыты, пользующиеся молитвенными приемами, отвергнутыми великими учителями святоотеческого духовного делания» [40, с. 67].

Монашеские ордена были первой группой в христианской Европе, отделенной от основной массы населения; они оформили это отделение через процесс «самостигматизации». Определенные ритуалы обозначали переход от светской к религиозной жизни: пострижение волос, надевание длинных одежд, наречение нового имени – некое переопределение в глазах общества. Эти ритуалы вместе с тем обозначали более высокий статус религиозной жизни, так как средневековые духовные лица пользовались недоступными для других политическими, финансовыми и юридическими привилегиями [172].

В начале XVII века социальное значение стигмы на Западе Европы вновь стало негативным – Германия переняла обычай клеймить рабов и преступников, выжигая на их теле позорное клеймо – «выжженную рану». Начиная со второй половины XIX века, выражение стало

употребляться в переносном смысле как «метка, позорное клеймо», а в медицине – как «признак болезни» [95]. История психиатрии свидетельствует, насколько антигуманным может быть стремление к изменению того, кто не соответствует общественным предписаниям [16].

Краткий исторический анализ указывает на неоднозначность понятия «стигма». В современной социологии и психологии термин «стигма» указывает на постыдный статус индивида как таковой [47, с. 16]. «Стигма» остается сложным и неоднородным феноменом, который имеет содержание, разворачивается во времени, является одновременно формой социальной категоризации и эмоциональным состоянием [172, с. 211].

Современные исследователи также пишут о «неуловимости» (elusiveness) стигмы как предмета обсуждения, ее «запутанности» (perplexity), двусмысленности, парадоксах и разнообразных формах стигмы, а также о полярностях, порождаемых стигмой. При этом стигма является «обыденным феноменом, частично знакомым каждому, кто хотя бы временно выходит за границы социальной приемлемости» [172, с. 1].

Теоретическое понимание стигматизации основано на работе И. Гофмана «Стигма: Заметки об управлении испорченной идентичностью», вышедшей в свет в 1963 г. Автор описал содержательные характеристики феномена стигматизации, которые можно обобщить следующим образом:

1. Индивид считается *неспособным к полноценной социальной жизни*.

2. Стигматизация указывает на *постыдный статус* индивида как таковой.

3. Стигматизированный человек обладает неким нежелательным качеством, *отличающим его от других людей его категории*. Для окружающих он выглядит *испорченным, опасным или слабым, неполноценным, обладающим каким-то дефектом*.

4. Существуют *три различных типа стигмы*. Во-первых, есть телесное уродство – разного рода *физические отклонения*. Во-вторых, есть *недостатки индивидуального характера* – такие, как слабая воля, неконтролируемые или неестественные страсти, подлые или косные убеждения, бесчестность; о них становится известно, например, из факта умственного расстройства, заключения в тюрьму, отсутствия постоянной занятости, попыток самоубийства, радикальных политических пристрастий, склонности к наркотикам, алкоголю, гомосексуализму. Наконец, есть *родовая стигма расы, национальности и религии*, которая может передаваться по наследству и охватывать всех членов семьи.

5. Стигма *навязчиво привлекает к себе внимание и отвращает собеседников от ее носителя*, тем самым перекрывая путь другим качествам этого индивида.

6. Социум применяет к носителю стигмы различные виды *дискриминации*, посредством которых существенно *уменьшаются его жизненные шансы*. При этом конструируется *теория стигмы* – идеология, призванная *обосновать его неполноценность и объяснить опасность, которую он представляет*, иногда – *оправдать враждебность по отношению к нему*.

7. На основе какого-то одного исходного несовершенства окружающие приписывают стигматизированному человеку длинный ряд других недостатков и свойств характера, основываясь на собственных суевериях.

8. Не получая от окружающих ожидаемого признания, сам стигматизированный индивид начинает признавать, пусть даже только на время, что он действительно не является тем, кем он должен быть на самом деле. *Стыд* становится основным чувством, он возникает из восприятия индивидом своих собственных качеств как позорных, от которых он был бы рад избавиться. Человек испытывает *ненависть к себе и самоуничижение*.

9. Со стороны стигматизированного индивида в некоторых случаях наблюдаются *попытки* напрямую *исправить* то, что ему кажется *объективным основанием своего порока*. Но часто *физический недостаток становится предлогом*, которым человек объясняет все свои социальные неудачи и свое стремление избежать социальной ответственности.

10. *Нехватка приветственного подбадривания*, обычного в повседневном социальном взаимодействии с другими людьми, может превратить оказавшегося в изоляции человека в *мнительного, подавленного, враждебно настроенного, беспокойного и растерянного*.

11. Для *ситуации взаимодействия* между стигматизированным индивидом и так называемыми нормальными людьми, характерно *обостренное осознание себя и осознание другого*, что проявляется в *патологической неловкости взаимодействия*.

12. Представители одной категории (т.е. *одинаково стигматизированные*) имеют тенденцию *собираться небольшими группами*, все члены которых так или иначе связаны с данной стигмой.

13. *Индивиды*, на уровне социальной структуры *связанные со стигматизированным индивидом*, *принимают на себя часть его позора*. Следует добавить, что индивиды, на которых таким образом переносится часть стигмы, сами могут передавать ее на свои собственные дальнейшие знакомства. Проблемы стигматизированных людей распространяются волнами, но всякий раз интенсивность влияния уменьшается. В целом, тенденция стигмы переходить от стигматизированного индивида на близких ему людей объясняет, почему подобных отношений либо избегают вовсе, либо стремятся поскорее оборвать, если они все-таки возникают.

14. Люди могут демонстрировать модель «нормализации», показывая, сколь далеко можно зайти в своих попытках обращаться со стигматизированным индивидом так, как если бы у него не было стигмы. Нормализацию следует отличать от «нормификации» – попыток стигматизированного индивида представлять себя как обычного человека, при этом не обязательно, что он скрывает свой недостаток.

15. Стигматизированный индивид, помимо личного опыта обладания определенной стигмой, может иметь также комплекс стереотипов и предубеждений к стигматизированным людям, характерный для социума в целом [146].

Вслед за Гофманом стигму сделали объектом своего изучения такие области знания, как антропология, клиническая и социальная психология, социология и история. Так, в рамках клинической психологии и психиатрии изучается стигматизация психически больных (И.Я. Гурович, Е.М. Кирьянова, Г.И. Виндиктова, Г.Г. Марченко, М.М. Кабанов, А.С. Ломаченков, А.П. Коцюбинский, И.И. Михайлова, В.С. Ястребов, С.Н. Ениколопов, Л.Я. Серебрянская, Г.В. Тюменкова, А.А. Портнова, З.И. Кекелидзе, А. Финзен, Р. Byrne, С. Crandal, С. Cohen, F.V. Dickerson, H. Fabrega, B.G. Link, E.L. Struening, M. Rahav, R. Mukherjee, A. Fialho, J. Phelan, E. Bromet, B. Link, N. Sartorius, T. Scheff, M. Stephen и др.). Наркологическая реабилитация сталкивается с необходимостью исследования и преодоления стигматизации в отношении наркоманов и алкоголиков (В.И. Рерке, Р.Т. Поттер-Эфрон, К. Штайнер, Л.Ю. Эпов и др.). Отдельными темами исследований являются вопросы стигматизации и де-стигматизации ВИЧ-инфицированных, инвалидов, проституток, гомосексуалистов, бомжей (Е.А. Кечина, M. Baffoe, A. Chapple, S. Ziebland, A. McPherson, K. Woodhead). Исследуются вопросы гендерных стереотипов, стигматизации женщин в отдельных обществах и дискриминации по половому признаку (сексизм) (О.А. Воронина, Т.А. Клименкова, Д. Мацумото, Д. Баталер, Ф.Л. Гэйс, Э. Аронсон, С. Бем, Ш. Берн, И.С. Клецина, О.А. Хасбулатова, З.А. Хоткина). Отдельной темой исследований являются предубеждения к сексуальным меньшинствам и особенности самосознания лиц со стигматизированной сексуальной идентичностью (И.С. Кон, С.В. Мелков, G.M. Herek). Анализируется стигматизация в западном обществе людей, имеющих лишний вес (M. Dittmann, T. DeAngelis и др.). Вопросы реабилитации преступников связаны с темой стигматизации и де-стигматизации этой категории людей (В.Ф. Пирожков, М.Р. Оганесян, Я.И. Гишинский). Появляются работы, изучающие стигматизацию в рамках возрастной психологии (В.С. Мухина, Л.В. Соколова), а также феномен стигматизации в образовательном процессе (Т.П. Липай). Стигма социального сиротства рассматривается как препятствие для успешной социализации детей-сирот (Л.И. Сайханова). Этнопсихология,

изучая психологические особенности этносов и вопросы межэтнических отношений, вносит вклад в понимание «родовых стигм расы и религии», выделенных Гофманом (Т.Г. Стефаненко, А.Н. Татарко, Г.У. Солдатова, Н.М. Лебедева, В.С. Агеев, А.О. Боронев, В.Н. Павленко). Явление моббинга в рабочих организациях становится все более распространенным, в связи с чем изучением причин и последствий этого явления занялись конфликтология, социология, психология, юриспруденция и менеджмент (Е.С. Камшилина). Моббинг определяется как «преднамеренное, повторяющееся в течение полугода и более поведение одного или нескольких субъектов (мобберов) по отношению к одному или нескольким сотрудникам с целью навредить их авторитету, положению в обществе, карьере (заставить их уйти с занимаемой должности или уволиться из организации) [30, с. 186]. При этом некоторые авторы выделяют ряд специфических признаков – «стигм», которыми зачастую обладают объекты моббинга. Таким образом, явление моббинга в организациях тесно соприкасается с феноменом стигматизации.

Наряду с этим, исследователи проверяют, разрабатывают и дополняют оригинальные идеи И. Гофмана, касающиеся общих вопросов стигматизации (Е.Е. Jones, А. Farina, А.Н. Hastorf, Н. Markus, D.T. Miller, R.A. Scott, I. Katz, Schur, Т. Douglas, А. Финзен, Т. Холт, И.Я. Гурович, М.М. Кабанов, И.И. Михайлова, В.С. Ястребов, С.Н. Ениколопов, Л.Я. Серебрянская, Г.В. Тюменкова, А.А. Портнова, З.И. Кекелидзе, В.И. Рерке, З.А. Хоткина, Т.П. Липай, В.С. Мухина, В.Ф. Пирожков, Л.В. Соколова, Ю.С. Смирнова и др.). Книга И. Гофмана представляет собой тщательное описание наблюдаемых феноменов с элементами обобщений и классификации, без использования математического аппарата и без апелляций к имеющимся теориям, являясь, таким образом, качественным (а не количественным, статистическим) исследованием. При этом вклад этого ученого в разработку проблемы стигматизации столь значителен, что множество исследований по этой проблеме после 1963 года только подтверждают описанные им феномены.

Исследователи уточняют определения понятий «стигма», «стигматизация». С социологической точки зрения стигматизация – это многоплановый социально-культурный феномен, который возникает в результате ценностно-нормативного взаимодействия членов социальной группы или социальной общности и характеризует самоидентификацию индивида на основе «специфического» социального статуса в сообществе, выделение в нем тех или иных ярких особенностей, несоответствия общепринятой норме, закрепленных в той или иной символической, как правило, вербальной, форме в виде навешиваемого «ярлыка», «этикетки», символа величия, или ничтожества [49, с. 13].

Психологические определения стигмы концептуализируют ее отдельные характеристики. Понятие стигмы используется «для обозначе-

ния результатов процесса дискредитации, жертва которого рассматривается как морально испорченная и вызывает отвращение» (E.E. Jones, A. Farina, A.H. Hastorf, H. Markus, D.T. Miller, R.A. Scott, 1984). Pfuhl (1980) подчеркивает, что «стигма обозначает морально испорченную идентичность ее носителя, его социальную нежелательность». Schur (1983) указывает, что стигматизированные личности «мало ценятся как личности». Virenbaum&Sagarin (1976), говоря о стигме, обсуждают «целую совокупность людей, которые расцениваются негативно, некоторые за то, что нарушили правила, другие лишь за то, что они такие как они есть или имеют особенности, которые не очень высоко ценятся». По мнению N.J. Davis (1980), стигма «вызывает в воображении образы личностей с внутренними изъянами и компрометирующими (дискредитирующими, позорными) телесными или моральными атрибутами, которые автоматически исключают их носителя из конкурентной игры через навешивание ярлыков неполноценности». I. Katz (1981) отмечает, что стигматизированные индивиды «имеют атрибуты, которые не соответствуют господствующим стандартам нормального и хорошего. Часто они опорочены и избегаемы – открыто в случае известных преступников и других нарушителей закона, или завуалировано или даже бессознательно, когда презираемая личность является невинной жертвой несчастия (например, человек, страдающий параличом)».

Сравнение этих определений обнаруживает один фундаментальный пункт, по поводу которого они все соглашаются. Все они так или иначе предполагают, что стигма влечет за собой *обесценивание личности* (цит. по [172], перевод авторский).

В нашем исследовании мы используем определение, данное А.П. Коцюбинским: стигматизация это негативное выделение индивидуума по какому-либо признаку с последующим стереотипным набором социальных реакций на данного индивидуума [39, с. 9].

Для объяснения детерминант феномена стигматизации используются такие психологические понятия, как «социальные стереотипы» (J.M. Townsend, 1979), «проекция» (К. Юнг) и др. [8], [12], [107]. Помимо оригинальной теории «испорченной идентичности» И. Гофмана предложены и другие концепции стигмы – теория «ярлыков» (T. Scheff, 1966), поиск «козла отпущения» (T. Douglas, 1993), унитарная теория стигматизации (R. Haghigat, 2001).

Теория «испорченной идентичности» И. Гофмана близка к направлению символического интеракционизма, представители которого рассматривают социальные взаимодействия преимущественно в их символическом значении. «В несимволическом взаимодействии человеческие существа непосредственно реагируют на жесты и действия друг друга, в символическом взаимодействии они интерпретируют жесты друг друга и действуют на основе значений, полученных в процессе ин-

теракции» (цит. по [5, с. 111]). Таким образом, стигматизация, с точки зрения символического интеракционизма, является следствием не столько объективных характеристик индивида, сколько его несоответствием ожиданиям определенной группы и результатом значений, которыми окружающие наделяют его черты и поступки.

Близкими к традиции символического интеракционизма являются работы Говарда С. Беккера (Howard S. Becker), который разработал «теорию стигматизации». Анализируя явление вторичной девиации, Г. Беккер отмечает, что отклонение представляет собой результат определенного воздействия на поведение индивида со стороны других людей: «Девиант тот, кому был прикреплен соответствующий ярлык; девиантное поведение – это поведение, которое люди так обозначили» (цит. по [18, с. 42]). Взаимодействие с человеком или группой на основании имеющихся предубеждений по отношению к ним как бы навязывает объектам предубеждений определенный тип поведения.

Р. Мертон описал феномен «самоосуществления пророчества», когда «публичные определения ситуации (пророчества и предсказания) становятся неотъемлемой частью ситуации и, таким образом, влияют на последующее развитие ситуации» [51, с. 607]. Ожидания по поводу поведения человека особым образом предопределяют его поступки и приводят к ожидаемому результату. Причем эти пророчества могут относиться как к поведению окружающих, так и к своему собственному. Изучается влияние навешиваемых ярлыков на поведенческие, когнитивные и эмоциональные характеристики человека (Дж. Родин, Э. Лангер, 1980). Навешивание ярлыка рассматривается как акт стигматизации (В.А. Янчук). «Стигматизация как акт навешивания ярлыков представляет собой актуализацию предубеждений и предрассудков, т.е. установки предвзятости. ...Нередко ярлык появляется раньше, чем то качество, на которое он указывает. Навешивание ярлыков приводит к выработке соответствующих этому ярлыку ожиданий от человека и определенной линии поведения по отношению к нему. В результате имеет место самореализующееся пророчество. ...Предубеждение, негативное представление о стигматизируемом, таким образом, может найти в результате подтверждение в его поведении» [109].

Т. Дуглас (T. Douglas, 1993) разработал теорию «козла отпущения» («scapegoating»), проанализировав явление стигматизации в историческом аспекте. По его мнению, люди выбирают «козла отпущения», человека, на которого перекалывают ответственность, избавляясь от вины за собственные проступки. Этот человек отличается от остальных членов группы, причем отличия могут касаться не только видимых недостатков, но и преимуществ человека по сравнению с остальными. Стигматизация,

с точки зрения теории «козла отпущения», выступает как стратегия псевдоадаптации, поддержания самоуважения (цит. по [12]).

Унитарная теория (R. Haight, 2001) рассматривает стигматизацию как установку, которая имеет три компонента: когнитивный, аффективный и дискриминирующий. В таком подходе отождествляются понятия «стигматизация» и «предубеждения». Автор обобщает результаты исследований различных компонентов стигматизирующих установок и предлагает меры по дестигматизации. Основываясь на структуре стигматизации, R. Haight рассмотрел шесть уровней вмешательства во время проведения кампании против стигматизации: когнитивный уровень – образовательное вмешательство; дискриминационный уровень – законодательное вмешательство; уровень отрицания – лингвистическое вмешательство; экономическое происхождение – политическое вмешательство; эволюционный уровень – интеллектуальное и культуральное вмешательства [147].

Исследование стигматизации выявляет как осознанные, так и неосознанные составляющие этого процесса. Предполагается, что стигма как явление и стигматизация как процесс не обусловлены исключительно влиянием культуры и носят архетипический характер (Э.М. Асанбаева, К.Г. Юнг).

На примере исследования психически больных описано явление самостигматизации (аутостигматизации) – чувство стыда и ожидания больным дискриминационных мер, связанных с заболеванием (B.G. Link et al., 1977; G. Scambler, 1998; В.А. Михайлов, 2008 и др.). Е.А. Тараканова определяет самостигматизацию как серию запретов, связанных с социальной активностью, которые психически больные накладывают на собственную жизнь, с чувством неполноценности и социальной несостоятельности [90, с. 4]. Клинические наблюдения подтверждают, что чувство стыда играет значительную роль в развитии такого самостигматизирующего заболевания, как алкоголизм и других типов саморазрушительного поведения [67], [102]. Чувства стыда и неполноценности у стигматизированного индивида представляют собой интериоризированное отвержение со стороны общества или отдельных его членов (И. Гофман). Л. Эпов описал явление самостигматизирования у наркозависимых как процесс изменения представлений о самом себе в связи с заболеванием, который, наряду с чувством стыда у пациента, заметно затрудняет процесс лечения наркотической зависимости [105].

Противоречивость феномена стигматизации отмечают Т.П. Липай и А.К. Мамедов. Определяя стигматизацию как процесс выделения или «клеймения» индивидов, навешивание социальных «ярлыков» в виде определений на основании некоторых обозначенных внешних символи-

чески выраженных признаков, они выделяют стигмы трех видов: позитивную, которая утверждает достоинство человека, нейтральную, которая фиксирует наличие «своеобразия», «непохожести» индивида, но не вызывает его отторжения, и негативную, когда она становится основным средством лишения достоинств и заслуг. Негативная стигма наиболее распространена, и преимущественная часть исследований посвящена изучению негативной стигматизации [49]. На наш взгляд, выделение нейтральной и позитивной стигмы является обоснованным и продуктивным, так как указывает на относительность и противоречивость стигмы и ее зависимость от социального контекста.

Таким образом, на современном этапе развития психологического и социального познания, «стигма» остается сложным и неоднородным феноменом, который имеет содержание, разворачивается во времени, является одновременно формой социальной категоризации и эмоциональным состоянием. Теоретическое понимание стигматизации основано на работе И. Гофмана «Стигма: Заметки об управлении испорченной идентичностью». Автор описал такие содержательные характеристики стигматизации, как: неспособность стигматизированного индивида к полноценной социальной жизни; постыдный статус индивида; обладание неким свойством, которое указывает на неполноценность, испорченность, опасность или слабость индивида по сравнению с другими людьми его категории; дискриминация по отношению к стигматизированному, которая оправдывается специальной идеологией; интериоризация стигмы, которая выражается в чувствах стыда, ненависти к себе и самоуничижения у стигматизированного; попытки носителя стигмы исправить свой недостаток или получение вторичной выгоды от него; мнительность, подавленность, враждебность, беспокойство и растерянность как результаты неудовлетворенности потребности в социальном принятии у стигматизированного индивида; патологическая неловкость взаимодействия со стигматизированным; тенденция создавать группы, члены которых связаны с определенной стигмой; иррадиация стигмы, ее распространение на людей из ближайшего окружения стигматизированного; попытки окружающих демонстрировать видимость «принятия» стигматизированного. Также И. Гофман выделил три типа стигм: физические отклонения, недостатки индивидуального характера и родовые стигмы расы, национальности и религии.

Разнообразные психологические определения стигмы так или иначе предполагают, что стигма влечет за собой *обесценивание личности*. Мы понимаем под стигмой *ярлык неполноценности*, который навешивает на индивида социальное окружение.

1.2. Стигматизация в структуре предубеждений

Большинство исследователей указывает на тесную связь между явлениями стигматизации и предубеждений [25], [81], [109]. Существуют различные подходы к пониманию этой взаимосвязи. С одной стороны, предубеждения изучаются как следствие стигматизации – как идеология, призванная оправдать стигматизацию и связанное с ней дискриминирующее поведение (И. Гофман, И.С. Кон). Другая группа исследователей рассматривает предубеждения как предпосылки стигматизации, которые реализуются через механизм самореализующихся пророчеств (Р. Мертон) и приводят к «вторичным девиациям» у объектов предубежденного отношения (Г. Беккер, Е. Лемерт). Ряд исследователей рассматривает стигматизацию как частный случай, или разновидность предубеждений. Эти подходы различаются по теоретическим и философским основаниям, по ответу на вопрос: «Что первично – эмоция, опыт, поведение или когнитивные акты?», а также по тому, какие определения даются понятиям «стигматизация» и «предубеждения».

Существует множество определений понятия «предубеждение». В философском смысле, предубеждение – это «совокупность того, что знает человек о вещи. Чтобы получить “суждение”, он выбирает что-либо из этой совокупности, подавляя одновременно то, истинность чего кажется ему неverifiedируемой» [94].

В психологии единое понимание термина «предубеждения» отсутствует. И.С. Кон (1966, 1999) рассматривал предубеждение в контексте межэтнических отношений, с точки зрения установок и стереотипов социального восприятия. «Стереотип, – писал И.С. Кон, – неотъемлемый элемент обыденного сознания. Стереотип, аккумулирующий некий стандартизированный коллективный опыт и внушенный индивиду в процессе обучения и общения с другими, помогает человеку ориентироваться в жизни и определенным образом направляет его поведение» [38, с. 271]. По мнению И.С. Кона, стереотип может быть истинным и ложным. Он может вызывать и положительные эмоции, и отрицательные. Его суть в том, что он выражает отношение, установку данной социальной группы к определенному явлению. Проблема возникает, когда эта установка становится враждебной и психологически, а затем и теоретически, обосновывает дискриминацию. Это и есть, с точки зрения И.С. Кона, предубеждение [38].

Подобной позиции придерживался и А.В. Петровский. Рассматривая установку как «неосознаваемое личностью состояние готовности, предрасположенности к деятельности, с помощью которой может быть удовлетворена та или иная потребность» [65, с. 356], он определял предубеждение как негативную установку. Он также указывал на связь со-

циальных стереотипов и жестких обобщений личного опыта человека с предрассудками и предрассудками.

В российской этнопсихологии этническое предрассудок и предрассудок понимаются как межэтнические установки, но не являются тождественными понятиями. Г.У. Солдатова (1998) рассматривает предрассудок как социально-перцептивный индикатор начальных форм межэтнической антипатии, в основе которого находится неприязнь и предпочтение своей группы чужим. Предрассудок, преломляясь через призму этноцентризма, превращается в предрассудок. Национальное превосходство переходит «в неприятие, презрение, нетерпимость к инонациональному». Таким образом, автор разводит понятия «предрассудок» и «предрассудок» (цит. по [26]).

В «Большом психологическом словаре» под редакцией Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко (2003) предрассудок рассматривается как синоним предрассудка: «социальный стереотип (как правило, гетеростереотип), ассоциированный с негативным (циничным, враждебным и/или фобическим) отношением (эмоционально-оценочным компонентом) к той или иной группе» [14, с. 369].

Зарубежные исследователи также отмечают тесную связь социальных стереотипов и предрассудков (предрассудков). У. Липпман (Lippman, 1922) использовал слово «стереотип» для описания тенденции людей думать о ком-то или о чем-то схожим образом (как об имеющих схожие атрибуты), основываясь на общей черте, присущей каждому представителю данной категории. Хотя Липпман не сделал конкретной оценки природы стереотипов, исследователи вскоре начали рассматривать стереотипы в крайне негативном свете как деформирующий способ восприятия социальных групп. Стереотипы рассматривались как проявление иррационального, неаналитического способа познания (Stroebe&Insko, 1989). Некоторые исследователи (например, Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson&Sanford, 1950) характеризовали стереотипы как примеры ригидного мышления. Иногда стереотипизацию рассматривали как проявление моральной дефективности человека, использующего стереотипы (Jones, 1997). Однако затем исследователи начали отказываться от использования оценок корректности или моральности стереотипов или тех, кто ими руководствуется (Ashmore&DelBoca, 1981; Stephan&Rosenfield, 1982). Социальные психологи начали настаивать на том, что стереотипизацию необходимо исследовать как нормальный психический процесс (Allport, 1954; Brown, 1965; Fishman, 1957; Vinacke, 1957). В начале 1970-х годов, с развитием социального познания, исследователи начинают рассматривать стереотипизацию как практически автоматический процесс категоризации, который, как полагают многие когнитивные и социальные психологи, является изначально присущим самой природе человеческого мышления

(Fiske&Taylor, 1991; Hamilton&Sherman, 1994). Большинство зарубежных исследователей социального познания в настоящее время определяют стереотип как «комплекс представлений относительно личностных атрибутов группы людей» (Jones, 1997; Wilder, 1993; Gardner, 1994) [26], [60].

При обсуждении определения стереотипа следует проводить важное, хотя и не часто используемое, различие, а именно – различие между культурными и индивидуальными стереотипами (Allport, 1954; Ashmore&DelBoca, 1979, 1981). Культурные стереотипы – это «всеми принимаемые и общие для всех представителей данной культуры паттерны представлений и убеждений» (Ashmore&DelBoca, 1981), в то время как индивидуальные стереотипы – это представление (и убеждение) отдельного индивида относительно тех или иных характеристик определенной группы людей. Это различие важно как с теоретической, так и с методологической точек зрения. Важность этого различия связана с тем, что имеющийся у индивида культурный стереотип может не совпадать с его индивидуальным стереотипом относительно той же самой группы. Современные исследователи интересуются прежде всего оценкой индивидуальных стереотипов, поскольку многие эксперименты показали, что они прямо связаны со специфическими мыслями, чувствами и поведением индивида по отношению к группе (Dovidio, Brigham, Jonson&Gaertner, 1996 и др.) [60].

Относительно природы стереотипов у зарубежных ученых существуют определенные разногласия. Некоторые полагают, что стереотип схож с установкой, рассматривая установку как общую оценку соответствующего объекта (Eagly&Chaiken, 1993). Исследователи традиционно рассматривали установки как состоящие из трех компонентов: поведенческого, аффективного и когнитивного (Breckler, 1984; Eagly&Chaiken, 1998). Таким образом, некоторые теоретики определяют стереотип как межгрупповую установку, состоящую из этих трех компонентов. Однако большинство исследователей, работающих в этой области, соглашались с тем, что стереотипы представляют только когнитивную составляющую любой межгрупповой установки (Dovidio, 1996; Fiske, 1998; Hamilton&Sherman, 1994). Другие два компонента межгрупповой установки, аффективный и поведенческий, соответствуют предрассудку и дискриминации (цит. по [26]). Такое понимание позволяет четче определить связь и различие между стереотипами и предубеждениями.

В западной социальной психологии существуют различные понимания термина «предубеждение» («предрассудок»). Allport (1954) рассматривал предубеждение как оценочное суждение (аттитюд) в отношении некоторой аут-группы: отношение неточное, необоснованное и обобщенное, обязательно включающее в себя аффективную реакцию. При таком определении предубеждение рассматривается как совокупность двух компонентов: когнитивного и аффективного. Сходное опре-

деление дает Brown (1995), уточняя, что когнитивными компонентами предубеждения являются негативные стереотипы о той или иной группе.

Crandall, Eshleman and O'Brien (2002) рассматривают предубеждение как негативную оценку группы или индивида на основе его группового членства. В отличие от Allport'a (1954) эти авторы считают, что такая оценка не обязательно должна быть свехобобщенной, неточной и необоснованной. Концептуализация предубеждения как оценки легко позволяет определить его эмпирически, но затрудняет возможность объяснить разнообразие поведенческих проявлений предубеждения.

Szajnborg (1994) определяет предубеждение как установку к направленной вовне агрессии, готовность деперсонализировать индивидов и обращаться с ними презрительно и враждебно как с группой. Данное определение включает в себя эмоциональный и поведенческий компонент и по смыслу схоже с понятием негативной социальной установки, кроме этого, очень важным является уточнение поведенческого проявления предубеждения.

Fiske (1993) рассматривает предубеждение как аффект. Такое определение открывает широкие возможности для объяснения поведенческого проявления предубеждения, но затрудняет его дифференцирование от других психологических явлений. Подчеркнем, что в определении Allport'a (1954) предубежденность (антипатия) проявляется во враждебных реакциях. Это утверждение вызвало многочисленные дискуссии. Sears, Henry (2003) утверждают, что негативные чувства необязательно выражаются в неприязни и враждебности, а могут включать в себя страх, избегание, желание дистанцироваться, злость, отвращение, презрение, неловкость, дискомфорт. Заслуга этих авторов состоит в том, что они описали целый спектр чувств, связанных с предубеждением. Другие авторы включают в аффективный компонент отсутствие позитивных реакций на объекты предубеждения (Glick P. et al., 2000; Brendl, Markman, Messner, 2001; Mackie D.M., Smith E.R., 1998). Так, Brewer (1999) считает, что предубежденность характеризуется не присутствием сильных негативных аттитюдов по отношению к меньшинствам, а скорее, отсутствием позитивных чувств по отношению к ним.

Денмарк (2003) описывает предубеждение как негативный аттитюд, имеющий трехкомпонентное строение. Когнитивный компонент этого аттитюда представляет собой стереотипные суждения и ожидания индивида в отношении конкретной группы. Аффективный компонент связан с глубокими эмоциональными переживаниями и сильными отрицательными чувствами, сопровождающими когнитивные реакции в отношении объектов предубеждения. Тенденция вести себя негативным образом по отношению к объектам предубеждения составляет собственно поведенческий компонент. В соответствии с традицией считалось, что предубеждение является следствием стереотипов и причиной

дискриминации (Mackie, Smith, 1998). Толкование Денмарком термина «предубеждение» соответствует этой традиции. Однако некоторые авторы считают недоказанной связь стереотипов и предубеждения и ставят под сомнение необходимость использования самого концепта стереотип (Mackie, Smith, 1998, Jussim et al.; E.R. Smith) (цит. по [26]).

Наиболее полным нам представляется определение, данное Денмарком (2003): «предубеждение» рассматривается как *негативный аттитюд*, включающий: 1) негативные суждения и стереотипы, 2) различный спектр негативных эмоциональных реакций (страх, ненависть, враждебность) и 3) поведенческий компонент в виде намерения вести себя негативным образом по отношению к другим группам и индивидам на основе их принадлежности к соответствующей группе [26].

Исследователи, изучающие проблему предубеждений на современном этапе, отмечают несоответствия в определениях термина «предубеждение» у различных авторов, значительные различия социальных и психологических контекстов экспериментального изучения предубеждений, разнообразие субъектов и объектов предубеждений, что зачастую ведет к несопоставимости результатов различных исследований, а также к проблемам методического и методологического характера (Ю.С. Смирнова, А.М. Арбитайло, Н.В. Мешкова).

В рамках структурного подхода в предубеждении, как социальной установке, выделяется три компонента – аффективный, когнитивный и поведенческий (Белицкая, Тихомандрицкая, 2001; Хьюстон, Штребе, 2004; Андреева, 2001). Некоторые исследователи определяют предубеждение как негативный аттитюд, другие (Аронсон, 1999; Мацумото, 2002) отмечают, что предубеждение может иметь как негативную (против кого-либо, чего-либо), так и позитивную окраску (в пользу кого-то или чего-то) и определяют предубеждение в широком смысле как «склонность относиться к индивидууму или группе людей не так, как к остальным» [6].

В психологии к проблеме предубеждений обращались в рамках различных подходов: социобиологического (Р. Хернштейн, К. Мюррей, Д. Спербер, В. Рейнолдс, В. Фолгер, Н. Степан), мотивационного (З. Фрейд, 1999; Т. Адорно, 2001; Л. Берковиц, 2001; Дж. Доллард; Н. Миллер; Т. Дуглас), интеракционистского (Шериф, 2003; Д. Кэмпбелл, 1972), когнитивистского (Tajfel, 1982; Tajfel, Forgas, 1981; Turner et al., 1987), деятельностного (Агеев, 1990), дискурсного (Д. Бар-Тал, О. Зур, К. Бурке и другие, Т.А. ван Дейк (цит. по [6])).

Каждое теоретическое направление предлагает собственное понимание причин возникновения предубеждений. В рамках социобиологического подхода нетерпимость объясняется биологически обусловленным стремлением сохранить свой вид.

Мотивационное направление постулирует процесс замещения и переноса агрессии на внешний объект (Адорно, 2001; Берковиц, 2001; Фрейд, 1999; Horowitz, 1973). Основатель психоанализа З. Фрейд считал, что человеческая враждебность и предубежденность проистекают из свойственного всем людям инстинкта смерти и разрушения. Этот агрессивный инстинкт противостоит цивилизации, «процессу на службе у Эроса, чьей целью является объединение человечества в одно большое единство» [136, с. 198].

Современные психоаналитические теории предубеждений концентрируют свое внимание на ранних этапах жизни человека, на его инстинктивной природе и на функционировании его защитных механизмов. Так, А. Миллер пишет, что первопричины почти любого презрения, любой дискриминации лежат в бессознательном, неконтролируемом, более или менее скрытом осуществлении взрослым своей власти над ребенком [53, с. 74]. «Национализм, ксенофобия, фашизм, в сущности, есть не что иное, как идеологическая легитимация бегства от себя самого, от мучительных, вытесненных в бессознательное воспоминаний о презрительном отношении родителей к ребенку, которое приводит впоследствии к точно такому же отношению к людям» [53, с. 102]. Таким образом, клинические наблюдения психоаналитиков позволяют им увидеть причину предубежденности в вытесненных в бессознательное травмах, полученных в раннем детстве.

Согласно психоаналитическим теориям, зачастую предубежденность является следствием психологических защит, которые служат для снижения тревоги у индивида (А. Фрейд, Ж. Лапланш, Ж. Понталис, В. Менинжер, М. Лиф, Г. Блюм и др.) [26]. Эти процессы являются неосознанными и включают в себя интроекцию (некритическое усвоение чужих предубеждений), проекцию (приписывание другим собственных не признаваемых или отвергаемых качеств), рационализацию (морально приемлемое объяснение своего по сути агрессивного поведения), смещение враждебности и проективную идентификацию [72]. Согласно Э. Фромму, механизмы защиты («бегства от свободы») действуют не только в агрессорах, но и в их жертвах, провоцируя в последних пассивность и мазохизм [97].

С.Н. Ениколопов и Н.В. Мешкова выделяют в психоаналитических теориях два конструкта, используемых для объяснения предубежденности с помощью механизмов проекции. «Первый связан с конфликтом Эго – Суперэго, в результате чего жесткие и критические требования своего Суперэго проецируются на другую группу, воспринимаемую как манипулятивная, требующая и агрессивная. Второй конструкт основан на конфликте Ид – Эго, в котором давление Ид вызывает проекцию собственных побуждений индивида на другую группу, которая в результате воспринимается как развратная, ленивая, неполноценная» [26].

Интеракционистский подход описывает ситуацию межгрупповой конкуренции за ограниченные объективные ресурсы (Шериф, 2003; Levine, Campbell, 1972). Теория социальной идентичности А. Тэджфела рассматривает предубеждения как способ поддержания позитивного отношения к собственной группе (Crocker, Luhtanen, 1990; Tajfel, 1982; Tajfel et al., 1971). Деятельностный подход (В.С. Агеев, 1990) исследует деятельностную природу когнитивных процессов, ответственных за социальные аспекты поведения личности. Дискурсный подход рассматривает роль языка, лингвистических средств в выражении и передаче предубеждений [2], [6], [81].

Многочисленность попыток теоретического понимания проблемы отражает сложность этого явления и разнообразие форм проявлений предубеждений в социуме. Наиболее распространены предубеждения в отношении таких признаков, как раса, национальность, религия, пол, возраст, сексуальная ориентация, особенности внешности, инвалидность, психические отклонения, умственная отсталость, СПИД, беженство и др. (Crocker I., Major B., 1989 и др.) (цит. по [26]).

Стигматизация, как акт навешивания негативных ярлыков, дискредитирующих индивида в глазах окружающих и вызывающих его стойкую социальную изоляцию, представляет собой актуализацию предубеждений и предрассудков у стигматизаторов (В.А. Янчук). Был предложен термин «стигматизированная группа» для обозначения группы людей, по отношению к которым действуют социальные предубеждения [83]. Явление стигматизации, таким образом, неразрывно связано с предубеждениями.

