ISSN 2073-6398

ВЕСТНИК РГГУ

Серия
«Психология. Педагогика. Образование»

Научный журнал

RSUH / RGGU BULLETIN

"Psychology. Pedagogics. Education"
Series

Academic Journal

Основан в 1996 г.
Founded in 1996

1
2020

VESTNIK RGGU. Seriya “Psihologiya. Pedagogika. Obrazovanie

RSUH/RGGU BULLETIN. “Psychology. Pedagogics. Education” Series

Academic Journal
There are 4 issues of the magazine a year.
Founder and PublisherRussian State University for the Humanities (RSUH)

RSUH/RGGU BULLETIN. “Psychology. Pedagogics. Education” Seriesis included: in the Russian Science Citation Index; in the Higher Attestation Commission list of leading scientific magazines and other editions for publishing PhD research findings.
Peer-reviewed publications fall within the following research area:
13.00.00 Pedagogy:
13.00.01 General pedagogy, history of pedagogy and education
19.00.00 Psychology:
19.00.01 General psychology, personality psychology, history of psychology
19.00.05 Social Psychology
19.00.13 Developmental Psychology, Acmeology

The aims and problem areas: The interdisciplinary scientific journal “Psychology. Pedagogy. Education” publishes original articles in various fields of psychology and education. The aim of the journal is to publish interdisciplinary works devoted to contemporary problems of psychological science, which are considered from different perspectives and in different paradigms. Along with articles by leading domestic and foreign scientists, the journal publishes the works of young, novice researchers. The content of the journal includes methodological works and empirical and experimental studies, as well as materials describing modern research tools.

Tasks of the magazine: Presentation of both new, relevant theoretical and empirical studies, as well as works revealing the development trends of classical psychological concepts;
To promote the integration of academic and university science;
Stimulate the transition of scientific achievements of domestic and foreign researchers and scientists of different generations.
The journal publishes articles in Russian and English.

RSUH/RGGU BULLETIN. “Psychology. Pedagogics. Education” Series
is registered by Federal Service for Supervision of Communications, Information
Technology and Mass Media. Certificate on registration: PI No. FS77-61884 of 25.05.2015.
Changes were made to the record of media registration in connection with the name change, renaming of the founder, clarification of the subject – registration number FS77-73401 of 03.08.2018

Editorial staff office: 6, Miusskaya Sq., Moscow, 125993
tel: 8 (499) 973 44 33
e-mail: ip@rggu.ru

ВЕСТНИК РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование»

Научный журнал

Выходит 4 номера печатной версии журнала в год.

Учредитель и издатель – Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)

ВЕСТНИК РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование»

включен: в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ); в Перечень ВАК рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим научным специальностям и соответствующим им отраслям науки:

13.00.00 Педагогика:

13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования

19.00.00 Психология:

19.00.01 Общая психология, психология личности, история психологии

19.00.05 Социальная психология

19.00.13 Психология развития, акмеология

Цели и область: Междисциплинарный научный журнал «Психология. Педагогика. Образование» печатает оригинальные статьи по различным отраслям психологии и образования. Целью журнала является публикация междисциплинарных исследований, посвященных современным проблемам психологической науки, которые рассматриваются с разных позиций и в разных парадигмах. Одновременно со статьями ведущих отечественных и зарубежных ученых, в журнале публикуются и работы молодых, начинающих исследователей. Содержание журнала включает как методологические работы, так и эмпирические и экспериментальные исследования, а также материалы, описывающие современный исследовательский инструментарий.

Задачи журнала: Представление как новых, актуальных теоретических и эмпирических исследований, так и работ, раскрывающих тенденции развития классических психологических концепций;

Способствовать развитию интеграции академической и вузовской науки;

Стимулировать трансляцию научных достижений отечественных и зарубежных исследователей и ученых разных поколений.

Журнал публикует статьи на русском и английском языках.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций, свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-61884 от 25.05.2015 г. В запись о регистрации СМИ внесены изменения в связи с изменением названия, переименованием учредителя, уточнением тематики – регистрационный номер ПИ № ФС77-73401 от 03.08.2018 г.

Адрес редакции: 125993, Москва, Миусская пл., 6

Тел: 8 (499) 973 44 33

электронный адрес: ip@rggu.ru

Founder and Publisher

Russian State University for the Humanities (RSUH)

Editor-in-chief

T.D. Martsinkovskaya, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

Editorial Board

V.R. Orestova, Deputy Chief Editor, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

O.V. Gavrichenko, release officer, Cand. of Sci. (Psychology), Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

T.M. Marutina, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

E.A. Kiseleva, Cand. of Sci. (Psychology), Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

D.A. Choroshilov, Cand. of Sci. (Psychology), Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

A.S. Neluibina, Cand. of Sci. (Psychology), Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

A.G. Asmolov, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Russian State University for the Humanities (RSUH), Moscow, Russian Federation

M.S. Guseltseva, Dr. of Sci. (Psychology), professor, PI RAO, Moscow, Russian Federation

N.V. Grishina, Dr. of Sci. (Psychology), professor, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation

E.A. Serguenko, Dr. of Sci. (Psychology), professor, IP RAN, Moscow, Russian Federation

W. Sommer, Ph.D., professor, Humboldt University, Berlin, Germany

M. Cole, Ph.D., professor, University of California, San Diego, USA

D. Verch, Ph.D., professor, University of Washington, St. Louis, USA

P. Steiner, Ph.D., professor, University of Pennsylvania, Philadelphia, USA

A. Vio, Ph.D., professor, National Center for Scientific Research, Bordeaux, France

M. Denn, Ph.D., professor, Michel Montaigne University, Bordeaux, France

---

© *RSUH/RGGU BULLETIN.* "Psychology. Pedagogics. Education" Series

Учредитель и издатель

Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)

Главный редактор

Т.Д. Марцинковская, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

Редакционная коллегия

В.Р. Орестова, заместитель главного редактора, доктор психологических наук, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

О.В. Гавриченко, ответственный секретарь, кандидат психологических наук, доцент Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

Т.М. Марютина, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

Е.А. Киселева, кандилат психологических наук, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

Д.А. Хорошилов, кандилат психологических наук, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

А.С. Нелюбина, кандилат психологических наук, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

А.Г. Асмолов, доктор психологических наук, профессор, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Российская федерация

М.С. Гусельцева, доктор психологических наук, Психологический институт РАО, Москва, Российская Федерация

Н.В. Гришина, доктор психологических наук, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация

Е.А. Сергиенко, доктор психологических наук, ИП. РАН, Москва, Российская Федерация

В. Зоммер, Ph.D, профессор, университет Гумбольдта, Берлин, Германия.

М. Коул, Ph.D, профессор, Калифорнийский университет, Сан-Диего, США

Д. Верч, Ph.D, профессор, Вашингтонский университет, Сент-Луис, США

П. Штайнер, Ph.D, профессор, Университет Пенсильвании, Филадельфия, США

А. Виo, Ph.D., профессор, Национальный центр научных исследований, Бордо, Франция

М. Денн, Ph.D., профессор, Университет им. Мишеля Монтеня, Бордо, Франция

Ответственный за выпуск: О.В. Гавриченко, кандидат психологических наук, доцент Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), Москва, Российская Федерация

© Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование», 2019

CONTENT

From the editor 8

Thematic reports

Dmitry A. Khoroshilov
Culture and personality: from historical anthropology to social psychology 12

Elena A. Sergienko
Subjective Age as a predictor of the course of a severe disease.....25

Evgenia E. Kriger, Elena V. Bakhadova
Group intervision, formation of practitioners in the system-phenomenological approach.....40

Empirical research

Milena V. Baleva
Self and Other: Assessment and Social Comparison Models.....54

Ekaterina M. Dubovskaya, Alexandra D. Serdakova
Attitude to peer success and coping strategies of adolescents.....77

Olga S. Alekseeva, Irina E. Rzhanova
Coherence in parent-child relationships estimates.....92

Irina N. Bondarenko, Tatiana G. Fomina, Varvara I. Morosanova
Regulatory, cognitive and personal predictors of success in mastering the Russian language in students with different levels of conscious self-regulation.....109

Natalya A. Golubeva
Digital identity features of teenagers and youth in modern technological society.....130

Olga V. Grebennikova, Anna N. Ayanyan, Natalya I. Yurchenko,
Natalia S. Poleva
Social and personal development of modern youth in modern technological society.....151

СОДЕРЖАНИЕ

От редактора..... 8

Тематические сообщения

Д. А. Хорошилов
Культура и личность: от исторической антропологии к социальной психологии.....12

Е. А. Сергиенко
Субъективный возраст как предиктор течения тяжелой болезни.....25

Е. Э. Кригер, Е. В. Бахадова
Группы интервизии для помогающих практиков, использующих системно-феноменологический подход.....40

Эмпирические исследования

М. В. Балева
Я и Другой: модели оценки и социального сравнения.....54

Е.М. Дубовская, А. Д. Сердакова
Отношение к успеху сверстника и стратегии совладания у подростков.....77

О. С. Алексеева, И. Е. Ржанова
Согласованность оценок родительско-детских отношений.....92

И.Н. Бондаренко, Т. Г. Фомина, В.И. Моросанова
Регуляторные, когнитивные и личностные ресурсы успешности овладения русским языком у учеников с различным развитием осознанной саморегуляции.....109

Н. А. Голубева
Особенности цифровой идентичности подростков и молодежи в современном технологическом обществе.....130

О.В. Гребенникова, А. Н. Аянян. Н. И. Юрченко, Н.С. Полева
Социальное и личностное развитие современной молодежи в технологическом обществе.....151

От редактора

Дорогие коллеги, я рада представить первый номер нашего журнала в Новом, 2020 году. Мне особенно приятно, что, как и все последние публикации нашего Вестника, в этот выпуск вошли статьи, отличающиеся и высоким уровнем теоретического анализа, проведения эмпирических исследований и ясностью и квалифицированностью представления полученного материала. Сохраняется и важное для нашего журнала разнообразие и актуальность тематики.

Приоритетной в этот раз стала проблема личность и общество, человек и культура. Не случайно открывается том статьей Д.А. Хорошилова, посвященной Т.Г. Стефаненко. Анализируя различные теоретические подходы к теме взаимосвязи личности и культуры, автор, что особенно ценно, предлагает и новые пути ее решения в контексте современных вызовов новой эпохи.

Проблема субъективного возраста, поднятая в работе Е.А. Сергиенко, глубинным образом также связана с проблемой культуры, так как и само понятие субъективного возраста, и отношение к тяжелой болезни, вплетены в культурные аттитюды и стереотипы.

Как показали результаты исследования, проведенного М.В. Балевой, социальные и культурные параметры оценки плохого и хорошего, в частности плохого и хорошего персонажа, в большей степени зависят от оценки Другого, чем от самооценки, а сходство или различия при оценке персонажей в значительной степени может нивелировать индивидуальные параметры при оценке других.

Близкими к основной теме данного номера являются и вопросы, поднятые в исследованиях, проведенных Е.М. Дубовской с А. Д. Сердаковой и О. С. Алексеевой и И. Е. Ржановой. Безусловно, характер родительско-детских отношений в значительной степени зависит от культуры, специфики социального и образовательного уровня семьи. В еще большей степени влияние социальных аттитюдов и установок сказывается на понимании успеха и, в не меньшей степени, на выборе способов совладания с собственной не успешностью или с успехом другого.

Анализ проблемы успешности в конкретной деятельности и связь успешности с вопросом саморегуляции всесторонне рассмотрен в статье И.Н. Бондаренко, Т. Г. Фоминой и В.И. Моросановой.

Конечно, не оставлен без внимания и один из наиболее актуальных на сегодняшний день вопросов психологии цифрового общества. В статье Н.А. Голубевой поднята важная проблема цифровой идентичности подростков. Эта тема, в ином ракурсе, изучалась и в коллективной работе А.Н. Аянян, О.В. Гребенниковой, Н.С. Полевой и Н.И. Юрченко. Все авторы пришли не только к выводу о

влиянии изменчивых ценностей и специфики цифрового общества на самосознание и идентичность подрастающего поколения, но и на необходимости серьезного исследования психологической сущности самого цифрового пространства.

А для психологов-практиков будут интересны не только практические рекомендации, сделанные авторами этих статей, но и работа Е.Э. Кригер и Е.В. Бахадовой, в которой рассматриваются принципы системно-феноменологического подхода.

From the editor

Dear colleagues, I am pleased to present the first issue of our journal in the New Year 2020. I am particularly pleased that, like all the latest publications of our Bulletin, this issue includes articles that are distinguished by a high level of theoretical analysis, empirical research and the clarity and qualification of the presentation of the material received. The diversity and relevance of the topics which is very important for us are also remaining.

The priority this time was the problem of personality and society, people and culture. It is no coincidence that the first article which opens this issue is the article by D.A. Khoroshilov, dedicated to T.G. Stefanenko. In the analysis of various theoretical approaches to the topic of the relationship between personality and culture, the author, which is especially valuable, offers new ways to solve it in the context of modern challenges of the new era.

The problem of subjective age raised in the work of E.A. Sergienko is also deeply connected with the problem of culture, since the very concept of subjective age and attitude to a serious illness are woven into cultural attitudes and stereotypes.

As shown the results of a study conducted by M.V. Baleva, social and cultural parameters of evaluating the bad and good, in particular the bad and good character, are more dependent on the Other's assessment than on self-esteem. The similarities or differences in evaluating the characters can largely level individual parameters when evaluating others.

Close to the main theme of this issue are the questions raised in the studies conducted by E.M. Dubovsky with A.D. Serdakova and O.S. Alekseeva and I.E. Rzhanova. Of course, the nature of parent-child relations largely depends on the culture, the specifics of the social and educational level of the family. To an even greater extent, the influence of social attitudes and standarts affects the understanding of success and, no less, the choice of methods of coping with one's own failure or with the success of another.

The analysis of the problem of success in specific activities and the relationship of success with the features of self-regulation are comprehensively considered in the article by I.N. Bondarenko, T. G. Fomina and V.I. Morosanova.

Of course, one of the most pressing subjects of the contemporary science - psychology of the digital society - has not been ignored. In the article by N.A. Golubev is raised an important problem of digital identity of adolescents. This topic, from a different perspective, was studied in the collective work of A.N. Ayanyan, O.V. Grebennikova, N.S. Poleva and N.I. Yurchenko. All authors came to the conclusion not only about

the influence of the changing values and specifics of the digital society on the self-consciousness and identity of the younger generation, but also on the need for serious study of the psychological essence of the digital space itself.

And for practical psychologists, will be interesting not only practical recommendations made by the authors of these articles, but also the work of E.E. Krieger and E.V. Bahadova, in which considered the principles of a systemic-phenomenological approach.

Тематические сообщения

УДК 159.9
DOI: 10.28995/2073-6398-2020-1-12-24

Культура и личность: от исторической антропологии к социальной психологии

Дмитрий А. Хорошилов[1]
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия, d.khoroshilov@gmail.com

Аннотация. Вниманию читателей предлагается краткий очерк одной из интеллектуальных традиций в истории психологии XX столетия, которая нашла наиболее полное выражение в дисциплинарном проекте этнопсихологии Т.Г. Стефаненко. Аксиоматическое признание культуры как образующей личность человека и в качестве средства его саморазвития – одна из характеристик советской и российской психологии, начиная с классических работ С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, Г. Шпета. Темой, разрабатываемой Т.Г. Стефаненко на протяжении почти полувека ее работы на кафедре социальной психологии факультета психологии МГУ, было установление единства культуры и личности. Еще одноименной антропологической школой предлагались различные подходы, решающие эту непростую эпистемологическую задачу: 1) базисной и модальной личности, социального и национального характера; 2) социальной и этнической идентичности; 3) коллективного переживания. Статья завершается анализом феноменологии коллективных переживаний в современной культуре как ответов на вызовы неопределенности и транзитивности. Кроме того, обсуждаются возможные пути выхода из сложившейся ситуации с опорой на лучшие достижения отечественной этнопсихологии, к которым, вне сомнения, относятся научные работы Татьяны Гавриловны Стефаненко.

Ключевые слова: культура, личность, этнопсихология, ментальность, идентичность, переживание

Для цитирования: Хорошилов Д.А. Культура и личность: от исторической антропологии к социальной психологии // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 1. С. 12–24. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-1-12-24

[1] © Хорошилов Д.А., 2020

Culture and personality: from historical anthropology to social psychology

Dmitry A. Khoroshilov
Lomonosov Moscow State University,
Moscow, Russia, d.khoroshilov@gmail.com

Abstract. Readers are offered a brief outline of one of intellectual traditions in the history of psychology of the twentieth century, which found the most complete expression in the T.G. Stefanenko's disciplinary project ethnopsychology. Axiomatic recognition of culture as formative personality and means of self-development is one of the characteristics of Soviet and Russian psychology, starting from the classical works of S.L. Rubinstein, L.S. Vygotsky, G.G. Shpet. The topic that occupied the thought of T.G. Stefanenko for almost half century of her work at the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Moscow State University, is to establish the unity of culture and personality. Beginning with the Culture and Personality school of thought, various approaches were proposed, solving this difficult epistemological problem: 1) basic and modal personality, social and national character; 2) social and ethnic identity; 3) collective experience. The article concludes with an analysis of the phenomenology of collective experiences in modern culture as responses to the challenges of uncertainty and transitivity. In addition, possible ways out of the current situation relying on the best achievements of Russian ethnopsychology, which, undoubtedly, include scientific Tatyana Gavrilovna Stefanenko's works.

Keywords: culture, personality, ethnopsychology, mentality, identity, experience

For citation: Khoroshilov DA. Culture and personality: from historical anthropology to social psychology. *// RSUH RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series.* 2020;1:12–24. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-1-12-24

Памяти Т.Г. Стефаненко
(к 70-летию со дня рождения)

Культурная детерминация личности как эпистемологическая проблема социальной психологии

Изображение макрокосма человечества с помощью микрокосма человека культуры является важнейшей задачей психологии, пола-гал Г. Коген [Пома 2012]. Идея немецкого философа, по совмести-тельству – учителя С.Л. Рубинштейна, стала «визитной карточ-

кой» российской психологии. Культура – это не просто внутренняя форма субъективности человека (согласно идее социокультурной детерминации личности и психических функций, восходящей к Л.С. Выготскому [Выготский 2005]), но также и символическое средство его индивидуализации и саморазвития на протяжении всего жизненного пути, в ходе которого культура становится природой человека [Рубинштейн 2005].

Размышления Рубинштейна предвосхитили социологический тезис об *автономии культуры*: сфера культуры охватывает коды, категории и классификации, ориентирующие человека в обществе (и даже за его пределами, если позволительно вспомнить египетский и тибетский «путеводители» по царству мертвых, «Божественную комедию» Данте или мытарства блаженной Феодоры). Сказанное означает, что культура является источником смыслообразования, который принципиально не сводится к экономическим, политическим и любым другим факторам социальной структуры [Александер 2013; Орлова 2012].

Эпистемологическая установка, заключающаяся в отказе от редукции культуры к не-смысловым причинам, нашла наиболее отчетливое выражение в дисциплинарном проекте этнопсихологии Т.Г. Стефаненко [Стефаненко 2013; 2014; 2015] за годы ее работы на факультете психологии Московского университета. Предметом социальной психологии стало не общество как система институтов, регулирующих отношения между индивидами и группами (позиция Г.М. Андреевой [Андреева 2013]), а культура – знаковая система, предлагающая ответы на сложные вопросы о месте человека в социальном мире [Стефаненко 2002, 2015][2].

Первые пост-советские психологи сосредоточились либо на анализе межэтнических коммуникаций и конфликтов [Солдатова 1998], либо на кросс-культурных исследованиях нормативных регуляторов социального поведения [Лебедева 2018]. Т.Г. Стефаненко всегда делала особый акцент на эпистемологической проблеме личности и культуры, продолжая (точнее, восстанавливая) традиционную для отечественной науки линию. Именно поэтому для обозначения области гуманитарного знания, возрождающейся в России, она выбрала не устоявшиеся англоязычные обозначения («cultural psychology», «cross-cultural psychology»), а старинное понятие этнической психологии, чем обозначила преемственность традиций «Серебряного века» и прежде всего – работ Г. Шпета [Стефаненко 2000].

---

[2] Стефаненко Т.Г. Социальная психология // Большая российская энциклопедия. Т. 30. М.: БРЭ, 2015. С. 756–757.

По научным трудам Т.Г. Стефаненко можно проследить, как трансформировались теоретические подходы к проблеме личности и культуры в интеллектуальной истории антропологии и психологии от начала XX столетия до наших дней.