Предубеждения могут выступать в качестве предпосылок стигматизации и в качестве ее результата, служа целям рационализации, оправдания негативных чувств и негативного поведения к стигматизированному человеку или группе. Стигматизация есть акт «клеяния», навешивания ярлыка, предубеждения есть установка по отношению к носителю ярлыка (В.А. Янчук). Распространенные в той или иной социальной среде предубеждения и предрассудки определяют то, какие качества объекта будут выступать предпосылками стигматизации.

Предубеждения к представителям стигматизированных групп ведут к негативным последствиям, среди которых – негативный образ себя и заниженная самооценка, трудности в социальной адаптации и самореализации, вероятность социальных и психологических девиаций по механизму самореализующихся пророчеств, депрессивные реакции, риск суицида, снижение чувства контроля над окружающим миром, наученная беспомощность, пессимистический атрибутивный стиль, наличие вторичной выгоды, низкий уровень достижений, вторичная девиация (Becker, 1963), подозрительность и недоверие представителей стигматизированных групп к окружающим, нарушения межличностного

общения, непонимание, конфликты, ограничение позитивного опыта социальных контактов [109].

Актуальность проблемы ослабления предубеждений обусловила активный поиск и разработку методов уменьшения негативных аттитюдов (Brewer, Gaertner, 2003; Brown, Vivian, Hewstone, 1999; Gaertner et al., 1990; Hewstone, 1996; Esses, Dovidio, 2002; Stangor, Sechrist, Jost, 2001; Van Oudenhoven, Groenewould, Hewstone, 1996).

Поскольку причины предубеждений разнообразны, методика их ослабления должна быть комплексной. На сегодняшний день ее основными принципами являются *представления теории контакта* (Allport, 1954; Amir, 1969; Brewer, Miller, 1988; Cook, 1985) и *концепции социальной идентичности* Тэджфела. Можно выделить три основных метода, принципы и процедура которых используются в большей части работ: декатегоризация, рекатегоризация и взаимная дифференциация (Brewer, Gaertner, 2003). При декатегоризации организуются такие условия сотрудничества между представителями разных групп, что межгрупповые границы стираются и общение происходит на индивидуальном, межличностном, а не на межгрупповом уровне. При рекатегоризации две группы объединяются в общую по иному критерию группу, и взаимодействуют уже как члены одной группы. Это модель общей групповой идентичности (Dovidio, Gaertner, Kawakami, 2003; Gaertner, Dovidio, 2000; Gaertner, Dovidio, Bachman, 1996). В рамках модели взаимной дифференциации (Hewstone, Brown, 1986) группы поощряются к тому, чтобы работать вместе, воспринимать взаимное дополнение друг друга, взаимозависимость за счет определения и оценивания своих сильных и слабых сторон в контексте выполнения задачи, требующей кооперации или имеющей общие важные цели. Эта стратегия позволяет членам групп сохранить их социальные идентичности и позитивное различие [6]. Аронсон описал необходимые условия эффективной интеграции (объединения предубежденных людей в общую социальную группу):

1) *сотрудничество, кооперация* между «старыми» и «новыми» членами группы для достижения общей цели;

2) *частые внештатные взаимодействия, подчеркивающие как индивидуальность, так и равноправие участников;*

3) *отношения сотрудничества должны быть достаточно длительными;*

4) *ценности интеграции и диалога должны поддерживаться общественным мнением;*

5) *политические и общественные лидеры должны довести до сознания людей, что интеграция неизбежна, потому что изначально все люди обладают равными правами. Aronson считает, что быстрое вклю-*

чение и интеграция новых членов в группу предпочтительнее, чем постепенный, растянутый во времени процесс;

б) совместная деятельность должна осуществляться на принципах *взаимопомощи и равенства*.

Исследователи отмечают, что основы непредубежденных отношений закладываются в процессе школьного образования. Важным является использование *методов обучения, предполагающих активное взаимодействие и взаимопомощь детей на уроке*. Также предлагается обучать учащихся *техникам разрешения конфликтов*. Психологами и конфликтологами разработаны для этой цели специальные тренинги.

Учет причин предубеждений позволяет проводить их каузальную коррекцию в рамках психологических тренингов. Например, учитывая, что проявление предубеждений часто служит повышению самооценки, Fein, Spencer (1997) предложили ослабить связь между угрозой Я-образу и предубеждением с помощью мер, способствующих укреплению Я-образа. В качестве одной из таких мер предлагается процедура *описания своих значимых ценностей* [131].

Разделение предубеждений на имплицитные (неосознанные) и эксплицитные (осознанные) предполагает разные виды стратегий, направленных на их снижение. Воздействие на эмоциональные процессы (ослабление чувства угрозы, страха и т.д.) снижает имплицитные предубеждения. Знание о собственном предубеждении заставляет человека более осторожно судить о других и таким образом снижает эксплицитное предубеждение. На основе этого разделения строятся стратегии различных тренингов по снятию предубежденности [26].

Таким образом, большинство исследователей указывает на тесную связь между явлениями стигматизации и предубеждений. С одной стороны, предубеждения изучаются как следствие стигматизации – как идеология, призванная оправдать стигматизацию и связанное с ней дискриминирующее поведение (И. Гофман, И.С. Кон). Другая группа исследователей рассматривает предубеждения как предпосылки стигматизации, которые реализуются через механизм самореализующихся пророчеств (Р. Мертон) и приводят к «вторичным девиациям» у объектов предубежденного отношения (Г. Беккер, Е. Лемерт). Ряд исследователей рассматривает стигматизацию как частный случай, или разновидность предубеждений. Изучение стигматизации в контексте предубеждений выявляет ее социально-психологические детерминанты и способствует разработке подходов к дестигматизации.

1.3. Ценностные ориентации личности как одна из психологических детерминант стигматизации

Современный этап развития науки называют аксиологическим, так как проблема ценностей и ценностных ориентаций личности выходит сейчас на первый план научного познания (М.С. Яницкий). Изучение ценностно-смысловой сферы личности является актуальной проблемой в трудах отечественных и зарубежных психологов (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, Д.А. Леонтьев, М. Rokeach, Ручка, Брожик и др.). Исследователи в зависимости от своих философско-теоретических позиций по-разному понимают природу индивидуальных ценностей, их взаимосвязь с миром объективных ценностей, структуру и динамику ценностно-смысловой сферы. При этом большинство психологов соглашались с тем, что ценностно-смысловая сфера является центром субъективного мира личности, источником личностной активности и основой многообразных отношений человека к миру и другим людям [21], [108].

Классики отечественной психологии (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.) рассматривали ценности как объективно данную реальность, которую человек субъективирует и интериоризирует [21]. При этом на ценностном уровне осуществляется связь человека с культурой в целом.

Ценностно-смысловая сфера человека наряду с ценностями включает в себя смыслы, которые выражают субъективное, личностное отношение человека к миру, решают проблему взаимосвязи культуры и человека (А.Г. Асмолов, 1979; В.П. Зинченко, 1981; Д.А. Леонтьев, 1997 и др.).

М. Рокич определял ценности как «устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точек зрения, чем противоположный или обратный способ поведения, либо конечная цель существования» (цит. по [108]). По его мнению, ценности личности характеризуются следующими признаками:

- истоки ценностей прослеживаются в культуре, обществе и личности;
- влияние ценностей прослеживается практически во всех социальных феноменах, заслуживающих изучения;
- общее число ценностей, являющихся достоянием человека, сравнительно невелико;
- все люди обладают одними и теми же ценностями, хотя и в различной степени;
- ценности организованы в системы.

М. Рокич проводит разделение ценностей на основе традиционного противопоставления ценностей-целей и ценностей-средств. Соответственно, он выделяет два класса ценностей:

- терминальные ценности – убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования с личной или общественной точек зрения стоит того, чтобы к ней стремиться;
- инструментальные ценности – убеждения в том, что какой-то образ действий является с личной и общественной точек зрения предпочтительным в любых ситуациях. Терминальные ценности носят более устойчивый характер, чем инструментальные, причем для них характерна меньшая межиндивидуальная вариативность (цит. по [43]).

Субъективная значимость для человека тех или иных ценностей может определяться разными источниками. В современной психологии направленность личности на те или иные ценности (ценностные ориентации) рассматривается как двойственное по своему происхождению образование, основанное одновременно на индивидуальном и социальном опыте.

Ценностные ориентации личности, связывающие ее внутренний мир с окружающей действительностью, образуют сложную многоуровневую иерархическую систему. Система ценностных ориентаций является одним из важнейших компонентов структуры личности, занимая пограничное положение между ее мотивационно-потребностной сферой и системой личностных смыслов [108].

Старший школьный возраст – это период активной подготовки к вхождению во взрослую жизнь. Это время личностного, социального, профессионального самоопределения, в результате которого юноша или девушка начинают понимать себя, свои возможности, свое место и назначение в жизни. Ценностные ориентации как система установок личности, выражающих отношение к ценностям, формируются в этом возрасте, удовлетворяя потребность в личностном самоопределении и становлении мировоззрения. Эти же потребности могут быть частично удовлетворены за счет дискриминации представителей аут-групп. Отвергая кого-либо, старшеклассник встает перед необходимостью объяснить самому себе или окружающим свое поведение; это стимулирует его самоопределение.

Г. Олпорт утверждал, что ценностные ориентации (personal values) являются важнейшими категориями, которые служат интеграции личности, обеспечивают ее полноценное и осмысленное существование и вместе с тем могут быть предпосылкой для предубеждений и дискриминации тех, кто не разделяет эти ценности. Книга Г. Олпорта «Природа предрассудка» содержит изобилие гипотез о предубеждении. Автор обсуждает «ошибочное обобщение», всеобъемлющую фразу, которая служит отправной точкой для многих когнитивных понятий, исследуе-

мых сегодня. Наряду с этим анализируются внутригрупповые и внешнегрупповые влияния, а также «навешивание ярлыков» и категоризация. Г. Олпорт называет ошибочное обобщение и враждебность «естественными и обычными способностями разума». Позднее Г. Олпорт разграничивает способности и инстинкты. Он доказывает, что в то время как инстинкты требуют некоторого выражения, способность больше похожа на предрасположенность, которая может никогда не проявиться или не развиться. Олпорт осознает, что если предрассудок своим существованием обязан только инстинкту, то тогда мало что можно изменить. Однако если существование предрассудка обязано другим влияниям, таким, как исторические, мотивационные или когнитивные факторы, тогда многое может быть сделано. Олпорт прагматично и оптимистично смотрит на возможность социальных психологов улучшать социальные условия. Причины предубеждений Олпорт позднее объединяет в несколько групп (исторические, социокультурные, психодинамические, ситуационные, феноменологические).

Рассматривая естественный когнитивный процесс категоризации, Г. Олпорт приходит к заключению, что оперирование категориями неизбежно приводит к предварительным мнениям, которые в свою очередь могут «сгуститься» в предубеждения. При этом ученый отмечает, что наиболее важными категориями, которые имеет человек, является его личная система ценностей. «Человек живет ими и ради них. Редко он о них думает или взвешивает их; скорее, он чувствует, утверждает и защищает их. Ценностные категории являются настолько важными, что действительность и благоразумие обычно вынуждены приспособляться к ним. Как приверженцы собственного образа жизни, мы не можем избежать пристрастности в мышлении. Только небольшая часть нашей аргументации является тем, что психологи назвали “направленным мышлением”, т.е. контролируемым исключительно внешней действительностью и направленным на решение объективных проблем. Всякий раз, когда вступают чувства, страсть, ценности, мы склонны вовлекаться в “свободное”, “принимающее желаемое за действительное” или “фантазирующее” мышление. Такое пристрастное мышление совершенно естественно, так как наше дело в этом мире – это жить интегрировано как искатели ценностей. Пред-рассуждения, предварительные мнения, вытекающие из этих ценностей позволяют нам так делать» [113, с. 262–263].

Таким образом, автор приходит к убеждению о тесной связи ценностных ориентаций и предубеждений личности. «Любви пред-рассудок является гораздо более существенным в человеческой жизни, чем его противоположность – “пред-рассудок ненависти”. Человек должен сначала переоценить вещи, которые он любит, прежде чем он сможет недооценивать их противоположности. Позитивные привязанности не-

обходимы для жизни. Маленький ребенок не может существовать без зависимых отношений с заботящимся о нем лицом. Он должен любить и отождествляться с кем-то или чем-то, прежде чем он узнает, что ему ненавидеть. Почему же мы так мало слышим о любовном предрассудке – склонности свехобобщать наши категории привязанности и любви? Одна из причин – то, что предрассудки этого сорта не создают социальной проблемы. Но иногда, когда человек защищает свою категорическую ценность, он может делать это за счет интересов или безопасности других людей. Когда так происходит, мы отмечаем, что у него есть предрассудок ненависти, и не принимаем во внимание то, что почва, из которой он вырастает – это предрассудок любви. Итак, мы высоко ценим наш собственный способ бытия и соответственно недооцениваем (или активно атакуем) то, что нам кажется угрожающим ему. Эта мысль была выражена З. Фрейдом: «В незамаскированных антипатиях и отвращении, которое люди испытывают по отношению к чужакам, с которыми им приходится иметь дело, мы узнаем выражение любви к себе, нарциссизма»» (цит. по [113], перевод авторский)

Т.П. Липай, А.К. Мамедов подчеркивают влияние ценностных ориентаций индивида и группы на явление стигматизации: «Центральным и определяющим началом морали, права, политики, искусства, акцентирующим внимание на ценностно-нормативных отношениях самого социального взаимодействия и символических формах проявления власти, добродетели, прекрасного является духовно-практический аспект. Критерием устанавливаемых здесь норм, оценок, убеждений выступают высшие зачастую сакрализованные общественные ценности, а не научные истины. Соответствующие нравственные, правовые, политические, эстетические и многие другие предпочтения являются основой социального взаимодействия, порождающего феномен стигматизации в том случае, когда проявляется явное отклонение от общепринятых правил игры, оценок, убеждений, мнений и т.п. Общие ценности являются основой идентификации коллективного, общего сознания индивида, с позиции которого действительность обретает для него личностный смысл. С другой стороны, не соответствие этим ценностям, отклонение от нормы воспринимается окружающими как девиация и влечет за собой стигматизацию. В основе ее лежит образ должного, правильного, соразмерного, доброго, прекрасного, желаемого. Без этого образа стигматизации нет и быть не может, т.к. она действует в рамках определенной социокультурной матрицы» [49].

Таким образом, рассмотрение стигматизации как отвержения человека, не соответствующего неким общественным нормам и ценностям, позволяет выдвинуть гипотезу о том, что имеется значимое различие в ценностных ориентациях стигматизированного индивида и группы, которая его отвергает. Большинство психологов соглашаются с тем,

что ценностно-смысловая сфера является центром субъективного мира личности, источником личностной активности и основой многообразных отношений человека к миру и другим людям. Ценностные ориентации являются важнейшими категориями, которые служат интеграции личности, обеспечивают ее полноценное и осмысленное существование и вместе с тем могут быть предпосылкой для предубеждений и дискриминации тех, кто не разделяет эти ценности. Г. Олпорт рассматривает «предрассудок любви», то есть приверженность определенным ценностям, как первопричину следующего за ним «предрассудка ненависти».

1.4. Старший школьный возраст как сензитивный этап развития стигматизации в онтогенезе

Рассмотрение стигматизации с точки зрения психологии развития помогает понять, как индивиды начинают стигматизировать других в процессе взросления и научения, тем самым приоткрывая сущность феномена стигматизации как такового. В рамках различных теорий большинство современных исследователей детского развития признают важность как наследственных, так и средовых (социальных, культурных) факторов в процессе становления личности. Эти факторы влияют также и на развитие стигматизации.

Предпосылки стигматизации на ранних этапах онтогенеза изучали С.К. Sigelman, L.C. Singleton. Они рассматривают тревогу в отношении незнакомцев, впервые проявляющуюся примерно в 7-месячном возрасте, как один из ранних источников стигматизации. Предполагается, что в основе страха незнакомцев лежат непривычность, непохожесть на субъекта и неопределенность, которые могут быть важными компонентами стигматизации в любом возрасте.

Исследования младенческой привязанности свидетельствуют, что младенцы уже способны оценивать ситуационные стимулы и реагировать на других людей позитивно или негативно [170]. Особенное влияние на младенческие реакции на незнакомых людей могут оказывать значимые другие. Даже очень маленькие дети смотрят на других и ищут подсказки в их поведении. Так, родительский дискомфорт в присутствии человека с инвалидностью, несомненно, влияет на реакции младенца. Индивидуальные различия в тенденции стигматизировать могут основываться на генетически зависимых различиях в темпераменте. Как утверждал З. Фрейд и его последователи, стиль отношений с другими людьми может также иметь первопричины в младенческом возрасте, в степени надежности и безопасности родительско-детских отношений. Таким образом, широко распространенная тенденция младенцев опа-

саться других людей создает потенциал для стигматизации в более старших возрастах. Будет ли этот потенциал реализован, зависит в основном от социального опыта индивида.

Как показывают исследования С.К. Sigelman, L.C. Singleton, дошкольники отмечают различия и отдают предпочтения, но у них не замечено явных тенденций стигматизировать кого-либо. В школьные годы мышление, аффективная сфера и поведение становятся более сложными. Обнаруживаются две тенденции: значительные изменения в мыслительных процессах и возросшее осознание социально одобряемых и неодобряемых реакций. Прогресс в когнитивном развитии иллюстрируется тем фактом, что дошкольники имеют однобокие стереотипы, а старшие дети включают в свои стереотипы и позитивные, и негативные черты. Казалось бы, у них должна была бы возрастать толерантность к различиям. Почему этого не происходит, объясняет теория социального научения: по мере взросления дети накапливают социальный опыт. С одной стороны, опыт учит их, что и когда не следует говорить о детях, которые имеют отличия. С другой стороны, накопленный опыт дает детям массу примеров позитивного подкрепления стигматизирующих актов поведения.

Теория когнитивного развития подчеркивает, что стигматизация в дошкольном возрасте имеет качественно другой характер по сравнению со старшими возрастами (основывается на слабо дифференцированных социальных стереотипах). Существование и укрепление стигматизирующих тенденций у детей старшего возраста объясняется с точки зрения теории социального научения. Она же объясняет наличие или отсутствие предубеждений среди представителей разных культур, субкультур и исторических эпох. Таким образом, изучение стигматизации в онтогенетическом развитии подтверждает высказанные Л.С. Выготским идеи о развитии психики в целом: созревание организма, в том числе когнитивной сферы, является предпосылкой, условием развития стигматизации, а источником предубеждений и навыков стигматизации становится социальная среда [15-А].

В дошкольном и младшем школьном возрасте дети прибегают к таким средствам стигматизации, как прозвища, дразнилки и обзывалки. Некоторые исследователи (Р. Грейс) отмечают, что детские «дразнилки» могут выполнять и позитивные функции: «Обозвав ребенка жадной или предателем, ровесники как бы предупреждают его: тебе надо обратить внимание на себя, так как в тебе есть такие черты, которые другим неприятны и для них неприемлемы. Если ты вовремя не избавишься от них, то сотрудничество и кооперация с людьми вообще, а не только с нами, говорят они ему, будет весьма затруднительной. Лучше это сделать сейчас, в детском возрасте, когда не поздно изменить свой характер и себя самого. Таков позитивный смысл стигматизации» (цит. по [49]).

В младшем школьном возрасте для ребенка становится особенно значимой личность учителя. Процесс стигматизации в этом возрасте зависит от поведения учителя по отношению к некоторым ученикам. Здесь начинает действовать один из механизмов легализации агрессии по отношению к стигматизируемому – авторитарное, неуважительное отношение социального лидера к потенциальной жертве, наклеивание на нее ярлыков этим лидером.

Авторитарную систему, до сих пор господствующую во многих школах, Т.П. Липай описывает так: «Когда учительница... обзывает ребенка “дебилем”, “бездарем”, “бандитом”, “хулиганом”, “дураком”, “придурком” и т.д., то в условиях нашей авторитарной педагогики это чаще всего считается в порядке вещей и не вызывает особой тревоги ни у детей, ни у руководства школы. Ну, а когда обзывают друг друга сами дети, то это и подавно рассматривается как детские шалости, не заслуживающие какого бы то ни было, тем более научного, анализа» [46, с. 55]. Результаты исследований Т.П. Липай показали, что «социальная стигматизация возникает не в результате активности школьника, а по инициативе доминирующих членов образовательной общности в рамках школы. Она выступает в качестве символической формы определения статуса учащегося на базе тех или иных отклонений его от принятых в данной общности норм. Определяющее влияние на формирование стигмы оказывают: социальный статус семьи ребенка и усвоенные социокультурные ценности; своеобразие личности учащегося и его установок на самостоятельность и выбор поведения; закрепленная социальная девиация школьника, влияющая на формирование мнения о нем образовательной общности» [44, с. 144].

Стигматизацию личности в подростковом возрасте изучали В.С. Мухина, В.Ф. Пирожков, Л.В. Соколова [58], [66], [86]. По данным В.С. Мухиной, стигматизация в подростковой среде широко распространена и проявляется «в навязывании друг другу уничижительных кличек, прозвищ, в создании ситуаций, дразнящих и унижающих чувство собственного достоинства кого-либо из сверстников; в высказываниях относительно ничтожности прошлого, настоящего и будущего своего сверстника и др.» [58].

Значимость общения со сверстниками в подростковом возрасте возрастает, и в отношениях возрастного, социального, экономического, физического, культурного и другого неравенства подростки могут отрабатывать навыки общения, пользуясь широким диапазоном возможных взаимодействий – «от дружеских и лояльных до агрессивных и стигматификационных» [58, с. 87]. Таким образом, В.С. Мухина указывает, что в подростковом возрасте стигматизация может выполнять позитивные функции, позволяя отрабатывать широкий диапазон коммуникативных навыков. Объективное неравенство особенно остро переживается имен-

но в отрочестве, в силу высокой сензитивности к успехам и неудачам сверстников. Отношения стигматизации подростками друг друга являются типичными отношениями возраста, но в благоприятной социальной среде эти отношения со временем проходят.

В асоциальной среде подростков, согласно исследованиям В.Ф. Пирожкова, В.С. Мухиной, стигматизация принимает значительно более деструктивные формы. Асоциальные подростки стремятся усвоить всю традиционную культуру уголовного мира, с ее традицией стигматизации негодных и отверженных.

В работах В.С. Мухиной подростковая стигматизация рассматривается в контексте структурных звеньев самосознания: 1 – имя собственное, идентифицированное с телесной и духовной индивидуальностью человека; 2 – притязание на признание; 3 – половая идентификация; 4 – психологическое время личности (индивидуальное прошлое, настоящее и будущее); 5 – социальное пространство личности (система прав и обязанностей). В криминальной среде за счет стигматизации осуществляется выраженная деперсонализация личности. В этой среде стигматизация проявляется: 1 – в «кликухах» (кликках, прозвищах); 2 – в лишении признания или в постоянной угрозе этого лишения; 3 – в депривации половой идентичности, в частности в «опускании» (изгнании из группировки; насильном акте мужеложества; обыгрывании в карты); 4 – в лишении нормально ожидаемого «настоящего» и «будущего»; 5 – в создании специфической асоциальной среды, где власть над отдельным индивидуумом исключительно велика. Таким образом, стигматизация может происходить по всем звеньям структуры самосознания.

Исследовательница подчеркивает, что стиль поведения взрослой уголовной среды не только добросовестно заимствуется криминальными подростковыми группировками, но его элементы проникают и в сферу общения законопослушных подростков. В.С. Мухина отмечает важность развития «чувства личности» как профилактики стигматизации как в законопослушной, так в криминальной среде. Для развития этого чувства она предлагает оригинальный метод «прохождения через инициации» [58].

В диссертации Л.В. Соколовой стигматизация выступает как звено процесса деперсонализации. Три этапа процесса персонализации (адаптация, индивидуализация, интеграция) соотносятся с тремя этапами процесса деперсонализации (дискредитация, стигматизация, остракизм). Исследовательница отмечает, что «качественные характеристики степеней деперсонализации принципиально не отличаются в разных средах ни по степени тяжести для личности, ни по внутренним или внешним проявлениям. Как в законопослушной, так и в криминальной среде основные способы деперсонализации: изгнание из среды или отчуждение группы от индивида; запрет на обычное общение с ним и жесткий контроль за реализацией данного запрета» [68, с. 90].

Согласно исследованиям В.Ф. Пирожкова, в среде законопослушных подростков и юношей стигматизация (социальное клеймение) как механизм закрепления социальной стратификации не достигает такой степени интенсивности, как в криминальной среде. Криминальная субкультура вырабатывает специальные «знаки различия», которые закрепляют статус, роль и функции несовершеннолетнего в группе правонарушителей. К «средствам социальной стигматизации» («знакам различия») в криминальных группах несовершеннолетних и молодежи относятся: клички, татуировки, личные вещи, одежда и обувь, порядок приема пищи, способ размещения в пространстве и др. На основании описанных «знаков различия» В.Ф. Пирожков разработал авторскую методику «пространственно-знаковой социометрии» для использования в молодежной асоциальной среде [86].

В работах Ю.С. Смирновой описана структура предубеждений студенческой молодежи к представителям стигматизированных групп. Содержательно предубеждения студентов выражаются в восприятии представителей стигматизированных групп как асоциальных, опасных, нарушающих общественные устои; несчастных, неблагополучных, неудачников; неполноценных, имеющих психические отклонения; бесперспективных и обреченных; пассивных, ленивых, безответственных; по своей воле оказавшихся в таком положении; не желающих изменений и не стремящихся к ним; стремящихся к легкой жизни за счет других [81].

Стигматизация в среде старшеклассников изучена недостаточно. Старший школьный возраст, обычно именуемый в психологии периодом ранней юности, продолжается с 13–14 до 17–18 лет. В контексте нашего исследования «старший школьный возраст», «юношеский возраст», «период ранней юности» являются синонимичными понятиями. Исследователи старшего школьного возраста описывают психологическое содержание этого периода в терминах развития самосознания (И.С. Кон, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, В.С. Мухина), формирования идентичности (Э. Эриксон), созревания способности к формально-операциональному мышлению (Ж. Пиаже), сдвигов в структуре общения (Д.Б. Эльконин), учебно-профессиональной деятельности как ведущей (Д.Б. Эльконин), развития мотивационной сферы личности (Л.И. Божович), решения задач социального, личностного, профессионального, духовно-практического самоопределения (В.И. Слободчиков, Э. Шпрангер), расширения жизненного мира личности (К. Левин), вступления во взрослую жизнь. Важными для понимания специфики юношеского возраста являются также работы Б.Г. Ананьева, показавшего неустранимую неравномерность психического развития, К.А. Абульхановой-Славской, Н.А. Логиновой и др. о жизненном пути, Е.И. Головахи и А.А. Кроника о психологическом времени личности и др.

Имеются данные о взаимосвязи социометрического статуса старшеклассника и его личностных и коммуникативных характеристик (Г.В. Акопов, Н.Е. Гронланд, Н.Н. Обозов, Л.С. Славина, Н.И. Добина, М.Е. Сачкова), о психологическом климате школьного класса (Я.Л. Колминский, А.А. Реан), о процессе развития самосознания и неблагоприятных вариантах этого развития (Е.Т. Соколова), о несоответствии уровней морального развития индивида и группы как предпосылке отвержения этого индивида (Л. Кольберг, Дж. Ловингер), об «антропогенных», как многообразных нарушениях психологического здоровья в детском возрасте (В.И. Слободчиков, А.В. Шувалов), о росте подростковой преступности и жестокости, криминализации юношеского сознания, языка и быта (В.В. Абраменкова), о позитивных и негативных аспектах переживания одиночества и изолированности в подростковом и юношеском возрасте (Н.А. Николаева, О.Б. Долгинова, А.Р. Кирпиков). Эти данные можно рассматривать как освещающие отдельные компоненты, структурные звенья стигматизации в старшем школьном возрасте, однако специфика феномена стигматизации как целостного феномена в этом возрасте остается неизученной.

Несмотря на существование некоторых характеристик, общих для большинства старшеклассников, имеются многочисленные различия между представителями данной возрастной группы. Прежде всего, существуют возрастные различия. Многие характеристики значительно меняются, по мере того как молодые люди развиваются от 13 до 18 лет. Исследователи отмечают значимость социально-экономических различий, которые проявляются в установках, поведении и социальных характеристиках представителей различных слоев общества. Исследования юношества, как в нашей стране, так и за рубежом, показывают распространенность различий в образовательных устремлениях, установках в отношении будущего, локусе контроля, сексуальных установках и поведении [37], [57], [80], [106], [168], [175]. Пубертат наступает у девочек на 1–2 года раньше, чем у мальчиков, что влечет за собой значительные различия в их развитии, особенно в раннем юношеском возрасте. Кроме хорошо изученных биологических различий, исследования указывают на многочисленные области гендерных различий, хотя вопрос о соотношении биологических факторов и условий социализации до сих пор не решен. Все вышеперечисленные различия могут становиться предметом предубеждений, насмешек, отвержения, а их носитель – объектом стигматизации. Неравномерность физического и психосексуального развития наряду с культурально или субкультурально транслируемыми представлениями о «норме», «красоте», делают любого старшеклассника психологически уязвимым и потенциально виктимным в плане возможной стигматизации. Станет ли стигматизация реальной, актуальной, зависит от комплекса внутриличностных и ситуационных факторов. Таким образом,

наряду с описанными в предыдущем параграфе предпосылками предубеждений и стигматизации, мы полагаем возможным рассматривать и возрастной фактор, т.е. психологические, психофизиологические, социально-психологические и другие особенности старшего школьного возраста могут выступать детерминантами процесса стигматизации.

Важными различиями и признаками классификации старшекласников являются стадии развития, описанные многочисленными исследователями. Представитель неофрейдизма Э. Эриксон описал переживаемый в юности кризис идентичности, который предполагает принятие ряда социальных и индивидуально-личностных решений, идентификаций и самоопределений. Успешное разрешение актуального кризиса невозможно, если не решены задачи предыдущих этапов развития. Неудачи в разрешении кризиса идентичности приводят к формированию негативной идентичности, которая может проявляться в четырех основных вариантах:

1) уход от психологической интимности, избегание тесных межличностных отношений;

2) нарушение чувства времени, неспособность строить жизненные планы, страх взросления и перемен;

3) угасание продуктивных, творческих способностей, неумение мобилизовать свои внутренние ресурсы и сосредоточиться на какой-то главной деятельности;

4) развитие «негативной идентичности», отказ от самоопределения и выбор отрицательных образцов для подражания [106].

Выделенные варианты формирования негативной идентичности совпадают с описанными В.С. Мухиной особенностями стигматизации, которая затрагивает притязания на признание (проблемы в создании близких отношений), психологическое время личности, социальное пространство личности, половую и социальную идентификацию. Таким образом, прослеживается четкая взаимосвязь между явлением стигматизации и формированием негативной идентичности, описанным Э. Эриксоном.

В соответствии с теорией Л. Кольберга, моральное развитие проходит по следующим этапам: послушание из страха наказания, инструментальный релятивизм (обмен услугами), ориентация на мнение значимых других (конформность), ориентация на поддержание установленных правил и формального порядка, представление о морали как продукте общественного договора, ориентация на универсальные этические принципы (цит. по [37]). Если индивид находится на стадии морального развития, отличной от стадии, характерной для большинства других членов группы, то это может приводить к его отвержению и стигматизации.

Более подробно несоответствие стадий развития индивида и других членов группы как предпосылку стигматизации рассматривает Дж. Ловингер в теории развития Эго [156]. Исследовательница выделяет следующие стадии развития Эго: импульсивная, стадия обеспечения собст-

венной безопасности, конформистская, сознательная, индивидуалистическая, стадия автономии и стадия интеграции. Термин «развитие Эго» используется психологами в разных значениях в зависимости от контекста. В англоязычной психологической литературе под «развитием Эго» зачастую подразумевают развитие характера и морального сознания. Психологи используют термин «развитие Эго», чтобы обозначить самый ранний период развития личности – первые два или три года жизни. Дж. Ловингер возражает против психоаналитического использования данного термина, так как в этом случае «не остается названия для описания драматического характера развития в ранней юности». Она употребляет «развитие Эго» в значении континуума, представляющего собой одновременно «последовательность развития и средство измерения индивидуальных различий между людьми каждого возраста» [156, с. 111].

Самая первая стадия развития Эго – *импульсивная*. Это – норма для раннего детства, но она встречается даже в старшей школе и не бросается в глаза как нечто ненормальное. Личность на этой стадии потакает всем своим желаниям, движима прихотями и капризами и поглощена удовлетворением физических потребностей. Любые правила воспринимаются как проявление деспотической власти. Мир человеческих отношений выступает в свехупрощенных терминах: люди делятся на хороших (для меня) и плохих (для меня). Моральные качества легко путаются с внешней опрятностью. Деньги, внешняя привлекательность, благоприятное окружение, выдающийся талант или наглость могут помочь этим людям выжить в обществе. Большинство людей перерастают эту стадию, самое позднее, в старших классах школы.

Следующий уровень называется «*стадия собственной безопасности*». Люди на этой стадии способны сдерживать собственные желания и откладывать удовлетворение потребностей. Однако они все еще сконцентрированы на сиюминутном удовлетворении и избегании затруднений. Правила воспринимаются и понимаются, но используются в основном для собственной выгоды. Взрослые и старшие юноши, оставшиеся на этой стадии, могут быть враждебными, манипулятивными, эксплуатирующими, озабоченными тем, чтобы не быть обманутыми, использующими насмешки по отношению к другим.

Стадия *конформизма* распространена в средней и старшей школе. Конформисты считаются с окружающими в силу своей обеспокоенности социальным принятием и одобрением. Они пытаются подражать членам своей группы и ищут их одобрения. Их мышление включает упрощенные клише и стереотипы, они поверхностны и озабочены внешним видом.

Сознательно-конформистская стадия является переходным звеном. Иногда ее называют стадией самоосознавания. Прежний акцент на групповых нормах и принятии уступает дорогу вниманию к собствен-

ным ценностям. Личность на этой стадии видит более, чем одно решение проблемы и распознает исключения из правил.

Сознательная стадия. Появляется более сложное представление о межличностном мире: люди имеют различные потребности и множество индивидуальных особенностей. Развивается самокритичность, человек ставит перед собой долговременные цели и берет на себя обязательства. Этот уровень Эго-развития распространен в поздней юности.

Индивидуалистическая стадия. На этом переходном уровне возрастают уважение к индивидуальности и терпимость к различиям среди людей (иногда в парадоксальном сочетании с нетерпимостью к предубежденным людям). Данный уровень Эго-развития встречается у наиболее зрелых представителей периода поздней юности.

Автономная стадия. Автономные личности мыслят в терминах психологических последствий и проявляют возрастающую толерантность к тем, кто отличается от них. Они сами управляют своим поведением, способны выдерживать неопределенность и справляться с внутренним конфликтом.

Интегрированная стадия редко встречается даже среди взрослых людей, характерна для самоактуализирующихся личностей. Они имеют устойчивую идентичность и способны интегрировать личные потребности с социальной реальностью [160, с. 89].

В отличие от других теорий развития, прохождение этих стадий в теории Дж. Ловингер не связывается с конкретным возрастом. Юношеский возраст может охватывать широкий спектр стадий – от стадии собственной безопасности до индивидуалистической. Импульсивная, автономная и интегрированная стадии достаточно редки в этом возрастном промежутке. Большинство людей в период юности проходят этапы от конформизма к подлинной интернализации ценностей на сознательной стадии. Они начинают принимать независимые решения, воспринимать себя как авторов собственных поступков и принимать ответственность за свое поведение [156].

Существуют теоретические и эмпирические доказательства того, что люди с трудом понимают аргументы и взгляды, находящиеся на более высоком уровне, чем их собственный текущий уровень Эго-развития (Blasi, 1976; Rest, 1979; Rest, Turiel&Kohlberg, 1969) (цит. по [156]). Утверждение, характерное для более высокой стадии развития, чем их собственная, люди, скорее всего, неправильно поймут и истолкуют с помощью объяснений, характерных для их собственного или более низкого уровня развития. Этот феномен распространяется и на ученых и теоретиков.

Чтобы помочь личностному прогрессу молодого человека, нужно знать, на какой стадии он сейчас находится и как измерить малейшие продвижения вперед. Для эмпирического изучения уровня Эго-развития используют тест незаконченных предложений Дж. Ловингер и интервью о моральных дилеммах.

Следует помнить, что тот, кто представляет точку зрения автономного уровня в классе, состоящем из представителей сознательно-конформистской стадии, рискует быть непонятым и отвергнутым. Однако, представляя точку зрения более низкого уровня – скажем, конформистскую в классе с преобладанием сознательного уровня – также не следует рассчитывать на нечто большее, чем снисхождение и более или менее скрытое отвержение.

Очень трудно произвести изменения в Эго-уровне. Тем не менее, исследования этого процесса проводились в школах и колледжах (Perry, 1970), в тюрьмах (Warren, 1977) и на рабочих местах (Lasker, 1978). Работы Кольберга, в тюрьмах и в высших школах, показали эффективность «справедливой общины» – системы самоуправления и подчинения разработанной самими членами группы конституции. По теории Кольберга, в процессе самоуправления неизбежно возникают моральные дилеммы, и их свободное обсуждение и предоставление молодым людям аргументированной позиции следующего за их собственным уровнем будет способствовать их личностному росту. Уоррен и ее сотрудники разрабатывали концепцию, согласно которой психологическая коррекция и тот, кто ее осуществляет (например, воспитатель в колонии) должны подбираться таким образом, чтобы соответствовать Эго-уровню и, возможно, некоторым другим характеристикам делинквента. Исходя из этого, теория Эго-развития Дж. Ловингер может быть использована для оптимизации взаимоотношений в молодежной группе [156].

Таким образом, учитывая сензитивность юношеского возраста к формированию личностной идентичности и огромную важность для старшеклассника теплых, принимающих, равноправных отношений со сверстниками, можно предположить, что стигматизация и связанная с ней деперсонализация, роль «отверженного», «стигматизированного», «козла отпущения» будут оказывать крайне негативное влияние на развитие личности старшеклассника. Многочисленные различия между старшеклассниками (возрастные, социальные, психологические, физические) создают предпосылки для стигматизации тех, кто не соответствует нормам группы. Это позволяет считать старший школьный возраст сензитивным периодом для развития стигматизации и рассматривать этот возраст сам по себе как одну из детерминант стигматизации.

Выводы по главе 1

Подводя итог всему вышеизложенному, можно сделать следующие выводы:

1. Теоретический анализ указывает на двойственность и неоднозначность понятия стигматизации и связанного с ней феномена «стигмы». Знак социальной неприемлемости в Древней Греции, свидетельство особенной духовности во времена средневекового христианства, признак болезни и вырождения в эпоху Просвещения, стигма до сих пор несет коннотации «инаковости», «необычности», «опасности». И. Гофман, основоположник теоретического изучения стигматизации, описал такие содержательные характеристики стигматизации, как: неспособность стигматизированного индивида к полноценной социальной жизни; постыдный статус индивида; обладание неким свойством, которое указывает на неполноценность, испорченность, опасность или слабость индивида по сравнению с другими людьми его категории; дискриминация по отношению к стигматизированному, которая оправдывается специальной идеологией; интериоризация стигмы, которая выражается в чувствах стыда, ненависти к себе и самоуничижения у стигматизированного; попытки носителя стигмы исправить свой недостаток или получение вторичной выгоды от него; мнительность, подавленность, враждебность, беспокойство и растерянность как результаты неудовлетворенности потребности в социальном принятии у стигматизированного индивида; патологическая неловкость взаимодействия со стигматизированным; тенденция создавать группы, члены которых связаны с определенной стигмой; иррадиация стигмы, ее распространение на людей из ближайшего окружения стигматизированного; попытки окружающих демонстрировать видимость «принятия» стигматизированного. Также И. Гофман выделил три типа стигм: физические отклонения, недостатки индивидуального характера и родовые стигмы расы, национальности и религии. В настоящее время стигматизацию изучают антропология, клиническая и социальная психология, социология и история. Стигматизации подвергаются психически больные, наркоманы, алкоголики, ВИЧ-инфицированные, инвалиды, проститутки, гомосексуалисты, бомжи, женщины, люди, имеющие лишний вес и некоторые соматические заболевания, преступники. Отдельной областью изучения является стигматизация в образовательном процессе. Существуют различные теоретические подходы к объяснению феномена стигматизации и его предпосылок: теория «ярлыков», теория «козла отпущения», унитарная теория стигматизации, теория «испорченной идентичности», теория «вторичной девиации», теория социального конструирования стигмы

и другие. Мы понимаем под стигмой *ярлык неполноценности*, который навешивает на индивида социальное окружение. Продуктивным является рассмотрение стигматизации в структуре предубеждений, что позволяет выделить предпосылки стигматизации (биологические, социальные, исторические, ситуативные, эмоциональные, когнитивные, феноменологические), а также разработать подходы к дестигматизации.

2. Рассмотрение стигматизации как отвержения человека, не соответствующего неким общественным нормам и ценностям, позволяет выдвинуть гипотезу о том, что имеется значимое различие в ценностных ориентациях стигматизированного индивида и группы, которая его отвергает. Ценностные ориентации являются важнейшими категориями, которые служат интеграции личности, обеспечивают ее полноценное и осмысленное существование и вместе с тем могут быть предпосылкой для предубеждений и дискриминации тех, кто не разделяет эти ценности.

3. Феномен стигматизации имеет свою специфику на различных возрастных этапах. В старшем школьном возрасте происходит формирование личностной идентичности, и стигматизация или ее отдельные элементы оказывают на этот процесс негативное влияние. В то же время проблемы в оформлении идентичности как следствие неблагоприятного психологического развития на предыдущих возрастных этапах могут приводить к тому, что старшеклассник станет жертвой стигматизации. Важным также является уровень развития группы, членом которой он является. Многочисленные различия между старшеклассниками (возрастные, социальные, психологические, физические) создают предпосылки для стигматизации тех, кто не соответствует нормам группы. Это позволяет считать старший школьный возраст сензитивным периодом для развития стигматизации и рассматривать этот возраст сам по себе как одну из детерминант стигматизации.

Г Л А В А 2

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДЕТЕРМИНАНТ СТИГМАТИЗАЦИИ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

2.1. Организация и методика исследования

Методологическими основаниями нашего исследования послужили: рассмотрение стигматизации в контексте структурных звеньев самосознания (В.С. Мухина), интеракционистский подход И. Гофмана, феноменологический подход А. Джорджи, подход социальной педагогической психологии Я.Л. Коломинского и А.А. Реана.

Ценностные ориентации в контексте психологических детерминант стигматизации изучались с использованием адаптированной методики изучения ценностных ориентаций М. Рокича [43]. Межличностные эмоциональные связи в классах мы изучали с помощью социометрического теста [36], [69]. Статистическая обработка количественных данных проводилась с использованием программного комплекса SPSS: описательной статистики, корреляционного анализа Спирмена, Т-теста. Феноменологическое исследование психологических детерминант стигматизации мы проводили с использованием качественного полуструктурированного интервью.

2.1.1. Обоснование качественного метода исследования

Качественное интервью как метод изучения стигматизации в старшем школьном возрасте было выбрано нами не случайно. Мы хотели понять, какое место занимает стигматизация во внутреннем мире респондентов, как переживается этот процесс и какое значение имеет для старшеклассников. Количественные методы не могут ответить на эти вопросы.

Неудовлетворенность исследователей только позитивистскими, количественными методами в психологии привела в XX веке к развитию феноменологического подхода и к возрастающей популярности вытекающих из него качественных методов познания. Более 100 лет назад В. Дильтей писал о различии «объяснительной» (объективной, естественнонаучной) и «понимающей» (гуманитарной) психологии и призывал к воссоединению психологии с гуманитарными науками. В 1920-х – начале 1930-х гг. были высказаны революционные идеи личностного пространства и психологического поля К. Левина, идея диалога в работах М. Бу-

бера и М.М. Бахтина, неклассические идеи Л.С. Выготского о существовании психических процессов и функций вне индивидуальной психики [31]. Так, М.М. Бахтин утверждал, что первичной данностью всякой гуманитарной науки является текст. Человек, в отличие от других существ, проявляет себя в высказывании. Его нельзя изучать как вещь, как явление природы; невозможно найти к нему иной подход, как только через «создаваемые им знаковые тексты» (цит. по [96]). В 1947 г. Л. Бинсвангер называл дихотомию субъекта и объекта, на которой покоится механистическая «объективная психология» «раковой опухолью, разъедающей всю современную психологию и психиатрию» (цит. по [59, с. 42]). Фундаментальное исследование авторитарной личности проведено Т. Адорно и соавторами с использованием не только опросных листов и проективных методик, но и клинического (полуструктурированного) интервью, которому отводилась задача выявления «более глубоких слоев в структуре характера опрашиваемого» [3, с. 33].

Между тем, позитивистская философия науки пошла на убыль только во второй половине XX века. Сдвиг в сторону гуманитарного знания отражают такие философские идеи, как постмодернистское социальное конструирование реальности (Ж. Бодрийяр, Ж. Деррида, М. Фуко, Ж.Ф. Лиотар), герменевтические интерпретации смысла текстов (Гадамер, П. Рикер, Хабермас), феноменологические описания сознания (Гуссерль, Хайдеггер, Ж.-П. Сартр, М. Мерло-Понти) и диалектическое помещение деятельности людей в социальные и исторические контексты (А.Н. Леонтьев, Т. Адорно, Ж.-П. Сартр) [31]. Как отмечает С. Квале, сегодня «основным предметом науки уже не являются объективные данные, которые нужно квантифицировать, их место заняли значимые отношения, которые нужно интерпретировать» [31, с. 20].

Цель качественного исследовательского интервью состоит в получении описания жизненного мира респондентов для интерпретации смысла описываемых феноменов. Интервью называется полуструктурированным, потому что сочетает в себе приверженность цели, задачам, определенным темам исследования и внимательное выслушивание собеседника, интерес к направлениям, которые он выбирает внутри широкой заданной темы, непредсказуемость этих направлений. Последовательность и формулировка вопросов не являются четко заданными, наоборот, приветствуются уточняющие, индивидуально адресованные вопросы и следование за рассказом собеседника в пределах обозначенной темы. Ответы респондента отражают его представление о мире, в котором он живет. При этом могут обнаружиться новые неожиданные оттенки, новые закономерности и связи явлений. «Единичный феномен может оказаться представителем определенного типа явлений; в нем могут быть найдены всеобщий принцип или закономерность» [96, с. 135].

Т.С. Васильева, одна из первых обобщившая на русском языке опыт зарубежных качественных исследований, отмечает, что «характерной чертой всех качественных исследований является акцент на процессы и значения, которые не строго исследуются или измеряются, или не измеряются вообще с точки зрения количества, интенсивности или частоты. Кроме того, явления изучаются в натуралистической перспективе (в их естественном окружении) и интерпретируются с точки зрения тех значений, которыми наделяют их участвующие в исследовании индивиды. Вместо отчетов об исследовании (account) качественные исследователи постмодерна либо представляют на суд читателей “многоголосый текст” (multivoiced text), т.е. точное описание слов информантов “с их голоса” без интерпретации (влияния, вмешательства) исследователя, либо сочетают фрагменты этих многоголосых текстов со своим аналитическим интерпретивным текстом (writing) (как например, Страусс и Корбин)» [89, с. 232].

Учитывая, что предубеждения исследователя (то есть его научные взгляды и приверженность определенным теориям) могут влиять на то, что он видит, слышит и интерпретирует, Страусс и Корбин занимают радикальную позицию в вопросе «теоретического предварительного анализа» исследуемой проблемы – они считают, что его нужно свести к минимуму. По их мнению, теория должна вырастать из полевых данных, а не наоборот, так как использование понятий из литературы налагает рамку на экспериментальные данные, заслоня важные грани познаваемой реальности [89]. С. Квале не столь категоричен и признает, что анализ имеющихся теорий позволяет правильнее сформулировать исследовательские вопросы к испытуемым, более точно определить предмет исследования [31].

Проблема легитимации данных качественного интервью решается в соответствии с предписаниями социального критицизма. «А. Страусс и Дж. Корбин представили оригинальные критерии, главный принцип которых заключается в открытости исследователя, подробном информировании читателя о компонентах исследовательского процесса. Это позволяет судить об адекватности исследовательского процесса создания теории и обоснованности его результатов» [89, с. 234]. Наряду с этим, исследователи, использующие качественную методологию, берут на себя обязательство «не допускать смешений, предвзятости, предубеждений и не искажать информацию, исходящую от исследуемых» [89, с. 235]. С. Квале отмечает, что «в постмодернистском подходе поиск универсального знания, равно как и культ уникальной индивидуальности, сменился подчеркиванием гетерогенности и контекстуальности знания, произошел сдвиг от обобщения к контекстуализации» [31, с. 230].

По мнению С. Квале, «сложность валидации качественных исследований отнюдь не обязательно есть результат изначальной слабости качественных методов. Напротив, она может быть следствием того, что качественные методы необычайно глубоко проникают в сложную исследуемую социальную реальность и формулируют вопросы к ней» [31, с. 243], [4-А].

Один из основателей феноменологического подхода в психологии А. Джорджи является ключевой фигурой в истории развития гуманистической психологии, наряду с такими признанными первопроходцами в этой сфере, как Ф. Перлз и К. Роджерс [111]. Его преподавательская и исследовательская деятельность связана с несколькими учебными заведениями, среди которых Университет Сайбрук в Сан-Франциско и «Школа Дакуэсэн», известная благодаря формализации применения феноменологического подхода для психологии. На протяжении 25 лет он был редактором американского «Журнала феноменологической психологии». А. Джорджи написал несколько книг и множество статей, которые посвящены различным аспектам гуманитарной науки и феноменологической психологии. Ранние работы А. Джорджи «Феноменология и экспериментальная психология (Части 1, 2)» впервые были опубликованы в журнале «Обзор экзистенциальной психологии и психиатрии» в 1965–1966 годах. Автор указывал, что важность для психологии экзистенциальной феноменологической философии была продемонстрирована многократно, но чаще всего это касалось клинической психологии, психопатологии, психоанализа и теории личности. А. Джорджи поставил своей задачей показать, что и для экспериментальной психологии феноменологический подход имеет большое значение. Первая часть статьи посвящена а) обсуждению ограниченности традиционной экспериментальной психологии; б) доказательству того, что эти ограничения не должны безусловно приниматься, а могут быть преодолены с помощью феноменологических открытий; в) демонстрации того, что феноменологическая перспектива важна для всей психологии, а не только клинической.

Во второй части статьи А. Джорджи подчеркивает необходимость феноменологии для психологического исследования и доказывает, что многие аспекты человеческого бытия недоступны для экспериментального подхода. Автор делает акцент на различиях между естественнонаучным и гуманитарным научным подходами. Он считает, что это подчеркивание различий необходимо особенно потому, что существует сильная тенденция отождествлять *исследование и эксперимент per se* с естественнонаучным путем проведения исследования и экспериментированием. «Когда гуманитарный научный подход утверждается в своих правах и получает некоторую степень автономности, тогда появляется возможность интеграции двух подходов, так как очевидно, что большинство феноменов в мире имеют и числовое измерение, и смысл, и ко-

личество, и качество и т.д.», – писал А. Джорджи в статье 1966 года. Однако, указывал он, должна быть проделана большая работа в области гуманитарных наук, прежде чем они достигнут такого же уровня зрелости, как естественные науки, и поэтому различия между двумя подходами получили больше внимания в статье Джорджи, чем рассмотрение возможности их интеграции [142].

В 1985 г. вышла книга А. Джорджи «Феноменология и психологическое исследование» [143], в которой представлены обоснования для основных этапов феноменологического метода в психологии и его вариаций. Отдельная глава посвящена доказательству научности феноменологического подхода. Специфику этого подхода Джорджи рассматривает на примере исследования феномена обучения. Книга является итогом многолетней работы, а также методологической основой для последующих качественных исследований, проведенных как самим А. Джорджи, так и многими другими авторами.

Дальнейшие работы А. Джорджи посвящены уточнению теоретических и практических аспектов феноменологического метода в психологии и его применения в различных исследовательских областях. В статье под названием «Один из типов анализа описательных данных: процедуры научного феноменологического метода» [141], А. Джорджи призывает к последовательности в применении феноменологической философии, а также к научной строгости. Существует много форм качественного исследования, и даже несколько вариаций внутри феноменологического подхода. В 1989 году, когда была написана статья, феноменологическое движение в психологии было слишком молодым, чтобы настаивать на конкретном способе интерпретации, и Джорджи писал, что возможно, этого конкретного способа никогда и не будет. Согласия среди феноменологов не больше, чем среди бихевиористов, психоаналитиков или гештальтистов. А. Джорджи признает, что на тот момент в развитии метода сделано примерно 5% от того, что еще должно быть сделано. Определенность, которую он имел в отношении некоторых частных вопросов применения феноменологического метода, проистекала скорее не из глубины, а из знания направления, в котором следует двигаться. В статье, которая является расшифрованной записью обучающего семинара, А. Джорджи последовательно показывает, что феноменологический метод соответствует двум критериям – критерию феноменологии и критерию научности. Чтобы быть научным, знание должно быть методичным (добытым с помощью определенного метода с обоснованной методологией), систематическим, или целостным (части знания должны быть взаимосвязаны) и доказанным (его можно и нужно подвергать сомнению и обосновывать).

Феноменология это изучение феномена таким, как он переживается. Феноменологи ищут *logos* (паттерны, структуры) того феномена, ко-

торый они изучают. В феноменологии термин «феномен» имеет техническое значение. Переживаемая реальность это то, в чем заинтересованы феноменологи – не «реальность, как она может быть воспринята», не «объективная» реальность, не реальность «в себе». Цель исследователя – открыть и описать структуру того, что дано, так, как оно переживается. Далее Джорджи описывает фазы феноменологического метода и доказывает, что он соответствует указанным критериям.

В работе, написанной в 1992 г. [140], рассматривая 2 альтернативные стратегии проведения качественного исследования – описание и интерпретацию, А. Джорджи отмечал, что исследователи в психологии, которые ищут альтернативные (качественные) исследовательские стратегии, со все возрастающим интересом обращаются к интерпретативной теории. Однако ученый указывает, что существуют и другие стратегии, и одной из них является описательная наука. Описательные практики как основа для прояснения значений, получили меньше внимания из-за некоторых эпистемологических заключений о значении как таковом, которые появились в литературе по интерпретативной науке. По мнению А. Джорджи, дескриптивный (описательный) научный подход может дать ответы на некоторые герменевтические аргументы о значениях и что надежные данные могут быть получены в рамках описательного подхода. Ученый доказывает, что и описание, и интерпретация являются легитимными научными подходами, но предполагают различные условия и области применения.

В 1994 году вышла статья «Феноменологический взгляд на некоторые качественные исследовательские методы» [138]. В ней феноменологический подход к качественному исследованию сравнивается с некоторыми другими качественными подходами, которые следуют иным парадигмам. Джорджи утверждает, что более глубокое понимание феноменологической философии может помочь многим исследователям, которые ищут альтернативные решения в рамках качественного подхода.

В своем исследовании 1997 года «Теория, практика и оценка феноменологического метода как качественной исследовательской процедуры» [145] А. Джорджи перечисляет критерии, которые необходимы для того, чтобы качественный научный метод мог быть отнесен к феноменологическому описательному Гуссерлианскому подходу. Этот метод должен использовать 1) описание 2) в контексте установки феноменологической редукции и 3) искать наиболее инвариантные значения для рассматриваемого контекста (в других работах Джорджи называет их «логосами», сущностями или структурами изучаемых феноменов).

По мнению А. Джорджи, для того чтобы дать справедливую оценку феноменологии, нужно упомянуть некоторые ее отличительные черты, но даже тогда постижение ее будет затруднено, если оставаться в границах философии эмпирицизма, которая доминирует в научной

культуре наших дней. Не то чтобы феноменология противостояла эмпиризму, скорее она предлагает нечто большее, чем просто эмпирический подход.

Прежде всего, феноменология описывает феномены сознания, и в своем наиболее объемлющем смысле, относится к полноте проживаемого опыта, который принадлежит отдельной личности. Однако, в пределах феноменологии, привилегированным статусом пользуется сознание, именно потому, что оно не может быть проигнорировано. О чем бы мы ни говорили, мы описываем это так, как это предстает в нашем сознании. Феноменологический подход, поэтому, утверждает, что более правильным будет признавать роль сознания и иметь его в виду, чем игнорировать его присутствие. Это особенно верно потому, что, как демонстрирует феноменологический анализ, сознание не просто нейтральный представитель объективной реальности, но оно придает смыслы и значения тому, что воспринимается.

Во-вторых, в пределах феноменологии, наиболее точное значение придается слову «опыт». По Гуссерлю главной характеристикой сознания является то, что оно представляет для нас объекты, и эту представительскую функцию он называет «интуицией», которая относится к обычным типам осознания, не подразумевающим ничего романтического или эзотерического. Под опытом Гуссерль понимает интуицию «реальных объектов», то есть тех, которые находятся в пространстве и времени, подчиняются законам причинности и даны нам в обычном восприятии, например, стол, скала, машина. В этом смысле, интуиция является более широким понятием, а опыт – более узким, потому что опыт относится к более узкому кругу «представлений», которые подразумевают реальность представляемых объектов. Это различие важно для гуманитарных наук, потому что многие феномены, изучаемые этими науками, являются «представлениями», которые могут не иметь соотношений с «реальностью» и в то же время являются жизненно важными для правильного понимания гуманитарных феноменов: например, в психологии – феномены иллюзий, галлюцинаций, ложных воспоминаний; в антропологии – церемонии и обряды, в социологии – феномен толпы, мода, модные увлечения, в политических науках – имиджи, символы и лозунги. Даже когда производится «соотнесение» с «реальными объектами», гуманитарные науки уделяют внимание тому, как эти объекты воспринимаются или что они означают, а не столько их сущности или реальному характеру.

Третьей особенностью является точное значение термина «феномен» для феноменологии. Он означает наличие любой данности точно так, как она дана или переживается. Другими словами, феноменология начинает свой анализ интуиций или данностей не в их объективном смысле, но в точности так, как они «даны», не важно, насколько частич-

но или незначительно они представлены в сознании, а также в терминах значений, которые феномены имеют для воспринимающих субъектов.

Наконец, обсуждение феноменологии не будет полным без упоминания интенциональности. Гуссерль взял этот термин от Brentano, но использует его фундаментально другим образом. Для Гуссерля интенциональность это неотъемлемая черта сознания, которая отражает тот факт, что сознание всегда направлено на объект, а не на себя самое, хотя бывают и исключения, например, в рефлексивных актах. Таким образом, когда мы говорим, что интенциональность является сущностью сознания, мы имеем в виду, что сознание по существу своему устанавливает связи и отношения – оно открыто тому, что не является сознанием, а также самому себе.

Таким образом, по мнению А. Джорджи, правильное понимание феноменологического метода как минимум требует соответствующего понимания упомянутых выше терминов [145].

В работе «Способ преодоления методологических сложностей в исследовании субъективности» [139] А. Джорджи рассматривает и оценивает основные типы методов, которые используют большинство психологов для исследования психологических феноменов. Основная идея, которую доказывает Джорджи, заключается в том, что общепринятые методы недостаточны, потому что они не способны теоретически учитывать субъективность. Общепринятые методы развивались в контексте психологии как естественной науки и все они скорее минимизируют, чем акцентируют наличие субъективности, которая является *sine qua non* любого психологического феномена. По мнению А. Джорджи, это происходит потому, что сам термин «субъективность» не получил должного теоретического веса. Следовательно, первой задачей будет рассмотрение феномена субъективности с целью как минимум признать его существование и его необходимость для психологии. В статье автор использует термин субъективность как общее понятие, когда мы говорим о личности, сознании, опыте, психике, одушевленном теле, эго, самости и других подобных понятиях, которые имеют отношение к источнику нашей жизни и осознания. Джорджи пишет, что дифференциация между этими понятиями может и должна быть сделана с течением времени, но сейчас он хочет акцентировать то, что они имеют общего. Субъективность в том смысле, в котором Джорджи использует этот термин, является чрезвычайно важным концептом, который находится в центре всех гуманитарных наук, включая психологию, когда она изучает бытие человека. «Этот термин одновременно неуловим и повсеместен. Но он является ключевым понятием для гуманитарной науки и практики», – подчеркивает исследователь.

Качественное интервью, по нашему мнению, преодолевает ограничения естественнонаучных методов психологического познания и об-

ладает преимуществами гуманитарного феноменологического подхода. Потенциал качественного интервью соответствует задачам, поставленным в нашем исследовании – познанию специфики феномена стигматизации у старшеклассников и нахождению психологических детерминант этого процесса.

Также нами принимался во внимание тот факт, что «гибкость интервью и его близость к жизненному миру опрашиваемых могут привести к знанию, которое может быть использовано для улучшения условий человеческого существования» [31]. Исследования по нарративной психотерапии обращают внимание на психокоррекционный эффект «рассказывания историй» (Дж. Фридман, Дж. Комбс, 2001; White, 1995). Респондент, описывая свой жизненный опыт, свой мир, получает возможность по-новому взглянуть на них, расширить свое видение ситуации, обнаружить новые возможности для адаптации и развития.

2.1.2. Описание процедуры исследования

На первом этапе исследования нами использовалась методика изучения ценностных ориентации (см. Приложение). Обработка результатов проводилась с использованием компьютерного комплекса SPSS.

В отличие от стандартизированных методов, для исследовательского интервью не существует общепринятой процедуры. Однако, согласно С. Квале, качественное исследовательское интервью может быть разбито на семь последовательных стадий: 1) определение темы, с обоснованием предмета исследования и формулированием задач исследования; 2) планирование исследования таким образом, чтобы оно отвечало задачам исследования, решало проблемы конструирования знания и учитывало морально-этические последствия; 3) само интервью; 4) расшифровка; 5) анализ; 6) проверка (верификация); 7) составление отчета.

А. Джорджи утверждает, что любой метод качественного исследования проходит как минимум 5 основных этапов: 1) сбор вербального материала; 2) чтение материала; 3) разделение материала на некие части; 4) организация и интерпретация данных с точки зрения определенной научной отрасли; 5) синтез или выводы из данных, выносимые на обсуждение научной общественности. Разрабатываемый А. Джорджи феноменологический подход на каждом из перечисленных этапов имеет свою специфику. **Сбор вербального материала** может происходить как в форме интервью, так и в форме письменного отчета испытуемого. На этапе **чтения материала** важно уловить общий смысл полученного материала. При **разделении материала на части** необходимо пользоваться критериями определенной научной дисциплины – например, психологический критерий для психологии и так далее. Например, предложение это грамматическая единица и оно не всегда чувствительно к психологическим аспектам описания. Поэтому важен подход, кото-

рый чувствителен как к научной дисциплине, так и к объекту исследования. Смысловые единицы не существуют в описаниях сами по себе, скорее, они конструируются установками и активностью исследователя. В феноменологическом подходе исследователь использует профессиональную сензитивность и спонтанность для того чтобы обнаружить релевантные смыслы с помощью интуиции. Таким образом, хотя этот подход относительно открыт и избегает искусственной тематизации, он все же адекватен задаче. На этапе **организации и выражения сырого материала языком научной дисциплины** требуется трансформация обыденной речи субъектов. Она должна быть преобразована в термины, релевантные для определенной науки. Научная перспектива, используемая для анализа, например, психологическая или социологическая, более узкая, чем обыденный взгляд на вещи. Поэтому ключевой момент в этом шаге это перевод утверждений субъекта в форму, в которой их научная ценность будет более определенной. На этапе **описания структуры феномена**, когда смысл каждой смысловой единицы выражен с точки зрения соответствующей науки, и описан научным языком, необходимо определить, какие из трансформированных смысловых единиц существенны для изучаемого феномена, а какие нет. Используя метод свободного варьирования в воображении (по Гуссерлю), исследователь описывает сущностную структуру конкретного, живого опыта с точки зрения определенной научной дисциплины.

Целью нашего исследования было получение знаний о феномене стигматизации в среде старших школьников, выявление психологических детерминант этого процесса.

На первом этапе, в результате анализа предметной области и собственных предварительных экспериментов, нами были сформулированы следующие исследовательские вопросы:

1. Стигматизированный старшеклассник – какой он? Как его описывают окружающие?
2. Как становятся стигматизированным? Каковы причины стигматизации, как их описывают старшеклассники?
3. Как связаны использование кличек и стигматизация?
4. Какое место занимает внешность человека в ряду детерминант процесса его стигматизации?
5. Какова роль различия во взглядах и предпочтениях в процессе стигматизации?
6. Каков внутренний мир стигматизированных? Как они воспринимают мир, окружающих и самих себя?

На втором этапе нами было проведено два пилотажных интервью в сотрудничестве с исследовательницей качественного интервью как метода А. Акуленко (г. Минск). Была обрисована схема исследования от представления темы и знакомства с учениками до моментов первичного

и последующего анализа и интерпретации полученных данных, обозначены тематические области, которых следует коснуться в интервью. В качестве объектов исследования были выбраны ученики шести 10-х и двух 11-х классов одной из школ г. Витебска. В этих же классах предварительно проводилась социометрия и исследование ценностных ориентаций. Были обсуждены организационные вопросы с психологом, учителями и администрацией школы. Для интервью предоставлялся отдельный кабинет. Участие респондентов было полностью добровольным и допускало прерывание исследования с их стороны в любой момент. Участники были предупреждены о сохранении конфиденциальности и давали согласие на использование данных интервью в исследовательской работе и в печати с условием анонимности.

Третьим этапом было само интервьюирование. Интервью проводилось в отдельном кабинете, в учебное время. Участие в интервью было добровольным, желающих поучаствовать было много. Сначала было проведено 8 интервью с теми, кто сам активно выражал желание поучаствовать в исследовании. Эти интервью были подвергнуты предварительному анализу, на основании которого были выделены «особенные» ученики – или «пользующиеся популярностью», или «не такие, как все», «отверженные». Последующие интервью также проводились по желанию, но в первую очередь приглашались эти «выделенные», «особенные» ученики. В среднем продолжительность интервью составляла от 35 до 90 минут. Интервью записывалось на диктофон для последующей расшифровки.

В начале беседы экспериментатор представлялся, кратко рассказывал о своем исследовании. Для того чтобы избежать возможного искажения информации и фактора «социальной желательности», в качестве темы исследования назывались «психологические особенности старшего школьного возраста». Затем испытуемые давали устное согласие на участие в исследовании, на запись интервью на диктофон, на использование полученных данных в печати и были предупреждены о конфиденциальности и сохранении анонимности участников. Интервью проходило в спокойной и безопасной обстановке, в недирективной и дружелюбной атмосфере. Уровень доверия, готовности раскрывать свои глубинные мысли и переживания у испытуемых был различным. В соответствии с объявленной темой исследования, сначала мы просили рассказать о психологических особенностях старшего школьного возраста, «что в этом возрасте особенного, что отличает его от остальных». Затем в зависимости от ответов респондента фокус интервью смещался или на отношения в классе, или на его социометрические выборы и их объяснение. Нашей задачей было услышать в рассуждениях старшеклассника ответы на сформулированные ранее (на втором этапе) вопросы и понять, что говорит нам о стигматизации конкретный респондент.

Интерпретация интервью имела несколько уровней, или этапов. Предварительная интерпретация проводилась уже в ходе интервью, когда исследователь переформулировал сказанное испытуемым, уточняя и проверяя правильность своего понимания. Мы пытались добиться согласия и однозначности в понимании сказанного. Это обеспечивало также валидизацию наших интерпретаций, которая, с точки зрения методологии постмодернизма, в первую очередь обеспечивается согласованием с «объектом» исследования.

Затем наступал четвертый этап. Происходило перекодирование текста из звукового в печатный формат. Ввиду большого объема материала, более детальной расшифровке подвергались интервью с учениками, пользующимися популярностью как в учебной, так и во внеучебной деятельности, интервью с отвергаемыми учениками, а также части интервью, содержащие ответы на поставленные исследовательские вопросы.

В целях сохранения анонимности участников, были изменены имена, фамилии, некоторые другие детали и обстоятельства, описываемые в интервью.

Некоторые части интервью, не содержащие информации, соответствующей целям исследования, кратко подытоживались или опускались. Так как специального лингвистического анализа высказываний не предполагалось, было принято решение отказаться от дословной расшифровки, включающей слова-паразиты и частые повторения. Интервью было превращено в более формальный письменный текст, сохраняющий, по возможности, эмоциональный настрой, стиль речи и оттенки значений высказываний испытуемых. Также мы старались фиксировать паузы («короткая пауза», «длинная пауза»), интонационные ударения, эмоциональные реакции, такие как смех, вздохи, слезы. При этом в тексте расшифровок использовались следующие условные обозначения:

... – пропуск текста

(.) – короткая пауза

(..) – средняя пауза

(...) – длинная пауза

курсив – пояснения экспериментатора

В итоге 44 интервью со старшеклассниками составили 117 страниц печатного текста.

Анализ интервью (пятый этап) проводился по следующей схеме. Сначала были прочитаны все расшифрованные тексты. Интересные или подходящие элементы каждого интервью копировались и вставлялись в отдельный файл. Когда таким образом были проработаны все интервью, мы получили большой список первоначальных смысловых элементов всех интервью. Следующей задачей было кодирование – придание названия каждому элементу, которое бы кратко отражало его смысл. Было получено 524 первоначальных смысловых элемента. Затем мы обратились к приему

«конденсирования смысла», предложенному А. Джорджи. Из большого количества первоначальных смысловых элементов мы отсеяли те, которые отвечали прямо или косвенно на поставленные исследовательские вопросы и сгруппировали их в 6 крупных тем, или категорий:

1. Как описывают отверженных и «не таких, как все».
2. Клички и стигматизация.
3. Внешность и отношения.
4. Отверженные и непохожие на других – о себе и о других.
5. Различия во вкусах и взглядах и отношения.
6. Как становятся стигматизированными.

Для «конденсирования смысла» мы воспользовались таблицей, отображающей естественные смысловые единицы текстов интервью и их основное содержание. «Естественные смысловые единицы» составляли цитаты из интервью; там, где для лучшего понимания смысла цитаты был нужен контекст высказывания, приводили также заданный вопрос. «Основное содержание» – это доминирующая в естественных смысловых единицах тема, сформулированная как можно проще. Здесь исследователь пытался читать ответы респондента без предубеждения и определять тему высказывания с точки зрения респондента, но так, как ее понимает исследователь. Следующий шаг, в соответствии со схемой А. Джорджи, состоял в проверке смысловых единиц с точки зрения цели исследования. К содержанию смысловых единиц мы подходили с точки зрения вопроса: «Что данное высказывание говорит нам о стигматизации?». На конечной стадии существенные, необходимые темы всех интервью связывались воедино в описательное утверждение. Таким образом, метод состоял в конденсации выраженных значений во все более и более сущностный смысл феномена стигматизации в старшем школьном возрасте.

Верификация (шестой этап исследования), по мнению С. Квале, должна сопровождать весь процесс интервью. Так, на первом этапе (выбор темы) валидность исследования основана на качестве его теоретических предпосылок и на логике вывода из теории исследовательских вопросов. На втором этапе (планирование исследования) валидность получаемого знания зависит от того, насколько адекватны предмету и целям исследования планирование проекта и используемые методы. С точки зрения этики валидный план исследования предполагает, что оно будет делаться во благо, при минимизации вредных последствий, и полученные знания будут благотворно воздействовать на жизнь людей. В процессе интервьюирования валидность относится к тому, насколько можно доверять рассказам собеседника, и еще – к качеству самого процесса интервьюирования, которое предполагает осторожное расспрашивание относительно смысла сказанного и постоянную проверку полученной информации с помощью уточняющих вопросов – валидизация *insitu*. На четвертом этапе вопрос о том, что определяет ва-

лидность расшифровки и перевода устной речи в письменную, решается выбором лингвистического стиля расшифровки. На этапе анализа верификация результатов определяется вопросом о том, являются ли валидными поставленные к тексту вопросы и достаточно ли логична интерпретация. На этапе собственно валидации (шестой этап исследования) предполагается принятие продуманного решения о том, какая форма валидации соответствует конкретному исследованию, о применении конкретной процедуры валидации, а также решения о том, к какой выборке следует обратиться для валидации. На седьмом этапе (составление отчета) решается вопрос о том, является ли данный отчет валидным описанием основных результатов исследования, а также о роли читателей этого отчета в валидации результатов.

Результаты исследования опыта стигматизации у старшеклассников с помощью качественного интервью рассматривались нами с точки зрения постмодернистской парадигмы контекстуальности и социального построения знаний. В таком понимании валидность относится к тому, насколько метод исследования способствует исследованию того, что намеревались исследовать, «насколько наши наблюдения действительно отражают интересующие нас явления или переменные» (Pervin, 1984, P. 48) (цит. по [31]). При таком широком понимании валидности качественные исследования в принципе могут давать валидные научные знания. Касательно седьмого этапа интервью С. Квале отмечает, что понимание валидации как коммуникации и действия делает написание отчета об исследовании «ключевым вопросом».

Таким образом, преимуществом качественных методов исследования является их близость к жизненному миру респондентов, а также к психологической реальности, которая может быть недоступна для количественных методов. Для качественных методов характерна естественность, гибкость, диалогичность, контекстуальность, акцент на уникальности, своеобразии, смысле. Вместе с тем, они не лишены и некоторых ограничений, ведущим из которых является высокая степень субъективности. Однако, несмотря на то, что качественные методы называют иногда «мягкими», не предполагающими жесткой стандартизации, все же они требуют соблюдения определенных процедур для полноценной интерпретации данных и получения валидных знаний. Качественный подход предполагает определенную структуру (состоящую из 5 шагов исследования в подходе А. Джорджи или 7 этапов по версии С. Квале) и требования к интерпретации данных, при соблюдении которых возможно получить новые, валидные и достоверные знания.

2.2. Расхождение в ценностных ориентациях индивида и группы как предпосылка стигматизации в старшем школьном возрасте

Ценностно-смысловая сфера, являясь центром субъективного мира личности и регулятором отношений человека к миру и другим людям, не может оставаться вне фокуса внимания при исследовании психологических детерминант стигматизации. Ценностные ориентации изучались с применением адаптированной методики изучения ценностных ориентаций М. Рокича.

На основании описательной статистики было установлено, что у исследованной выборки старшеклассников терминальные ценности находятся в следующей иерархии (табл. 2.1): здоровье (40,7% старшеклассников поставили на первое место); свобода (на первом месте по значимости для 21,7% старшеклассников); любовь (10,1%); семейная жизнь (8,5%); уверенность в себе (4,8%) и друзья (4,8%); материально обеспеченная жизнь (2,1%); общественное признание, активная жизнь, жизненная мудрость (по 1,6%); развлечения (1,1% предпочтений); интересная работа, творчество, развитие (по 0,5%); познание, счастье других, продуктивную жизнь, красоту природы и искусства никто из старшеклассников не поставил на первое место (0%).