Подходы в культурной и исторической антропологии

Как хорошо известно, Т.Г. Стефаненко начинала свой профессиональный путь на историческом факультете МГУ, поэтому не вызывает удивления ее внимание к концепциям психологической антропологии, объединенным в направление, именуемое «Культура и личность». Сторонники последнего воспользовались методологической стратегией З. Фрейда, который в работе «Тотем и табу» (1913 г.) провел антропоморфные аналогии между душевной жизнью отдельного индивида и психологией народов [Фрейд 2015]. В процессе инкультурации формируется устойчивый способ адаптации к окружающей среде как результат схожего опыта, разделяемого членами этнической группы в раннем детстве, а культура становится индивидуальной психологией в увеличенном масштабе, цитирует Р. Бенедикт Л. Клейн [Клейн 2014]. Инструментами анализа и типизации культурно-психологического опыта выступили понятия *базисной и модальной личности, социального и национального характера*.

Но попытка психоаналитически ориентированных антропологов выстроить модель личности, которая отобразила бы конфигурации (стабильные характеристики и признаки) культуры, оказалась неудачной для объяснения изменчивости индивидуального поведения в сложных гетерогенных средах [Орлова 2010]. Поэтому к 1960-м гг. влияние американской школы «Культура и личность» начинает постепенно угасать, уступая место более модным и современным когнитивным подходам, где акцент был перенесен на пластичность и открытость взаимодействия человека и окружения.

Т.Г. Стефаненко предпочитает использовать понятие не национального характера (что задумывалось в альтернативной программе этнопсихологии, предложенной в статье А.Г. Асмолова и Е.И. Шлягиной [Асмолов, Шлягина 1984]), а *ментальности* из знаменитой школы «Анналов» и французской исторической антропологии. Она полагает, что основатели этнопсихологии, начиная с В. Вундта и Г. Шпета, изучали под различными названиями именно ментальность как складывающееся в истории миропонимание, систему взаимосвязанных представлений, регулирующих поведение в данной культуре. В одной из ее работ на примере России дается оригинальный анализ ментальности как своеобразных ценностей и моральных принципов, мироощущения и практик социальных отношений [Стефаненко 2005].

Следует сказать, что понятие ментальность не задержалось в арсенале французских ученых: «историческая психология стала историей ментальностей, а потом очень быстро – исторической антропологией, и психологический элемент в ней был практически потерян» [Лазарев 2010, с. 28]. По этой причине историко-антропологическое понятие ментальности следовало конкретизировать на теоретическом и эмпирическом уровнях с использованием объяснительных категорий социальной психологии: идентичности и переживания. Сегодня в науке они получили статус конвенциональных.

Когнитивный подход в социальной психологии

Идентичность, которая по-разному интерпретировалась в психологии (Э. Эриксоном для характеристики решающего этапа развития самосознания) и социологии (Дж. Мидом для доказательства социального происхождения индивидуального Я), получила новые коннотации в работах А. Тэшфела. Идентичность стала анализироваться не просто как тождественность человека самому себе во времени и пространстве, признаваемая другими людьми (определение Эриксона), а как производная от межгрупповых отношений, включающая значимых Других – членов своей ин-группы, противопоставляемых внешней, или чужой аут-группе.

Таким образом, устанавливалось соответствие между изменениями в стратификации общества и интрасубъективной структурой личности. Сопоставляя идеи своего любимого психолога – А. Тэшфела, историка Б.Ф. Поршнева и антрополога Ф. Барта, Т.Г. Стефаненко рассматривает этническую идентичность как результат сложного двустороннего процесса идентификации со своей группой («Мы») – дифференциации от другой группы («Они») в изменяющемся социальном и культурном контексте. В ее текстах обнаруживаются тонкие уточнения идентичности как единицы анализа личности и культуры.

Во-первых, идентичность так или иначе связана с представлениями о группах, между которыми в восприятии устанавливаются различия (границы) по «рамкам соотнесения», т.е. неким субъективно значимым критериям сравнения; вместе с тем подчеркивается или даже преувеличивается сходство между представителями своей группы. Группа – не субстанция, а когнитивная конструкция («воображаемое сообщество» в терминологии Б. Андерсона).

Во-вторых, идентичность – когнитивно-аффективный конструкт, который прямо не предсказывает социальное поведение (отсюда – ее определение как схемы или ментальной репрезентации, опосредующей действия в межгрупповых отношениях, детерминирующих, в свою очередь, отношения межличностные: участ-

ники межкультурной коммуникации выступают друг для друга как представители различных этнических групп).

В-третьих, идентичность всегда является результатом сознательного приобщения к ценностям культуры и требует обоюдного, взаимного признания личности и группы, а не чисто «воображаемой» самокатегоризации и последующей идентификации с престижной и успешной группой в общественной иерархии, которая произвольно выбирается индивидом по собственному желанию.

В-четвертых, и самое главное, идентичность – персонализированное переживание успехов и неудач, побед и поражений «своей» группы в сравнении с другими группами, интерсубъективно разделяемое ее членами, следовательно, становится возможным говорить об идентификации не столько с «воображаемым» сообществом, сколько с сообществом «эмоциональным» (в терминологии Б. Розенвейн).

Конструкционистский подход вне дисциплинарных различий

Поздний этап научных размышлений Т.Г. Стефаненко – это интерпретация этнической идентичности как коллективного переживания отношений личности и культуры [Коллективные переживания 2015], которая вписалась в «аффективный поворот» гуманитарных наук и, в частности, психологии [Плампер 2018]. Пафос очередного эпистемологического поворота (вопрос: сменившего или продолжающего лингвистический?) заключается в интеграции нейронауки, социологии и психологии с изучением эмоций и культуры [Варшавер 2017]. Отечественные психологи называют именно переживание одним из главных механизмов формирования и поддержания индивидуальной и групповой приверженности культуре со свойственным ей образом мира и образом жизни [Марцинковская 2017].

Концепт коллективного переживания, восходящего к немецкой философии (Erlebnis) и знаменитым работам Г. Шпета [Шпет 1989] по этнической психологии, можно ретроспективно и с известной осторожностью позиционировать в парадигме социального конструкционизма. То, что дает возможность такой интерпретации, – определение коллективного переживания как, *во-первых*, единицы идентификации личности и культуры, объединяющей когнитивный и аффективный компоненты (представление о группе и интенцию к совместному действию), *во-вторых*, типического эмоционального-смыслового отношения к артефактам и событиям культуры, а *в-третьих*, сложного языкового знака, опосредующего социальное познание и поведение, поэтому его логично исследовать через понятия естественного языка – это делает правомерным использование качественных методов [Хорошилов, Мельникова

2019].

Среди бесчисленного множества различных концепций культуры [Smith, Rey 2009] Т.Г. Стефаненко привлекали те, где подчеркивалась *психологическая общность* ее членов («субъективная культура» Г. Триандиса, «репрезентативная культура» Ф. Тенбрука или «культурные инсценировки» Л. Ионина [Ионин 2004]). Длинный путь от истории и антропологии к психологии, который отразил интеллектуальные поиски этих дисциплин в XX столетии, позволил ей не только концептуализировать понятия социального, национального характера и ментальности через идентичность и переживание, но и раскрыть механизмы превращения сверхсложной семиотики культуры во внутреннее пространство свободной личности, что и было, по-видимому, замыслом Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна.

Таким образом, в современной российской психологии Т.Г. Стефаненко фактически одной из первых выдвинула и обосновала положение, которое считается общепризнанным в мировой науке: *культура – это одновременно внутренний (психологический) и внешний (социальный) контексты активности, развития и самопознания человека, символическая форма его персонального жизненного пространства или, шире, субъективности* [Анолли 2016; Гусельцева 2007; Berry et al. 2011].

Перспективы этнопсихологических идей Т.Г. Стефаненко в социальной психологии

Если вспомнить предложение А.А. Леонтьева рассматривать личность как историко-этническую категорию [Леонтьев 1981], то придется признать, что Т.Г. Стефаненко успела реализовать лишь вторую часть формулы: ее замыслы по анализу временной динамики коллективных переживаний в истории культуры и повседневности так и остались нереализованными. В последние годы она живо интересовалась исследованиями коллективной и культурной памяти. Кратко говоря, коллективная память – это разделяемые группой представления и переживания событий прошлого, которые заново конструируются в межличностном дискурсе под влиянием «официальной» истории и задают «социальные рамки» памяти индивидуальной и автобиографической [Емельянова 2019].

Коллективные переживания становятся в современной культуре психологическим ответом на вызовы неопределенности и транзитивности; их феноменология улавливается, по меньшей мере, следующими тремя критическими понятиями:

– *культурная травма* (термин П. Штомпки; массовые переживания относительно значительных исторических событий, социальных изменений и катастроф, когда внезапно разрушаются

устоявшиеся привычки, практики и символы повседневной жизни, вследствие чего возникает состояние растерянности человека перед настоящим и будущим);

– *культурный шок* (термин К. Оберга; означает конфликт двух культур, расхождение старых («традиционных») и новых ценностных, мировоззренческих ориентаций на уровне индивидуального сознания как результат внезапного изменения культурного окружения и необходимости адаптации и приспособления к нему);

– *кризис идентичности* (термин Эриксона, употребляемый в широком значении; трудность, даже невозможность самолокализиации в подвижном культурном пространстве из-за постепенной диффузии социальных границ и категорий, которая может обернуться в том числе и патологическими состояниями личностных и тревожных расстройств).

В наших недавних исследованиях [Хорошилов 2018; Хорошилов, Ильжер 2019], во многом вдохновленных научными идеями Т.Г. Стефаненко, все перечисленные культурно-психологические феномены предлагается объединить понятием *прекарности*. Прекарность (а не прекариат – маркер нового социального класса, лишенного гарантий и поддержки) – экзистенциальное коллективное переживание незащищенности, уязвимости и хрупкости человека, когда экономический и культурный капитал (включая телесность) каждого из нас, независимо от его ресурсов, шансов и возможностей, может быть нивелирован стечением случайных и непредсказуемых событий. Наша гипотеза о прекарности как психологической кристаллизации транзитивности культуры требует дальнейшего уточнения в эмпирических исследованиях различных субкультур и их жизненных миров.