Таблица 2.1 – Иерархия терминальных ценностей старшеклассников (n = 189)

Ранг	Название ценности	Сколько старшеклассников отдали предпочтение (в %)
1.	Здоровье	40,7%
2.	Свобода	21,7%
3.	Любовь	10,1%
4.	Семейная жизнь	8,5%
5.	Уверенность в себе	4,8%
5.	Друзья	4,8%
6.	Материально обеспеченная жизнь	2,1%
7.	Общественное признание	1,6%
7.	Активная жизнь	1,6%
7.	Жизненная мудрость	1,6%
8.	Развлечения	1,1%
9.	Интересная работа	0,5%
9.	Творчество	0,5%
9.	Развитие	0,5%
10.	Познание	0%
10.	Счастье других	0%
10.	Продуктивная жизнь	0%
10.	Красота природы и искусства	0%

Инструментальные ценности старшеклассники расположили в следующем порядке (табл. 2.2): независимость (22,8% старшеклассников поставили эту ценность на первое место); воспитанность (14,3% отдали приоритет); честность (12,7%); образованность (10,6%); жизнерадостность (8,5%); твердая воля (5,8%); ответственность (3,7%); аккуратность (3,2%); непримиримость к недостаткам, рационализм, смелость в отстаивании своего мнения и терпимость получили по 2,6% предпочтений у старшеклассников; эффективность в делах (2,1%); высокие запросы, широта взглядов, чуткость (по 1,6%); самоконтроль (1,1%); исполнительность (0,5%).

Таблица 2.2 – Иерархия инструментальных ценностей старшеклассников (n=189)

Ранг	Название ценности	Сколько старшеклассников отдали предпочтение (в %)
1.	Независимость	22,8%
2.	Воспитанность	14,3%
3.	Честность	12,7%
4.	Образованность	10,6%
5.	Жизнерадостность	8,5%
6.	Твердая воля	5,8%
7.	Ответственность	3,7%
8.	Аккуратность	3,2%
9.	Непримиримость к недостаткам	2,6%
9.	Рационализм	2,6%
9.	Смелость в отстаивании своего мнения	2,6%
9.	Терпимость	2,6%
10.	Эффективность в делах	2,1%
11.	Высокие запросы	1,6%
11.	Широта взглядов	1,6%
11.	Чуткость	1,6%
12.	Самоконтроль	1,1%
13.	Исполнительность	0,5%

Полученные данные не только характеризуют старшеклассников как социальную группу с определенными ценностями, но и позволяют выдвинуть предположение о том, обладатели каких ценностных ориентаций или черт характера не будут пользоваться популярностью. Однако эти данные являются усредненными, и имеются различия в иерархиях ценностей как между классами, группами старшеклассников по полу и социометрическому статусу, так и между отдельными учениками.

Рассмотрим различия в ценностных предпочтениях между девушками и юношами (табл. 2.3 и 2.4).

Таблица 2.3 – Сравнение терминальных ценностей девушек и юношей

Девушки (n = 119)			Юноши (n = 70)		
Ранг	Название ценности	Сред. знач. и станд. отклон.	Ранг	Название ценности	Сред. знач. и станд. отклон.
1.	Здоровье	3,05 (3,097)	1.	Здоровье	3,40 (3,201)
2.	Друзья	5,24 (3,129)	2.	Свобода	5,11 (4,977)
3.	Любовь	5,48 (4,254)	3.	Друзья	5,71 (3,826)
4.	Свобода	6,24 (4,479)	4.	Любовь	6,63 (3,946)
5.	Уверенность в себе	6,30 (3,707)	5.	Семейная жизнь	6,83 (4,459)
6.	Семейная жизнь	6,52 (4,599)	6.	Материально обеспеченная жизнь	7,29 (4,243)
7.	Материально обеспеченная жизнь	8,27 (4,573)	7.	Уверенность в себе	8,06 (4,442)
8.	Интересная работа	9,15 (3,623)	8.	Интересная работа	9,03 (4,188)
9.	Общественное признание	9,91 (3,945)	9.	Развитие	9,19 (4,023)
10.	Активная жизнь	10,45 (3,485)	10.	Активная жизнь	10,13 (4,021)
11.	Развитие	10,74 (4,287)	11.	Общественное признание	10,74 (4,363)
12.	Жизненная мудрость	11,39 (4,997)	12.	Жизненная мудрость	10,80 (4,183)
13.	Познание	11,76 (4,109)	13.	Развлечения	10,83 (4,700)
14.	Развлечения	11,82 (4,092)	14.	Познание	11,20 (3,914)
15.	Продуктивная жизнь	12,19 (3,814)	15.	Продуктивная жизнь	11,87 (3,761)
16.	Творчество	13,34 (3,894)	16.	Счастье других	14,27 (3,468)
17.	Счастье других	13,38 (4,190)	17.	Творчество	14,59 (3,899)
18.	Красота природы и искусства	15,49 (3,181)	18.	Красота природы и искусства	15,37 (3,401)

Таблица 2.4 – Сравнение инструментальных ценностей девушек и юношей

Девушки (n=119)			Юноши (n=70)		
Ранг	Название ценности	Сред. знач. и станд. отклон.	Ранг	Название ценности	Сред. знач. и станд. отклон.
1.	Независимость	6,66 (5,219)	1.	Воспитанность	6,13 (5,099)
2.	Честность	6,72 (4,571)	2.	Независимость	6,29 (5,206)
3.	Образованность	6,96 (4,786)	3.	Образованность	6,86 (4,345)
4.	Воспитанность	6,97 (4,666)	4.	Жизнерадостность	7,17 (4,520)
5.	Жизнерадостность	6,99 (4,888)	5.	Ответственность	8,03 (4,479)
6.	Ответственность	7,82 (4,126)	6.	Честность	8,24 (5,207)
7.	Смелость в отстаивании мнения	8,03 (4,913)	7.	Твердая воля	8,26 (4,883)
8.	Твердая воля	8,08 (4,934)	8.	Аккуратность	9,01 (5,347)
9.	Аккуратность	9,55 (4,412)	9.	Рационализм	9,51 (4,074)
10.	Чуткость	9,55 (4,586)	10.	Смелость в отстаивании мнения	9,73 (4,403)
11.	Рационализм	9,62 (4,570)	11.	Самоконтроль	9,80 (4,692)
12.	Самоконтроль	10,06 (4,616)	12.	Исполнительность	10,19 (4,447)
13.	Терпимость	10,28 (4,783)	13.	Эффективность в делах	10,24 (4,506)
14.	Исполнительность	10,92 (4,188)	14.	Терпимость	11,19 (4,728)
15.	Эффективность в делах	11,04 (4,383)	15.	Чуткость	11,31 (4,942)
16.	Широта взглядов	11,92 (4,041)	16.	Широта взглядов	12,03 (4,065)
17.	Высокие запросы	14,39 (4,433)	17.	Высокие запросы	13,03 (5,122)
18.	Непримиримость к недостаткам	15,01 (4,291)	18.	Непримиримость к недостаткам	13,69 (4,936)

Статистические вычисления показывают, что имеются значимые различия в предпочтениях юношей и девушек в отношении таких ценностей, как любовь ($p \leq 0,1$), развитие ($p \leq 0,05$), творчество ($p \leq 0,05$), уверенность в себе ($p \leq 0,01$). Девушки больше ценят любовь, творчество, уверенность в себе, юноши большее значение по сравнению с девушками придают развитию. Оба пола одинаково высоко ценят здоровье, друзей, свободу, семейную жизнь, затем следуют материальная обеспеченность, интересная работа, активная жизнь. Гендерные различия в порядке предпочтений этих ценностей незначительны.

Выявлены значимые различия в предпочтениях юношей и девушек в отношении таких инструментальных ценностей, как непримиримость к недостаткам ($p \leq 0,1$), смелость в отстаивании своего мнения ($p \leq 0,05$), честность ($p \leq 0,05$), чуткость ($p \leq 0,05$). Для девушек честность, чуткость, смелость в отстаивании своего мнения гораздо важнее, чем для юношей. Юноши ценят непримиримость к недостаткам больше, чем девушки (однако оба пола придают данной ценности не слишком высокое значение). Оба пола одинаково высоко ценят независимость, образованность, воспитанность, жизнерадостность, ответственность. В целом, следует отметить, что в ценностных предпочтениях у юношей и девушек гораздо больше сходств, чем различий.

Теперь рассмотрим особенности ценностных ориентаций учеников с разным социометрическим статусом. Мы применяли социометрический тест с целью оценки межличностных эмоциональных связей в классах. Социометрия изучает отдельные компоненты стигматизации из описанных И. Гофманом: нарушение социального взаимодействия со стигматизированным человеком, дискриминация, отвержение стигматизированного, увеличение социальной дистанции по отношению к нему, что может являться следствием «отвращения». При этом важно отметить, что социометрия изучает лишь внешние характеристики стигматизации и не может быть признана адекватным методом для отражения всего сложного и многоаспектного феномена стигматизации.

При проведении социометрической методики использовались дихотомические официальные и неофициальные, специфические критерии:

1. Выберите трех человек из класса, с кем бы вы хотели вместе готовить доклад по учебному предмету.
2. Выберите трех человек из класса, с кем бы вы не хотели вместе готовить доклад.
3. Если вы будете устраивать дома вечеринку, кого из класса вы хотели бы пригласить (выберите трех человек)?
4. Кого из класса вы не хотели бы приглашать к себе домой на вечеринку (три человека)?

В результате социометрии была выявлена социометрическая структура исследованной выборки (табл. 2.5 и 2.6). К «звездам» были

отнесены те, чья сумма полученных выборов ≥ 5 , к «принятым» – те, кто в сумме получили от 1 до 4 положительных выборов, «отвергаемые» в сумме получили от 0 до 3 отрицательных выборов, «отверженные» имели сумму полученных положительных и отрицательных выборов ≤ -4 .

Таблица 2.5 – Социометрическая структура выборки (критерий учебной деятельности)

Социометрический статус	Количество учеников	Процент от общего числа учеников
«Звезды»	20	10,6
«Принятые»	84	44,4
«Отвергаемые»	59	31,2
«Отверженные»	26	13,8
Всего	189	100,0

Таблица 2.6 – Социометрическая структура выборки (критерий внеучебной деятельности)

Социометрический статус	Количество учеников	Процент от общего числа учеников
«Звезды»	21	11,1
«Принятые»	89	47,1
«Отвергаемые»	54	28,6
«Отверженные»	25	13,2
Всего	189	100,0

Иерархии ценностных ориентаций старшеклассников с различным социометрическим статусом (по учебной деятельности) отражены в табл. 2.7 и 2.8.

Применение t-теста (SSPS) к результатам исследования ценностных ориентаций и социометрии позволило сделать следующие выводы. «Звезды» по учебной деятельности значительно отличаются от «отвергаемых» по таким терминальным ценностям, как продуктивная жизнь ($p \leq 0,05$) и развлечения ($p \leq 0,05$). «Звезды» меньше ценят развлечения, зато выше оценивают продуктивную жизнь, чем «отвергаемые». «Звезды» по сравнению с «отверженными» по учебной деятельности, как ни странно, ниже оценивают познание ($p \leq 0,1$). Возможно, это свидетельствует о преобладании внешних мотивов учебной деятельности у успешных старшеклассников. Имеются также некоторые значимые различия между «звездами» и «принятыми». Так, «принятые» больше ценят развлечения, чем «звезды» ($p \leq 0,01$). «Звезды» больше ценят продуктивную жизнь ($p \leq 0,05$). «Принятые» отличаются от «отвергаемых» по предпочтению такой терминальной ценности, как творчество. «Принятые» ценят его меньше ($p \leq 0,1$). «Принятые» по сравнению с «отверженными» меньше ценят познание ($p \leq 0,01$).

У «отвергаемых» и «отверженных» также имеются различия в предпочитаемых ценностях, таких как красота природы и искусства («отвергаемые» ценят ее меньше, чем «отверженные», $p \leq 0,05$), друзья (более значимы для «отвергаемых», чем для «отверженных», $p \leq 0,1$), познание («отвергаемые» ценят меньше, $p \leq 0,05$).

Таблица 2.7 – Иерархия терминальных ценностей старшеклассников с разным социометрическим статусом

Иерархия терминальных ценностей «звезд»	Иерархия терминальных ценностей «принятых»	Иерархия терминальных ценностей «отвергаемых»	Иерархия терминальных ценностей «отверженных»
1. Здоровье	1. Здоровье	1. Здоровье	1. Здоровье
2. Друзья	2. Друзья	2. Друзья	2. Свобода
3. Свобода	3. Свобода	3. Любовь	3. Друзья
4. Любовь	4. Любовь	4. Свобода	4. Любовь
5. Уверенность в себе	5. Семейная жизнь	5. Семейная жизнь	5. Семейная жизнь
6. Семейная жизнь	6. Уверенность в себе	6. Уверенность в себе	6. Материально обеспеченная жизнь
7. Интересная работа	7. Материально обеспеченная жизнь	7. Материально обеспеченная жизнь	7. Уверенность в себе
8. Материально обеспеченная жизнь	8. Интересная работа	8. Интересная работа	8. Интересная работа
9. Развитие	9. Общественное признание	9. Активная жизнь	9. Развитие
10. Продуктивная жизнь	10. Развитие	10. Общественное признание	10. Познание
11. Активная жизнь	11. Активная жизнь	11. Жизненная мудрость	11. Активная жизнь
12. Жизненная мудрость	12. Развлечения	12. Развитие	12. Жизненная мудрость
13. Общественное признание	13. Жизненная мудрость	13. Развлечения	13. Развлечения
14. Познание	14. Познание	14. Познание	14. Общественное признание
15. Счастье других	15. Продуктивная жизнь	15. Продуктивная жизнь	15. Продуктивная жизнь
16. Творчество	16. Счастье других	16. Творчество	16. Творчество
17. Развлечения	17. Творчество	17. Счастье других	17. Счастье других
18. Красота природы и искусства	18. Красота природы и искусства	18. Красота природы и искусства	18. Красота природы и искусства

Таблица 2.8 – Иерархия инструментальных ценностей старшеклассников с разным социометрическим статусом по критерию учебной деятельности

Иерархия инструментальных ценностей «звезд»	Иерархия инструментальных ценностей «принятых»	Иерархия инструментальных ценностей «отвергаемых»	Иерархия инструментальных ценностей «отверженных»
1. Честность	1. Независимость	1. Независимость	1. Воспитанность
2. Жизнерадостность	2. Жизнерадостность	2. Воспитанность	2. Твердая воля
3. Воспитанность	3. Воспитанность	3. Честность	3. Жизнерадостность
4. Образованность	4. Образованность	4. Образованность	4. Честность
5. Смелость в отстаивании мнения	5. Честность	5. Ответственность	5. Независимость
6. Независимость	6. Твердая воля	6. Жизнерадостность	6. Ответственность
7. Ответственность	7. Ответственность	7. Твердая воля	7. Образованность
8. Твердая воля	8. Аккуратность	8. Рационализм	8. Рационализм
9. Эффективность в делах	9. Смелость в отстаивании мнения	9. Самоконтроль	9. Смелость в отстаивании мнения
10. Аккуратность	10. Чуткость	10. Смелость в отстаивании мнения	10. Исполнительность
11. Самоконтроль	11. Рационализм	11. Аккуратность	11. Самоконтроль
12. Чуткость	12. Исполнительность	12. Чуткость	12. Терпимость
13. Терпимость	13. Терпимость	13. Эффективность в делах	13. Эффективность в делах
14. Рационализм	14. Эффективность в делах	14. Исполнительность	14. Аккуратность
15. Широта взглядов	15. Самоконтроль	15. Терпимость	15. Широта взглядов
16. Исполнительность	16. Широта взглядов	16. Широта взглядов	16. Чуткость
17. Высокие запросы	17. Высокие запросы	17. Высокие запросы	17. Высокие запросы
18. Непримири-мость к недостаткам	18. Непримири-мость к недостаткам	18. Непримири-мость к недостаткам	18. Непримири-мость к недостаткам

Имеются значимые отличия в инструментальных ценностях старшеклассников с различными социометрическими статусами по критерию учебной деятельности. «Звезды» меньше ценят рационализм, чем «отвергаемые» ($p \leq 0,1$). «Звезды» по сравнению с «отверженными» по учебной деятельности больше ценят уверенность в себе ($p \leq 0,1$), предпочитают чуткость ($p \leq 0,1$) исполнительности ($p \leq 0,05$). Эти данные позволяют предположить, что даже в учебной деятельности старшеклассники

больше ценят личностные, «человеческие» качества, чем «исполнительские». «Звезды» меньшее значение придают исполнительности, чем «принятые» ($p \leq 0,05$). «Принятые» отличаются от «отвергаемых» по предпочтению таких инструментальных ценностей, как рационализм, самоконтроль и жизнерадостность. «Принятые» меньше ценят рационализм ($p \leq 0,05$) и самоконтроль ($p \leq 0,01$) и выше оценивают жизнерадостность ($p \leq 0,1$). Значимые различия наблюдаются между «принятыми» и «отверженными» по учебной деятельности по таким ценностям, как уверенность в себе ($p \leq 0,05$), чуткость ($p \leq 0,05$), аккуратность ($p \leq 0,01$). «Принятые» по сравнению с «отверженными» больше ценят аккуратность, чуткость и уверенность в себе. У «отвергаемых» и «отверженных» имеются различия в предпочтении такой инструментальной ценности, как уверенность в себе («отвергаемые» оценивают ее выше, $p \leq 0,05$).

Рассмотрим различия в терминальных и инструментальных ценностях старшеклассников с различными социометрическими статусами по критерию внеучебной деятельности (табл. 2.9 и 2.10)

Таблица 2.9 – Иерархия терминальных ценностей старшеклассников с разным социометрическим статусом (по критерию внеучебной деятельности)

Иерархия терминальных ценностей «звезд»	Иерархия терминальных ценностей «принятых»	Иерархия терминальных ценностей «отвергаемых»	Иерархия терминальных ценностей «отверженных»
1	2	3	4
1. Здоровье	1. Здоровье	1. Здоровье	1. Здоровье
2. Свобода	2. Друзья	2. Друзья	2. Свобода
3. Друзья	3. Любовь	3. Любовь	3. Друзья
4. Любовь	4. Свобода	4. Свобода	4. Любовь
5. Уверенность в себе	5. Семейная жизнь	5. Семейная жизнь	5. Семейная жизнь
6. Семейная жизнь	6. Уверенность в себе	6. Уверенность в себе	6. Материально обеспеченная жизнь
7. Материально обеспеченная жизнь	7. Материально обеспеченная жизнь	7. Материально обеспеченная жизнь	7. Уверенность в себе
8. Интересная работа	8. Интересная работа	8. Интересная работа	8. Развитие
9. Активная жизнь	9. Общественное признание	9. Общественное признание	9. Жизненная мудрость
10. Жизненная мудрость	10. Развитие	10. Активная жизнь	10. Познание
11. Развитие	11. Активная жизнь	11. Развитие	11. Интересная работа
12. Общественное признание	12. Развлечения	12. Познание	12. Активная жизнь

Окочание табл. 2.9

1	2	3	4
13. Продуктивная жизнь	13. Жизненная мудрость	13. Продуктивная жизнь	13. Общественное признание
14. Познание	14. Познание	14. Жизненная мудрость	14. Продуктивная жизнь
15. Развлечения	15. Продуктивная жизнь	15. Развлечения	15. Развлечения
16. Счастье других	16. Счастье других	16. Творчество	16. Счастье других
17. Творчество	17. Творчество	17. Счастье других	17. Творчество
18. Красота природы и искусства	18. Красота природы и искусства	18. Красота природы и искусства	18. Красота природы и искусства

«Звезды» по внеучебной деятельности отличаются от «принятых» по таким терминальным ценностям, как свобода ($p \leq 0,1$), развлечения ($p \leq 0,1$), красота природы и искусства ($p \leq 0,1$). «Звезды» больше ценят свободу, чем «принятые», зато меньше – развлечения, красоту природы и искусства.

«Звезды» от «отвергаемых» значимо отличаются только по одной ценностной ориентации – «звезды» больше ценят свободу ($p \leq 0,05$).

«Звезды» по сравнению с «отверженными» больше ценят уверенность в себе ($p \leq 0,05$), и меньшее значение придают познанию ($p \leq 0,1$) и развитию ($p \leq 0,05$).

«Принятые» по внеучебной деятельности несколько выше, чем «отвергаемые», ценят счастливую семейную жизнь ($p \leq 0,1$). Менее значимы для «принятых» по сравнению с «отвергаемыми» эффективность в делах ($p \leq 0,1$), интересная работа ($p \leq 0,1$), продуктивная жизнь ($p \leq 0,01$).

«Принятые» и «отверженные» значимо различаются по таким ценностям, как уверенность в себе ($p \leq 0,1$), познание ($p \leq 0,01$), жизненная мудрость ($p \leq 0,1$). «Принятые» по сравнению с «отверженными» предпочитают уверенность в себе; они меньше ценят такие ценности, как жизненная мудрость и познание.

«Отверженные» по сравнению с «отвергаемыми» больше ценят развитие ($p \leq 0,1$).

«Звезды» по внеучебной деятельности отличаются от «принятых» по такой инструментальной ценности, как самоконтроль ($p \leq 0,1$). «Звезды» ценят его выше.

«Звезды» и «отвергаемые» по внеучебной деятельности не имеют значимых различий в инструментальных ценностях.

Между «звездами» и «отверженными» наблюдаются значимые различия по предпочтению таких ценностей, как независимость и рационализм. «Звезды» больше ценят независимость ($p \leq 0,1$), и меньшее значение, чем «отверженные» придают рационализму ($p \leq 0,05$).

Таблица 2.10 – Иерархия инструментальных ценностей старшеклассников с разным социометрическим статусом (по критерию внеучебной деятельности)

Иерархия инструментальных ценностей «звезд»	Иерархия инструментальных ценностей «принятых»	Иерархия инструментальных ценностей «отвергаемых»	Иерархия инструментальных ценностей «отверженных»
1. Независимость	1. Независимость	1. Воспитанность	1. Воспитанность
2. Жизнерадостность	2. Воспитанность	2. Образованность	2. Образованность
3. Воспитанность	3. Жизнерадостность	3. Честность	3. Честность
4. Ответственность	4. Образованность	4. Независимость	4. Ответственность
5. Образованность	5. Честность	5. Жизнерадостность	5. Рационализм
6. Твердая воля	6. Твердая воля	6. Ответственность	6. Твердая воля
7. Честность	7. Ответственность	7. Аккуратность	7. Независимость
8. Смелость в отстаивании мнения	8. Смелость в отстаивании мнения	8. Твердая воля	8. Жизнерадостность
9. Самоконтроль	9. Аккуратность	9. Смелость в отстаивании мнения	9. Самоконтроль
10. Аккуратность	10. Рационализм	10. Самоконтроль	10. Смелость в отстаивании мнения
11. Чуткость	11. Чуткость	11. Рационализм	11. Исполнительность
12. Эффективность в делах	12. Терпимость	12. Чуткость	12. Эффективность в делах
13. Рационализм	13. Исполнительность	13. Эффективность в делах	13. Терпимость
14. Терпимость	14. Самоконтроль	14. Исполнительность	14. Аккуратность
15. Исполнительность	15. Эффективность в делах	15. Терпимость	15. Чуткость
16. Широта взглядов	16. Широта взглядов	16. Широта взглядов	16. Широта взглядов
17. Высокие запросы	17. Высокие запросы	17. Высокие запросы	17. Высокие запросы
18. Непримири-мость к недостаткам	18. Непримири-мость к недостаткам	18. Непримири-мость к недостаткам	18. Непримири-мость к недостаткам

«Принятые» по внеучебной деятельности несколько выше, чем «отвергаемые», ценят непримири-мость к недостаткам ($p \leq 0,05$) и высо-

кие запросы ($p \leq 0,1$). Менее значимы для «принятых» по сравнению с «отвергаемыми» самоконтроль ($p \leq 0,1$) и эффективность в делах ($p \leq 0,1$).

«Принятые» по сравнению с «отверженными» меньше ценят рационализм ($p \leq 0,05$) и самоконтроль ($p \leq 0,05$).

Группы «отвергаемых» и «отверженных» по внеучебной деятельности имеют различия между собой на уровне значимости ($p \leq 0,1$). «Отвергаемые» больше ценят аккуратность, а «отверженные» отдают предпочтение рационализму и развитию, по сравнению с «отвергаемыми».

Наиболее важным представляется анализ различий между «звездами» и «принятыми», с одной стороны, и «отвергаемыми» и «отверженными», с другой (табл. 2.11 и 2.12). Этот анализ предоставит информацию о том, предпочтение каких ценностей делает старшеклассника социально принятым или отвергнутым. Мы рассматривали старшеклассников данной школы как единую социальную группу.

Таблица 2.11 – Различия в ценностных ориентациях различных групп старшеклассников (социометрические статусы в учебной деятельности)

Социометрический статус	«Звезды»	«Принятые»	«Отвергаемые»	«Отверженные»
	Какие ценности предпочитают по сравнению с учениками с другими социометрическими статусами			
Звезды	*****	Развлечения, исполнительность	Рационализм, развлечения	Познание, исполнительность
Принятые	Продуктивная жизнь	*****	Творчество, рационализм и самоконтроль	Познание
Отвергаемые	Продуктивная жизнь	Жизнерадостность	*****	Красота природы и искусствоведение
Отверженные	Уверенность в себе, чуткость	Аккуратность, чуткость, уверенность в себе	Друзья, уверенность в себе	*****

«Звезды» по учебной деятельности меньше ценят рационализм и развлечения, зато выше оценивают продуктивную жизнь, чем «отвергаемые». «Звезды» по сравнению с «отверженными» по учебной деятельности больше ценят уверенность в себе, ниже оценивают познание, предпочитают чуткость исполнительности. Эти данные позволяют предположить, что даже в учебной деятельности старшеклассники

больше ценят личностные, «человеческие» качества, чем «исполнительские». Имеются также некоторые значимые различия между «звездами» и «принятыми». Так, принятые больше ценят развлечения, чем «звезды». «Звезды» больше ценят продуктивную жизнь и меньшее значение придают исполнительности, чем «принятые». «Принятые» отличаются от «отвергаемых» по предпочтению таких ценностей, как творчество, рационализм, самоконтроль и жизнерадостность. «Принятые» меньше ценят творчество, рационализм и самоконтроль. «Принятые» по сравнению с «отвергаемыми» несколько выше оценивают жизнерадостность. Значимые различия наблюдаются между «принятыми» и «отверженными» по учебной деятельности по таким ценностям, как уверенность в себе, познание, чуткость, аккуратность. «Принятые» по сравнению с «отверженными» больше ценят аккуратность, чуткость, уверенность в себе и меньше – познание. У «отвергаемых» и «отверженных» также имеются различия в предпочитаемых ценностях, таких как красота природы и искусства («отвергаемые» ценят ее меньше, чем «отверженные»), друзья более значимы для «отвергаемых», чем для «отверженных», познание «отвергаемые» ценят меньше; и уверенность в себе («отвергаемые» оценивают ее выше).

Таким образом, расхождение в ценностных ориентациях как психологическая детерминанта стигматизации у изученной группы старшеклассников имеет следующую специфику. Для того, чтобы быть «звездой» по учебной деятельности, нужно **предпочитать** такие ценности, как *продуктивная жизнь, уверенность и чуткость* и **не завышать** значение таких ценностей, как *развлечения, рационализм, познание и исполнительность*. Ученик оказывается **отвергнутым**, если **предпочитает** такие ценности, как *познание, исполнительность, красота природы и искусства* и **не придает** должного веса *уверенности в себе, чуткости, аккуратности и друзьям*.

Рассмотрим особенности ценностных ориентаций старшеклассников с разным социометрическим статусом по внеучебной деятельности (участие в вечеринке). «Звезды» больше ценят свободу и самоконтроль, чем «принятые», зато меньше – развлечения, красоту природы и искусства. «Звезды» от «отвергаемых» значимо отличаются только по одной ценностной ориентации – «звезды» больше ценят свободу. Между «звездами» и «отверженными» наблюдается больше значимых различий. «Звезды» больше ценят уверенность в себе и независимость, и меньшее значение, чем «отверженные» придают рационализму, познанию и развитию.

«Принятые» по внеучебной деятельности несколько выше, чем «отвергаемые», ценят счастливую семейную жизнь, непримиримость к недостаткам и высокие запросы. Менее значимы для «принятых» по сравнению с «отвергаемыми» самоконтроль, эффективность в делах, интересная работа, продуктивная жизнь и познание. «Принятые» по сравнению с «отверженными» предпочитают уверенность в себе; они

меньше ценят такие ценности, как жизненная мудрость, познание, рационализм и самоконтроль. «Отвергаемые» больше ценят аккуратность, а «отверженные» отдают предпочтение рационализму и развитию, по сравнению с «отвергаемыми».

Таблица 2.12 – Различия в ценностных ориентациях различных групп старшеклассников (социометрические статусы во внеучебной деятельности)

Социометрический статус	«Звезды»	«Принятые»	«Отвергаемые»	«Отверженные»
	Какие ценности предпочитают по сравнению с учениками с другими социометрическими статусами			
«Звезды»	*****	Развлечения, красота природы и искусства		Рационализм, познание и развитие
«Принятые»	Свобода и самоконтроль	*****	Самоконтроль, эффективность в делах, интересная работа, продуктивная жизнь и познание	Жизненная мудрость, познание, рационализм и самоконтроль
«Отвергаемые»	Свобода	Счастливая семейная жизнь, неприимчивость к недостаткам и высокие запросы	*****	Рационализм и развитие
«Отверженные»	Уверенность в себе и независимость	Уверенность в себе	Аккуратность	*****

Данные таблицы указывают на то, предпочтение и отвержение каких ценностей имеет значение для социометрического статуса по внеучебной деятельности. Обобщающий анализ ценностных предпочтений в связи с социометрическими статусами старшеклассников представлен в табл. 2.13. «Звезды», с которыми одноклассники хотят проводить свободное время, **предпочитают** такие ценности, как *свобода, самоконтроль, уверенность в себе и независимость* и **небольшое значение придают** развлечениям, красоте природы и искусства, рационализму, познанию и развитию. «Отверженные» старшеклассники отличаются от остальных при-

верженностью таким ценностям, как *рационализм, познание, развитие, жизненная мудрость и самоконтроль*. При этом они **недооценивают** значение *уверенности в себе, независимости и аккуратности*.

Сравнение ценностных ориентаций «звезд» и «отверженных» в учебной и внеучебной деятельности показывает, что популярность в разных видах деятельности обеспечивается приверженностью различным ценностям. Лишь *уверенность в себе* может рассматриваться как универсальная ценность, которая обеспечивает популярность как в учебе, так и на вечеринке; и только *познание*, как терминальная ценность, характерна для старшеклассников, непопулярных как в учебной, так и во внеучебной деятельности. Противоречивое значение у старшеклассников имеет такая инструментальная ценность, как *самоконтроль*. Самоконтроль как ценностная ориентация характерен как для «звезд», так и для «отверженных» на вечеринке. Значение, которое старшеклассники придают этой ценности, нуждается в дальнейшем исследовании. Таким образом, ценности, которые повышают популярность старшеклассников среди сверстников как в учебной, так и во внеучебной деятельности, это продуктивная жизнь, свобода, независимость, уверенность в себе и чуткость. Ценностные ориентации, характеризующие непопулярных учеников, это познание, красота природы и искусства, развитие, жизненная мудрость и рационализм, исполнительность, самоконтроль.

Таблица 2.13 – Ценностные ориентации, обеспечивающие популярность и отвержение в разных видах деятельности

Вид деятельности	Ценностные ориентации, обеспечивающие	
	популярность	отвержение
Учебная	<i>продуктивная жизнь, уверенность в себе и чуткость</i>	<i>познание, исполнительность, красота природы и искусства</i>
Внеучебная	<i>свобода, самоконтроль, уверенность в себе и независимость</i>	<i>рационализм, познание, развитие, жизненная мудрость и самоконтроль</i>

Таким образом, проведенный анализ эмпирического материала позволяет сделать следующие **выводы**:

1. Ценностные ориентации как система установок личности, выражающих отношение к ценностям, у исследованных старшеклассников имеют как общие черты, позволяющие судить о старшеклассниках как о целостной группе, так и значимые индивидуальные различия у учеников. Индивидуальные различия в ценностных ориентациях старшеклассников имеют гендерную природу: девушки больше ценят *любовь, творчество, уверенность в себе*, юноши большее значение по

сравнению с девушками придают *развитию*. В отношении инструментальных ценностей, девушки гораздо выше, чем юноши, ценят *честность, чуткость, смелость в отстаивании своего мнения*. Для юношей *непримиримость к недостаткам* несколько важнее, чем для девушек (однако оба пола придают данной ценности не слишком высокое значение). Однако следует отметить, что в ценностных предпочтениях у юношей и девушек гораздо больше сходств, чем различий. Оба пола одинаково высоко ценят здоровье, друзей, свободу, семейную жизнь, затем следуют *материальная обеспеченность, интересная работа, активная жизнь*. Как для девушек, так и для юношей, значимыми являются *независимость, образованность, воспитанность, жизнерадостность, ответственность*.

2. Ценности, приверженность которым повышает популярность старшеклассников среди сверстников как в учебной, так и во внеучебной деятельности: *продуктивная жизнь, свобода, независимость, уверенность в себе и чуткость*. Ценностные ориентации, характеризующие непопулярных учеников: *познание, красота природы и искусства, развитие, жизненная мудрость и рационализм, исполнительность, самоконтроль*. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что ценностные ориентации как интегральная характеристика личности являются одной из психологических детерминант стигматизации. Специфика этой детерминанты и других компонентов стигматизации изучалась средствами качественного интервью.

2.3. Проявления стигматизации в старшем школьном возрасте

В нашей работе проявления стигматизации в среде учеников старших классов средней школы мы изучали с помощью качественного полуструктурированного интервью. В процессе интервью стремились получить от респондентов описания одноклассников, особенно «не таких, как остальные». Также, обсуждая выборы респондента в процессе ранее проведенной в этих же классах социометрии, мы обращали внимание на высказывания старшеклассников, которые содержали выделенные И. Гофманом характеристики стигматизации.

В соответствии со схемой анализа интервью, предложенной А. Джорджи (адаптировано из С. Квале), составили табл. 2.14, в которую поместили высказывания респондентов по теме и первичный анализ – выделенные нами смысловые единицы. Для лучшего понимания отдельных цитат в некоторых случаях приводится контекст высказывания старшеклассника – заданный вопрос или обсуждаемая тема.