Какие стратегии копинга с коллективными переживаниями в актуальной ситуации может предложить современная психология? Возвращаясь к идее Рубинштейна о культуре – как возможности не только развития, но сохранения и даже сокрытия самости [Марцинковская 2017], вспоминаются слова Т.Д. Марцинковской, произнесенные на одной из конференций: глубокое и тонкое понимание науки и искусства стало для Татьяны Гавриловны способом сохранения персонального жизненного мира в изменяющемся социальном мире. Сказанное подтверждается ее учениками и коллегами: «Научное знание для Т.Г. Стефаненко важно не само по себе – оно обязательно соединяется с жизнью» [Котова и др. 2019, с. 471]. В этом отношении она собственным примером доказывала *нерасторжимое единство культуры и личности как внутренней культуры личности*. Только культура придает четкие очертания переживаниям человеческой души, которая иначе «испаряется и улетучивается как субъективное и потому будто бы иллюзорное»

[Рубинштейн 2012, с. 203], лишь культура укрывает ее от неумолимого времени и разрушения.

Литература

Александер 2013 – *Александер Дж.* Смыслы социальной жизни: культурсоциология. М.: Праксис, 2013.
Андреева 2013 – *Андреева Г.М.* Социальная психология в пространстве современной науки и культуры [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 30. URL: http://psystudy.ru (дата обращения 19 дек. 2019).
Анолли 2016 – *Анолли Л.* Психология культуры. Харьков: Гуманитарный центр, 2016.
Асмолов, Шлягина 1984 – *Асмолов А.Г., Шлягина Е.И.* Национальный характер и индивидуальность: опыт этнопсихологического анализа // Психологические проблемы индивидуальности. 1984. № 2. С. 86–95.
Варшавер 2017 – *Варшавер Е.* Нейрофизиология этничности (по материалам зарубежных исследований) // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. № 4. С. 43–54.
Выготский 2005 – *Выготский Л.С.* Психология развития человека. М.: Смысл, Эксмо, 2005.
Гусельцева 2007 – *Гусельцева М.С.* Культурная психология: методология, история, перспективы. М.: Прометей, 2007.
Емельянова 2019 – *Емельянова Т.П.* Коллективная память о событиях отечественной истории: социально-психологический подход. М.: ИП РАН, 2019.
Ионин 2004 – *Ионин Л.* Социология культуры. М.: ВШЭ, 2004.
Клейн 2014 – *Клейн Л.* История антропологических учений. СПб.: СПбГУ, 2014.
Коллективные переживания 2015 – Коллективные переживания социальных проблем: коллективная монография / Под ред. Т.Г. Стефаненко, С.А. Липатова. М.: Смысл, 2015.
Котова, Малышева, Соловьева 2019 – *Котова М.В., Малышева Н.Г., Соловьева О.В.* Путь этнопсихолога: к 70-летию со дня рождения Татьяны Гавриловны Стефаненко // Вестник РУДН. 2019. Т. 16. №3. С. 466–473.
Лазарев 2010 – *Лазарев А.* Робер Мандру и судьба исторической психологии Люсьена Февра // Мандуру. Р. Франция раннего Нового времени, 1500—1640: эссе по исторической психологии. М.: Территория будущего, 2010. С. 9–32.
Лебедева 2018 – *Лебедева Н.М.* Этнопсихология. М.: Юрайт, 2018.
Леонтьев 1981 – *Леонтьев А.А.* Личность как историко-этническая категория // Советская этнография. 1981. № 3. С. 35–44.
Марцинковская 2017 – *Марцинковская Т.Д.* Культура и субкультура в пространстве психологического хронотопа. М.: Смысл, 2017.
Орлова 2010 – *Орлова Э.А.* История антропологических учений. М.:

Академический проект, Альма Матер, 2010.
Орлова 2012 – *Орлова Э.А.* Социология культуры. М.: Академический проект, 2012.
Плампер 2018 – *Плампер Я.* История эмоций. М.: НЛО, 2018.
Пома 2012 – *Пома А.* Критическая философия Германа Когена. М.: Академический проект, 2012.
Рубинштейн 2005 – *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2005.
Рубинштейн 2012 – *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир. СПб.: Питер, 2012.
Солдатова 1998 – *Солдатова Г.У.* Психология межэтнической напряженности. М.: Смысл, 1998.
Стефаненко 2000 – *Стефаненко Т.Г.* Г.Г. Шпет и этнопсихология конца XX века // Густав Густавович Шпет: архивные материалы, воспоминания, статьи. М.: Смысл, 2000. С. 320–329.
Стефаненко 2005 – *Стефаненко Т.Г.* О русской ментальности: константы и трансформации // Социальные трансформации в России: теории, практики, сравнительный анализ. М.: Флинта, 2005. С. 264–299.
Стефаненко 2002 – *Стефаненко Т.Г.* Социальная психология в культурно-исторической перспективе // Социальная психология в современном мире. М.: Аспект Пресс, 2002. С. 27–40.
Стефаненко 2013 – *Стефаненко Т.Г.* Этнопсихология: практикум. М.: Аспект Пресс, 2013.
Стефаненко 2014 – *Стефаненко Т.Г.* Этнопсихология. М.: Аспект Пресс, 2014.
Фрейд 2015 – *Фрейд З.* Тотем и табу. СПб.: Азбука, 2015.
Хорошилов 2018 – *Хорошилов Д.А.* Коллективные переживания прекарности в современной культуре (памяти Т.Г. Стефаненко) [Электронный ресурс] // Психологические исследования. Т. 11, № 58. URL: http://psystudy.ru (дата обращения 14 авг. 2018).
Хорошилов, Мельникова 2019 – *Хорошилов Д.А., Мельникова О.Т.* Проблема обобщения и экстраполяции качественных данных (на примере исследования индивидуальных и коллективных переживаний) // Вопросы психологии. 2019. № 4. С. 1–10.
Хорошилов, Ильжер 2019 – *Хорошилов Д.А., Ильжер Е.А.* Коллективные переживания прекарности и гражданские движения // Национальный психологический журнал. 2019. № 2(34). С. 48–54.
Шпет 1989 – *Шпет Г.* Сочинения. М.: Правда, 1989.
Berry et al. 2011 – *Berry J.W., Poortinga Y.H., Breugelmans S.M., Chasiotis A., Sam D.L.* Cross-cultural psychology: research and applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
Smith, Riley 2009 – *Smith P., Riley A.* Cultural theory: an introduction. Oxford: Blackwell, 2009.

References

Aleksander, Dzh. (2013), *Smysly sotsial'noi zhizni: kul'tursotsiologiya* [The meanings of social life: a cultural sociology], Praksis, Moscow, Russia.

Andreeva, G.M. (2013), "Social psychology in space of modern science and culture", *Psikhologicheskie issledovaniya*, vol. 6, no 30, [Online], available at: http://psystudy.ru (Accessed 19 Dec 2019).

Anolli, L. (2016), *Psikhologiya kul'tury* [Psychology of Culture], Gumanitarnyi tsentr, Khar'kov, Ukraine.

Asmolov, A.G. and Shlyagina, E.I. (1984), "National character and individuality: ethnopsychological analysis", *Psikhologicheskie problemy individual'nosti*, no 2, pp. 86–95.

Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Breugelmans, S.M., Chasiotis, A. and Sam, D.L. (2011), *Cross-cultural psychology: research and applications*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.

Emel'yanova, T.P. (2019), *Kollektivnaya pamyat' o sobytiyakh otechestvennoi istorii: sotsial'no-psikhologicheskii podkhod* [Collective memory about events of Russian history: social-psychological approach], IP RAN, Moscow, Russia.

Freud, S. (2015), *Totem i tabu* [Totem and taboo], Azbuka, St. Petersburg, Russia.

Gusel'tseva, M.S. (2007), *Kul'turnaya psikhologiya: metodologiya, istoriya, perspektivy* [Cultural psychology: methodology, history, perspectives], Prometei, Moscow, Russia.

Ionin, L. (2014), *Sotsiologiya kul'tury* [Sociology of culture], VShE, Moscow, Russia.

Khoroshilov, D.A. (2018), "Collective experience of precarity in modern culture (in memory of T.G.Stefanenko)", *Psikhologicheskie issledovaniya,* vol. 11, no 58, [Online], available at: http://psystudy.ru (Accessed 19 Dec 2019).

Khoroshilov, D.A. and Mel'nikova, O.T. (2019), "The problem of generalization and extrapolation of qualitative data (on the example of the study of personal and collective experience)", *Voprosy psikhologii*, no 4, pp. 1–10.

Khoroshilov, D.A. and Hilger, E.A. (2019), "Collective experience of precarity and civil movements", *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal*, no 2(34), pp. 48–54.

Klein, L. (2014), *Istoriya antropologicheskikh uchenii* [History of anthropological theories], SPbGU, St. Petersburg, Russia.

Kotova, M.V., Malysheva, N.G. and Solov'eva, O.V. (2019), "The path of ethnopsychologist: to the 70th anniversary of Tatiana G. Stefanenko", *Vestnik RUDN*, vol. 16, no 3, pp. 466–473.

Lazarev, A. (2010), "Robert Mandrou and the fate of Lucien Favre's historical psychology", in Mandrou, R., Frantsiya rannego *Novogo vremeni, 1500–1640: esse po istoricheskoi psikhologii* [France Early Modern Times, 1500–1640. Essay in Terms of Historical Psychology], Territoriya budushchego, Moscow, Russia, pp. 9–32.

Lebedeva, N.M. (2018), *Etnopsikhologiya* [Etnopsychology], Yurait, Moscow,

Russia.
Leont'ev, A.A. (1981), "Personality as historical-ethnical category", *Sovetskaya etnografiya*, no 3, pp. 35–44.
Martsinkovskaya, T.D. (2017), *Kul'tura i subkul'tura v prostranstve psikhologicheskogo khronotopa* [Culture and subculture in the space of a psychological chronotope], Smysl, Moscow, Russia.
Orlova, E.A. (2010), *Istoriya antropologicheskikh uchenii* [History of anthropological theories], Akademicheskii proekt, Al'ma Mater, Moscow, Russia.
Orlova, E.A. (2012), *Sotsiologiya kul'tury* [Sociology of culture], Akademicheskii proekt, Moscow, Russia.
Plamper, Ya. (2018), *Istoriya emotsii* [History of emotions], NLO, Moscow, Russia.
Poma, A. (2012), *Kriticheskaya filosofiya Germana Kogena* [Hermann Cohen's critical philosophy], Akademicheskii proekt, Moscow, Russia.
Rubinshtein, S.L. (2005), *Osnovy obshchei psikhologii* [Bases of general psychology], Piter, St. Petersburg, Russia.
Rubinshtein, S.L. (2012), *Chelovek i mir* [Man and the world], Piter, St. Petersburg, Russia.
Shpet, G. (1989), *Sochineniya* [Collected Works], Pravda, Moscow, Russia.
Smith, P. and Riley, A. (2009), Cultural theory: an introduction, Blackwell, Oxford, UK.
Soldatova, G.U. (1998), *Psikhologiya mezhetnicheskoi napryazhennosti* [Psychology of ethnical tension], Smysl, Moscow, Russia.
Stefanenko, T.G. (2013), *Etnopsikhologiya: praktikum* [Ethnopsychology: practicum], Aspekt Press, Moscow, Russia.
Stefanenko, T.G. (2014), *Etnopsikhologiya* [Etnopsychology], Aspekt Press, Moscow, Russia.
Stefanenko, T.G. (2000), "G.G. Shpet and ethnopsychology at the end of the XX century", in *Gustav Gustavovich Shpet: arkhivnye materialy, vospominaniya, stat'I* [Gustav Gustavovich Shpet: archive materials, memoirs, articles], Smysl, Moscow, Russia, pp. 320–329.
Stefanenko, T.G. (2005), "Russian mentality: constants and transformations", in *Sotsial'nye transformatsii v Rossii: teorii, praktiki, sravnitel'nyi analiz* [Social transformations in Russia: theories, practices, comparative Analysis], Flinta, Moscow, Russia, pp. 264–299.
Stefanenko, T.G. (2002), "Social psychology in cultural-historical perspective", in *Sotsial'naya psikhologiya v sovremennom mire* [Social psychology in modern world], Aspekt Press, Moscow, Russia, pp. 27–40.
Stefanenko, T.G. and Lipatov. S.A. (eds) (2015), *Kollektivnye perezhivaniya sotsial'nykh problem* [Collective experience of social problems], Smysl, Moscow, Russia.
Varshaver. E. (2017), "Neurophysiology of Ethnicity (based on foreign literature)", *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo*, vol. 8, no 4, pp. 43–54.
Vygotskii, L.S. (2005), *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of human

development], Smysl, Eksmo, Moscow, Russia.

Информация об авторе
Дмитрий А. Хорошилов, кандидат психологических наук, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия; 125009, Россия, Москва, Моховая ул., 11/9; *d.khoroshilov@gmail.com*

Information about the author
Dmitry A. Khoroshilov, Cand. of Sci. (Psychology), Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; bld. 11/9, Mokhovaya str., Moscow, Russia, 125009; *d.khoroshilov@gmail.com*

УДК 159.9
DOI: 10.28995/2073-6398-2020-1-25-39

Субъективный возраст как предиктор течения тяжелой болезни

Елена А. Сергиенко[3]
Институт психологии РАН,
Челябинский государственный университет,
Москва, Россия, elenas13@mail.ru

Аннотация. Настоящая статья обосновывает необходимость изучения субъективного возраста как предиктора течения и исхода тяжелого заболевания (рака молочной железы). Последние исследования показывают, что субъективный возраст (более старший относительно хронологического) является предиктором смерти, деменции, выраженности посттравматической симптоматики. Показано, что женщины с раком молочной железы имели в анамнезе значительно большее число эпизодов психологической травматизации, а выраженность посттравматической симптоматики была сильнее при постановке диагноза и в течение болезни. На основании этих данных полагается, что субъективный возраст будет выступать предиктором течения тяжелого заболевания и исхода болезни. Более старший субъективный возраст относительно хронологического может указывать на ее неблагополучное течение и исход, а более молодой становится модератором, смягчающим последствия травматических событий, и связан с благополучным развитием. Данный конструкт отражает общую оценку биопсихосоциальных ресурсов человека, выступая психологическим буфером стрессов. Более молодой субъективный возраст у людей среднего и старшего возраста и более старший у молодых людей и подростков становится показателем благополучного психического развития и возможностей справиться с трудными жизненными ситуациями.

Ключевые слова: субъективный возраст, предиктор, психологические факторы, хронологический возраст, тяжелое заболевание, посттравматическое стрессовое расстройство

Для цитирования: Сергиенко Е.А. Субъективный возраст как предиктор течения тяжелой болезни // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 1. С. 25–39. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-1-25-39

---

[3] © Сергиенко Е. А., 2020

Subjective Age as a predictor of the course of a severe disease

Elena A. Sergienko
Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences,
Chelyabinsk State University
Moscow, Russia, elenas13@mail.ru

Abstract. This article is aimed at substantiating the need to study subjective age as a predictor of the course and outcome of a serious illness (breast cancer). Recent studies show that subjective age (older relative to chronological) is a predictor of death, dementia, and the severity of post-traumatic symptoms. It was shown that women with breast cancer had a significantly more pronounced number of episodes of psychological trauma in their anamnesis, and the severity of post-traumatic symptoms was stronger during diagnosis and during the course of the disease. Based on these data, it is believed that subjective age will be a predictor of the course of a serious illness and the outcome of the disease. A more senior subjective age relative to the chronological may indicate a dysfunctional course and outcome. A younger subjective age becomes a moderator, mitigating the effects of traumatic events and is associated with successful development. This construct reflects the overall assessment of human biopsychosocial resources and acts as a psychological stress buffer. Younger subjective age in middle and older people and older in young people and adolescents becomes an indicator of a successful mental development and the ability to cope with difficult life situations.

Keywords: subjective age, predictor, psychological factors, chronological age, serious illness, post-traumatic stress disorder

For citation: Sergienko EA. Subjective Age as a predictor of the course of a severe disease. RSUH/RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series. 2020;1:25-39. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-1-25-39

Введение

Несмотря на то, что в исследованиях человека хронологический возраст выступает как основная независимая переменная, субъективный возраст лучше предсказывает психологическое, психическое и физическое здоровье, возможности адаптации и регуляции собственного поведения. Изучение субъективного возраста людей дает возможность переместить фокус психологического анализа на внутренние представления об их ресурсах и возможностях и разработать диагностико-коррекционные программы для разных возрастов, что особенно актуально для пожилых людей.

Субъективный возраст человека – это самовосприятие собственного возраста. Когнитивная иллюзия возраста – разница между хронологическим и субъективным возрастом человека, которая возникает в процессе жизни человека. Хронологический возраст отражает, сколько лет прожито, а субъективный возраст свидетельствует, на какой возраст субъективно ощущает себя человек. Причем, если подростки и молодые люди оценивают свой возраст в сторону его увеличения, т.е. оценивают себя старше, то после 23-25 лет нарастает тенденция оценивать себя моложе своего хронологического возраста. При этом разница хронологического и субъективного возрастов нарастает и, особенно значительно, после 50 лет, достигая 16 лет и более у пожилых людей. Категория субъективного возраста не становится альтернативой типологическому (К.А. Абульханова, Т.Н. Березина, В.Н. Дружинин, К.Г. Юнг, В.И. Ковалев), причинно-целевому (Е.И. Головаха, А.А. Кроник, Р.А. Ахмеров, В.В. Нуркова) и мотивационному (Ж. Нюттен, Ф. Зимбардо, А. Сырцова, Н.Н. Толстых) подходам к проблеме человека и времени, а иным ракурсом ее рассмотрения (подробнее см [Сергиенко 2011]).

Задачей настоящей работы является демонстрация возможностей использования субъективного возраста как предиктора психологического благополучия и /или неблагополучия, а в частном случае – как предиктора течения тяжелого заболевания (на примере рака молочной железы).

Современные исследования субъективного возраста

Анализ взглядов зарубежных авторов и наших собственных в значительной степени представлен в работе автора [Сергиенко 2016]. Здесь мы в большей мере остановимся на исследованиях, которые появились в самое последнее время и рассматривают субъективный возраст как предиктор благополучного или неблагополучного развития человека.

Данный конструкт, несмотря на интенсивные исследования личностного восприятия жизненного пути и временной перспективы, в отечественной психологии не изучался. В то же время, как показали западные разработки, субъективный возраст человека тесно связан с его физическим и психологическим здоровьем, удовлетворенностью жизнью, временной перспективой и индивидуально-психической организацией [Braman 2002; Carp, Carp 1981; Galambos et al. 2009; Stephan, Sutin 2015].

Так, Ф. Карп и А. Карп [Carp, Carp 1981] изучали субъективный возраст и функциональный уровень 352 пожилых людей 72 лет, переехавших недавно в дом престарелых. Они показали, что субъективный возраст не связан с хронологическим (r= 0.05), а, главное,

что те, кто сообщал о более молодом возрасте, отличались лучшими показателями силы Эго, позитивным отношением к другим людям, чувствовали свою полезность, лучше воспринимали ситуацию перемещения и контролировали ее. Эти результаты продемонстрировали, что субъективный возраст предсказывает успешность адаптации к новым условиям жизни.

К.С. Маркидас и Дж. Болт [Markides, Boldt 1983] проанализировали характеристики пожилых людей, умерших между двумя срезами исследований. Они оценивали психологические, физические и социальные переменные: социально экономический статус, семейное положение, уровень доходов, социальной поддержки, субъективный возраст, субъективное здоровье. Сравнивая 59 человек, умерших за это время, с живущими (из 510 человек общей выборки), они показали, что живущие отличались лучшим восприятием собственного здоровья, более высокими жизненными ожиданиями и более молодым субъективным возрастом в первом исследовании. Субъективный возраст оказался предиктором смертности.

Изучался субъективный возраст у пожилых людей (83 лет), получающих помощь сиделок: авторы нашли, что субъективный возраст обследуемых на 11 лет моложе. Кроме того, в этой выборке у трети респондентов наблюдалась депрессия, они имели (в среднем) по три хронических заболевания, но несмотря на такое тяжелое положение, они демонстрировали когнитивную возрастную иллюзию более молодого возраста [Staats et al. 1993]. Данные свидетельствуют, что субъективное восприятие собственных ресурсов играет более существенную роль в определении субъективного возраста, чем реальное здоровье.