Таблица 2.14 – Элементы стигматизации в описаниях отвергаемых сверстников

Естественные смысловые единицы и их основное содержание	
Естественные смысловые единицы	Основное содержание
1	2
<p>– <i>Есть ли у вас в классе ученики, сильно отличающиеся от остальных, не такие как все?</i></p> <p>– Ника Ж. – мне ее жалко. Она до такой степени замкнутый человек, вообще замкнутый. Она говорит неслышно, вообще боится сказать громко. Она один человек в классе. Можно даже сказать – не ученик нашего класса. Она сидит всегда одна, никто с ней не общается, ни с кем она не общается, потому что она, может, серьезно боится кого-то. Это не просто какой-то комплекс неполноценности, это психика нарушена у человека. Никто на нее не обращает внимания даже. Поиздеваться – да, могут поиздеваться, пихнуть. Она спокойно, отходит, смущается, но ничего не может сделать. Это неправильно. Это психически неполноценный человек. Кто знает, может это болезнь, ей чего-то не хватает. Или если бы она по-другому себя повела, поставила себя по-другому... Но как она может в классе 11 лет не говорить ни с кем и просто заговорить теперь? Это неуместно, стыдно. (Подобное мнение об этой ученице высказали еще 8 одноклассников)</p>	<p>Замкнутая девушка, которая держится обособленно от всего класса, вызывает жалость и подозрения, что она психически неполноценна. С точки зрения одноклассника, ее положение незавидно – на нее не обращают внимания или иногда издеваются над ней, а она не может защитить себя. Но изменить это положение ей будет очень трудно.</p>
<p>– <i>Есть ли у вас в классе ученики, сильно отличающиеся от остальных, не такие как все?</i></p> <p>– Есть такие, которые чувствуют себя не такими как все – Вишняков, Коновалов и Ника Ж. Коновалов Максим не может мне противоречить, потому что он не уверен в своих силах. Он замкнутый, у него комплекс неполноценности. Коновалов неспортивный, мягкотелый, у него нет своего Я, и он привык к этому. И все поняли кто он такой. В детстве его унижали, били, издевались как дети по мелочам, не то что серьезно, как звери, а так. У него заниженная самооценка. Я его не сильно уважаю как парня. Хоть я и знаю, что он нормальный. Все нормальные люди, одинаковые рождаются все, только у каждого появляется свой жизненный опыт. У Вишнякова тоже нет своего Я. Его тоже в детстве и сейчас иной раз обзовут, заденут как-нибудь. У него комплекс неполноценности тоже. Хотя он более уверен в себе, чем Максим.</p>	<p>В классе есть ученики «не такие, как все». Похоже, что у них «комплекс неполноценности». Они не пользуются уважением одноклассников, терпят унижения, но не могут за себя постоять, потому что не сформировали собственное Я. Их основные характеристики – замкнутость, неуверенность в себе, заниженная самооценка, комплекс неполноценности. Неспортивность, мягкотелость, отсутствие своего Я у юноши – не вызывают симпатии у одноклассников.</p>

Продолжение табл. 2.14

1	2
<p>– <i>Есть ли в классе ученики, отличающиеся от остальных?</i></p> <p>– В-ов, К-ов. Они ведут себя как дети, в них не хватает взрослости (<i>подобное мнение было высказано еще 4 раза</i>).</p>	<p>Некоторые ученики отстают от остальных, в них недостает взрослости. Это не нравится одноклассникам.</p>
<p>– <i>Что в ней такого, что отличает ее от остальных?</i></p> <p>– Она своеобразно относится к жизни, у нее интересный своеобразный взгляд на жизнь, с ней интересно поговорить. У нее мало друзей, она больше учится, занята. Она обычный человек, просто у нее свой взгляд на жизнь. Если некоторые привыкли больше погулять, то она, наоборот, в библиотеки ходит, думает о серьезном, и просто по-своему воспринимает мир. Она со всеми нормально общается, но больше со Снежаной, они вместе в библиотеки ходят, в литературный клуб.</p>	<p>Девушка не такая как все – интересная, но слишком своеобразная. У нее свои интересы и свой узкий круг общения.</p>
<p>– <i>Есть ли у вас в классе ученики, сильно отличающиеся от остальных, не такие как все?</i></p> <p>– У нас в классе все такие веселые, а вот Марианна со Снежаной они немножко не такие, они тихие, спокойные, они может не замкнутые, но они в своем мире живут просто. Или если взять еще Аркадия Березова, или мы с ним так не сильно общаемся, но для меня он такой загадочный, я его не сильно знаю (<i>подобные характеристики этих учеников были озвучены неоднократно</i>).</p>	<p>В классе есть ученики, отличающиеся от большинства – тихие, замкнутые, живущие в своем мире.</p>
<p>– <i>Какими прилагательными можно ее описать?</i></p> <p>– Тихая, неразговорчивая, скованная. Не как все люди. Не из мира сего. Замкнутая, ни с кем не общается.</p>	<p>Девушка тихая, скованная, замкнутая, неразговорчивая постепенно становится стигматизированной, на что указывают такие характеристики – не как все люди, не от мира сего.</p>
<p>– <i>Кого бы ты не пригласил на вечеринку к себе домой? Почему?</i></p> <p>– Я-ев Коля он неестественный, он немного подделочный, хамелеон, подстраивается под кого-то, под компанию какую-то. В плане учебы – да, я его уважаю, потому что не каждый может так, как он учить. Но я его как человека не уважаю.</p>	<p>Успехи в учебе вызывают уважение, а личные качества – неестественный, поделочный, подстраивающийся под других, хамелеон – вызывают неуважение.</p>
<p><i>Рассказывая, что в старшем школьном возрасте для большинства парней значимым становится общение с девушками, старшеклассница описывает тех, кто является исключением из этого правила:</i></p> <p>– Я-ев он такой заучка, такое чувство, что он сидит целыми днями над книжками.</p>	<p>Чрезмерное увлечение учебной работой в ущерб общению с противоположным полом влечет за собой навешивание негативной клички – «заучка».</p>

Продолжение табл. 2.14

1	2
<p>– К-ов – мне кажется, с ним бы никто не познакомился, у меня такое чувство.</p>	<p>Юноша не привлекательный для противоположного пола.</p>
<p>– <i>Есть ли у вас в классе ученики, не такие, как все?</i></p> <p>– Вишняков есть, его все в классе отвергают, к нему просто параллельное общение, привет-пока. Я с ним не вливаюсь в общение. Я понимаю, какая у него ситуация, у меня такое тоже раньше было, я отучился с пятого по восьмой класс в классе, в котором я был один новенький, все остальные были слитая компания. Было и попадало. Но как в этот класс пришел, меня приняли.</p> <p>...Вишняков всем параллелен в классе. Уже раньше о нем ходили слухи, что он никакой пацан. Он общается вдвоем с Коноваловым. Им в классе больше никто не интересен. Это мое личное ощущение.</p>	<p>В классе есть ученики, которые не проявляют интереса к одноклассникам. И одноклассники, в свою очередь, их не замечают или отвергают. «Никакой пацан» – характеристика стигматизированного.</p>
<p><i>Описывая свой класс как «дружный», старшеклассник отмечает, что есть несколько человек, которые не общаются с классом:</i></p> <p>– Вот Осинкин с Грушко пришли, ни с кем не разговаривали, они как-то побоку были, поэтому так и остались.</p> <p>...Осинкин и Грушко как-то не пошли на контакт с самого начала года, и сейчас мы не особо с ними общаемся. Они и сейчас не идут на контакт, мы вообще их мало видим. То, что они не общались – начали над ними подшучивать. А потом как-то вроде не обращали на них внимания, ну не идут, не разговаривают – чего с ними разговаривать. Пробовали с ними говорить – они пару фраз кидают и все. <i>(Подобное мнение об этих учениках было высказано 4 раза).</i></p>	<p>Новенькие в классе, которые не пошли на контакт с самого начала, так и остались не принятыми.</p>
<p>Он пришел в наш класс, он себя сразу поставил изолированно, что он не хочет ни с кем, он сам не хочет ничего делать, чтобы с ним подружился. Именно изоляционный такой человек, может, он считает себя выше всех, что он особенный какой-то, это видно в нем. Я к нему параллельно честно говоря. Просто как человека каждого надо любить. Может, он будет талантлив в чем-то еще, я его не знаю, просто с ним не общаюсь. А так как он себя ведет в классе, с учителями, рассуждает знатно, именно как взрослый. В нем детскости вообще не видно, именно ребячества. А так – ну человек и человек.</p>	<p>Старшеклассник сам изолирует себя от окружающих, возможно, считает себя особенным, лучше остальных. Его воспринимают как человека, но не сближаются с ним. Он ведет себя слишком по-взрослому.</p>

Продолжение табл. 2.14

1	2
<p>– Почему его не уважают пацаны?</p> <p>– Потому что он такой как дитенок, дите малое, ведет себя так. Пытается шутить там непонятные шутки, из разговора видно, говорит почти непонятно.</p>	<p>Старшеклассник ведет себя слишком по-детски. Его шутки не понятны окружающим. Сверстники его не уважают.</p>
<p>– Кого бы не позвала к себе домой на вечеринку и почему?</p> <p>– Инга сама по себе такая тихая, хотя в принципе, я говорю, что у нас все девчонки в классе хорошие. Но она тихая, спокойная, я больше люблю таких веселых, задорных людей, с которыми можно и повеселиться, и пошутить.</p>	<p>Девушка тихая, спокойная, хорошая, но больше нравятся задорные люди, с которыми можно повеселиться.</p>
<p>Аркадий у нас тоже такой философский мальчик, все время на своей волне, все время в своих мыслях где-то витает. Поэтому он тоже, что он такой, не от мира сего, как говорят, он какой-то отделенный от нашего класса, он тоже пришел к нам позже, и он такой изначально был. Он историей увлекается, он книжек много читает, у него своя точка зрения на все, он такой немножко отделенный от всех. Просто такой он человек – сам по себе.</p>	<p>Отделенный от всех, имеющий свою точку зрения, живущий в своем мире юноша имеет признак стигматизации – характеристику «не от мира сего».</p>
<p>– Какие чувства вызывает его поведение?</p> <p>– Раньше была злость, неприязнь, а сейчас не обращаю даже внимания. Когда он только пришел в седьмом классе, его общение и поведение его. Наглое общение, поведение вызывающее.</p>	<p>Сначала вызывающее поведение одноклассника злило, а теперь на него перестали обращать внимание.</p>
<p>– С кем бы не хотел вместе готовить доклад? Почему?</p> <p>– ...Соснова и Ветлицкая у меня просто-напросто отвращение вызывают. У Ветлицкой во внешности и по личной гигиене, если так прислушаться, то... замечаешь некоторые запахи. А у Сосновой не то что во внешности, а в ее характере отвращение вызывается. Она не воспринимает других, она с таким «хорошим» убойным характером, с ней будет очень трудно работать.</p>	<p>Некоторые одноклассницы вызывают отвращение – из-за своей внешности, недостатка личной гигиены или «тяжелого» характера, неумения сотрудничать и воспринимать других.</p>
<p>Мы как-то недавно шли вместе с поликлиники с Грушко – он довольно-таки интересный человек, он много знает, много что повидал. В школе он держится особнячком. А здесь я как бы узнала его с другой стороны, я узнала, как он ведет себя вне школы, какие у него развлечения, как он поступает с людьми. Меня в какой-то степени заинтересовали его поступки некоторые, мне захотелось узнать причину такого действия, почему именно так. На переменах его нет в классе, в школе он редко появляется.</p>	<p>Одноклассник интересный, но в классе он не идет на контакт.</p>

1	2
<p>– Почему над Жасминовой не прикалываются?</p> <p>– Ай, нет, такое чувство, что она больной человек, чтоб еще трогать человека. Ай, над ней прикалываться... Я люблю, вот над кем-нибудь приколюсь, и кто-то там свое отстаивает, меня это еще больше заводит. А над ней прикалываешься, а она «уууу», ее хоть ты, там не знаю, грязью поливай, она будет сидеть. Все, наверное, это поняли. Она сидит, и ее никто не трогает, она никому не нужна, и ей...</p> <p>– С ней не общаются?</p> <p>– Нет.</p>	<p>Одноклассница настолько пассивная, что с ней не интересно – ни прикалываться, ни общаться. Она оставляет впечатление больного человека.</p>

Описание структуры феномена:

Элементы стигматизации выявляются при описании старшеклассниками учеников «не таких, как все» и при ответах на вопросы «Кого бы ты не выбрал(а) для совместной учебной деятельности и досуга и почему?». Характеристики «не такой, как все», «не такая, как все» приобретают негативный оттенок, если характеризуемый ими человек избегает общения, закрывается, если возникают подозрения в его психической неполноценности или личностной незрелости («нет своего Я»), если человек внешне неопрятен, неспортивен, если с ним тяжело договориться и положиться на него в совместной деятельности. Для описания непопулярных сверстников используют такие прилагательные, как замкнутый, неполноценный, неуверенный, неспортивный, мягкотелый, «обычный, но...», «нормальный, но...», не такие, загадочный, тихие, скованные, неестественный, подделочный, неразговорчивая, никакой, изоляционный, особенный, как взрослый, спокойная, философский, отделенный, интересный, наглое (*общение*), вызывающее (*поведение*), убийный (*характер*), непредсказуемый, непонятный, больной. К ним применяют следующие характеристики: «на своей волне», «на своем приходе», «не от мира сего», «ведет себя знатно», «держится особнячком», «не воспринимает других», «не ученик нашего класса», «психически неполноценный человек», «как дети», «по-своему воспринимает мир», «живет в своем мире», «не как все люди», «хамелеон», «поставил себя изоляционно». Эти ученики могут вызывать к себе такие чувства, как жалость, интерес, неприязнь, страх и настороженность, отвращение, безразличие. Старшеклассники отвергают и «слишком взрослых, серьезных» сверстников, и тех, кто ведет себя «как ребенок». Также для них непривлекательны крайности в самооценке и самопредъявлении – и те, кто имеют заниженную самооценку, «комплекс неполноценности», и те,

кто ведет себя, будто он «особенный, лучше остальных» не вызывают симпатии. Прослеживаются различия в степени «закрепленности» стигмы. Если некоторым старшеклассникам, чтобы быть принятым в коллектив, нужно всего лишь стать более открытым, идти на контакт («он вроде и нормальный человек, только живет в своем мире»), то другим это будет сделать очень сложно, так как на протяжении многих лет они занимали позицию «странного, отверженного, ненормального» («она больной человек») и менять свое поведение сейчас будет уже «неуместно и стыдно». Успехи в учебе вызывают уважение и, возможно, защищают от полного отвержения и закрепления стигмы. Для того чтобы быть принятым в группе сверстников, нужно не только обладать определенными качествами (быть веселым и задорным, а не тихим и замкнутым), но и проявлять активность, защищая себя от нападков. «Новеньким», чтобы быть принятым в классе, нужно идти на контакт, больше общаться. Неприязнь к «хамелеону», «подделочному», неискреннему человеку, возможно, указывает на предпочтение таких ценностей, как искренность, прямота, открытость. Чрезмерное увлечение учебой и недостаток общения с противоположным полом также вызывают насмешки и отвержение сверстников.

Аналогичным образом происходил анализ взаимосвязи существования кличек и стигматизации в старшем школьном возрасте (табл. 2.15). Вопросы интервьюера касались наличия кличек у одноклассников респондента и взаимосвязи наличия кличек и стигматизации.

Таблица 2.15 – Клички и стигматизация

Естественные смысловые единицы и их основное содержание	
Естественные смысловые единицы	Основное содержание
1	2
...К-ва вышибалой называют. Он сам такой здоровенький. Это ж не обидно, наоборот, мужественное такое что-то.	Кличка может быть не обидной, наоборот, подчеркивающей мужественность.
<p>– Я хотела узнать твое мнение о кличках – обидных и необидных. Как с этим в старших классах?</p> <p>– Нет, в старших классах это не особо. Есть такие клички, но они не обидные, которые человека может на протяжении всей жизни так называют. Иногда не знаешь даже как человека называть, иногда даже имя его забываешь. А обидные сейчас уже не особо принимают, уже стараются их не употреблять.</p> <p>– То есть плохое отношение, отвержение человека не в кличках уже выражается в старших классах?</p>	<p>В старших классах если и применяются клички, то в основном не обидные.</p> <p>Плохое отношение выражается не кличками, а интонацией.</p>

1	2
– Ну, мне кажется, если человек тебе не нравится, можно даже его имя произнести, но с такой интонацией, что он поймет, что тебе не нравится. Здесь даже не в кличках дело.	
Вот у нас Яснев, у нас на него «пень» говорят, просто он такой колхозник, такой «ы-ы-ы».	У ученика есть кличка, выражающая насмешку и пренебрежение к нему.
Мы, можно сказать, как бы прикалываемся немножко. Ну вот эта кличка «дурик» – это ж не обидная. Это вот так издеваются над Колей Ясневым.	Ученики немножко прикалываются над одноклассником и не считают это для него обидным.
...Мне кажется, это все (<i>клички</i>) такое дурачество, это все для младших классов, когда еще мозги не сформировались, может, от нечего делать или от того, что они хотят показать, что они лучше, или кого-то унижить, принизить, может, они поэтому дают какие-то клички, прозвища. А потом со временем это все уходит, только остается то хорошее, что прикрепляется. Люди взрослеют, больше понимают, что то же самое и к тебе могут прикрепить, и тебе же будет неприятно, обидно, будешь чувствовать себя ущемленным. И поэтому не хочешь себе такого, и других не называешь.	Клички используются в основном в младших классах, по глупости, для развлечения, для самоутверждения или унижения кого-то. В старших классах люди уже не стремятся обидеть, задеть, потому что сами не хотели бы к себе такого отношения. Остаются в основном хорошие клички.
...Они странные. Отношение к ним никакое. Есть они или нет – все равно. И кличек у них нет. ...Обидные клички есть у тех, кого как раз замечают.	Некоторых одноклассников до такой степени игнорируют, что даже кличек им не дают. Если человеку дали обидную кличку – как минимум, его заметили.

Теоретический анализ и пилотажное исследование [9-А] позволили предполагать, что стигматизация будет проявляться в наличии обидных кличек у стигматизированного. Однако качественный анализ интервью показывает, что в старших классах негативное отношение выражается уже не столько кличками, сколько тоном голоса и манерой обращения. По сравнению с младшими классами, кличек становится значительно меньше. Остаются в основном «необидные», «хорошие» клички, заменяющие имя человека, или клички, которые считают необидными те, кто их использует. Отсутствие клички в старших классах может быть свидетельством крайней степени игнорирования.

Таким образом, при изучении того, как старшеклассники описывают «отвергаемых» и «не таких, как все» сверстников, можно проследить отдельные элементы или этапы процесса стигматизации. Следует отметить, что мы наблюдали не целостный акт или феномен стигматизации, описанный, например, И. Гофманом или В. Мухиной, а лишь

отдельные его элементы. Мы предполагаем, что «частичность» стигматизации и является спецификой этого феномена в среде учащихся старших классов средней школы, в отличие от криминальной молодежной среды или социума в целом. В старших классах наличие клички уже не является маркером стигматизированности. Клички уже не так часто используются, как в младших классах, и редко выражают негативное отношение.

2.4. Оценка старшеклассниками предпосылок стигматизации

Предпосылки стигматизации с точки зрения старшеклассников мы изучали по схеме «конденсирования смысла», описанной в предыдущем параграфе. Данные интервью были объединены в следующие тематические таблицы:

1. Взаимосвязь внешности и успешности в межличностных отношениях (табл. 2.16);
2. Оценка старшеклассниками различий во вкусах и взглядах как предпосылки стигматизации (табл. 2.17);
3. Описание старшеклассниками процесса стигматизации и его возможных детерминант (табл. 2.18).

Таблица 2.16 – Восприятие старшеклассниками взаимосвязи внешности и межличностных отношений

Естественные смысловые единицы и их основное содержание	
Естественные смысловые единицы	Основное содержание
1	2
Я считаю, что внешность довольно-таки относительное понятие, я не знаю, кто его устанавливает. ...Каждый человек должен понимать, что он по-своему уникален, он красив, каждый по-своему. Не обязательно эта красота может быть телесная. Может быть духовная красота. Я считаю, что это даже важнее, чем внешняя. И во-вторых, внешность тоже довольно относительное понятие. ...Я вообще не считаю, что мода на внешность – это правильно. У каждого свои кондиции. Взять тех же самых моделей, я не понимаю, зачем им стараются следовать, я лично ничего не нахожу в них кроме худобы абсолютно неприятной. Я не понимаю, зачем доводить себя до такого состояния.	Каждый человек красив по-своему. Духовная красота важнее внешней.

Продолжение табл. 2.16

1	2
<p>...Внешность вообще ничего не решает. Мне нравятся веселые люди. Если с ним весело, то с ним интересно.</p>	<p>Если с человеком весело, то это важнее, чем его внешность.</p>
<p>Когда к тебе так относятся (<i>отвергают</i>), ты уже волей-неволей начинаешь выискивать в себе что-то не то. У меня широкие плечи, я толстею, потому что сижу постоянно дома, меня очень бесят мои руки, потому что кожа у меня какая-то сухая, старческая.</p>	<p>Негативное отношение окружающих подрывает у девушки уверенность в себе, она начинает искать недостатки в своей внешности.</p>
<p>У меня к нему такие отрицательные симпатии. ...И внешний вид у него не очень хороший. ...Я даже не знаю, он мне как-то сразу не понравился.</p>	<p>Одноклассник сразу не понравился, возможно, из-за своего внешнего облика.</p>
<p>Человек может быть некрасивым, толстым, но он может преподнести себя так, что этого не будут замечать. Если ты небрежно относишься к своей внешности, значит ты человек слабый, если ты позволил себе такое над собой делать, значит можно и другим тоже самое над тобой делать морально. Внешность это проявление нашего характера. Если я изменила себя внутренне, значит, я изменила себя и внешне.</p>	<p>Во внешности и в том, как человек себя преподносит, проявляется его характер. Небрежность во внешности указывает на слабость характера, на небрежное отношение к себе, и окружающие тоже могут начать относиться к такому человеку небрежно.</p>
<p>Сначала же человека принимают по внешнему виду. Если человек будет грязный, неухоженный, то сразу идет какое-то отвержение к этому человеку. Но если он покажет себя, какой он на самом деле, мне кажется, что можно будет изменить это отношение. Если он не будет закрываться в себе из-за того, что так отнеслись к его внешнему виду.</p>	<p>Встречают человека по внешнему виду. Неухоженность вызывает отвержение. Но человек может преодолеть это отвержение, если в дальнейшем не закроется, а проявит себя.</p>
<p>Сразу возникает: «А, толстый, не может за собой последить». Если б я таким оказался, толстым, я бы все сделал, чтобы похудеть.</p>	<p>Толстому человеку приписывается недостаток самоконтроля.</p>
<p>Я худых тоже не люблю. (<i>Подобное мнение было высказано еще 2 раза</i>).</p>	<p>Недостатки фигуры (слишком худая) вызывают неприязненное отношение к человеку.</p>
<p>...Если раньше мы маленькие смотрели сразу на внешность, а потом уже на человека, то сейчас уже внешняя сторона не играет никакой роли, и мы только после общения понимаем суть человека.</p>	<p>В более раннем возрасте внешность человека была важнее, а с приобретением жизненного опыта люди начинают больше ценить суть человека, которая познается в общении с ним.</p>
<p>На самом деле кто знает, что есть норма? ...У меня много знакомых ненормальных людей. Готы, к примеру, металлисты, все эти. Интеллект, мне кажется, у них лучше, чем у нормальных. Только что считать за норму? ...Помоему, можно одеваться как угодно, лишь бы это выглядело более-менее прилично. Главное, чтобы одежда была чистой, не вызывала отвращения, остальное нормально.</p>	<p>Главное – чистота и опрятность в одежде, а понятие нормы относительно.</p>

1	2
<p>Я отношусь не к внешности, я отношусь к тому как человек к этому относится. Кристина – внешность у нее отталкивающая, но я с ней не общаюсь не поэтому, а потому что у нее характер такой. Есть такие люди, их никто не любит, и они на себе зацикливаются, и они думают только о себе. Меня никто не любит, я хороший, а все плохие. Вот она такая. Человек, который зациклился на себе.</p>	<p>Отталкивающая внешность – не главная причина антипатии к человеку. Важнее характер человека. Отталкивает его зацикленность на себе.</p>
<p>Я не считаю, что в человеке внешность – это главное, нет. Часто чем человек красивее, тем он считает себя выше над другими и соответственно поведение у него немножко другое. Поэтому внешность, как говорят, обманчива. Зачастую люди неприметные или самые обыкновенные, у них очень хорошие качества бывают. С полными людьми, я знаю, некоторые стыдятся, когда подружка у тебя полная, у меня наоборот, довольно много подружек, которые полные, но они такие классные девчонки, с ними так всегда классно общаться. Если мне приятно общаться с человеком, я общаюсь. Я больше смотрю на то, как он ведет себя со мной или с другими.</p>	<p>Красивые люди хуже по характеру, чем обычные. Некоторые стыдятся общаться с полными, но это неправильно. Надо смотреть на поведение.</p>
<p>Внешность не самый главный фактор. Опрятность наверное даже больше значит. Если ты внешне некрасивый и еще плюс к тому неопрятный, ты будешь вызывать отвращение у всех, даже если у тебя хороший характер (о важности опрятности говорили еще в 4 интервью).</p>	<p>Опрятность важнее, чем внешняя красота. Неопрятность вызывает отвращение, даже если у человека хороший характер.</p>
<p>Она как человек противный, и при этом у нее еще внешность не очень, она некрасивая, толстая. Но если бы она вела себя по-человечески, и была с такой внешностью, с ней бы общались.</p>	<p>Поведение важнее, чем внешняя красота.</p>
<p>В человеке главная ценность не его внешность, хотя это тоже имеет значение, а главное это его моральные ценности.</p>	<p>Внешность имеет значение, но моральные ценности человека важнее.</p>
<p>Например, Т. Он просто маленький такой, худой, дистрофик, над этим издеваются. И он почти всегда молчит, не разговаривает, пару слов бросит, и с ним почти не общаются из его класса. Всегда над ним какие-то шутки начинают. Это показывает, что он не общается, поэтому такой и стал. У нас есть И., он маленький, с портфелем ходит, но он общается, живо общается. Он как будто еще из детства не вышел. Постоянно ходит с какими-то малыши, тусуется.</p>	<p>Если имеющий физические недостатки старшеклассник не общается с окружающими, то это приводит к его дезадаптации. А если общается, то находит себе компанию.</p>

Отдельной задачей нашего исследования было изучение влияния различий в ценностных ориентациях («вкусах и взглядах» на языке старшекласников) на степень выраженности отвержения как компонента стигматизации (табл. 2.17).

Таблица 2.17 – Различия во вкусах и взглядах и отношения

Естественные смысловые единицы и их основное содержание	
Естественные смысловые единицы	Основное содержание
1	2
<p>...Мы знаем интересы друг друга. Вот у нас Листков Антон, мы знаем, что так просто посидеть – это не для него. Он спортивный, просто выйти в город он это не любит. Мы это нормально воспринимаем, мы знаем, что он с нами, но просто это не для него.</p>	<p>Различия в интересах воспринимаются нормально, если человек сам не отделяется от группы.</p>
<p>Ну нет мне смысла рассказывать им о моих идеологических взглядах, например. Я не буду им объяснять, почему смотреть телевизор это не очень правильно и хорошо. Я не буду распылать свою энергию, я ничего не добьюсь. Они не откажутся от своих привычек из-за того, что я им это сказал. Мне просто легче сохранить свою энергию, свои идеи и принести это в компанию своих друзей, где это получит поддержку.</p> <p>Система ценностей им просто привита, она не является выработанной самим человеком. А с привитой системой ценностей, когда у него скелет окрепнет, он ее поменять просто не сможет. Он будет жить, как пчелка или как робот. Он родился, его запрограммировали, и все.</p>	<p>Молодой человек не видит смысла менять мировоззрение одноклассников. Они запрограммированы с детства, им привита система ценностей. Лучше принести свои идеи в компанию единомышленников.</p>
<p>Я считаю, что в человеке, одно из самых показательных его, это чувство юмора. Но здесь очень мало людей, обладающих чувством юмора. Здесь скорее примитивное, грубое, животное. Здесь, в классе сидя, можно говорить об учебе и можно еще обсуждать кого-то. Каких-то тем других я не слышал за все два года, что я здесь учусь. Только школьные, классные дела, хотя практически все общаются между собой и вне школы. То есть я не могу поговорить там о последних достижениях науки, техники, никто не поймет, не поддержит.</p>	<p>Чувство юмора у старшеклассника и других учеников в классе не совпадает. Ему не интересно обсуждать учебу и других людей. Ему интересны достижения науки и техники, а с ними это не обсуждишь.</p>
<p>...Если у людей разные мировоззрения, они будут общаться, но не близко. Как может общаться человек, который целыми днями сидит за учебниками и ничего не видит вокруг себя и человек, который целыми днями ходит по улице? У них разное ощущение мира. Один живет для того, чтобы учиться, а второй – для себя.</p>	<p>Тот, кому интересна учеба, и тот, кто любит гулять по улице не смогут близко общаться. У них разное ощущение мира.</p>

Окончание табл. 2.17

1	2
<p>– Почему ты не хотела бы приглашать ее на вечеринку?</p> <p>– ...Просто может быть у нас разный характер, по-разному воспринимаем жизнь, разное восприятие, у нас даже мнения не совпадают (подобные мнения были высказаны еще 5 раз).</p>	<p>Разное восприятие мира, разные характеры разделяют людей.</p>
<p>У него в классе нормальные отношения с людьми, но просто может быть разные интересы. Он любит историю, а историю у нас в классе не много кто любит. ...Нормальное отношение, но многие не очень близко. ...То, что он увлекается историей, у него своеобразные взгляды, и может это не совпадает с другими, и может из-за этого у него отношения такие не близкие с людьми.</p>	<p>Различия в интересах и своеобразные взгляды старшеклассника мешают установлению близких отношений с ним.</p>
<p>На сегодняшний день разновидностей музыки очень много, и каждый думает, что его стиль музыки самый лучший, особенный, и это делает людей обособленнее друг от друга и многие даже враждуют между собой.</p>	<p>Любовь к определенной музыке может быть причиной вражды к тем людям, кто ее не любит.</p>
<p>Есть люди для которых это (музыка) вообще как смысл жизни, для них это как отдельная строфа. Но некоторым людям важно не то, что слушают, а то, что представляет собой сам человек.</p>	<p>Для кого-то важны музыкальные вкусы, а для кого-то важнее, каков сам человек.</p>
<p>...Ос-н он неформал, у него прическа необычная, в школе он в костюмчике, но вообще он носит широкие джинсы. Он сразу не понравился нашим мальчикам. Не любят они таких волосатых, неформалов типа.</p>	<p>Одноклассники отвергли ученика, как представителя группы неформалов, которых они не любят.</p>
<p>Мат, ругань, курение, выпивка – для них это важно, для меня это глупо, мне это не нужно. Почти все девчонки у нас курят, человека 4 не курят.</p>	<p>Сверстницы имеют вредные привычки, а для респондентки они не нужны.</p>

В высказываниях старшеклассников в процессе интервью нам удалось проследить отдельные этапы процесса стигматизации (табл. 2.18).

Таблица 2.18 – Как становятся отверженными

Естественные смысловые единицы и их основное содержание	
Естественные смысловые единицы	Основное содержание
1	2
<p>...Старшеклассники не принимают человека, если он считает себя выше, если понтов много. Любят простых людей, обычных. Не любят человека, если он не общается.</p> <p>У нас есть в классе люди, которые в себе, их тоже не любят.</p> <p>...Ложь отталкивает, я ложь не переношу.</p>	<p>Старшеклассники, по наблюдениям респондентки, не любят тех, кто ставит себя выше остальных и тех, кто замкнулся в себе. Любят простых, обычных людей. Сама респондентка не переносит ложь.</p>

Продолжение табл. 2.18

1	2
<p>...Когда человека отвергают, он боится еще что-то сделать, чтобы его еще больше не отвергли. И он выбирает тихое поведение.</p>	<p>Сначала человека отвергают, и он боится проявлять себя, чтобы не вызвать еще большее отвержение.</p>
<p>В первом классе дети еще не обращают особого внимания на то, какие вокруг них, они общаются со всеми. Во втором классе уже начинается такое распределение – свой-чужой, плохой-хороший. Я как-то кому-то с чего-то не понравилась, потом уже начались насмешки, издевательства, смешивание с грязью. Я человек добрый, ответить не могу гадостью какой-нибудь. Воспитание не позволяет, и вообще. Потом дальше – больше. Когда человек позволяет над собой издеваться, это еще в большей степени начинается. Я где-то класса с четвертого, если не могла сказать, пыталась ударить, от этого еще больше насмешки. Смешивали с грязью, плевали в душу. Было очень обидно. По вечерам я всегда плакала, говорила, что не хочу туда идти, я не пойду в школу. Сейчас я простила людям и забыла, я незлопамятный человек.</p>	<p>Процесс стигматизации начался во втором классе. Респондентка не могла адекватно защитить себя от насмешек, издевательств. Это только усиливало агрессию одноклассников. Респондентка испытывала неприятные переживания, не хотела ходить в школу. Сейчас это в прошлом.</p>
<p>...Такое чувство (<i>что ты не такая как все</i>) бывает, когда ты общаешься не с теми людьми, которые не похожи на тебя, по характеру не сходятся, тогда чувствуешь, что ты не такой. Когда общаешься с людьми, которые похожи на тебя, т.е. совпадают ваши мнения, взгляды на жизнь, тогда такого не чувствуешь.</p>	<p>Чувство, что не такая как все, бывает если находишься не в своей группе, не с теми людьми.</p>
<p>Может, она привыкла уже так с первого класса быть. Может, никто с ней не общался, так она такая уже, ну... И она не хочет ни с кем общаться. Она привыкла уже быть одна. В будущем ей будет плохо. Такой быть... Мама ж не будет за нее учиться.</p>	<p>Одноклассница привыкла быть одна. С такой привычкой ей будет плохо в будущем.</p>
<p>У нас, когда новички молчат, они обычно не приживаются.</p>	<p>В классе новички не приживаются, если не прикладывают к этому усилий.</p>
<p>– Почему с некоторыми людьми не хотят общаться? – Ну, я считаю, что я не могу общаться с людьми, которые слишком наиграны. Здесь путается внутреннее и внешнее. Если человек внутри один, а внешне он другой, то мне кажется, это настолько заметно, и у него начинаются проблемы из-за того, что люди просто перестают ему верить, и не воспринимают его всерьез. Поэтому тоже начинаются такие проблемы. Ну,</p>	<p>Не хотят общаться, если человек ведет себя наигранно, неестественно или ставит себя выше остальных. Некоторые антипатии возникают неосознанно.</p>

1	2
<p>еще как стало в наше время популярно – это строить из себя неизвестно что, такие все деловые. Просто это очень противно иногда бывает, просто нет желания общаться с этим человеком, потому что он ставит себя нацелено выше других и уже нету желания, чтобы тебя оскорбляли или намекали, что ты хуже. Это тоже очень неприятно и поэтому таких людей сейчас стало меньше среди знакомых. ...Иногда даже сам не понимаешь, что тебя отталкивает. Но уже какие-то качества, может, мелкие, уже начинают тебя отталкивать. Они могут быть и внешние, но внутренние конечно тоже. Иногда бывает, смотришь на человека, и он тебе сразу не нравится. Кажется, и симпатичный, и все, ну вот не нравится он тебе. Бывает такое, и очень часто.</p>	
<p>– Почему некоторые дети становятся отверженными? – Просто со временем некоторые понимают, что такое дружба, общение нормальное, а некоторые просто этого не хотят понимать и остаются как бы детьми.</p>	<p>Не принимают тех, кто не отвечает представлениям о дружбе и о поведении, соответствующем возрасту.</p>
<p>Все зависит, в первую очередь, наверное, от характера этих людей. Во-вторых, можно поставить внешность. И в-третьих, правила личной гигиены. Характер не должен быть вызывающим, человек должен быть легок в общении, не застопариваться на одном и том же. И не молчать, когда его спрашивают. Только если вопрос немного тупой, можно промолчать, конечно. Просто если с человеком трудно общаться, я по своему опыту знаю, дружба долго не продержится.</p>	<p>Для того, чтобы быть принятым, нужно быть общительным, иметь легкий характер, быть опрятным и хорошо выглядеть.</p>
<p>«Белой вороной» становится тот, кто сложно идет на контакт и мало с кем общается вообще, он идет особнячком. Такие дети не в курсе того, что происходит со всеми, они живут в каком-то своем мире, и так получается, что они просто многого не знают.</p>	<p>Кто не идет на контакт, тот пропускает много важной информации и в итоге становится «белой вороной».</p>
<p>Есть люди, которые достаточно умные, но которые не могут себя показать. Был один мальчик, он такой забитый, он не разговаривает с тобой, внешность – там какие-то дефекты, и люди просто не понимают этого, начинаются издевки, избиения, даже такое было. Но сейчас я его увидела на улице, спустя три месяца после экзаменов, и это другой человек. Но действительно с пятого класса он получал многое, и в школе у него не осталось хороших воспоминаний.</p>	<p>Чтобы быть принятым в группе, мало быть умным, надо еще идти на контакт и уметь себя показать.</p>

1	2
<p>...Еще эти люди, они не идут на контакт. Это еще больше задевает. Если бы они шли...</p>	
<p>Ненормальный – если у нас группа какая-то занимается одним делом, а он другим, одиночкой ходит или не любит делать то, что мы любим, уже идет неуважение к нему.</p>	<p>Ненормальный – это одиночка, который не делает то, что любят делать остальные.</p>
<p>Ну, мне кажется, самое популярное в нашем возрасте, что люди начинают замыкаться – это, конечно, несчастная любовь. Сразу начинаются какие-то проблемы, какие-то нервные срывы. Кажется, что все, весь мир рухнул, никому не нужна. Потом, конечно, сейчас такое время, что внешность тоже очень много значит. Потому что стараются и одежду купить какую-нибудь получше, чтобы выглядеть хорошо, и макияж тоннами. Потому что считают, что внешность... Может, с одной стороны да, сейчас такой склад ума, что мы сначала смотрим на внешность, а потом уже общаемся с человеком. Поэтому, может с одной стороны это правильно. Но вот и комплексы начинаются по поводу внешности. В принципе, это две такие самые главные причины, когда человек начинает отдаляться, считает себя хуже других. Ему кажется, что с ним общаются, может быть, из жалости, может, посмеяться хотят. Такое время, что кажется, что тебя все обманывают, ну не может быть, что у тебя все хорошо, что-то здесь не так, кажется, что все сговорились. Вот из-за этого, что сам наговариваешь на себя и начинаешь высказывать это людям, они, даже если искренне с тобой общались, начинают на тебя обижаться, что ты о них так плохо думаешь. Поэтому, мне кажется, нужно подумать, почему нет, чем я хуже других. Самооценка очень резко падает в нашем возрасте, и нужно стараться ее поднимать, потому что иногда бывает, что если ты сам себя не похвалишь – никто тебя не похвалит. Очень много людей, которые могут тебя обругать, но очень мало, кто может тебя похвалить, и если еще ты сам против себя будешь – то это уже вообще, можно с ума наверное сойти. Поэтому надо как-то повышать свою самооценку.</p>	<p>Люди замыкаются в себе из-за несчастной любви и комплексов по поводу внешности. Нужно повышать свою самооценку.</p>

1	2
<p>Непохожие могут негатив какой-то получать просто из-за того, что им это не нравится, они конкретно говорят, что им это не нравится, они это не принимают. А людям кажется, что это человек отказывается от каких-то общепринятых норм, нацелено делает себя отрешенным. Хотя просто он со временем начнет общаться и человек поймет. Но пока что может быть даже ищут проблему не в себе, а в других. «Это он такой, такой и такой», нет, чтобы сказать «Это я не хочу с ним общаться». Начинают искать в человеке такие проблемы, нет в нем таких качеств. Хотя на самом деле он вполне нормальный.</p>	<p>Если человек говорит, что ему не нравится то, что нравится остальным, это может вызывать негативное отношение к нему. Окружающие, пытаясь защитить общепринятые нормы, называют этого человека ненормальным. А на самом деле он нормальный, и это станет ясно, если с ним пообщаться поближе.</p>
<p>Возможно, их когда-то кто-то обидел, и поэтому они закрылись, решили никого к себе не пускать.</p>	<p>Прошлая обида привела к закрытости, нежеланию подпускать к себе людей.</p>
<p>– Почему с непохожим человеком не хотят общаться? – Ну, в чем-то он не похож на них. И может быть даже они видят, что в чем-то он лучше их и стараются как-то его оградить от себя, чтобы не подчеркивать свою приземленность по сравнению с ним.</p>	<p>Иногда не хочется общаться с человеком, если видишь, что он лучше тебя, чтобы лишний раз не ощущать свою неполноценность.</p>

Анализ интервью и обобщение табличных данных позволяют следующим образом описать структуру феномена стигматизации и ее предпосылок в среде старшеклассников. Выявлены сложные, диалектические взаимосвязи между внешностью человека и его межличностными отношениями. С одной стороны, респонденты считают, что духовная красота человека, его характер, моральные ценности важнее внешней красоты. Если в младшем возрасте обращали внимание в первую очередь на внешность, то теперь ценят больше внутреннюю суть человека, которая проявляется в общении с ним. Так, старшеклассница отмечает, что иногда внешняя привлекательность приводит к самоуверенности и портит характер. Нескольким респондентам важно не то, как человек выглядит, а то, как ведет себя, насколько с ним весело и комфортно общаться. С другой стороны, старшеклассники подчеркивают, что внешность все же имеет значение, особенно опрятность и чистота. Неряшливость отталкивает, даже если у человека хороший характер. Неухоженность, небрежность во внешности могут свидетельствовать о том, что человек не уважает сам себя, и окружающие тоже не будут его уважать. Первое впечатление складывается по внешности, и изменить его бывает

трудно. Отношение к себе и своей внешности также зависит от отношения окружающих. Недостаток поддержки и одобрения извне подрывает уверенность в своей внешней привлекательности.