В исследованиях Стефана, Сатина и Террачиано [Stephan et al. 2018a] изучался субъективный возраст как предиктор смертности. Субъективный возраст был включен в факторы показателей здоровья. Участниками были около 17000 человек, данные о которых были получены из трех больших исследовательских программ: Health and Retirement Study (HRS 2008-2014 средний возраст 69.5, от 60 до 79), Midlife in the United Statr Survey (MIDUS, 1995-2014 – средний возраст 48.10, от 35 до 61) / National Health and Aging Trend Study (NHATS, 2011-2014 средний – 77.05, от 70 до 85). Субъективный возраст, демографические факторы, список болезней, функциональные ограничения, депрессивные симптомы и физическая неактивность оценивались как базовые данные и дата смерти прослеживались в течение 20 лет. Субъективное восприятие возраста было на 15-16 % моложе относительно хронологического возраста. Субъективный возраст на 8, 11 и 13 лет старше был связан с повышением риска смерти на 18, 29 и 25% соответственно. Мультивариативный анализ показал, что болезни, физи-

ческая неактивность, функциональные ограничения и когнитивные проблемы, но не депрессивные симптомы указывают на связи с субъективным возрастом и смертностью. Риск смертности был выше среди индивидов, кто чувствовал себя старше в сравнении с теми, кто чувствовал себя моложе. Такая связь наблюдалась не только в выборке пожилых людей, но также среди взрослых среднего возраста. Эти данные подтверждают роль субъективного возраста как биопсихосоциального маркера старения. Предположением, что субъективный возраст становится обобщающей оценкой собственных и биологических, и психологических ресурсов, могут служить исследования, проведенные ранее. Те же авторы [Stephan et al. 2015] показали на выборке 4120 пожилых людей, что более молодой субъективный возраст взаимосвязан с более низким CRP (С-реактивным протеином, маркером систематического воспаления). Данные указывают на то, что субъективный возраст может служить предиктором иммунных дисфункций, заболеваемости и смертности, что, по-видимому, отражается в субъективных ощущениях возраста.

Стефан с коллегами [Stephan et al. 2018b] привели доказательства, что субъективный возраст выступает предиктором деменции. Данное исследование оценивает связи между субъективным возрастом и риском появления деменции в большом лонгитюдном исследовании пожилых. Хронологический возраст является сильным фактором риска деменции, но наблюдаются существенные вариации в скорости старения. Данные показывают, что существуют связи между восприятием возраста и изменениями в когнициях и проявлениях деменции. Участниками были пожилые (65 лет и старше) из исследования National Health and Aging Trend Survey. Субъективный возраст, ковариации и когнитивный статус оценивались в 2011, 2012, 2013, 2014 и 2015 годах. Проявление деменции устанавливалось на основе ответов респондентов и их ближайших родственников. Анализ включал 4262 участника без деменции в начале программы. Субъективный возраст, превышающий хронологический (человек чувствует себя старше), был связан с более высоким риском деменции. Это сопровождалось депрессивными симптомами. Не хронологический, а субъективный возраст связан с риском деменции.

В большинстве работ изучался субъективный возраст как предиктор неблагополучия пожилых людей. Можно назвать только несколько работ, которые обращались к подростковому и молодому возрасту. Обнаружена динамика изменения субъективного возраста. Подростки ощущают себя старше их актуального возраста, в 20 лет типично совпадение субъективного и хронологического возраста, но в 30 лет люди сообщают о более молодом субъектив-

ном возрасте. Исследователи представляют переход от более старшего субъективного возраста к более молодому в виде U–образной функции, которая описывает переход от подросткового возраста к взрослому [Galambos et al. 2009]. В исследовании Н. Галамбос с коллегами возраст, когда подростки чувствуют себя старше, был 11.5 лет, тогда как переход к более молодому субъективному возрасту наблюдался в 25.5 лет [Galambos et al. 2009]. В лонгитюдном исследовании 570 подростков изучались в 12-19 лет и через 2 года – в 14-22 года. Было обнаружено, что субъективный возраст может быть хорошим индикатором самовосприятия созревания. Подростки с ранним сексуальным опытом, употреблением алкоголя и наркотических веществ, поведенческими проблемами демонстрировали значимое увеличение субъективного возраста – на 2 года старше, по сравнению со сверстниками, не имеющими такого выраженного поведения. Лонгитюдное исследование позволило установить, что вовлеченность в такое «взрослое» поведение предшествовало увеличению субъективного возраста.

В другой недавней работе, изучавшей младших подростков 10-14 лет (245 человек), был поставлен вопрос о связи субъективного возраста со временем наступления пубертата и проблемами поведения (тревожностью, депрессией, агрессией, соматическими жалобами, замкнутостью, нарушения общих правил поведения, социальными проблемами). Кроме субъективного возраста подростки также определяли и желаемый (идеальный возраст). Поздно созревающие подростки (возраст пубертата) оценивали себя моложе, чем подростки с более ранним или средним сроками созревания. В целом по выборке субъективный возраст не обнаружил корреляций с проблемами поведения, но для девочек более старший субъективный и желаемый возраст были сопряжены с более поздним созреванием и высокими связями с тревогой, агрессией и нарушениями правил поведения [Hubley, Arim 2012].

Наши исследования субъективного возраста у молодых людей, их возможностей регуляции, оценок качества жизни и здоровья в различных трудных ситуациях (в период профессионального самоопределения и при адаптации к срочной службе в армии) показали, что если у молодых людей субъективное снижение возраста становится предиктором напряжения в самореализации и преодолении трудных жизненных ситуаций, то у пожилых людей более молодой субъективный возраст выступает внутренним ресурсом совладания с проблемами старения. Таким образом, субъективный возраст человека становится стержневым образованием в психической организации и поведении, выступая психологическим механизмом регуляции поведения, преодоления стрессовых ситуаций, включая старение [Сергиенко 2016].

Важной работой для обсуждаемой нами темы – возможностей прогноза тяжелого заболевания с использованием оценок субъективного возраста – стало исследование Я. Хофмана (Hoffman) с коллегами, посвященное симптомам посттравматического стрессового расстройства (далее – ПТСР), которые рассматривались как функция эффектов субъективного возраста и субъективной близости смерти [Hoffman et al 2016].

Следует указать, что субъективный возраст – насколько лет человек воспринимает себя – и субъективная оценка близости смерти, отражающая его представления, сколько времени до смерти, тесно взаимодействуют, что было продемонстрировано в работах [Shrira et al. 2014]. В недавних исследованиях роли субъективного возраста в переживании травмы и появлении ПТСР было продемонстрировано, что более старший относительно хронологического субъективный возраст ассоциируется как с эпизодом травмы, так и симптомами посттравматического расстройства. Также было обнаружено, что более молодой субъективный возраст смягчает эффекты ПТСР при старении [Shrira et al. 2016]. В другой работе [Hoffman et al. 2015] было показано, что молодые люди, завышающие свой субъективный возраст, более восприимчивы к воздействующему сильнее травматическому эпизоду, чем индивиды, воспринимающие себя моложе. Более того, Палги [Palgi 2016] выявил, что существуют взаимосвязи между симптомами ПТСР и посттравматическим ростом, которые опосредуются субъективным возрастом и выражены сильнее у людей, воспринимающих себя моложе. Опыт травмы в молодом возрасте позднее может привести к завышению своего субъективного возраста, если эмоционально-когнитивная зрелость человека не справляется с повреждающим действием травмы. Такое несовладание может привести к увеличению субъективного возраста. Следовательно, более молодой субъективный возраст может рассматривать как буфер психологических дистрессов, а развитие травматической симптоматики ассоциируется с потерей ресурсов совладания.

Исследований оценки субъективной близости смерти (subjective distance – to death) (далее – СБС) значительно меньше, чем работ, посвященных субъективному возрасту. Однако было показано, что СБС является предиктором физического функционирования и смерти у старых людей. Более ограниченная перспектива будущего взаимосвязна с неадекватным эмоциональным функционированием и более выраженным психологическим дистрессом [Palgi 2016]. Возможно, что развитие ПТСР после травмы может нарушать работу механизма буфера тревоги, особенно тревоги смерти. Таким образом, СБС может так же, как и субъективный возраст, отражать индивидуальные ресурсы. Близость смерти означает недостаточ-

ность ресурсов для выполнения будущих задач, а ее отдаленность – субъективное восприятие возможности их осуществления. Такое восприятие может указывать на лучшее совладание с травмой и ее последствиями, оптимистичные установки на будущее, что становится буфером против симптомов ПТСР.

Таким образом, субъективный возраст и СБС теоретически взаимосвязаны и отражают субъективное восприятие собственных ресурсов и возможностей справляться с трудными ситуациями.

В исследовании Я. Хофмана с коллегами [Hoffman et al. 2016] оба конструкта – субъективный возраст и СВС – анализировались в связи с выраженностью симптомов ПТСР на израильской популяции, пережившей конфликт в Газа в 2014 г. В исследовании принимали участие израильские граждане (1268 чел., средний возраст 36.97 лет с разбросом 13.62 г.). Результаты работы показали, что люди, чувствующие себя старше, характеризуются более высокой выраженностью ПТСР. Субъективный возраст и СБС взаимосвязаны: ощущение себя старше и восприятие смерти как близкой ассоциируются с высоким уровнем ПТСР, что отражает субъективную оценку психологических ресурсов. Более молодой относительно календарного субъективный возраст выступает буфером дистрессов.

Почему эти исследования субъективного возраста, особенно его роли в выраженности ПТСР, представляют значительный интерес для нашего исследования?

Изучение психологических факторов при онкологических заболеваниях

В интенсивно развивающейся области онкопсихологии все большее значение уделяется субъективным факторам, субъективным ресурсам как предикторам возникновения, течения и исхода тяжелого заболевания, угрожающего жизни. Как было показано в недавних работах, заболевшие онкологией испытывали значительную травматизацию в жизненных событиях и продолжительный посттравматический стресс. Кроме того, онкологический диагноз и течение заболевания являются сильнейшим стрессом, угрозой жизни и даже при благополучном исходе означают резкий перелом в жизни [Тарабрина и др. 2010].

Среди онкологических заболеваний рак молочной железы (РМЖ) занимает особое место. Во-первых, среди прочих опухолей у женщин он встречается наиболее часто. Во-вторых, он отличается интенсивностью психотравмирующего воздействия, поскольку не только угрожает жизни, но и затрагивает психологические, сексуальные и социальные аспекты жизни женщин.

Как показали исследования, не у всех людей развиваются сим-

птомы ПТСР после тяжелой травматизации, т.е. существуют факторы, снижающие действие травмы, которые могут рассматриваться как предикторы. Для нас наиболее значимыми исследования становятся индивидуально-психологические предикторы отношения к заболеванию и прогнозу его последствий. Так было показано, что реакция на заболевание спустя 3 месяца после операции влияет на состояние больного и через 5 лет. Выживание без рецидивов наблюдалось в большей степени среди больных, отрицающих или настроенных на «противоборство», чем у тех, кто стоически принимал болезнь, отличался беспомощностью и чувством безнадежности. Через 10 лет психологическая реакция на заболевания была наиболее значимой среди 8 прогностических факторов для прогноза времени смерти по любой причине, времени смерти от рака молочной железы (далее – РМЖ) и времени первого рецидива. Значимых корреляций с такими факторами, как возраст, тип операции, размер опухоли и др. установлено не было. Показано также, что избегающий стиль поведения менее адаптивен для переживания заболевания, нежели активный стиль поведения [Тарабрина и др. 2010].

Также важно отметить, что к предикторам ПТСР после переживания психотравмирующих событий относятся также «переживание травматических событий в анамнезе, состояние хронического стресса и неадекватное преодоление предшествующих стрессовых ситуаций» [Тарабрина и др. 2010, с. 41]. При этом важным для понимания наложения предшествующих психических состояний на текущие становится представление о кумулятивном стрессе, личностных установках и личностной беспомощности, которые «разогревают» актуально испытываемые переживания при постановке диагноза онкологического заболевания.

Как показали исследования Н.В. Тарабриной с коллегами [Тарабрина и др. 2010], предшествующие переживания травматических событий (природные катастрофы, смерть других людей, проблемы, связанные с рождением и воспитанием детей) значительно выше у женщин с диагнозом РМЖ по сравнению с контрольной группой здоровых женщин. Авторы утверждают, что «некорректно считать предшествующие стрессовые переживания единственным механизмом запуска ракового заболевания. Однако можно утверждать, что психотравмирующие ситуации, пережитые женщинами нередко задолго до появления первых симптомов заболевания, оказывают непосредственно значимое влияние на развития посттравматического стресса при постановке диагноза и последующее лечение» [Тарабрина и др. 2010, с. 124]. В данных исследованиях были выявлены значимые личностные характеристики в развитии признаков ПТСР у больных РМЖ. У больных с высоким уров-

нем ПТСР отмечался высокий уровень ситуативной и личностной тревожности, убеждения о враждебности окружающего мира, собственном бессилии, искажение жизненной перспективы как безнадежной (т.е. не имеющей будущих перспектив).

Приведенные данные – релевантные с той постановкой задач исследования, которая реализуется в нашей работе.

Цель исследования направлена на анализ психологических факторов выживаемости и течения болезни у больных злокачественными новообразованиями (у женщин с РМЖ). При этом наряду с медицинскими характеристиками течения болезни проводится исследование личностно-содержательных характеристик женщин, которые обуславливают различное отношение к собственной тяжелой, угрожающей жизни болезни, особенно травматичной для женщин.

Как показал наш обзор, исход и течение болезни в серьезной степени зависят от отношения к болезни, активного соучастия в процессе лечения, установок на жизненную перспективу, совладание, сопротивление. Данные особенности оцениваются в нашей работе целым рядом конструктов, методически валидных и надежных.

Анализ литературы показал, что субъективный возраст выступает в качестве предиктора смерти, психологического благополучия, оценки жизненной перспективы (близости смерти), возможности совладания с тяжелой травматической ситуацией (онкологическим заболеванием), что препятствует развитию психогений, симптоматики ПТСР и более благополучному прогнозу течения болезни. Следовательно, предполагается, что женщины с заболеванием РМЖ при более молодом субъективном возрасте могут иметь более благоприятные прогнозы на течение болезни, чем женщины, которые чувствуют себя старше их календарного возраста. Субъективный возраст выступает как показатель психологических ресурсов человека и буфер в стрессовых ситуациях. Оценка субъективного возраста как показателя субъектных ресурсов и одновременно личностных установок и ценностей включена в анализ личностных характеристик женщин: личностной беспомощности, базисных убеждений, жизненных ориентаций, совладания, жизнестойкости, субъективного контроля.

Изучение личностной беспомощности в ряду других личностных характеристик занимает одно из ключевых мест в работе. Личностная беспомощность как системное качество задает особую реализацию субъектности, которая проявляется во взаимодействии с миром. Личностная беспомощность – это качество субъекта, представляющее собой единство определенных личностных особенностей, возникающих в результате взаимодействия внутренних

условий с внешними, определяющее низкий уровень субъектности, то есть низкую способность человека преобразовывать действительность, управлять событиями собственной жизни, ставить и достигать целей, преодолевая различного рода трудности [Циринг 2010]. Личностная беспомощность проявляется в деятельности, обусловливая снижение ее успешности, и в поведении субъекта. Концепция личностной беспомощности описывает и противоположную по своей психологической природе характеристику – самостоятельность. Личностная беспомощность, представляя собой системное качество, объединяющее особенности когнитивной, мотивационной, эмоциональной и волевой сферы личности, связана с особенностями индивидуальных ресурсов, на основе которых реализуется жизнедеятельность субъекта. В этой связи концепция личностной беспомощности позволяет решить ряд исследовательских задач, направленных на системное изучение у больных злокачественными новообразованиями психологических особенностей личности, сводимых к конструкту личностной беспомощности/самостоятельности, взаимосвязи личностной беспомощности/самостоятельности с выживаемостью и течением болезни.

Данный конструкт, операционализированный оригинальным стандартизированным тестом, согласуется с необходимостью анализа личностных предикторов течения ракового заболевания, которые наряду с другими, включая субъективный возраст, дают представление об индивидуальных ресурсах и позволяют представить возможный прогноз болезни.

Наше исследование, проводимое совместно с врачами, позволяет расширить представления о психологических факторах тяжелого заболевания и продолжает развитие онкопсихологии, области психологии, начало которому в отечественной психологии положили работы Н.В. Тарабриной и ее коллег.

Заключение

Обоснование представлений о субъективном возрасте как возможном предикторе благополучия/неблагополучия в жизнедеятельности человека начинает все больше использоваться в клинической психологии, психиатрии, изучении развития личности и возможных вариантов переживаний травматических событий. Исследования выявили, что субъективный возраст (более старший относительно хронологического) становится предиктором смерти, развития деменции, выраженности посттравматической симптоматики. При этом данный эффект выявлен не только у пожилых и старых людей, но и у людей среднего возраста. Важным становится изучение вариантов субъективного возраста молодых людей и подростков, где не более молодой, а более старший возраст связан

с благополучными вариантами развития и эффективности жизнедеятельности. Все эти данные свидетельствуют о важнейшей роли субъективного возраста как общего показателя субъективных ресурсов человека. Субъективный возраст выступает в качестве гибкого психологического механизма регуляции собственных возможностей в различных жизненных ситуациях.

Изучение течения тяжелой болезни, угрожающей жизни (онкологические заболевания), которые все более распространяются во всем мире, включая нашу страну, с необходимостью включают исследование роли субъективных факторов, влияющих на течение и исход лечения. Поскольку было показано, что больные раком молочной железы женщины в анамнезе испытывали значительно больше травматических событий, что способствует развитию у них ПТСР при постановке диагноза и лечении, а в то же время симптомы ПТСР связаны с субъективным возрастом человека, то в нашем исследовании психологических факторов выживаемости и течения болезни у женщин с РМЖ конструкт субъективного возраста включен в исследовательскую программу наряду с другими индивидуально-личностными особенностями. Такая постановка задачи исследования, сопряженная и с медицинскими данными, позволяет выделить психологические ресурсы и их предикторы в преодолении тяжелой болезни, что изучается впервые как в мировой, так и отечественной науке.

Благодарности

Статья выполнена в рамках гранта «Психологические факторы выживаемости и течения болезни у больных злокачественными новообразованиями» Российского научного фонда, грант №19-18-00426.

Acknowledgements

This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project “Psychological factors of survival and the course of the disease in patients with malignant neoplasms”, no. 19-18-00426.

Литература

Сергиенко 2011 – *Сергиенко Е.А.* Субъективный возраст в самоопределении человека на временной дистанции его жизнедеятельности //Мир психологии. 2011. №3 (67). С.104–119.

Сергиенко 2016 – *Сергиенко Е.А.* Роль субъективного возраста в регуляции жизнедеятельности // Психология повседневного и травматического стресса: угрозы, последствия и совладание / Под ред. А.Л. Журавлева, Н.В. Тарабриной, Е.А. Сергиенко, Н.Е. Харламенковой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С.50–84.

Тарабрина и др. 2010 – *Тарабрина Н.В., Ворона О.А., Курчакова М.С., Па-*

дун М.А., Шаталова Н.Е. Онкопсихология. Посттравматический стресс у больных раком молочной железы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 174 с.
Циринг 2010 – *Циринг Д.А.* Психология личностной беспомощности: исследование уровней субъектности. М.: Академия, 2010. 356 с.
Barak 2009 – *Barak B.* Age identity: A cross-cultural global approach // International Journal of Behavioral Development. 2009. Vol. 33. no. 1. P. 2–11.
Braman 2002 – *Braman A.C.* What is subjective age and who does one determine it: the role of social and temporal comparisons. Dissertation presented to the Graduate School of Arts and Sciences of Washington University. Saint Louis, Missouri, 2002.
Carp, Carp 1981 – *Carp F.M., Carp A.* Mental health characteristics and acceptance-rejection of old age // American journal of orthopsychiatry. 1981. Vol. 51. P. 230–241.
Galambos et al. 2009 – *Galambos N.L., Albrecht A.K., Jansson S.M.* Dating, sex, and substance use predict increases in adolescents' subjective age across two years // International Journal of behavioral development. 2009. Vol. 33. no. 1. P. 32–41.
Hoffman et al. 2015 – *Hoffman Y., Shrira A., Grossman L.S.* Subjective age moderates the immediate effect of trauma exposure among young adults exposed to rocket attacks //Psychiatry research. 2015. Vol. 229. P. 623.
Hoffman et al. 2016 – *Hoffman Y., Shrira A., Cohen-Fridel S., Grossman E.S., Bodner E.* Posttraumatic stress disorder symptoms as a function of the interactive effect of subjective age and subjective nearness to death // Personality and Individual Differences. 2016. Vol. 101. P. 245–251.
Hubley, Arim 2012 – *Hubley A.M., Arim R.G.* Subjective age in early adolescence: relationships with chronological age, pubertal timing, desired age and problem behaviors //Journal of Adolescence. 2012. Vol. 35. P. 357–366.
Markides, Boldt 1983 – *Markides K.S., Boldt J.S.* Change in subjective age among the elderly // Gerontology. 1983. Vol. 23. P. 422–427.
Palgi 2016 – *Palgi Y.* Subjective age and perceived distance-to death moderate the association between posttraumatic stress symptoms and posttraumatic growth among older adults // Aging and Mental Health. 2016. Vol. 9. P. 948–954.
Shrira et al. 2014 – *Shrira A., Bodner E., Palgi Y.* The interactive effect of subjective age and subjective distance-to-death on psychological distress of older adult //Aging and mental health. 2014. Vol. 18. P. 1066–1070.
Shrira et al 2016 – *Shrira A., Palgi Y., Ben-Ezra M., Hoffman Y., Bodner E.* A youthful age identity mitigates the effect of post-traumatic stress disorder symptoms on successful aging // The American Journal of Geriatric Psychiatry. 2016. Vol. 24 (2). P. 174–175.
Staats et al. 1993 – *Staats S., Heaphy K., Miller D., Partlo C., Romine N., Stubbs K.* Subjective age and health perception of older persons: maintaining the youthful bias in sickness and in health //International journal of aging and