Выявляются некоторые стереотипы и предубеждения в отношении полных и худых людей, например, полным людям приписывается недостаток самоконтроля. Но на первый план все же выходят особенности поведения человека и его активность в выстраивании межличностных контактов.

При изучении расхождения во мнениях и интересах как предпосылки стигматизации получены противоречивые результаты. С одной стороны, если человек не замыкается в себе, не отделяется от группы, то различия в интересах не будут препятствовать общению. С другой стороны, предпочтение определенных деятельностей и взглядов, не соответствующих представлениям группы, вызывают отвержение и стигматизацию человека. Музыкальные вкусы и приверженность разным субкультурам могут разделять людей, если воспринимаются серьезно и являются выражением разных мировоззрений.

Важным здесь представляется сопоставление результатов количественного исследования расхождения в ценностных ориентациях как предпосылки стигматизации с данными качественного интервью. Предыдущий этап исследования позволил выявить ценности, популярные среди большинства старшеклассников, приверженность которым является предпосылкой высокого социометрического статуса. Это такие терминальные ценности, как продуктивная жизнь, свобода, независимость, и инструментальные ценности – уверенность в себе и чуткость. Мы предполагаем, что различие в терминальных ценностях до некоторой степени «сглаживается» личностными особенностями, такими как уверенность в себе, которая является наиболее популярной среди старшеклассников инструментальной ценностью, обеспечивающей успех как в учебной, так и во внеучебной деятельности, а также коммуникативными умениями, такими как чуткость и общительность. Дальнейший анализ подтверждает это предположение.

Стигматизация в описаниях старшеклассников выступает как двусторонний процесс. С одной стороны, определенные качества человека вызывают антипатию, причем она может быть неосознанной. Этого человека отвергают с разной степенью интенсивности. В свою очередь, человек замыкается, не вступает в контакты, ведет себя отстраненно, что еще больше усиливает его изоляцию и неприязнь сверстников. Отвергаемые старшеклассниками качества – ложь, неестественность, завышенная и заниженная самооценка (то есть отсутствие инструментально ценной «уверенности в себе»), замкнутость (вероятно, отсутст-

вие «чуткости»), неопрятность, а также объективное превосходство человека в каких-то сферах (возможно, приверженность непопулярным среди большинства старшеклассников, ценностям «развития», «жизненной мудрости», «познания», «красоты природы и искусства»). Замыкаться в себе старшеклассники могут из-за перенесенных обид, отвержения (в том числе, несчастной любви), из-за недостатков во внешности, несовпадения в интересах с группой.

Замкнувшись, человек теряет доступ к социальной информации, необходимой для успешного общения, утрачивает и коммуникативные навыки (теряет «чуткость», которая высоко ценится старшеклассниками). Ему становится сложнее разорвать круг изоляции и преодолеть стигматизацию.

Таким образом, предпосылкой стигматизации в старшем школьном возрасте являются не столько особенности внешности, сколько самооценка и самоотношение человека, которые проявляются в опрятности или небрежности, неряшливости. Неряшливость старшеклассники воспринимают как показатель низкого самоуважения и не испытывают симпатии к такому человеку. Если же он помимо этого имеет еще и неприятные черты характера, особенности поведения и общения, то комплекс этих причин может привести к его полной или частичной стигматизации. Недостаток внешней поддержки усиливает неуверенность отвергаемого человека (здесь проявляется феномен, описанный И. Гофманом как «испорченная идентичность»). При изучении расхождения во мнениях и интересах стигматизированного индивида и группы установлено, что наиболее важной предпосылкой стигматизации является не столько различия сами по себе, сколько отсутствие у индивида стремления наладить контакт, уверенности в себе и чуткости. Важность для старшеклассников инструментальных ценностей уверенности в себе и чуткости была выявлена и на предыдущем этапе исследования с помощью стандартизированных методов. Стигматизация в описаниях старшеклассников выступает как двусторонний процесс. С одной стороны, некоторые качества человека (ложь, неестественность, завышенная и заниженная самооценка, замкнутость, неопрятность, а также объективное превосходство человека в каких-то сферах) вызывают антипатию, причем она может быть неосознанной. Этого человека отвергают с разной степенью интенсивности. В свою очередь, человек замыкается, не вступает в контакты, ведет себя отстраненно, что еще больше усиливает его изоляцию и неприятие сверстников.

2.5. Особенности восприятия себя, мира и окружающих людей у стигматизированных старшеклассников

Изучение особенностей внутреннего мира стигматизированных старшеклассников также происходило в соответствии со схемой, предложенной А. Джорджи. 22 респондента из 44 опрошенных имели характеристики, соответствующие описанным И. Гофманом отдельным компонентам стигматизации. Выраженность и количество этих характеристик варьировались у разных респондентов. Мы выделяли в интервью старшеклассников, которые имеют компоненты стигматизации, те тематические области, которые касались особенностей восприятия самих себя, мира и окружающих людей. Смысловые элементы высказываний и их основное содержание вносились в табл. 2.19, затем полученные данные обобщались.

Таблица 2.19 – Особенности восприятия себя, мира и окружающих людей у стигматизированных старшеклассников

Естественные смысловые единицы и их основное содержание	
Естественные смысловые единицы	Основное содержание
1	2
<p>С родителями у меня вообще очень большие проблемы. Я могу утверждать, что семья – это очень важно вообще, т.е. это опора для человека. Мне очень сложно жить в этом плане, потому что есть такие вещи, таких вещей очень много уже накопилось в душе, которых никто от меня не слышал конкретно, ни один человек, т.е. я без опоры в принципе живу, это тяжело очень, я устаю.</p> <p>Мне просто некому сказать. Я не могу прийти домой и родителям рассказать из того, что меня очень сильно волнует. Я не могу рассказать это своим друзьям. Ну, одному человеку, в принципе, могу, но стараюсь этого не делать. В сущности, мне многое, наверное, хотелось бы рассказать, чтобы кто-то поддержал, найти опору мне очень хотелось бы. Может быть, поэтому у меня достаточно жесткие требования к девушкам.</p> <p>Просто с некоторого момента не то чтобы моя семья перестала меня понимать, появились другие факторы, которые отвлекли их внимание от меня. Это обидно, но я не обижаюсь, обещал. Родители в разводе, я с отчимом живу, и 10 лет назад у них появился другой ребенок. ...У меня с родителями нет душевной связи, такого нет. С родителями я нахожусь на денежно-деловых отношениях. ...Если</p>	<p>Сложные отношения с родителями у респондента. Важность семейной и дружеской поддержки для старшеклассника. Не получая этой поддержки, он уходит от реальности с помощью наркотиков.</p>

1	2
<p>мне становится уже очень тяжело, практически нереально, я использую всякие психотропные вещества, просто это действительно помогает, и на печенку не действует. Просто становится не то чтобы легче, просто на время об этом забывается, открываются какие-то другие порталы, другие миры, где видение этих проблем другое, я беру это видение оттуда и уже дальше с ним живу. Просто другое понимание приходит чуть-чуть, но все равно основу этого изменить нельзя.</p>	
<p>Я могу рассказывать о себе и в положительном качестве, какой я классный чувак, как меня любят, уважают, а могу рассказывать, какой я урод вообще, как меня ненавидят все, какие ужасные поступки я в своей жизни совершал.</p>	<p>Сложность и противоречивость человека. Себя можно описать с разных точек зрения, противоположными характеристиками.</p>
<p>Я в принципе человек достаточно замкнутый, по крайней мере была достаточно замкнутым человеком, мне с людьми было довольно сложно общаться.</p> <p>Когда в классе становишься изгоем, замыкаешься в себе и сидишь дома, закрывшись в себе, в своем кругу и не общаешься с людьми, и поэтому разучиваешься это делать.</p>	<p>Замкнутая девушка оказывается в изоляции, и это не способствует развитию навыков общения.</p>
<p>– Как, по твоему мнению, к тебе относятся одноклассники?</p> <p>– Не знаю. Ко мне никто никогда злостно не относился. Ну прикольный и прикольный, и все. Человек на самом деле я не то чтобы плохой, не знаю. Вроде нормально относятся.</p>	<p>Старшеклассник не замечает ничего особенного в отношении к нему одноклассников.</p>
<p>– Что особенного в старшем школьном возрасте, что отличает его от остальных возрастов?</p> <p>– Уже ты старше, и тебе надо то-то делать. Но в душе я как ребенок. ...Я иногда такие глупости говорю, сама понимаю, что глупости, но я действительно так думаю. Просто иногда вот я боюсь высказать свое мнение, потому что думаю, что будут смеяться. Потому что они считают меня взрослым. Если бы они считали меня ребенком, потому что я люблю и с племянниками своими играть, и сказки читать, и фэнтэзи, просто люблю, как ребенок, и вот если бы они понимали, что такие люди тоже есть – детские...</p>	<p>Старшеклассница ощущает себя в душе ребенком. Ее «детские» мысли, высказанные в классе, будут звучать смешно и глупо, поэтому часто она их держит при себе.</p>
<p>...Я стеснительная иногда бываю, стесняюсь иногда выйти, что-то сказать, мнение свое боюсь высказывать иногда, особенно в классе. У нас в классе атмосфера очень бурная, я чувствую по себе. Иногда скажу что-нибудь – и они будут смеяться, не разбираясь. Или по-серьезному к чему-нибудь отнесусь – а они наоборот. Или мои идеи те же</p>	<p>Старшеклассница иногда боится высказать свое мнение в классе, потому что атмосфера в классе бурная, она боится насмешек и непонимания. Ученица с детства чувствовала себя не такой как все – была</p>

1	2
<p>самые, конечно, они грандиозные, может быть, а они скажут – ай, ладно, сделаем чисто так, отмашку. А я так не могу, если мне понравилось что-то, мне надо от начала до конца сделать. ...У каждого свои идеи, в принципе. Получается, что я старше всех в классе. Меня мама отдала в школу с семи лет, а в октябре мне уже восемь исполнилось. ...Учителя всегда говорили маме, что я такая серьезная всегда почему-то.</p> <p>В классе такая энергетика – все звезды, и они затмевают друг друга. И это такое чувство... Все красавицы, краситься умеют, ходят в салоны красоты, тратят кучу денег, и я понимаю, что мне до них далеко, может, я и не хуже, но уже формируется чувство, что я не красивая, но умная, не дура. Хотя в чем-то есть отдушина какая-то. Хотя я вообще перфекционист, максималист.</p>	<p>самой старшей в классе, слишком серьезной. Сейчас она пытается самоутвердиться за счет своего интеллекта, ощущая, что по внешности менее яркая, чем одноклассницы.</p>
<p>Если я взяла дело, мне хочется все до конца сделать и быть лучшей. Не люблю быть в серединке. Ну как, нормально, но все равно, душевно червячок жрет, что могла бы лучше. Это может быть плохо, что максималист, в том плане, что от природы же что-то не дано, даже сама красота. Это вообще большая тема, больной вопрос для меня. ...Я стараюсь быть сильной. Потому что когда слабый человек, на него всегда нападают, а когда сильный с виду, его уважают.</p>	<p>Респондентка стремится к лучшим результатам во всем. Не любит быть в серединке. Стараются быть сильной, чтобы защитить себя.</p>
<p>Меня мама тоже воспитывала, как в викторианских семьях – говори правду, никогда не ври. Не столько строго, сколько морально очень. А потом, когда я в школу пришла в первый класс, я всему верила, что мне говорят, потому что мне мама никогда не врала. А дети же любят врать, и помню, что были всякие незаурядицы, я плакала, а из-за чего, я даже сейчас и не помню.</p> <p>...Даже до сих пор, я понимаю, что нужно умалчивать что-то, я просто говорю вот так вот – понесет, и все. А иногда нужно даже умолчать и иногда даже понимаю, что соврать надо, хоть это и ужасно, но если сказать правду кому-то – или тебе проблемы будут или этот человек неправильно тебя поймет.</p>	<p>Несоответствие воспитания в семье и правил детского сообщества. Из-за этого несоответствия респондентка попадала в неприятные ситуации.</p>
<p>С. – к ней тоже не особо относятся, просто как к человеку, как бы есть и есть человек, да, умная, да, хорошая. И вот мы с ней сошлись, наверное потому, что мы не особо интересуемся парнями, честно говоря. Я не уверена в себе, я считаю, что я некрасивая, у меня нос кривой от рождения, я понимаю, что это комплекс, но ничего с этим сделать не могу. А С. она человек замкнутый. Но все равно мы нашли с ней общие интересы.</p>	<p>Респондентка не уверена в себе, испытывает комплекс неполноценности из-за своей внешности. Она подружилась с одноклассницей, которая тоже не очень популярна среди сверстников. Эти девушки нашли общие интересы.</p>

Продолжение табл. 2.19

1	2
<p>Просто я вижу, что мной никто в классе не интересуется как человеком. Ну как, человек есть, поможет с домашним заданием, даст списать, но на самом деле им не интересно. ...Может, они считают, что я замкнутая, неинтересная. Может, кому-то не нравится, что меня иногда хвалят на уроках. Не знаю. Мне вообще нравится, когда людей хвалят.</p>	<p>Старшеклассница отмечает отсутствие интереса к ней у одноклассников. Она ищет этому объяснения в своей замкнутости или в учебных успехах и похвалах от учителей.</p>
<p>Я не люблю, когда люди злость срываю на других. Я понимаю, когда человеку плохо – пусть молчит, сидит тихонько. Я сама такой человек, если мне плохо, я буду молчать, ничего не скажу, просто не хочу перекладывать свои проблемы на другие плечи.</p>	<p>Респондентка переживает проблемы в одиночку. Она считает, что не следует срыгивать злость на других.</p>
<p>...А сейчас тоже легче общаться. Со всеми как-то стал общаться. Раньше как-то один, два, три человека. А здесь почти со всеми. Может, что взрослее стал, свободнее. Стал лучше себя чувствовать в этой атмосфере, что все с тобой общаются.</p>	<p>Старшеклассник отмечает позитивные перемены в атмосфере класса и в отношениях с окружающими.</p>
<p>Чувство, что я не такая как все. Угнетает иногда. Кажется, что или «белая ворона», или просто очень глупая. С чужим человеком, особенно с парнем, я никогда не могу просто так говорить ни о чем, флиртовать... В семье я так себя не чувствую. И в музыкальной школе, с друзьями, я так себя не чувствую.</p>	<p>В классе девушка чувствует себя не такой, как все. С парнями и незнакомыми людьми чувствует скованность. Но в других группах такого не испытывает.</p>
<p>...Я как-то заиклилась на своем мире, своих переживаниях, поэтому на учебу мало времени отвожу, хотя это плохо, я знаю, что это плохо, но просто к этому привыкнув, уже трудно себя переделать. Я привыкла к самоанализу, просто думаю о разных вещах, о своих мыслях и переживаниях, много о них думаю, слишком много.</p>	<p>Старшеклассница привыкла к самоанализу, она живет своим внутренним миром, и мало внимания уделяет учебе.</p>
<p>Я такой не очень общительный человек, мне в классе трудно общаться в основном, и в классе я только с кем сижу за партой, я сижу с ней с первого класса, мы с ней общаемся достаточно. А с остальными отношения чисто ученические. Я считаю, что меня избегают. Я это чувствую. Какая-то осторожность к тебе, не сказать лишнего слова. В основном я общаюсь с четырьмя людьми из класса. ... Меня обижает то, что меня избегают, но я скрытный человек, я стараюсь этого не показывать. Дневник веду и туда записываю если что. Я стараюсь вообще никого не обижать.</p> <p>...По учебе я могу к любому подойти, может ко мне любой подойти, но кроме учебы со мной вообще стараются не разговаривать. У нас такой класс.</p>	<p>Старшеклассница осознает свое обособленное положение в классе, с ней общаются в основном по учебе. Ей неприятно, что одноклассники избегают общения с ней, но она не подает вида, доверяет чувствам дневнику. Она осознает свою необщительность, скрытность.</p>

1	2
<p>Я достаточно негативно отношусь к своему классу, мне не нравится. ...Когда я еще учился в 12-й школе, класс был очень дружный, абсолютно все были очень дружные, то есть мы могли всем классом ехать на природу, не опасаясь никаких конфликтов, не стараясь кому-то не говорить, не было изгоев, все нормально. И все достаточно четко, то есть иерархия прослеживалась однозначно, каждый знал другого очень хорошо. А здесь нет. Здесь они как-то относительно разбиваются. Я пришел в этот класс новый в десятом классе. По большому счету меня не очень интересовало, как ко мне будут относиться люди – у меня знакомых много своих – но вообще мне не понравилось, поначалу вообще, может, это стереотипы какие-то или еще что-то, но поначалу новых не жалуют. Но как у меня было в 12-й школе, если приходил кто-то новый, то они старались с ним познакомиться, куда-то его определить, а тут такого нет, тут просто люди не обращают внимания. ...У них по умолчанию, с самого начала отношение идет отрицательное. И потом уже от самого человека зависит, как он себя поставит, и будут ли его в классе любить. По-моему, грамотнее было бы сразу нейтрально поставить себя к новому человеку, а там уже посмотреть, что он из себя представляет. А тут достаточно явно отношение прослеживается.</p> <p>– Что нужно было бы делать, чтобы влиться в этот класс?</p> <p>– Мне кажется, что надо было бы сидеть на переменах с ними, не ходить покурить и все такое. Потом... может, это самонадеянно будет звучать, но спуститься до их уровня интеллекта.</p>	<p>В новом классе старшеклассника не приняли, изначально были настроены негативно. В прежнем классе отношения были лучше. Этот класс ему не нравится, и он не стремится влиться в коллектив. У него другие интересы, он считает себя интеллектуально выше, чем одноклассники.</p>
<p>Я думаю, вряд ли я себя здесь одиноко чувствую. Но все равно, есть какой-то небольшой дискомфорт, когда Осинкин не приходит в школу. Мы с ним учились вместе с первого по четвертый класс, потом разошлись. Я немножко себя дискомфортно чувствую, но в основном мне не важно, здесь я один или нет, потому что все равно моих друзей, сообщников здесь нет. Это просто для меня серая масса. В основном я ни с кем не общаюсь, мне просто не интересно, и я не чувствую себя некомфортно, что они не стали со мной разговаривать. Я просто знаю, что нам не о чем разговаривать. У меня нет с ними общих тем вообще.</p>	<p>Старшеклассник испытывает некоторый дискомфорт в классе. Но одноклассники не интересны ему, поэтому недостаток общения с ними переносится достаточно легко.</p>

Продолжение табл. 2.19

1	2
<p>По большому счету, мне не важно, какое у них мнение обо мне, но это дает мне конкретные практические преимущества. И мне это нравится, я даже стараюсь это поддерживать. Для меня никакого труда не составляет выкинуть в классе такую штуку, чтобы на меня посмотрели непонимающим взглядом и ушли. Они думают: «Какой он дурак, как хорошо, что он с нами не пошел». И они идут, например, репетировать танцы на какой-нибудь праздник советский, забытый всем миром уже, а я иду домой. Мне это так нравится!</p>	<p>Статус «ненормального» имеет свои преимущества, например, освобождает от участия в неинтересных мероприятиях. Старшеклассник старается даже его поддерживать.</p>
<p>Я много думаю, иногда даже лишнее думаю.</p>	<p>Старшеклассница думает слишком много, и не уверена, что это хорошо.</p>
<p>Когда взвешивают каждое слово это хорошо. А все остальные такие пустышки, в одно ухо влетело, в другое вылетело, они разговаривают о вечеринках, о том, что они оденут.</p>	<p>Окружающие говорят много пустого, не взвешивая слова. В этом нет ничего хорошего.</p>
<p>В основном у меня друзья именно с класса, у меня нет друзей со двора, потому что я не гуляла там. Я когда-то гуляла, но они настолько мне были неинтересны. Даже девочки, с которыми я раньше дружила, они сейчас начали курить, пить, вести себя неприличным образом, и мне это не нравится, раздражает.</p>	<p>Друзья с улицы стали неинтересны, их курение, выпивки, неприличное поведение – раздражают.</p>
<p>Почему-то меня всегда привлекают люди старше меня, я не знаю, почему. Может, потому что меня сестра воспитывала. Она учила меня сложным словам, ее друзья из университета меня знают, любили. А мои сверстники – они не слушают птиц в лесу, им параллельно, они не замечают, листья какого цвета стали...</p>	<p>Сверстники не привлекают. Они не обращают внимания на природу. Девушке интереснее общаться с людьми старшими ее по возрасту.</p>
<p>Я вообще в этом десятом, в их обществе первый год. Сначала вроде казалось нормально, а потом само начало проявляться. И у них нет желания со мной разговаривать, и у меня нет желания с ними разговаривать. ...На мой взгляд, меня вообще неодабривают в этом классе. Пацаны часто подшучивают. ...Приходишь, они неохотно здороваются с тобой, могут даже и напакостить. Им лишь бы только посмеяться или еще больше надавить.</p>	<p>Одноклассники насмеются, не одобряют, могут напакостить. Влиться в их общество не удалось. Нет желания с ними общаться.</p>
<p>– Какие отношения у тебя с одноклассниками? – Ученики – друзья. И какое бывает отношение с друзьями? Хорошее отношение (<i>шепотом</i>).</p>	<p>Ученик оценивает отношения с одноклассниками как дружеские, но говорит об этом неуверенно.</p>

1	2
<p>Богатые с богатыми дружат, потому что они понимают, о чем они говорят, а бедные с бедными, потому что им понятнее. Редко бывает, что богатые с бедными, это наверное третья какая-то сфера будет. ...Я даже не знаю, к какой я сфере отношусь. В других можно заметить что-то, а вот у себя очень трудно.</p>	<p>Люди общаются с подобными себе в основном. В себе сложнее увидеть что-то, чем в других.</p>
<p>– Почему некоторые становятся не такими как все? – Не знаю, это действительно сложный вопрос. То же самое, что дать определение любви или чему-то. Не, я не знаю. Здесь надо быть либо очень грамотным человеком в психологии, чтобы это объяснить, либо сидеть философствовать полдня. ...А смотря что брать за «всех»? Если считать за всех толпу, где люди безликие, тогда «белая ворона» или неформал будет идти и светить, выделяться из толпы.</p>	<p>Почему некоторые становятся «не такими, как все» – объяснить сложно. Выделяться из безликой толпы иногда хорошо.</p>
<p>Говорят, на словах все одинаковые, только поступки выявляют разницу. На словах человек может многое о себе рассказать, но как он поступит в той или иной ситуации, это неизвестно. Даже сам человек может этого не знать. Так что мне кажется, что исследовать человека надо долго, если хочешь добиться правдивых результатов. Человек может даже считать, что он говорит правду, но он сам не заметит, как отойдет от истины.</p>	<p>Познать человека непросто, он сам не знает себя.</p>

Особенности восприятия себя, мира и окружающих людей у стигматизированных старшеклассников (описание структуры феномена):

9 из 22 опрошенных старшеклассников, имеющих элементы стигматизации, осознают свое обособленное положение в классе. 7 стигматизированных учеников описывают отношения в классе как «хорошие» и «дружеские». Изоляция в классе переживается стигматизированными учениками по-разному: 1) старшеклассник осознает свое изолированное положение, но не испытывает желания его изменить, так как учащиеся из класса ему не интересны, он не стремится к общению с ними; 2) ученик в процессе интервью не признает или не замечает ничего особенного в отношениях с классом (что может объясняться действием психологических защит или ситуации интервью); 3) ученик осознает свое изолированное положение, а также различия между собой и одноклассниками, и испытывает дискомфорт от этого. Активность в попытках изменить свое положение в классе также варьируется у разных учеников – от нулевой до ярко выраженной, последняя может быть приводить к более или менее успешным результатам.

Стигматизированные ученики чаще дают себе противоречивые оценки («мудрая» и «как ребенок», «класный» и «ужасный»). Повторяются характеристики себя как замкнутых, необщительных, неуверенных в себе. Также общей чертой стигматизированных является сравнение класса, где они занимают изолированное положение, с другой группой, где они чувствуют себя равными, «своими». Встречаются рассуждения о том, что быть «белой вороной» на фоне «серого» большинства – совсем неплохо.

Родительская семья упоминалась респондентами в нескольких различных контекстах: 1) как не дающая достаточной поддержки; 2) как группа, где старшеклассница чувствует себя комфортно, в отличие от своего класса и общества незнакомых людей; 3) как источник норм и правил, которые не соответствуют нормам групп сверстников.

В целом, анализ данных качественного интервью позволил выявить субъективные характеристики внутреннего и межличностного мира информантов. Стигматизированные старшеклассники говорили в интервью о своих *чувствах* любви (к родителям, братьям-сестрам), раздражения, гнева, неуверенности в себе, одиночества, покинутости, депрессии, отсутствия интереса к некоторым людям, интересе к смыслу жизни, обиды, страха непонимания, о чувстве «я не такая/такой как все», симпатии, жалости к некоторым людям, стеснения быть на виду, интереса и увлеченности своим хобби или каким-то учебным предметом.

Рассматривая *особенности построения контакта с исследователем* у стигматизированных старшеклассников, необходимо отметить достаточно широкий диапазон поведенческих реакций – от полного отказа от участия в интервью (избегание контакта), до неумной разговорчивости, когда интервьюеру было трудно вставить слово, вопрос, комментарий к услышанному. Некоторые стигматизированные старшеклассники говорят сложными фразами, используют интеллектуальные выражения. Некоторые отвечают на вопросы односложными неразвернутыми фразами. В целом они производят впечатление более серьезных, чем их сверстники. Интеллектуальные, оригинальные, со сформированным мировоззрением, своим интересным устойчивым мнением, размышляющие, серьезные. Они поднимают такие темы, как самореализация, творчество, смысл жизни. Или замкнутые, не показывающие своего внутреннего мира окружающим.

Одноклассники характеризуют стигматизированных учеников как «странных», «не от мира сего», «замкнутых», «закрытых», «с завышенной самооценкой», «тихих, спокойных, незаметных», «ненормальных, тронутых», «отчужденных», «ну, дурачок», «стеснительных», «хороших людей», «на своей волне человек», «изоляционный такой человек, может, он считает себя выше всех, что он особенный какой-то, это видно в нем».

Стигматизированные старшеклассники *описывают себя* таким фразами:

«...Я отзывчивый, искренний, открытый, всегда рад помочь другим», «я для себя чувствую, что я лучше (*чем другие*). Я с каждым годом становлюсь все лучше и лучше»;

«...Я, скорее всего, более общительный, чем более замкнутый. ...Я считаю, любого человека можно перестроить под себя»;

«...Человек на самом деле я не то чтобы плохой, не знаю»;

«...В душе я как ребенок»;

«...Я не уверена в себе, я считаю, что я некрасивая, у меня нос кривой от рождения, я понимаю, что это комплекс, но ничего с этим сделать не могу»;

«...Чувство, что я не такая как все. Угнетает иногда. Кажется, что или «белая ворона», или просто очень глупая»;

«...Я, может быть, достаточно большой эгоист по своей природе, и я не могу, когда от меня требуют сверх того, что я могу или хочу дать»;

«...Я могу рассказывать о себе и в положительном качестве, какой я классный чувак, как меня любят, уважают, а могу рассказывать, какой я ...вообще, как меня ненавидят все, какие ужасные поступки я в своей жизни совершал».

Сами стигматизированные старшеклассники достаточно четко очерчивают *различия между собой и другими*:

«...Из всего класса я самый несерьезный считаюсь»;

«...Спуститься до их [одноклассников] уровня интеллекта»;

«...В школе я веду себя по общим нормам очень даже нехорошо. Например, прогуливаю уроки»;

«...Думаю, что не похож на других»;

«...Я считаю, что в человеке, одно из самых показательных его, это чувство юмора. Но здесь очень мало людей, обладающих чувством юмора. Здесь скорее примитивное, грубое, животное».

Отношения в классе описываются стигматизированными в таких выражениях:

«...На мой взгляд, меня вообще неодабривают в этом классе. Пацаны часто подшучивают»;

«...Приходишь, они неохотно здороваются с тобой, могут даже и напакостить. Им лишь бы только посмеяться или еще больше надавить»;

«...И у них нет желания со мной разговаривать, и у меня нет желания с ними разговаривать»;

«...Ко мне никто никогда злостно не относился. Ну прикольный и прикольный, и все. Человек на самом деле я не то чтобы плохой, не знаю. Вроде нормально относятся»;

«...У нас в классе атмосфера очень бурная, я чувствую по себе. Иногда скажу что-нибудь – и они будут смеяться, не разбираясь»;

«...Я иногда чувствую по себе – иногда ко мне относятся, как будто меня на самом деле нету»;

«...Просто я вижу, что мной никто в классе не интересуется как человеком. Ну как, человек есть, поможет с домашним заданием, даст списать, но на самом деле им не интересно. ...Может, они считают, что я замкнутая, неинтересная. Может, кому-то не нравится, что меня иногда хвалят на уроках»;

«...Я думаю, что меня в классе не все будут понимать. Я вот боюсь непонимания, а за непониманием стоит – ой-ой-ой сколько проблем. Опять же, может, сплетни начнутся»;

«...Те, кто со мной общаются, те нормально относятся, а кто не общается, дальше сидят, тем я неинтересна. Мне конечно неприятно, а что сделать? Я не хочу навязываться. Они наверное видят во мне зубрилку»;

«...Достаточно негативно отношусь к своему классу, мне не нравится»;

«...Я немножко себя дискомфортно чувствую, но в основном мне не важно, здесь я один или нет, потому что все равно моих друзей, общников здесь нет. Это просто для меня серая масса. В основном я ни с кем не общаюсь, мне просто не интересно, и я не чувствую себя некомфортно, что они не стали со мной разговаривать. Я просто знаю, что нам не о чем разговаривать. У меня нет с ними общих тем вообще»;

«...Я со всем практически классом стараюсь не разговаривать. Ну да, если что, я поддержу разговор или отвечу на вопрос, который мне задали, но вообще мне никакого удовольствия не доставляет с ними общаться»;

«...Я пришел в этот класс. Во-первых, конечно, возникает обычно заинтересованность – «Кто это?». Мной сначала интересовались, но интересовались скрыто. Большинство парней приняли негативную точку зрения. Ну, девушки, они более открытые, более импульсивные по своей сути, поэтому они переходили к расспросам прямо. Потом, когда у же было составлено обо мне какое-то мнение, я не говорю, верное или нет, они пытались искать подтверждения своим догадкам. ...Они составили такое мнение, потом они его утвердили, мне кажется, в конце десятого класса мнение начало меняться потиху, у самых таких продвинутых. Мнение начало меняться, может быть даже для меня в лучшую сторону. Если они сначала считали меня сумасшедшим, то теперь они считают меня хотя бы сумасшедшим, с которым можно поговорить. Сейчас, мне кажется, уже все утряслось и находится на той стадии, на которой удержится до выпускного. ...Просто их ошибка, и я этого не люблю, что они по школе судят вообще обо мне, о моей личности»;

«...Обзываются тоже. В нашем классе еще вылезти не могут из детства»;

«...Я считаю, что это вполне закономерно, что люди каким-то образом расслаиваются на разные интересы. И вполне естественно, что они могут не понимать друг друга. Но я думаю, уважать должны. Уважать вкусы друг друга. ...У меня не много единомышленников среди одноклассников. Но они уважают мои вкусы, я уважаю их».

Отношение к категории нормальность–ненормальность у старшеклассников проявляется в таких фразах:

«...У каждого человека, есть свои причуды, даже если он не пьет, не курит, у него есть свои странности. Он может тоже склюкнуть какую-нибудь ерунду, даже на том же уроке. Его переклинит на что-нибудь, и все, он будет сидеть и дурью маяться»;

«...Я считаю, что ничего нет плохого, если человек не такой. Каждый человек как личность уникален, он единственный. И найти человека, который бы на 100% тебя понял, невозможно. Я считаю, это и не нужно. Интересно чувствовать себя чем-то таким, особенным».

Таким образом, интервью со стигматизированными старшеклассниками позволили выявить как качественные характеристики их внутреннего мира и межличностных отношений, так и динамические характеристики их поведения при построении межличностных контактов. Обращает на себя внимание построение контакта стигматизированными старшеклассниками – они в большинстве своем держатся обособленно, сознательно или нет, поддерживают дистанцию между собой и окружающими, отличаются чрезмерной разговорчивостью или молчаливостью. В интервью старшеклассники могут говорить о своем изолированном положении в классе или скрывать его. Стигматизированные ученики чаще дают себе противоречивые оценки, характеризуют себя как замкнутых, необщительных, неуверенных в себе. Не получая признания в классе, они стремятся удовлетворить свои коммуникативные потребности в альтернативных группах. Некоторым нравится быть «не такими, как все».

2.6. Возможности и ограничения преодоления стигматизации

При исследовании возможностей и ограничений преодоления стигматизации в старшем школьном возрасте мы использовали анализ рассказа одной респондентки. Вместе с тем, анализ единичного случая призван продемонстрировать возможности и ограничения качественного подхода к психологическому исследованию как такового. Нами было выбрано интервью со старшеклассницей, которое, даже на первый взгляд, выглядело как яркий и законченный нарратив и содержало «типичные сюжетные схемы повествования» [76]. Мы руководствовались

схемой А. Джорджи, разбивая рассказ на отдельные смысловые элементы, затем пересказывая их содержание психологическим языком и обобщая сказанное, стремясь создать целостное описание структуры феномена (табл. 2.20).

Таблица 2.20 – Рассказ старшеклассницы, имеющей опыт стигматизации и ее преодоления

Естественные смысловые единицы и их основное содержание	
Естественные смысловые единицы	Основное содержание
1	2
<p>Я уже четыре месяца хожу на психологию, на занятия дополнительные в поликлинике. Собираемся и просто разговариваем на совершенно разные темы. К нам пришли на уроке и сказали, мне стало интересно, пришло довольно много людей, а сейчас только шесть осталось. Уже сейчас мы начинаем готовить выступления для других школьников, выбираем темы.</p>	<p>Старшеклассница нашла новое увлечение – занятия по психологии в поликлинике. На этих занятиях она удовлетворяет потребности в новых знаниях, в общении, в самоутверждении.</p>
<p>Мне это очень интересно, придти, поговорить, узнать что-то новое о себе, а соответственно, узнаешь себя – узнаешь и остальных людей.</p>	<p>На занятиях по психологии старшеклассница получает возможность лучше понять саму себя и окружающих людей.</p>
<p>У меня вообще довольно часто бывает много мыслей таких, которые мне хочется обсудить, поделиться и узнать, правильные они или нет. Подруги не все об этом задумываются. Вот с одной из этих девочек, ее Света зовут, она у нас в школе учится, в психологическом классе, с ней я очень много могу разговаривать.</p>	<p>У испытуемой много мыслей, которые не находят отклика и понимания у окружающих, этими мыслями она может поделиться только с редкими людьми, например, с одной близкой подругой.</p>
<p>Мы как-то шли с ней после этой вот психологии всей, у нас такой был разговор, что со стороны послушать – кажется, девочки такие, немножко не того – о проблемах мироздания, зачем мы здесь появились на этом свете, какая цель, кто так придумал, скорее всего, что-то же там есть, в Бога мы обе не верим, но кажется, что что-то есть, зачем-то же это все придумано.</p>	<p>Вопросы, которые волнуют старшеклассницу и ее подругу – о смысле жизни, устройстве мироздания – могут окружающим показаться странными, неуместными, нездоровыми.</p>
<p>Я вообще часто задумываюсь, что солнечная система – это Солнце, а вокруг него планеты, так же и атом – в центре ядро, а вокруг него электроны, они очень похожи, и возможно, что мы – это всего лишь атом какого-то существа, может, мы часть чего-то. Или наоборот, те атомы и молекулы, которые вокруг нас – это миллионы, миллиарды каких-то систем. Я верю, что где-то еще есть разумные существа, их не может не быть. ...Эти темы мало кому интересны, а я боюсь быть навязчивой.</p>	<p>Старшеклассница задумывается об устройстве мироздания, но обсудить свои мысли ей не с кем – большинству сверстников это неинтересно, и она не хочет быть навязчивой.</p>

1	2
<p>Я в принципе человек достаточно замкнутый, по крайней мере была достаточно замкнутым человеком, мне с людьми было довольно сложно общаться.</p>	<p>Девушка осознает свою замкнутость, сложности в общении.</p>
<p>Сейчас закладывается моральный фундамент всей нашей жизни, т.е. все ценности, жизненные устои мы получаем именно сейчас.</p>	<p>Важность старшего школьного возраста в формировании ценностей, морали, жизненных устоев.</p>
<p>Лично я в растерянности, я на самом деле не знаю, что мне делать. По учебе у меня достаточно неплохо получается математика, но больше ничего. А чтобы идти куда-то поступать, нужно еще что-то, физика хотя бы. А физика у меня достаточно туго идет. Я скорее всего пойду в педуниверситет на прикладную математику. Там нужна математика, физика и язык, а я пишу вообще безграмотно абсолютно, поэтому я не знаю, как я туда буду поступать, и что со мной вообще дальше будет.</p>	<p>Респондентка испытывает тревогу и растерянность по поводу своего будущего. Она испытывает трудности по многим предметам, это ограничивает ее выбор места учебы.</p>
<p>У нас в основном классе такие эгоисты люди. Я их конечно всех люблю, очень сильно, больше, чем хотела бы даже. Есть некоторые люди, в которых я не вижу никаких положительных качеств, абсолютно, люди, натура которых совершенно мне противоположная и несовместима казалось бы. Тем не менее, они мне симпатичны остаются. Это уже одна семья. Мы с пятого класса вместе, и это уже вторая семья, братья и сестры. Я за них пойду и на смерть, как за родных.</p>	<p>Старшеклассница воспринимает класс как свою вторую семью (то есть допускает их в свое интимное психологическое пространство), несмотря на то, что многие ученики ей не нравятся.</p>
<p>Мне вообще очень тяжело было в классе, с пятого по восьмой примерно.</p>	<p>Респондентка имеет негативный опыт школьной жизни.</p>
<p>Я была таким изгоем в классе, но я сама виновата, потому что я была большим эгоистом, думала о себе, требовала, чтобы меня принимали такой, какая я есть, но принимать тех людей как они есть, я не могла. Думала только о себе...</p>	<p>Девушка была изгоем в классе. Вину за это она берет на себя, причину видит в своем эгоизме, эгоцентризме, требовательности.</p>
<p>Потом однажды в лагере мне дали понять, что ты такая не одна. Жестоко, но справедливо. Переломный момент был в моей жизни. Буквально неделя, когда я перевернула в своей жизни все, в своем сознании. Переделала себя и с тех пор людей воспринимаю уже совершенно по-другому. Никогда не спешу судить людей поспешно и смотрю сначала на положительные качества людей, а потом уже на отрицательные. Поэтому многих в классе я простила, и многим даже благодарна за то плохое отношение, которое ко мне было. Потому что оно заставило меня о многом подумать.</p>	<p>В лагере девушка пережила переломный момент в жизни, о многом подумала, пересмотрела свое поведение. Событие в лагере позволило по-другому взглянуть на своих одноклассников, воспринимая в первую очередь их положительные качества, а не отрицательные. Это помогло простить их за прошлые обиды.</p>

1	2
<p>Я как-то заиклилась на своем мире, своих переживаниях, поэтому на учебу мало времени отвожу, хотя это плохо, я знаю, что это плохо, но просто к этому привыкнув, уже трудно себя переделать. Я привыкла к самоанализу, просто думаю о разных вещах, о своих мыслях и переживаниях, много о них думаю, слишком много.</p>	<p>Девушка много думает, занимается самоанализом, поэтому на учебу остается меньше времени.</p>
<p>Когда в классе становишься изгоем, замыкаешься в себе и сидишь дома, закрывшись в себе, в своем кругу и не общаешься с людьми, и поэтому разучиваешься это делать.</p>	<p>Положение изгоя в классе не способствует развитию навыков общения, потому что лишает самого общения с широким кругом людей.</p>
<p>Поэтому когда я приезжала в лагерь, я не уживалась с ними, у меня всегда были какие-то стычки, нервы, слезы, какие-то срывы. У меня появилось такое, что – врачи говорят, что я здорова, но в момент каких-то перевозбуждений я начинаю задыхаться, у меня сводит судорогой руки, ноги, лицо. Просто тогда у меня был нервный срыв такой, я разозлилась и перессорилась со всеми.</p>	<p>В лагере девушке было сложно ужиться с другими, она вступала в конфликты, переживала. На стрессы она реагирует нервными срывами. После одного из таких срывов она вступила в конфликт со всей группой сверстников.</p>
<p>Просто была одна ночь, когда я хотела спать, а в соседней палате девчонки что-то кричали, стучали. Я пошла к вожатой, они объяснительную писали. Потом я уехала, но реально задумалась.</p>	<p>В лагере произошло событие, после которого старшеклассница уехала, но о многом задумалась. Она пожаловалась на шумных сверстниц вожатой, им даже пришлось писать объяснительную.</p>
<p>Мне и мама, и брат говорили – может быть, дело в тебе, не может быть такого, что все плохие, а одна ты хорошая. Я задумалась и поняла, что на самом деле дело во мне, а не в других, я не иду людям навстречу. Какое я право имею вообще от них что-то требовать. Теперь я людей оцениваю по отношению ко мне.</p>	<p>Пережитый конфликт позволил внимательнее отнестись к мнению мамы и брата, серьезно задуматься о своем поведении. Девушка поняла, что на самом деле проблема в ней, а не в окружающих. Она стала по-другому к ним относиться, менее требовательно.</p>
<p>В первом классе дети еще не обращают особого внимания на то, какие вокруг них, они общаются со всеми. Во втором классе уже начинается такое распределение – свой-чужой, плохой-хороший. Я как-то кому-то с чего-то не понравилась, потом уже начались насмешки, издевательства, смешивание с грязью. Я человек добрый, ответить не могу гадостью какой-нибудь. Воспитание не позволяет, и вообще. Дальше – больше. Когда человек позволяет над собой издеваться, это еще в большей степени начинается. Я где-то класса с четвертого, если не могла сказать,</p>	<p>Старшеклассница рассказала историю о том, как она стала изгоем в классе. Ее опыт свидетельствует, что выделение «не таких как все» одноклассников начинается во втором классе. Над ней начали насмехаться и издеваться одноклассники. Она не смогла дать отпор из-за своей доброты и воспитания. Это вызвало еще больший поток издевательств. Иногда она пыталась ударить одноклассников, чтобы защитить себя, но это вызывало у них только большую</p>

1	2
<p>пыталась ударить, от этого еще больше насмешки. Смешивали с грязью, плевали в душу. Было очень обидно. По вечерам я всегда плакала, говорила, что не хочу туда идти, я не пойду в школу. Сейчас я простила людям и забыла, я незлопамятный человек. У меня вообще друзей и сейчас нет. Я была одной всегда, все время. Сейчас очень изменилась обстановка в классе. В прошлом году у меня был день рождения, и я ради того, чтобы разрядить обстановку в классе, собрала всех к себе на дачу, весь класс, и у нас как-то сплотился класс с того времени, гораздо дружнее стал. Я помню тот день, это был лучший день в моей жизни.</p>	<p>агрессию. Ей довелось пережить много боли, обид, унижений. Чувство одиночества привычно для нее.</p> <p>Сейчас обстановка в классе изменилась. Респондентка связывает перемены с событием, объединившим класс – празднованием своего дня рождения у себя на даче. Это событие было очень значимым и для нее.</p>
<p>Я никого не спешу назвать другом, потому что жизнь такая. Хотя очень доверчивый человек, это моя слабость.</p>	<p>Старшеклассница воспринимает себя как очень доверчивого человека. При этом она не очень доверяет людям и не спешит называть кого-то другом.</p>
<p>Сейчас отношения в классе достаточно дружеские. Но все равно все как бы и вместе, но каждый сам по себе. Я ожидала, что после моего дня рождения все сильно изменится, все там и обнимались и целовались, и братьями-сестрами друг друга называли, но все равно, мало что изменилось. Мы как-то дружнее стали, как-то добрее друг к другу относимся, атмосфера достаточно теплая у нас в классе, но лично мне чего-то не хватает. Я после дня рождения не могла спать до трех часов ночи, плакала от счастья, что мы так хорошо друг к другу относимся.... Я уверена, что если что-то плохое случится, мы встанем всем классом на помощь человеку. Но так... лично мне чего-то не хватает, хотя заметно дружнее стали, совсем не сравнить с тем же пятым классом.</p>	<p>После празднования дня рождения отношения в классе стали более дружескими, но респондентка чувствует, что чего-то все-таки не хватает, она ожидала большего.</p>
<p>– Случай был летом после восьмого класса, пришла в девятый уже новым человеком. – А в чем это проявлялось? – Начала хотя бы с того, что просто сменила прическу, начала больше следить за собой. Если до восьмого класса я не ходила ни с какой прической другой как просто хвост или коса... у меня жирные волосы, я довольно часто их не мыла – грязная голова, какие-то дебильные жуткие штаны эти серые со стрелками – ой, как они меня бесили. Но я поменяла, начала за собой следить, одежду другую носить, стрижку сделала. Стала больше себя уважать и других, уже меньше другим позволяла что-то говорить, простила много. Уважала мнение их.</p>	<p>Перемены в старшекласснице проявились в переменах во внешности – она поменяла прическу, одежду. Изменилось и отношение к себе и окружающим – она многое простила им, но теперь не позволяла не уважительно с собой обращаться.</p>

1	2
<p>Ко мне отношение конкретно изменилось. Потому что если раньше меня считали за ничего из себя не представляющее существо, созданное лишь для того, чтобы над ним издеваться, сейчас я знаю, что меня уважают, мое мнение уважают, со мной считаются, меня воспринимают как равного.</p>	<p>Старшеклассница отмечает значительные перемены в отношении к ней окружающих. Унижения и издевательства с их стороны сменились уважением к ней, ее мнению.</p>
<p>Я очень горжусь собой, тем что смогла себя переделать, нашла в себе силы. Грех – себя хвалить, хвастаться, но да, я это сделала, и я очень собой довольна поэтому.</p>	<p>Респондентка довольна переменами в себе, гордится собой за то, что их совершила.</p>
<p>Хотя если раньше, год-полтора, у меня было такое движение, я чувствовала, что расту личностно, внутренне, то сейчас уже и не вижу, что менять в себе.</p>	<p>Девушка отмечает, что год-полтора назад перемены в себе были очень интенсивными, а сейчас приостановились.</p>
<p>С таким людьми я просто не буду общаться, они недостойны, что ли. Им не дано понять то, что дано понять мне. С ними у нас совершенно разное мировосприятие. Они этого не поймут – и не надо. Пусть они живут в своем мире, а я буду жить в своем. Я буду с теми людьми, которые меня поймут.</p>	<p>Респондентка осознает различия между собой и другими, и не стремится их преодолеть.</p>
<p>С новыми людьми я просто не хочу, чтобы до этого дошло. Я хочу, чтобы во мне сразу видели человека нормального, а не отстойник.</p>	<p>Старшеклассница осознает опасность отвержения, когда знакомится с новыми людьми, и старается этого не допустить.</p>
<p>Не все в этом мире зависит от тебя. Если бы у меня была поддержка, был друг, на которого я бы могла опереться в случае чего, который бы дал мне понять, что я чего-то значу, чего-то стою, то я была бы в себе уверена.</p>	<p>Старшеклассница считает, что если бы у нее было больше дружеской поддержки, то она была бы более уверена в себе.</p>
<p>То, чего мне не хватает, поддержки, то я даю другим. Им даю уверенность, что можно на меня положиться. Я даю другим то, что не было дано мне – любовь, дружбу, поддержку. Иногда мне кажется, что я готова всю себя отдавать другим, но мне уже неловко что-то принимать от них.</p>	<p>Испытывая недостаток поддержки извне, девушка выработала способ с этим справляться – она дает другим то, чего ей самой не хватает: дружбу, поддержку, любовь. Иногда ей становится уже неловко принимать что-то от других, она настроена на то, чтобы только отдавать.</p>
<p>В классе скорее основываются в определении меня не на ту, которая я сейчас есть, а на ту, которой я была. Меня ту знали и сейчас меня не смогут воспринять такой, какая я есть, потому что все это будет через призму того времени смотреться.</p>	<p>Девушка замечает, что одноклассники воспринимают ее в соответствии с прошлыми стереотипами.</p>

Продолжение табл. 2.20

1	2
<p>Мне хочется менять себя, просто потому, что мне это понравилось – становиться лучше. Это стало каким-то хобби, что ли. Может это странно прозвучит, но хочется создать у себя что-то идеальное, убрать все, что не нравится другим и что не нравится мне в себе. Я не хочу не нравиться людям. Хочется показать людям, какая я на самом деле, все, что у меня в душе, все, что у меня в уме, всю себя всем открыть, и чтобы видели, какой я человек.</p>	<p>Старшекласснице понравилось менять себя, стремиться к совершенству во всем. Для нее важно признание окружающих.</p>
<p>Мат, ругань, курение, выпивка – для них это важно, для меня это глупо, мне это не нужно. Почти все девчонки у нас курят, человека 4 не курят.</p>	<p>Девушке неинтересно то, что популярно среди сверстников – мат, курение, выпивка.</p>
<p>Я во многом отстаю от других, меня это злит и бесит, но все равно поделаться я ничего не могу.</p>	<p>Испытуемая осознает свои отличия от окружающих, которые она воспринимает как «отставание», испытывает гнев по этому поводу, но изменить ситуацию не может.</p>
<p>С недавних пор я поняла, что я такая какая я есть, но почему бы мне чем-нибудь не выделиться, почему бы мне не надеть те же самые камуфляжные штаны, когда девчонки будут ходить все в юбках, хотя ноги у меня красивые.</p>	<p>Девушка научилась принимать себя, и у нее появилось желание чем-нибудь выделиться внешне.</p>
<p>Когда к тебе так относятся, ты уже волея-неволей начинаешь выискивать в себе что-то не то. У меня широкие плечи, я толстею, потому что сижу постоянно дома, меня очень бесят мои руки, потому что кожа у меня какая-то сухая, старческая.</p>	<p>Не получая поддержки извне, девушка начинает искать недостатки в своей внешности.</p>
<p>Человек может быть некрасивым, толстым, но он может преподнести себя так, что этого не будут замечать.</p>	<p>Важнее не то, как человек выглядит, а то, как он себя преподносит.</p>
<p>Если ты небрежно относишься к своей внешности, значит ты человек слабый, если ты позволил себе такое над собой делать, значит можно и другим тоже самое над тобой делать морально.</p>	<p>Небрежное отношение к своей внешности указывает на слабость человека. Это не вызывает уважения у окружающих, позволяет им пренебрежительно относиться к такому человеку.</p>
<p>Внешность – это проявление нашего характера. Если я изменила себя внутренне, значит, я изменила себя и внешне.</p>	<p>Респондентка указывает на взаимосвязь внешности и характера. Внутренние изменения проявляются и во внешности.</p>

1	2
<p>Я отношусь не к внешности, я отношусь к тому, как человек к этому относится. Маша (соседка) – внешность у нее отталкивающая, но я с ней не общаюсь не поэтому, а потому что у нее характер такой. Есть такие люди, их никто не любит, и они на себе зацикливаются, и они думают только о себе. Меня никто не любит, я хороший, а все плохие. Вот она такая. Человек, который зациклился на себе.</p>	<p>Описывая одноклассницу, девушка выделяет в ней черты характера, которые недавно находила в себе самой – эгоцентризм, склонность думать только о себе, себя оправдывать, жалеть, а других осуждать. Одноклассница с такими чертами не пользуется популярностью у сверстников. К тому же у нее отталкивающая внешность, но не это является причиной отвержения, а характер человека.</p>
<p>...Я поняла, что реально все, все возможно.</p>	<p>Вывод, который сделала респондентка из своего опыта: все реально, все возможно.</p>

Описание структуры феномена «Возможности и ограничения преодоления стигматизации в старшем школьном возрасте».

Выделение «не таких, как все» одноклассников начинается примерно во втором классе. Одноклассники начинают насмехаться и издеваться над учеником. Если он не может сразу дать отпор, то это вызывает еще больший поток издевательств. Физическая агрессия в качестве самозащиты также вызывает у стигматизаторов только большую агрессию. Стигматизированный ученик переживает негативные эмоции: боль, обиду, унижение. Чувство одиночества привычно для него. Положение изгоя в классе не способствует развитию навыков общения, потому что лишает общения с широким кругом людей.

В описываемом случае конфликт девушки в летнем лагере заставил ее пересмотреть свое поведение в школе, осознать свой эгоцентризм, требовательность, по-другому взглянуть на своих одноклассников, начать воспринимать, в первую очередь, их положительные качества, а не отрицательные. Это помогло простить их за прошлые обиды. Перемены в старшекласснице проявились в переменах во внешности, потому что внешность отражает отношение человека к себе. Изменилось и отношение к себе и окружающим – она многое простила им, но теперь не позволяла неуважительно с собой обращаться. Старшеклассница отмечает значительные перемены в отношении к ней окружающих. Унижения и издеательства с их стороны сменились уважением к ней. Девушка испытывает гордость и удовлетворение от перемен в себе.

Также важным было событие, объединившее класс (празднование дня рождения девушки вне школы). После этого события отношения в классе стали более дружескими. Несмотря на это, девушка замечает, что одноклассники воспринимают ее в соответствии с прошлыми стереоти-

пами (в этом проявляется «инерция стигмы», описанная И. Гофманом). Старшекласснице понравилось менять себя, стремиться к совершенству во всем. Для нее важно признание окружающих. Девушка отмечает, что год-полтора назад перемены в себе были очень интенсивными, а сейчас приостановились.

В высказываниях девушки, преодолевающей стигматизацию, прослеживается ряд противоречий. Старшеклассница воспринимает класс как свою вторую семью (то есть допускает их в свое интимное психологическое пространство), несмотря на то, что многие ученики ей не нравятся. Старшеклассница воспринимает себя как очень доверчивого человека, при этом она не спешит называть кого-то другом. Респондентка осознает различия между собой и другими. Иногда она говорит, что не стремится их преодолеть, ей просто неинтересно то, что популярно среди сверстников. Иногда свои отличия от окружающих Полина воспринимает как «отставание», испытывает желание что-то изменить, а когда это не получается, испытывает гнев и бессилие.

У испытуемой много мыслей, которые не находят отклика и понимания у окружающих, этими мыслями она может поделиться только с редкими людьми, например, с одной близкой подругой. Вопросы, которые волнуют старшеклассницу и ее подругу – о смысле жизни, устройстве мироздания – могут окружающим показаться странными, неуместными, нездоровыми. Девушка осознает свою замкнутость, сложность в общении.

Обращают на себя внимание активные попытки испытуемой не только достичь адаптации, но и развиваться, самоактуализироваться. Испытывая недостаток поддержки извне, девушка выработала способ с этим справляться – она дает другим то, чего ей самой не хватает: дружбу, поддержку, любовь. Иногда ей становится уже неловко принимать что-то от других, она настроена на то, чтобы только отдавать. Полина прислушивается к мнению окружающих, готова менять себя, учитывая их обратную связь. Девушка научилась принимать себя, и у нее появилось желание чем-нибудь выделиться внешне. Она нашла новое увлечение (занятия по психологии). На этих занятиях она удовлетворяет потребности в новых знаниях, в общении, в самоутверждении. Также они дают ей возможность лучше понять саму себя и окружающих людей. Описывая одноклассницу, девушка выделяет в ней черты характера, которые недавно находила в себе самой – эгоцентризм, склонность думать только о себе, себя оправдывать, жалеть, а других осуждать. Одноклассница с такими чертами не пользуется популярностью у сверстников. К тому же у нее отталкивающая внешность, но не это является причиной отвержения, а характер человека.

Пережитый опыт преодоления стигматизации, безусловно, позитивен. Он позволил испытуемой сделать вывод, что «все реально, все возможно».

Однако в жизни Полины сейчас есть несколько проблемных областей. Девушка чувствует тревогу и растерянность по поводу своего будущего (что является не только признаком стигматизации – «депривацией планов на будущее» (по В.С. Мухиной), но и нормативной характеристикой старшего школьного возраста – «процессом профессионального и социального самоопределения»). Девушка больше времени тратит на самоанализ, размышления, чем на учебу. Полина осознает опасность отвержения, когда знакомится с новыми людьми, и старается этого не допустить. Однако ей не нравится притворяться, казаться сильной и уверенной, на самом деле не ощущая себя таковой. Старшеклассница считает, что если бы у нее было больше дружеской поддержки, то она была бы более уверена в себе. Не получая поддержки извне, девушка начинает искать недостатки в своей внешности.

Используя метод свободной вариации при анализе описанного случая, мы выделили следующие структурные элементы процесса стигматизации и ее преодоления (табл. 2.21): насмешки, издевательства; неудачные попытки дать отпор; негативные эмоции (боль, обиды, унижение); чувство одиночества; положение изгоя; отсутствие возможности развивать навыки общения; конфликт; осознание своих ошибок; изменение собственного восприятия окружающих людей; прощение; готовность менять себя; перемены во взаимоотношениях; событие, объединившее класс; гордость и удовлетворение за себя; удовольствие от перемен; стойкость стереотипов; неравномерная интенсивность перемен; внутренние противоречия человека, преодолевающего стигму: конфликт доверия и недоверия, конфликт близости с неприятными людьми, осознание своих отличий от окружающих; различия в интересах; замкнутость, сложности в общении; активность в адаптации и саморазвитии; недостаток поддержки; помощь другим; принятие себя; эксперименты с внешностью; новое увлечение; интеграция пережитого опыта и выработка своего взгляда на проблему взаимоотношений; неуверенность в будущем; боязнь отвержения в новых отношениях; зависимость от поддержки.

Таблица 2.21 – Структурные элементы процесса стигматизации и ее преодоления

Процесс стигматизации	Процесс преодоления стигматизации	
	Возможности	Ограничения
1	2	3
1. Насмешки, издевательства. 2. Неудачные попытки дать отпор.	1. Осознание своих ошибок. 2. Изменение собственного восприятия окружающих людей.	1. Стойкость стереотипов. 2. Неравномерная интенсивность перемен.

1	2	3
3. Негативные эмоции (боль, обиды, унижение). 4. Чувство одиночества. 5. Положение изгоя; 6. Отсутствие возможности развивать навыки общения. 7. Конфликт.	3. Прощение. 4. Готовность менять себя. 5. Перемены во взаимоотношениях. 6. Событие, объединившее класс. 7. Гордость и удовлетворение за себя. 8. Удовольствие от перемен. 9. Активность в адаптации и саморазвитии. 10. Помощь другим. 11. Принятие себя. 12. Эксперименты с внешностью. 13. Новое увлечение. 14. Интеграция пережитого опыта и выработка своего взгляда на проблему взаимоотношений.	3. Внутренние противоречия человека, преодолевающего стигму: конфликт доверия и недоверия, конфликт близости с неприятными людьми, осознание своих отличий от окружающих. 4. Различия в интересах. 5. Замкнутость, сложности в общении. 6. Недостаток поддержки. 7. Неуверенность в будущем. 8. Боязнь отвержения в новых отношениях. 9. Зависимость от поддержки.

Таким образом, проведенный феноменологический анализ выявляет как возможности, так и ограничения преодоления стигматизации в старшем школьном возрасте. Возможности преодоления стигматизации связаны с активностью стигматизированного субъекта, осознанием им своих ошибок, готовностью менять себя, изменениями восприятия окружающих людей и собственного поведения, принятием себя, изменениями во внешности, приобретением новых увлечений, оказанием помощи и поддержки другим, а также с событиями, объединяющими группу. Ограничения в преодолении стигматизации связаны со стойкостью стереотипов восприятия окружающими людьми стигматизированного («инертность стигмы»), зависимостью стигматизированного субъекта от внешней поддержки, с различиями в интересах (и ценностях) стигматизированного индивида и группы, внутренними конфликтами жертвы стигматизации, недостаточным развитием коммуникативных навыков, неуверенностью в будущем, страхом отвержения в новых отношениях.

Выводы по главе 2

Подводя итог всему вышеизложенному, можно сделать следующие выводы:

1. **Стигматизация как сложный многокомпонентный феномен требует подбора адекватных методов** для ее изучения. Социометрия изучает отдельные компоненты стигматизации из описанных И. Гофманом: нарушение социального взаимодействия со стигматизированным, дискриминация, отвержение стигматизированного, увеличение социальной дистанции по отношению к нему, что может являться следствием «отвращения» [146]. Следует отметить, что социометрия изучает лишь внешние проявления стигматизации и не может быть признана адекватным методом для отражения многоаспектного феномена стигматизации. Для изучения таких сложных феноменов подходят качественные методы исследования.

2. **Ценностные ориентации** как система установок личности, выражающих отношение к ценностям, у исследованных старшеклассников имеют как общие черты, позволяющие судить о старшеклассниках как о целостной группе, так и значимые индивидуальные различия у учеников. Индивидуальные различия в ценностных ориентациях старшеклассников имеют **гендерную природу**: девушки больше ценят *любовь, творчество, уверенность в себе*, юноши большее значение по сравнению с девушками придают *развитию*. В отношении инструментальных ценностей, девушки гораздо выше, чем юноши, оценивают *честность, чуткость, смелость в отстаивании своего мнения*. Для юношей *непримиримость к недостаткам* несколько важнее, чем для девушек (однако оба пола придают данной ценности не слишком высокое значение). При этом в ценностных предпочтениях у юношей и девушек гораздо больше сходств, чем различий. Оба пола одинаково высоко ценят *здоровье, друзей, свободу, семейную жизнь*, затем следуют *материальная обеспеченность, интересная работа, активная жизнь*. Как для девушек, так и для юношей, значимыми являются *независимость, образованность, воспитанность, жизнерадостность, ответственность*. Ценности, приверженность которым повышает **популярность** старшеклассников среди сверстников как в учебной, так и во внеучебной деятельности: *продуктивная жизнь, свобода, независимость, уверенность в себе и чуткость*. Ценностные ориентации, характеризующие **непопулярных** учеников: *познание, красота природы и искусства, развитие, жизненная мудрость и рационализм, исполнительность, самоконтроль*. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что **ценностные ориентации** как интегральная характеристика личности являют-

ся одной из **психологических детерминант стигматизации**. Специфика этой детерминанты и других компонентов стигматизации изучалась средствами качественного интервью.

3. **Элементы стигматизации** выявляются в процессе качественного интервью **при описании** старшеклассниками учеников «не таких, как все» и при ответах на вопросы «Кого бы ты не выбрал(а) для совместной учебной деятельности и досуга и почему?». Характеристики «не такой, как все», «не такая, как все» приобретают негативный оттенок, если характеризуемый ими человек избегает общения, закрывается, если возникают подозрения в его психической неполноценности или личностной незрелости, если человек внешне неопрятен, неспортивен, если с ним тяжело договориться и положиться на него в совместной деятельности. Для описания непопулярных сверстников используют такие прилагательные, как замкнутый, неполноценный, неуверенный, неспортивный, мягкотелый, «обычный, но...», «нормальный, но...», не такие, загадочный, тихие, скованные, неестественный, подделочный, неразговорчивая, никакой, изоляционный, особенный, как взрослый, спокойная, философский, отделенный, интересный, наглое (*общение*), вызывающее (*поведение*), убойный (*характер*), непредсказуемый, непонятный, больной. К ним применяют следующие характеристики: «на своей волне», «на своем приходе», «не от мира сего», «ведет себя знатно», «держится особнячком», «не воспринимает других», «не ученик нашего класса», «психически неполноценный человек», «как дети», «по-своему воспринимает мир», «живет в своем мире», «не как все люди», «хамелеон», «поставил себя изоляционно». Стигматизированные ученики вызывают к себе такие чувства, как жалость, интерес, неприязнь, страх и настороженность, отвращение, безразличие. Старшеклассники отвергают и «слишком взрослых, серьезных» сверстников, и тех, кто ведет себя «как ребенок». Также для них непривлекательны крайности в самооценке и самопредъявлении – и те, кто имеют заниженную самооценку, «комплекс неполноценности», и те, кто ведет себя, будто он «особенный, лучше остальных» не вызывают симпатии. Прослеживаются различия в степени «закрепленности» стигмы. Если некоторым старшеклассникам, чтобы быть принятым в коллектив, нужно всего лишь стать более открытым, общительным, то другим это будет сделать очень сложно, так как на протяжении многих лет они занимали позицию «странного, отверженного, ненормального» и менять свое поведение сейчас будет уже «неуместно и стыдно». Успехи в учебе вызывают уважение и, возможно, защищают от полного отвержения и закрепления стигмы. Для того чтобы быть принятым в группе сверстников, нужно не только обладать определенными качествами (быть веселым и задорным, а не тихим и

замкнутым), но и проявлять активность, защищая себя от нападков. «Новеньким», чтобы быть принятым в классе, нужно идти на контакт, больше общаться. Неприязнь к «хамелеону», «подделочному», неискреннему человеку, возможно, указывает на предпочтение таких ценностей, как искренность, прямота, открытость. Чрезмерное увлечение учебой и недостаток общения с противоположным полом также вызывают насмешки и отвержение сверстников. **«Частичность»** стигматизации является **спецификой** этого феномена в среде учащихся старших классов средней школы, в отличие от криминальной молодежной среды или социума в целом. В старших классах негативное отношение выражается уже не столько обидными **кличками**, сколько тоном голоса и манерой обращения. По сравнению с младшими классами, кличек становится значительно меньше. Остаются в основном «необидные», «хорошие» клички, заменяющие имя человека, или клички, которые считают необидными те, кто их использует. Отсутствие клички в старших классах может быть свидетельством крайней степени игнорирования.

4. **Предпосылкой стигматизации** в старшем школьном возрасте являются не столько **особенности внешности**, сколько самооценка и самоотношение человека, которые проявляются в опрятности или небрежности, неряшливости. Неряшливость старшеклассники воспринимают как показатель низкого самоуважения и не испытывают симпатии к такому человеку. Если же он помимо этого имеет еще и неприятные черты характера, особенности поведения и общения, то комплекс этих причин может привести к его полной или частичной стигматизации. Недостаток внешней поддержки усиливает неуверенность отвергаемого человека (здесь проявляется феномен, описанный И. Гофманом как «испорченная идентичность»). При изучении **расхождения во мнениях и интересах** стигматизированного индивида и группы установлено, что наиболее важной предпосылкой стигматизации является не столько различия сами по себе, сколько отсутствие у индивида стремления наладить контакт, уверенности в себе и чуткости. Важность для старшеклассников инструментальных ценностей уверенности в себе и чуткости была выявлена и на предыдущем этапе исследования с помощью стандартизированных методов. Сопоставление результатов количественного исследования специфики ценностных ориентаций как предпосылки стигматизации с данными качественного интервью позволяет предположить, что различие в терминальных ценностях до некоторой степени «сглаживается» личностными особенностями, такими как уверенность в себе, которая является наиболее популярной среди старшеклассников инструментальной ценностью, обеспечивающей успех как в учебной, так и во внеучебной деятельности, а также коммуникативными умения-

ми, такими как чуткость и общительность. Стигматизация в описаниях старшеклассников выступает как **двусторонний процесс**. С одной стороны, некоторые качества человека (ложь, неестественность, завышенная и заниженная самооценка, замкнутость, неопрятность, а также объективное превосходство человека в каких-то сферах) вызывают антипатию, причем она может быть неосознанной. Этого человека отвергают с разной степенью интенсивности. В свою очередь, человек замыкается, не вступает в контакты, ведет себя отстраненно, что еще больше усиливает его изоляцию и неприятие сверстников. Замкнувшись, человек теряет доступ к социальной информации, необходимой для успешного общения, утрачивает и коммуникативные навыки (теряет «чуткость», которая высоко ценится старшеклассниками). Ему становится сложнее разорвать круг изоляции и преодолеть стигматизацию.

5. **Изоляция в классе переживается** стигматизированными учениками по-разному: 1) старшеклассник осознает свое изолированное положение, но не испытывает желания его изменить, так как учащиеся из класса ему не интересны, он не стремится к общению с ними; 2) ученик в процессе интервью не признает или не замечает ничего особенного в отношениях с классом (что может объясняться действием психологических защит или ситуации интервью); 3) ученик осознает свое изолированное положение, а также различия между собой и одноклассниками, и испытывает дискомфорт от этого. Активность в попытках изменить свое положение в классе также варьируется у разных учеников – от нулевой до ярко выраженной, последняя может быть приводить к более или менее успешным результатам. **Родительская семья** упоминалась стигматизированными старшеклассниками в нескольких различных контекстах: 1) как не дающая достаточной поддержки; 2) как группа, где старшеклассница чувствует себя комфортно, в отличие от своего класса и общества незнакомых людей; 3) как источник норм и правил, которые не соответствуют нормам групп сверстников. Интервью со стигматизированными старшеклассниками позволили выявить как качественные характеристики их внутреннего мира и межличностных отношений, так и динамические характеристики их поведения при построении межличностных контактов. Обращает на себя внимание **построение контакта** стигматизированными старшеклассниками – они в большинстве своем держатся обособленно, сознательно или нет, поддерживают дистанцию между собой и окружающими, отличаются чрезмерной разговорчивостью или молчаливостью. В интервью старшеклассники могут говорить о своем изолированном положении в классе или скрывать его. Стигматизированные ученики чаще дают себе противоречивые оценки, характеризуют себя как замкнутых, необщительных, неуверен-

ных в себе. Не получая признания в классе, они стремятся удовлетворить свои коммуникативные потребности в альтернативных группах. Некоторым нравится быть «не такими, как все».

б. Проведенный анализ выявляет как **возможности**, так и **ограничения преодоления стигматизации** в старшем школьном возрасте. Возможности преодоления стигматизации связаны с активностью стигматизированного субъекта, осознанием им своих ошибок, готовностью менять себя, изменениями восприятия окружающих людей и собственного поведения, принятием себя, изменениями во внешности, приобретением новых увлечений, оказанием помощи и поддержки другим, а также с событиями, объединяющими группу. Ограничения в преодолении стигматизации связаны со стойкостью стереотипов восприятия окружающими людьми стигматизированного («инертность стигмы»), зависимостью стигматизированного субъекта от внешней поддержки, с различиями в интересах (и ценностях) стигматизированного индивида и группы, внутренними конфликтами жертвы стигматизации, недостаточным развитием коммуникативных навыков, неуверенностью в будущем, страхом отвержения в новых отношениях.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Учащиеся добровольно принимали участие в интервью, многие сами активно выражали желание поучаствовать. Это накладывает ограничения на репрезентативность выборки. Например, девушка, которая в описаниях одноклассников имела явные признаки стигматизации (ярлык «ненормальной», «не от мира сего», «психически неполноценной», выраженную изоляцию в классе) – отказалась от участия в интервью. Другие ученики с элементами стигматизации часто были или малоактивными в процессе интервью или чрезмерно разговорчивыми. Эти факты позволили нам выдвинуть предположение о взаимосвязи особенностей построения контакта (или даже его избегания) и стигматизации старшеклассника.

Интервью проводилось с учениками старших классов средней школы. В этом учебном заведении некоторые классы являются «специализированными», с углубленным изучением отдельных предметов. Есть и классы, в которых обучение проходит по обычной программе. И в тех и в других школьных коллективах есть ученики с различной успеваемостью, но в целом необходимо отметить достаточно высокий образовательный и социальный уровень учащихся. В нашем исследовании не принимали участие испытуемые с явными физическими недостатками («стигмой физического недостатка»), очевидными отличиями по национальному и религиозному признаку, выраженными психическими нарушениями, с девиантным поведением, закрепленным «вторичной стигмой» (стоящие на учете в милиции). Мы исследовали явление стигматизации в «нормальной» среде, в практике общеобразовательной школы. Нами установлено, что и в «нормальной» среде явление стигматизации существует, однако имеет свои особенности. Среди этих особенностей: частичность стигматизации, которая проходит не по всем, а по отдельным звеньям структуры самосознания, более легкая «преодолимость» стигматизации в среде старшеклассников, что связано как с возрастными особенностями (процесс формирования идентичности еще не завершен), так и с социальными (достаточно благополучная социальная среда в средней школе). Еще И.П. Павлов отмечал, что «патологическое очень часто упрощает то, что заслонено от нас в норме» [27, с. 5]; по нашему мнению, проблема стигматизации в «нормальной» среде содержит в скрытом виде закономерности, ярко проявляющиеся в «патологической» стигматизации в маргинальных слоях общества.

Выявленные нами детерминанты стигматизации, касающиеся особенностей внешности, расхождений в ценностных ориентациях,

коммуникативных характеристик субъектов стигматизации во многом подтверждают доказанные в социальной психологии закономерности межличностной аттракции и затрудненного общения [13], [41], [48]. Новизна полученных нами результатов заключается в определении места и роли количественных методов в исследовании стигматизации (они позволяют изучать только отдельные компоненты стигматизации, например, социометрия изучает «нарушение социального взаимодействия со стигматизированным»), выявлении места стигматизации среди других социально-психологических феноменов (по сравнению с «затрудненным общением», стигматизация носит более стойкий характер и затрагивает самосознание и социальную репутацию стигматизированной личности), в описании субъективной картины стигматизации в старшем школьном возрасте с точки зрения стигматизаторов и стигматизируемых.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Список использованных источников

1. Абраменкова, В.В. Генезис отношений ребенка в социальной психологии детства: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / В.В. Абраменкова. – М., 2000. – 64 с.
2. Агеев, В.С. Межгрупповое взаимодействие / В.С. Агеев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 240 с.
3. Адорно, Т. Исследование авторитарной личности / Т. Адорно. – М.: Серебряные нити, 2001. – 416 с.
4. Акопов, Г.В. Социальная психология образования / Г.В. Акопов. – М.: МПСИ – Изд-во «Флинта», 2000. – 296 с.
5. Андреева, Г.М. Символический интеракционизм / Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская // Социальная психология: хрестоматия : учеб. пособие для студентов вузов; сост.: Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. – М.: Аспект Пресс, 2003. – С. 111–115.
6. Арбитайло, А.М. Этнические предубеждения и возможности юмора для их преодоления: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / А.М. Арбитайло. – М., 2008. – 29 с.
7. Аронсон, Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию / Э. Аронсон. – Изд. 7.; пер. с англ. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 517 с.
8. Асанбаева, Э.М. Когнитивные признаки феномена стигматизации в психиатрии у представителей различных популяционных групп кыргызской республики: дис. ... канд. мед. наук: 14.00.18 / Э.М. Асанбаева. – Бишкек, 2009. – 171 л.
9. Баталер, Д. Невербальные аффективные реакции в отношении лидеров – мужчин и женщин: последствия с точки зрения оценки лидерства / Д. Баталер, Ф.Л. Гэйс // Общественное животное. Исследования; под ред. Э. Аронсона. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – Т. 2. – С. 143–186.
10. Бем, С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Бем. – М.: РОССПЭН, 2004. – 336 с.
11. Берн, Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с.
12. Богомаз, С.Л. Стигматизация: содержание, феномены, механизмы и их диагностика / С.Л. Богомаз // Психологическая служба. – 2005. – № 1. – С. 22–35.
13. Бодалев, А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.

14. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
15. Братусь, Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
16. Буянов, М.И. Беседы о детской психиатрии: кн. для учителя / М.И. Буянов. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.
17. Воронина, О.А. Гендер и культура / О.А. Воронина, Т.А. Клименкова // Женщины и социальная политика – Women and social policy: (гендерный аспект): сб.; отв. ред. З.А. Хоткина. – М.: Институт социально-экономических проблем народонаселения РАН, 1992. – С. 10–22.
18. Гишинский, Я.И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений» / Я.И. Гишинский. – СПб.: Юридический центр Пресс, 2004. – 347 с.
19. Гурович, И.Я. Проблема стигмы и дискриминации больных шизофренией и их родственников, возможные пути их преодоления / И.Я. Гурович [и др.] // Журнал социальной и клинической психиатрии. – 2003. – № 3. – С. 26–30.
20. Гурович, И.Я. О программе борьбы со стигмой, связанной с шизофренией / И.Я. Гурович, Е.М. Кирьянова // Социальная и клиническая психиатрия. – 1999. – № 3. – С. 5–8.
21. Деева, Н.А. Рефлексивные механизмы переживания кризиса и изменение ценностно-смысловой сферы: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Н.А. Деева. – Омск, 2005. – 187 л.
22. Добина, Н.И. Психологическая структура конфликтности студентов с разным социометрическим статусом / М.М. Кашапов, Н.И. Добина // Вестн. Яросл. гос. ун-та им. П.Г. Демидова. Сер. Гуманитарные науки. – 2011. – № 1. – С. 98–103.
23. Долгинова, О.Б. Одиночество и отчужденность в подростковом и юношеском возрасте: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О.Б. Долгинова. – СПб., 1996. – 166 л.
24. Дубицкая, Е.А. Стигматизация больных эпилепсией: дис. ... канд. мед. наук: 14.00.18 / Е.А. Дубицкая; Самар. гос. мед. ун-т. – М., 2009. – 234 л.
25. Ениколопов, С.Н. Направления исследования предубежденности в западной психологии межгрупповых отношений / С.Н. Ениколопов, Н.В. Мешкова // Вопросы психологии. – 2007. – № 1. – С. 148–159.
26. Ениколопов, С.Н. Направления исследования предубежденности в современной психологии / С.Н. Ениколопов, Н.В. Мешкова // Толерантность в подростковой и молодежной среде: тр. по социологии образования; под ред. В.С. Собкина. – М.: Центр социологии образования РАО, 2004. – Т. IX, вып. XVI. – С. 50–71.

27. Зейгарник, Б.В. Патопсихология: учеб. пособие / Б.В. Зейгарник. – 5-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2007. – 208 с.
28. Кабанов, М.М. Редукция стигматизации и дискриминации психически больных / М.М. Кабанов, Г.В. Бурковский // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева. – 2000. – Т. 1. – С. 3–8.
29. Кабанов, М.М. Уменьшение стигматизации и дискриминации в отношении психически больных / М.М. Кабанов, А.С. Ломаченков, А.П. Коцюбинский // Социальная и клиническая психиатрия. – 1999. – № 2. – С. 23–28.
30. Камшилина, Е.С. О причинах моббинга в организации / Е.С. Камшилина // Вестн. ВГУ. Сер. Экономика и управление. – 2011. – № 2. – С. 186–190.
31. Квале, С. Исследовательское интервью / С. Квале. – М.: Смысл, 2003. – 301 с.
32. Кечина, Е.А. Результаты исследований, проведенных в рамках Национальной системы мониторинга и оценки ситуации по ВИЧ/СПИДу в Республике Беларусь в 2009 году / Е.А. Кечина, С.В. Сергеенко, Е.В. Федорович; под общ. ред. Е.А. Кечиной. – Минск: ГУ «Республиканский центр гигиены, эпидемиологии и общественного здоровья», 2010. – 164 с.
33. Кирпиков, А.Р. Позитивные аспекты переживания одиночества в подростковом возрасте: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / А.Р. Кирпиков. – М., 2002. – 181 л.
34. Киселев, М.Ю. Страх и стигма: о социально-психологических механизмах стигматизации больных СПИДом и жертв радиационных катастроф / М.Ю. Киселев // Психологический журнал. – 1999. – № 4. – С. 40–47.
35. Клецина, И.С. Психология гендерных отношений. Теория и практика / И.С. Клецина. – СПб.: Алетейя, 2004. – 408 с.
36. Коломинский, Я.Л. Социальная психология школьного класса / Я.Л. Коломинский. – Минск: ред. журн. «Адукацыя і выхаванне», 1997. – 240 с.
37. Кон, И. С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 256 с.
38. Кон, И.С. Психология предрассудка (о социально-психологических корнях этнических предубеждений) / И.С. Кон // Социологическая психология. – М.: Моск. псих.-соц. ин-т; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. – С. 270–303.
39. Коцюбинский, А.П. Стигматизация и дестигматизация при психических заболеваниях / А.П. Коцюбинский, Б.Г. Бутома, В.В. Зайцев // Социальная и клиническая психиатрия. – 1999. – № 1. – С. 9–13.

40. Кривошеин, В., архиеп. Несколько слов по вопросу о стигматах / Архиеп. Василий (Кривошеин) // Журнал Московской Патриархии. – 1986. – № 4. – С. 67–68.
41. Лабунская, В.А. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая, Е.Д. Бреус. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 288 с.
42. Лебедева, Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию / Н.М. Лебедева. – М.: Ключ-С, 1999. – 306 с.
43. Леонтьев, Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д.А. Леонтьев. – М.: «СМЫСЛ», 1992. – 17 с.
44. Липай, Т.П. Стигматизация в практике общеобразовательных школ / Т.П. Липай // Социологические исследования. – 2009. – № 11. – С. 142–145.
45. Липай, Т.П. Социальная стигматизация как объект управления в образовательном пространстве: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.08 / Т.П. Липай. – М., 2008. – 164 л.
46. Липай, Т.П. Стигматизация в образовательном процессе / Т.П. Липай // Психологія. – 2003. – № 3. – С. 54–63.
47. Липай, Т.П. Стигматизация: что мы о ней знаем и как ее понимаем? / Т.П. Липай // Кіраванне ў адукацыі. – 2010. – № 6. – С. 15–19.
48. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 794 с.
49. Мамедов, А.К. Стигматизация как социальный феномен (методология исследования) / А.К. Мамедов, Т.П. Липай // Электронное научное издание «Актуальные инновационные исследования: наука и практика». – 2011. – № 1. – Режим доступа: http://www.actualresearch.ru/nn/2011_1/ Article/sociology/lipai.htm. – Дата доступа: 23.09.2012.
50. Мелков, С.В. Особенности самосознания мужчин со стигматизированной сексуальной идентичностью: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / С.В. Мелков. – М., 2009. – 217 л.
51. Мертон, Р. Социальная теория и социальная структура / Р. Мертон. – М.: АСТ, Хранитель, 2006. – 873 с.
52. Мешкова, Н.В. Ситуативные и личностные особенности межгрупповой предубежденности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Н.В. Мешкова. – М., 2009. – 124 л.
53. Миллер, А. Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я / А. Миллер; пер. с нем. – М.: Академический Проект, 2003. – 144 с.
54. Михайлова, Н.Б. Психологическое исследование ситуации эмиграции / Н.Б. Михайлова // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21, № 1. – С. 26–38.

55. Михайлова, И.И. Самостигматизация психически больных: автореф. дис. ... канд. мед. наук: 14.00.18; 19.00.04 / И.И. Михайлова. – М., 2005. – 25 с.
56. Михайлова, И.И. Клинико-психологические и социальные факторы, влияющие на стигматизацию психически больных разных нозологических групп / И.И. Михайлова, В.С. Ястребов, С.Н. Ениколопов // Журнал неврологии и психиатрии. – 2000. – № 7. – С. 58–65.
57. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студентов вузов / В.С. Мухина. – 6-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 456 с.
58. Мухина, В.С. Инициации подростков во временных объединениях как условие личностного роста и стигматизация личности в подростковой среде / В.С. Мухина // Развитие личности. – 2000. – № 3–4. – С. 157–190.
59. Мэй, Р. Мужество творить: очерк психологии творчества / Р. Мэй. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2008. – 160 с.
60. Нельсон, Т. Психология предубеждений: Секреты шаблонов мышления, восприятия и поведения / Т. Нельсон; пер. с англ. – 2-е изд., междунар. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК; М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003. – 384 с.
61. Николаева, Н.А. Понимание и переживание изолированности в юношеском возрасте: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Н.А. Николаева. – М., 1999. – 131 л.
62. Обозов, Н.Н. Возрастная психология: юность и зрелость / Н.Н. Обозов. – ЛНПП «Облик», 2002. – 113 с.
63. Оганесян, М.Р. Феномен «запятнанной репутации» у несовершеннолетних правонарушителей / М.Р. Оганесян // Социологические исследования. – 1992. – № 8. – С. 97–100.
64. Олпорт, Г. Природа предубеждения / Г. Олпорт // Век толерантности. – 2003. – № 5. – С. 13–20.
65. Петровский, А.В. Психология / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Академия, 2002. – 512 с.
66. Пирожков, В.Ф. Законы преступного мира молодежи (криминальная субкультура) / В.Ф. Пирожков. – Тверь: ИПП «Приз», 1994. – 320 с.
67. Поттер-Эфрон, Р.Т. Стыд, вина и алкоголизм / Р.Т. Поттер-Эфрон. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 416 с.
68. Психологическая помощь мигрантам: травма, смена культуры, кризис идентичности: учебно-метод. пособие / под ред. Г.У. Солдатовой. – М.: Смысл, 2002. – 479 с.
69. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский – СПб.: ЗАО Изд-во «Питер», 1999. – 416 с.

70. Рерке, В.И. Социально-психологические механизмы стигматизации наркозависимых людей / В.И. Рерке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.spf.kemsu.ru>. – Дата доступа: 02.04.2006.
71. Сайханова, Л.И. Социальное сиротство как социокультурная стигма в современном российском обществе: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.06 / Л.И. Сайханова. – Ставрополь, 2010. – 25 с.
72. Самосознание и защитные механизмы личности. – Самара: Бахрах-М, 2000. – 656 с.
73. Сачкова, М.Е. Среднестатусный учащийся в образовательном пространстве / М.Е. Сачкова. – М.: Изд-во СГУ, 2011. – 348 с.
74. Серебряйская, Л.Я. Психологические факторы стигматизации психически больных: автореф. дис. ... канд. мед. наук: 19.00.04 / Л.Я. Серебряйская. – М., 2005. – 22 с.
75. Серебряйская, Л.Я. Социально-психологические факторы стигматизации психически больных / Л.Я. Серебряйская, В.С. Ястребов, С.Н. Ениколопов // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2002. – Т. 102. – № 9. – С. 58–68.
76. Сериков, А.Е. Типичные сюжетные схемы в повествованиях и в жизни / А.Е. Сериков // Вестн. Самар. Гуманитар. акад. Сер. Философия. Филология. – 2009. – № 2(6). – С. 60–84.
77. Славина, Л.С. Трудные дети. Избранные психологические труды / Л.С. Славина; под ред. В.Э. Чудновского. – М.: «Институт практической психологии»; НПО «МОДЭК», 1998. – 448 с.
78. Слободчиков, И.М. Современные исследования переживания одиночества / И.М. Слободчиков // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 3. – С. 27–35.
79. Слободчиков, В.И. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей / В.И. Слободчиков, А.В. Шувалов // Вопросы психологии. – 2001. – № 4. – С. 91–105.
80. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 421 с.
81. Смирнова, Ю.С. Предубеждения студентов в отношении представителей стигматизированных групп: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Ю.С. Смирнова. – Минск, 2009. – 207 л.
82. Смирнова, Ю.С. Пути ослабления предубеждений: возможности и ограничения / Ю.С. Смирнова // Философия и социальные науки. – 2007. – № 4. – С. 69–72.
83. Смирнова, Ю.С. Структурно-содержательные характеристики предубеждений к стигматизированным группам / Ю.С. Смирнова // Современные психологические технологии влияния на личность:

- сб. научн. ст.; под общ. ред. С.Л. Богомаза. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2005. – С. 133–142.
84. Соколова, Е.Т. Модель психологической помощи вынужденным мигрантам в контексте проблематики насилия и расстройств самоидентичности / Е.Т. Соколова // Психологи о мигрантах и миграции в России: информационно-аналитический бюллетень. – 2001. – № 2. – С. 21–43.
85. Соколова, Е.Т. Самосознание самооценка при аномалиях личности / Е.Т. Соколова. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
86. Соколова, Л.В. Деперсонализация и стигматизация личности в подростковой среде: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Л.В. Соколова. – М., 2000. – 171 л.
87. Солдатова, Г.У. Жить в мире с собой и другими: тренинг толерантности для подростков / Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова. – М.: Генезис, 2000. – 59 с.
88. Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология / Т.Г. Стефаненко. – М.: Изд-во МГУ, 1999. – 367 с.
89. Страусс, А. Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники / А. Страусс, Дж. Корбин; пер. с англ. и послесл. Т.С. Васильевой. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 256 с.
90. Тараканова, Е.А. Стигматизация и самостигматизация в динамике качества жизни больных шизофренией: автореф. дис. ... д-ра. мед. наук: 14.02.05; 14.01.06 / Е.А. Тараканова. – Волгоград, 2011. – 48 с.
91. Тюменкова, Г.В. Стигматизация больных эпилепсией (клинические, медико-социальные аспекты): автореф. дис. ... канд. мед. наук: 14.00.18 / Г.В. Тюменкова. – М., 2005. – 27 с.
92. Тюменкова, Г.В. Стигматизация и дискриминация больных эпилепсией / Г.В. Тюменкова, А.А. Портнова, З.И. Кекелидзе // Российский психиатрический журнал. – 2005. – № 4. – С. 51–57.
93. Улановский, А.М. Феноменологический метод в психологии, психиатрии и психотерапии / А.М. Улановский // Методология и история психологии. – 2007. – Т. 2, вып. 1. – С. 130–150.
94. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е.Ф. Губский [и др.]. – М.: ИНФРА-М, 2006. – 574 с.
95. Финзен, А. Психоз и стигма / А. Финзен. – М.: Алетея, 2001. – 216 с.
96. Флоренская, Т.А. Диалог в практической психологии: наука о душе / Т.А. Флоренская. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.
97. Фромм, Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М.: Аст, 2011. – 288 с.
98. Хасбулатова, О.А. Российская гендерная политика в XX столетии: мифы и реалии / О.А. Хасбулатова. – Иваново: Ивановский ГУ, 2005. – 372 с.
99. Хоткина, З.А. Стигматизация женских образов в СМИ / З.А. Хоткина // Гендерные исследования и гендерное образование в высшей

- школе: материалы междунар. конф. – Иваново: Ивановский ГУ, 2002, – С. 132–135.
100. Шайгерова, Л.А. Кризис идентичности в ситуации вынужденной миграции / Л.А. Шайгерова // Психологи о мигрантах и миграции в России: информационно-аналитический бюллетень. – 2001. – № 2. – С. 75–85.
 101. Шарова, О.Д. Стратегии поведения детей беженцев в ситуации межкультурного взаимодействия / О.Д. Шарова // Мигранты из дальнего зарубежья: бюллетень. – 2000. – № 5. – С. 15–21.
 102. Штайнер, К. Игры, в которые играют алкоголики / К. Штайнер. – М.: Апрель Пресс, Изд-во Эксмо, 2003. – 304 с.
 103. Шувалов, А.В. Психологическое здоровье человека: антропологический подход / А.В. Шувалов // Вестн. практ. психол. Образования. – 2008. – № 4. – С. 18–24.
 104. Щекотихина, Н.П. Личностные особенности подростков-мигрантов / Н.П. Щекотихина // Психологи о мигрантах и миграции в России: информационно-аналитический бюллетень. – 2001. – № 3. – С. 143–146.
 105. Эпов, Л.Ю. Стигма: теория и практика / Л.Ю. Эпов, А. Кнуф // Знание, понимание, умение. – 2006. – № 3. – С. 116–122.
 106. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Флинта, 2006. – 342 с.
 107. Юнг, К.Г. Собрание сочинений. Психология бессознательного / К.Г. Юнг. – М., 2006. – 445 с.
 108. Яницкий, М.С. Психологические факторы и механизмы развития системы ценностных ориентаций личности: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / М.С. Яницкий. – Новосибирск, 2000. – 302 л.
 109. Янчук, В.А. Введение в современную социальную психологию / В.А. Янчук. – Минск: АСАР, 2005. – 768 с.
 110. Янчук, В.А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персонологии: интегративно-эkleктический подход / В.А. Янчук. – Минск: Бестпринт, 2000. – 420 с.
 111. Aanstoos, C. History of Division (Humanistic Psychology) of the American Psychological Association / C. Aanstoos, I. Serlin, T. Greening // Unification through Division: Histories of the divisions of the American Psychological Association: Dewsbury D. (ed.), Vol. V. – Washington, DC: American Psychological Association, 2000. – Режим доступа: <http://www.apadivisions.org/division-32/about/history.pdf>. – Дата доступа: 22.10.2012.
 112. Adams, M. Teaching for Diversity and Social Justice: A Sourcebook / M. Adams, L. A. Bell, P. Griffin. – New York, NY: Routledge, 2007. – 374 p.

113. Allport, G. The nature of prejudice / G. Allport // *Social Psychology Readings: A Century of Research*. – McCraw-Hill, Inc, 1990. – P. 258–270.
114. Allport, G.W. Attitudes / G.W. Allport // *Social Psychology Readings: A Century of Research*. – McCraw-Hill, Inc, 1990. – P. 31–38.
115. Aronson, E. Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method / E. Aronson, S. Patnoe. – 3rd ed. – London: Pinter & Martin, 2011. – 126 p.
116. Baffoe, M. The Lived Experience of HIV/AIDS: a Poststructural Analysis of the Impact of Stigmatization on the Identity Constructions and the Experiences of Grief for Persons Living with HIV: Dissertation. *Social Work* / M. Baffoe. – Carleton University, 2006. – 177 l.
117. Bagley, C. Exploration of three stigma scales in 83 users of mental health services: Implications for campaigns to reduce stigma / C. Bagley, M. King // *Journal of Mental Health*. – 2005. – 14, no. 4. – P. 343–355.
118. Burgener, S. Measuring Perceived Stigma in Persons with Progressive Neurological Disease / S. Burgener, B. Berger // *Dementia*. – 2008. – 7, no. 1. – P. 31–53.
119. Byrne, P. Psychiatric stigma / P. Byrne // *The British Journal of Psychiatry*. – 2001. – 178, no. 3. – P. 281–284.
120. Charlton, J.I. Nothing About Us Without Us: Disability Oppression and Empowerment / J.I. Charlton. – Berkeley, CA: University of California Press, 2004. – 197 p.
121. Crandall, C.S. Prejudice against Fat People: Ideology and Self-Interest / C.S. Crandall // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1994. – 66, no. 5. – P. 882–894.
122. Crocker, J. Social stigma / J. Crocker, B. Major, C. Steele // *The Handbook of Social Psychology* / D. Gilbert, S.T. Fiske, G. Lindzey (Eds). – 4th ed. – Boston, MA: McGraw-Hill, 1998. – Vol. 2. – P. 504–553.
123. Crocker, J. Social Stigma and Self-Esteem: The Self-Protective Properties of Stigma / J. Crocker, B. Major, // *Psychological Review*. – 1989. – 96, no. 4. – P. 608–630.
124. DeAngelis, T. Size-based discrimination may be hardest on children / T. DeAngelis. – Режим доступа: <http://www.apa.org/monitor/jan04/size.html>. – Дата доступа: 03.08.2006.
125. DePaulo, B.M. Singled Out: How Singles Are Stereotyped, Stigmatized, and Ignored and Still Live Happily Ever After / B.M. DePaulo. – New York: St. Martin's Press, 2006. – 325 p.
126. Dickerson, F.B. Experiences of Stigma Among Outpatients With Schizophrenia / F.B. Dickerson // *Schizophrenia Bulletin*. – 2002. – 28. – P. 143–156.

127. Dijker, A.J.M. Stigmatization, Tolerance and Repair: An Integrative Psychological Analysis of Responses to Deviance / A.J.M. Dijker, W. Koomen. – Cambridge: Cambridge University Press, 2007. – 408 p.
128. Dittmann, M. Weighing in on fat bias / M. Dittmann. – Режим доступа: <http://www.apa.org/monitor/jan04/weighing.html>. – Дата доступа: 3.08.2006.
129. Dudley, J.R. Confronting the Stigma in Their Lives: Helping People with a Mental Retardation Label / J.R. Dudley. – Springfield, Ill., U.S.A: C.C. Thomas, 1997. – 196 p.
130. Falk, G. Stigma: How We Treat Outsiders / G. Falk. – Amherst, New York: Prometheus Books, 2001. – 376 p.
131. Fein, S. Prejudice as self-image maintenance affirming the self derogating others / S. Fein, S.J. Spencer // Journal of personality and social psychology. – 1997. – Vol. 73, №. 1. – P. 31–44.
132. Fink, P.J. Stigma and Mental Illness / P.J. Fink, A. Tasman. – Washington, DC: American Psychiatric Press, 1992. – 236 p.
133. Finlay, W.M.L. Social categorizations, social comparisons and stigma / W.M.L. Finlay, E. Lyons // British Journal of Social Psychology. – 2001. – Vol. 39. – P. 129–146.
134. Fishbein, H.D. Peer Prejudice and Discrimination: The Origins of Prejudice / H.D. Fishbein. – 2 nd ed. – Mahwah, N.J.: L. Erlbaum, 2002. – 335 p.
135. Fleischer, D.Z. The disability rights movement: from charity to confrontation / D.Z. Fleischer, F. Zames. – Philadelphia: Temple Univ. Press, 2011. – Philadelphia. – 323 p.
136. Freud, S. Civilization and Its Discontents / S. Freud // Social Psychology Readings: A Century of Research. – McCraw-Hill, Inc, 1990. – P. 195–198.
137. Gaertner, S.L. The Aversive Form of Racism / S.L. Gaertner, J.F. Dovidio // Social Psychology Readings: A Century of Research: ed. A.G. Halberstadt, S.L. Ellyson. – McCraw-Hill, Inc, 1990. – P. 270–280.
138. Giorgi, A. A phenomenological perspective on certain qualitative research methods / A. Giorgi // Journal of Phenomenological Psychology. – 1994. – № 25. – P. 190–220.
139. Giorgi, A. A way of overcoming the methodological vicissitudes involved in researching subjectivity / A. Giorgi // Journal of Phenomenological Psychology. – 2004. – № 35. – P. 1–25.
140. Giorgi, A. Description versus Interpretation: Competing Alternative Strategies for Qualitative Research / A. Giorgi // Journal of Phenomenological Psychology. – 1992. – No. 2, 23. – P. 119–135.
141. Giorgi, A. One type of analysis of descriptive data: Procedures involved in following a scientific phenomenological method / A. Giorgi // Methods. – 1989. – № 1(3). – P. 39–61.

142. Giorgi, A. Phenomenology and experimental psychology: II / A. Giorgi // *Duquesne Studies in Phenomenological Psychology*, Vol. 1; ed.: A. Giorgi, W.F. Fischer, R. Von Eckartsberg. – Philadelphia: Duquesne University Press, 1971. – P. 17–29.
143. Giorgi, A. Phenomenology and psychological research / A. Giorgi: ed. – Pittsburgh: PA Duquesne University Press, 1985. – 336 p.
144. Giorgi, A. The descriptive phenomenological psychological method / A. Giorgi, B. Giorgi // *Qualitative Research in Psychology: Expanding Perspectives in Methodology and Design*; ed. P.M. Camic, J.E. Rhodes, L. Yardley. – Washington D.C.: American Psychological Association, 2003. – P. 243–273.
145. Giorgi, A. The theory, practice and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure / A. Giorgi // *Journal of Phenomenological Psychology*. – 1997. – № 28. – P. 235–260.
146. Goffman, E. *Stigma: Notes on the management of spoiled identity* / E. Goffman. – Harmondsworth, 1986. – 206 p.
147. Haghigat, R. A unitary theory of stigmatization / R. Haghigat // *British journal of psychiatry*. – 2001. – № 178. – P. 207–215.
148. Heatherton, T.F. *The Social Psychology of Stigma* / T.F. Heatherton, R.E. Kleck, M.R. Hebl, J.G. Hull, (Eds.). – New York: Guilford Publications, 2000. – 450 p.
149. Herek, G.M. Beyond «homophobia»: Thinking about sexual stigma and prejudice in the twenty-first century / G.M. Herek // *Sexuality Research and Social Policy*. – 2004. – Vol. 1, № 2. – P. 6–24.
150. Herek, G.M. HIV-Related Stigma and Knowledge in the United States: Prevalence and Trends, 1991–1999. – *American Journal of Public Health* / G.M. Herek, J.P. Capitanio, K.F. Widaman. – 2002. – 92, no. 3. – P. 371–377.
151. Jones, E.E. *Social Stigma: The Psychology of Marked Relationships* / E.E. Jones [et al.]. – New York: W. H. Freeman, 1984. – 347 p.
152. Katz, I. *Stigma: A Social Psychological Analysis* / I. Katz. – Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1981. – 140 p.
153. Kleim, B. Perceived stigma predicts low self-efficacy and poor coping in schizophrenia / B. Kleim [et al.] // *Journal of Mental Health*. – 2008. – 17, no. 5. – P. 482–491.
154. Lauber, C. At issue: Anti-stigma-endeavours / C. Lauber, N. Sartorius // *International Review of Psychiatry*. – 2007. – 19, no. 2. – P. 103–106.
155. Link, B. On Describing and Seeking to Change the Experience of Stigma / B. Link [et al.] // *American Journal of Psychiatric Rehabilitation*. – 2002. – 6, no. 2. – P. 201–231.
156. Loevinger, J. *Egodevelopment in adolescence* / J. Loevinger // *Adolescent Behavior and Society. A Book of Readings*. – McGraw-Hill Publishing Company, 1990. – P. 111–117.

157. Longmore, P.K. *The New Disability History: American Perspectives* / P.K. Longmore, L. Umansky (Eds). – New York: New York University Press, 2001. – 416 p.
158. Markowitz, F. *Stigma, Reflected Appraisals, and Recovery Outcomes in Mental Illness* / F. Markowitz, B. Angell, J. Greenberg // *Social Psychology Quarterly*. – 2011. – 74, no. 2. – P. 144–165.
159. Mukherjee, R. *The Stigmatisation of Psychiatric Illness: the Attitudes of Medical Students and Doctors in a London Teaching Hospital* / R. Mukherjee [et al.] // *Psychiatric Bulletin*. – 2002. – 26. – P. 178–181.
160. Muus Rolf, E. *Moral judgment and ego development* / E. Muus Rolf // *Adolescent Behavior and Society. A Book of Readings*. – McGraw-Hill Publishing Company, 1990. – P. 87–94.
161. Owen, G. *An 'elephant in the room'? Stigma and hepatitis C transmission among HIV-positive 'serosorting' gay men* / G. Owen // *Culture, Health & Sexuality*. – 2008. – 10, no. 6. – P. 601–610.
162. Oyserman, D. *Stigma: An Insider's Perspective* / D. Oyserman, J.K. Swim // *Journal of Social Issues*. – 2001. – Vol. 57, №. 1. – P. 1–14.
163. Persson, A. *From closet to heterotopia: A conceptual exploration of disclosure and 'passing' among heterosexuals living with HIV* / A. Persson, W. Richards // *Culture, Health & Sexuality*. – 2008. – 10, no. 1. – P. 73–86.
164. Pignotti, M. *The Negative Stereotyping of Single Persons Scale* / M. Pignotti, N. Abell // *Research on Social Work Practice*. – 2009. – 19, no. 5. – P. 639–652.
165. Puhl, R.M. *Stigma, Obesity, and the Health of the Nation's Children* / R.M. Puhl, J.D. Latner // *Psychological Bulletin*. – 2007. – 133, no. 4. – P. 557–580.
166. Rodin, J. *Aging Labels: The Decline of Control and the Fall of Self-Esteem* / J. Rodin, E. Langer // *Social Psychology Readings: A Century of Research*. – McGraw-Hill, Inc, 1990. – P. 280–290.
167. Romer, D. *Reducing The Stigma of Mental Illness Among Adolescents and Young Adults: The Effects of Treatment Information* / D. Romer, M. Bock // *Journal of Health Communication*. – 2008. – 13, no. 8. – P. 742–758.
168. Santrock, J.W. *Adolescence: An introduction* / J.W. Santrock. – Madison, Brown&Benchmark Publishers, 1996. – 627 p.
169. Sayce, L. *From psychiatric patient to citizen: overcoming discrimination and social exclusion* / L. Sayce. – Basingstoke: MacMillan, 2000. – 280 p.
170. Sigelman, C.K. *Stigmatization in Childhood* / C.K. Sigelman, L.C. Singleton // *The Dilemma of Difference. A Multidisciplinary View*

- of Stigma; ed. by S.C. Ainsley, G. Becker, L.M. Coleman. – New York and London: Plenum Press, 1986. – P. 185–208.
171. Stephan, W.G. Reducing Prejudice and Stereotyping in Schools / W.G. Stephan, J.A. Banks. – New York: Teachers College Press, 1999. – 142 p.
172. The Dilemma of Difference. A Multidisciplinary View of Stigma: ed. by S.C. Ainsley, G. Becker, L.M. Coleman. – New York and London: Plenum Press, 1986. – 262 p.
173. Thoits, P. Resisting the Stigma of Mental Illness / P. Thoits // Social Psychology Quarterly. – 2011. – 74, no. 1. – P. 6–28.
174. Tirosh, Y. Weighty Speech: Addressing Body Size in the Classroom / Y. Tirosh // The Review of Education, Pedagogy & Cultural Studies. – 2006. – 28, no. 3–4. – P. 267–279.
175. Vander Zanden, J.W. Human Development / J.W. Vander Zanden. – New York, McCraw-Hill, Inc, 1993. – P. 355–412.
176. Winnick, T. Anticipated Stigma and Stigma Management Among Those to be Labeled «Ex-con» / T. Winnick, M. Bodkin // Deviant Behavior. – 2008. – 29, no. 4. – P. 295–333.
177. Woodhead, K. Fighting AIDS Stigma. Caring for All / K. Woodhead // British Journal of Perioperative: the Journal of the National Association of Theatre Nurses. – 2003. – 13, no. 6. – P. 255–261.

Список авторских публикаций

- 1-А. Богомаз, С.Л. Возможности и ограничения преодоления стигматизации в старшем школьном возрасте / С.Л. Богомаз, Н.М. Комленок // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер. Педагогика, психология. – 2012. – № 2(9). – С. 41–43.
- 2-А. Богомаз, С.Л. Возможности и ограничения преодоления стигматизации у мигрантов / С.Л. Богомаз, Н.М. Комленок // материалы III Междунар. науч. конф. «Актуальные проблемы в изучении и преподавании общественно-гуманитарных наук (дисциплин)»: сб. докладов. – Витебск: ВФ УО ФПБ «Международный университет «МИТСО», 2012. – С. 633–638.
- 3-А. Богомаз, С.Л. Изучение психологических детерминант процесса стигматизации у старшеклассников методом интегративной эклектики / С.Л. Богомаз, Н.М. Комленок // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Сер. Гуманитарные науки. – 2012. – № 4–5 (апрель–май). – С. 70–74.
- 4-А. Богомаз, С.Л. Исследование особенностей стигматизации в старшем школьном возрасте методом качественного интервью / С.Л. Богомаз, Н.М. Комленок // Вестн. ВГУ. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова». – 2012. – № 3(69). – С. 70–74.

- 5-А. Богомаз, С.Л. Качественный подход в психологии: анализ двух исследований / С.Л. Богомаз, Н.М. Комленок // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного Центру НАПН України. – 2013. – № 1–2. – С. 7–13.
- 6-А. Богомаз, С.Л. Проблема изучения стигматизации личности: материалы XV Научной сессии преподавателей и студентов: сб. докл. / С.Л. Богомаз. – Витебск: ВФ УО ФПБ «Международный университет «МИТСО»», 2012. – С. 62–64.
- 7-А. Богомаз, С.Л. Психологическое исследование социальной феноменологии: переоценка ценностей: материалы III Междунар. науч. конф. «Актуальные проблемы в изучении и преподавании общественно-гуманитарных наук (дисциплин)»: сб. докл. / С.Л. Богомаз. – Витебск: ВФ УО ФПБ «Международный университет «МИТСО»», 2012. – С. 595–598.
- 8-А. Богомаз, С.Л. Феноменологический подход А. Джорджи в контексте качественных исследований: материалы XV научной сессии преподавателей и студентов: сб. докл. / С.Л. Богомаз. – Витебск: ВФ УО ФПБ «Международный университет «МИТСО»», 2012. – С. 64–65.
- 9-А. Богомаз, С.Л. Содержательные конструкты внутреннего мира стигмы в старшем школьном возрасте / С.Л. Богомаз, Н.М. Комленок // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного Центру НАПН України. – 2012. – № 7. – С. 109–113.
- 10-А. Комленок, Н.М. Клички в юношеской среде как проявление стигматизации: материалы III Междунар. науч. конф. «Актуальные проблемы в изучении и преподавании общественно-гуманитарных наук (дисциплин)»: сб. докл. / Н.М. Комленок. – Витебск: ВФ УО ФПБ «Международный университет «МИТСО»», 2012. – С. 616–617.
- 11-А. Комленок, Н.М. Понятие предубеждений в психологии / Н.М. Комленок // Современные психологические технологии влияния на личность: сб. науч. ст. / УО «ВГУ им. П.М. Машерова»; под общ. ред. С.Л. Богомаза. – Витебск, 2005. – С. 129–133.
- 12-А. Комленок, Н.М. Предубеждения как фактор, препятствующий гуманизации социально-трудовых отношений / Комленок Н.М. // Актуальные проблемы гармонизации социально-трудовых отношений: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., Витебск, 4 марта 2005 г.: в 2 кн. / УО ФПБ ВФ «МИТСО»; редкол.: И.В. Мандрик [и др.]. – Витебск, 2005. – Кн. 1. – С. 46–47.
- 13-А. Комленок, Н.М. Предубеждения против полных людей и их последствия / Комленок Н.М. // Современные психологические технологии влияния на личность: сб. науч. ст. / УО «ВГУ им. П.М. Машерова»; под общ. ред. С.Л. Богомаза. – Витебск, 2005. – С. 143–145.
- 14-А. Комленок, Н.М. Расхождение в ценностных ориентациях как причина отвержения индивида группой в старшем школьном возрасте /

- Комленок Н.М. // Социотипическое поведение личности: сб. науч. ст.; под общ. ред. С.Л. Богомаза. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2010. – С. 78–85.
- 15-А. Комленок, Н.М. Современные подходы к теории развития эго и оптимизации межличностных отношений в группах / Н.М. Комленок // Современное образование: преемственность и непрерывность образовательной системы «школа–вуз»: материалы III Междунар. науч.-метод. конф., Гомель, 20 окт. 2006 г. / УО «ГГУ им. Ф. Скорины»; редкол.: И.В. Семченко [и др.]. – Гомель, 2006. – С. 219–221.
- 16-А. Комленок, Н.М. Специфика стигматизации на ранних этапах онтогенеза / Комленок Н.М // Л.С. Выготский и современная культурно-историческая психология: материалы междунар. науч.-практ. конф., Гомель, 18–19 окт. 2006 г. / УО «ГГУ им. Ф. Скорины»; рек. к печ. НМС УО «ГГУ им. Ф. Скорины». – Гомель, 2006. – С. 114–117.
- 17-А. Комленок, Н.М. Старший школьный возраст как сензитивный этап развития стигматизации в онтогенезе: материалы междунар. науч.-практ. конф. «Акмеология национального образования и ее место в формировании зрелой личности», Гомель, 22–23 нояб. 2012 г.: сб. докл. / Н.М. Комленок. – Гомель, 2012. – С. 129–132.
- 18-А. Комленок, Н.М. Формирование толерантного отношения к представителям иных культур: психологический аспект / Н.М. Комленок // Социально-психологические и гуманитарные аспекты интеграции культур в условиях трансформации современного общества: материалы междунар. науч.-практ. конф. студентов и молодых ученых, Витебск, 10 нояб. 2005 г. / УО «ВГУ им. П.М. Машерова»; редкол.: А.П. Орлова [и др.]. – Витебск, 2005. – С. 40–42.

Научное издание

БОГОМАЗ Сергей Леонидович
КУРКОВА Н.М.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СТИГМАТИЗАЦИИ
В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

Монография

Технический редактор *Г.В. Разбоева*
Корректор *Т.В. Образова*
Компьютерный дизайн *Т.Е. Сафранкова*

Подписано в печать 01.10.2015. Формат 60x84¹/₁₆. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 7,79. Уч.-изд. 8,06. Тираж экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/255 от 31.03.2014 г.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.