human development. 1993. Vol. 37. P. 191–203.
Stephan, Sutin 2015 – *Stephan Y., Sutin A.R.* How Old Do You Feel? The Role of Age Discrimination and Biological Aging in Subjective Age // PLoS ONE. 2015. Vol. 10. no 3. P. 1–12.
Stephan et al. 2015 – *Stephan Y., Sutin A.R., Terracciano A.* Younger subjective age is associated with lower C-reactive protein among older adult //Drain, behavior and Immunity. 2015. Vol. 43. P. 33–36.
Stephan et al. 2018a – *Stephan Y., Sutin A.R., Terracciano A.* Subjective age in three longitudinal samples //Psychosomatic medicine. 2018. April. P. 10–23.
Stephan et al. 2018b – *Stephan Y., Sutin A.R., Luchetti M., Terracciano A.* Subjective age and risk of incident dementia: evidence from National Health and Aging Trend Survey// J. Psychiatr. Res., 2018. Vol. 100. P. 1–4.

References

Barak, B. (2009), "Age identity: A cross-cultural global approach", *International Journal of Behavioral Development*, vol. 33, no. 1, pp. 2–11.
Braman, A.C. (2002), *What is subjective age and who does one determine it: the role of social and temporal comparisons. Dissertation presented to the Graduate School of Arts and Sciences of Washington University,* Saint Louis, Missouri.
Carp, F.M. and Carp, A. (1981), "Mental health characteristics and acceptance-rejection of old age", *American journal of orthopsychiatry,* vol. 51, pp. 230–241.
Galambos, N.L., Albrecht, A.K. and Jansson, S.M. (2009), "Dating, sex, and substance use predict increases in adolescents' subjective age across two years", *International Journal of behavioral development*, vol. 33, no. 1, pp. 32–41.
Hoffman, Y., Shrira, A. and Grossman, L.S. (2015), "Subjective age moderates the immediate effect of trauma exposure among young adults exposed to rocket attacks", *Psychiatry research*, vol. 229, 623 p.
Hoffman, Y., Shrira, A., Cohen-Fridel, S., Grossman, E.S. and Bodner E. (2016), "Posttraumatic stress disorder symptoms as a function of the interactive effect of subjective age and subjective nearness to death", *Personality and Individual Differences*, vol. 101, pp. 245–251.
Hubley, A.M., and Arim, R.G. (2012), "Subjective age in early adolescence: relationships with chronological age, pubertal timing, desired age and problem behaviors", *Journal of Adolescence*, vol. 35, pp. 357–366.
Markides, K.S. and Boldt, J.S. (1983), "Change in subjective age among the elderly", *Gerontology*, vol. 23, pp. 422–427.
Palgi, Y. (2016), "Subjective age and perceived distance-to death moderate the association between posttraumatic stress symptoms and posttraumatic growth among older adults", *Aging and mental health*, vol. 9, pp. 948–954.
Sergienko, E.A. (2011), "Subjective age in the self-determination of a person at the time distance of his life", *Mir psikhologii*, no. 3 (67), pp.104–119.
Sergienko, E.A. (2016), "The role of subjective age in the regulation of life", in Zhuravleva, A.L. Tarabrinoi, N.V., Sergienko, E.A. and Kharlamenkovoi, N.E. (ed.), *Psikhologiya povsednevnogo i travmaticheskogo stressa: ugrozy,*

posledstviya i sovladanie [Psychology of everyday and traumatic stress: threats, consequences and coping], Izd-vo “Institut psikhologii RAN”, Moscow, Russia.
Shrira, A., Bodner, E. and Palgi, Y (2014), “The interactive effect of subjective age and subjective distance-to-death on psychological distress of older adult”, *Aging and mental health*, vol. 18, pp. 1066–1070.
Shrira, A., Palgi, Y., Ben-Ezra, M., Hoffman, Y. and Bodner, E. (2016), “A youthful age identity mitigates the effect of post-traumatic stress disorder symptoms on successful aging”, *The American Journal of Geriatric Psychiatry,* vol. 24 (2), pp. 174–175.
Staats, S., Heaphy, K., Miller, D., Partlo, C., Romine, N. and Stubbs K. (1993), “Subjective age and health perception of older persons: maintaining the youthful bias in sickness and in health”, *International journal of aging and human development,* vol. 37, pp. 191–203.
Stephan, Y. and Sutin, A.R. (2015), “How Old Do You Feel? The Role of Age Discrimination and Biological Aging in Subjective Age”, *PLoS ONE*, vol. 10, no 3, pp. 1–12.
Stephan, Y., Sutin, A.R. and Terracciano, A. (2015), “Younger subjective age is associated with lower C-reactive protein among older adult”, *Drain, behavior and Immunity,* vol. 43, pp. 33–36.
Stephan, Y., Sutin, A.R. and Terracciano, A. (2018a), “Subjective age in three longitudinal samples”, *Psychosomatic medicine*, April, pp. 10–23.
Stephan, Y., Sutin, A.R., Luchetti, M. and Terracciano, A. (2018b), “Subjective age and risk of incident dementia: evidence from National Health and Aging Trend Survey”, *J. Psychiatr. Res.*, vol. 100, pp. 1–4.
Tarabrina, N.V., Vorona, O.A., Kurchakova, M.S., Padun, M.A. and Shatalova, N.E. (2010), *Onkopsikhologiya. Posttravmaticheskii stress u bol’nykh rakom molochnoi zhelezy* [Oncopsychology. Post-traumatic stress in breast cancer patients.], Izd-vo “Institut psikhologii RAN”, Moscow, Russia, 174 p.
Tsiring, D.A. (2010), *Psikhologiya lichnostnoi bespomoshchnosti: issledovanie urovnei sub’ektnosti* [Psychology of personality helplessness: a study of the levels of subjectivity], Akademiya, Moscow, Russia, 356 p.

Информация об авторе
Елена А. Сергиенко, доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное учреждение науки Институт психологии РАН, Москва, Россия; 129366, Россия, Москва, ул. Ярославская, д. 13, корп. 1; *elenas13@mail.ru*

Information about the author
Elena A. Sergienko, Dr. of Sci. (Psychology), professor, Federal State Budgetary Institution of Science Institute of Psychology RAS, Moscow, Russia; bld. 13-1, Yaroslavskaya St., Moscow, Russia, 129366; *elenas13@mail.ru*

УДК 159.99
DOI: 10.28995/2073-6398-2020-1-40-53

Группы интервизии для помогающих практиков, использующих системно-феноменологический подход

Евгения Э. Кригер [4]
Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия, ekrig@yandex.ru

Елена В. Бахадова
Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия, bach-ev@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена одной из организационных форм становления помогающих практиков – интервизии. Данная форма в последнее время активно используется для профессионального становления специалистов, работающих в системе Человек-человек. Однако специальное рассмотрение вопросов организации и проведения групп интервизии в методике подготовки помогающих практиков отсутствовало. Имелись отдельные обобщения практического опыта ведения групп интервизии в разных направлениях психотерапевтической практики. Системно-феноменологический подход представляет собой самостоятельный путь организации помогающей практики и особенности этого метода отражаются на ключевых идеях организации интервизорских групп. Поэтому целью статьи было – показать особенности групп интервизии как формы становления помогающих практиков, а также их применение в рамках системно-феноменологического подхода. Предметом рассмотрения выступили сущностные особенности групп интервизии, в том числе групп, работающих в практике системно-феноменологического подхода, а также технология их проведения. Показаны смысловые характеристики групп интервизии, их функции, структура, методологические основания для построения интервизорских групп на основе системно-феноменологического подхода, этапы и форматы их проведения. Статья может быть полезна помогающим практикам, становление которых происходит в системно-феноменологическом подходе.

Ключевые слова: интервизия, групповая форма организации, профессиональное становление, помогающие практики, системно-феноменологический подход

Для цитирования: Кригер Е.Э., Бахадова Е.В. Группы интервизии для помогающих практиков, использующих системно-феноменологический

[4] © Кригер Е. Э., Бахадова Е. В., 2020

подход // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 1. С. 40–53. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-1-40-53

Group intervision, formation of practitioners in the system-phenomenological approach

Evgenia E. Kriger
Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia, ekrig@yandex.ru

Elena V. Bakhadova
Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia, bach-ev@mail.ru

Abstract. This article is devoted to one of the organizational forms of formation of training helping practitioners – intervision. This form has recently been actively used for the professional development of specialists working in the human-human interaction. However, there was no special consideration of the organization and conducting of intervision groups in the methodology of training helping practitioners. There was some generalization of practical experience of doing intervision groups in different schools of psychotherapeutic practice. Systemic-phenomenological approach is an independent way of organizing helping practice and the features of this method are reflected in the key ideas of the organization of intervision groups. Therefore, the aim of this article is to show the features intervision groups as a form of formation of training helping practitioners, use in the practice of systemic-phenomenological approach as well. The subject is essential features of intervision groups, including groups working in the practice of systemic-phenomenological approach, and conducting technology. We tried to distinguish the semantic features of intervision groups, their functions, structure, and methodological foundations of framework of such groups based on the systemic-phenomenological approach, stages and formats of their conducting. The article can be useful for helping practitioners, whose formation takes place in the systemic-phenomenological approach.

Keywords: intervision, form of organization, professional development, helping practitioners, systemic-phenomenological approach

For citation: Kriger EE., Bakhadova EV. Group intervision, formation of practitioners in the system-phenomenological approach. *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series.* 2020;1:40–53. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-1-40-53

Введение

Одной из важных форм профессионального становления помогающих практиков, использующих системно-феноменологический подход, являются группы интервизии. Такой способ организации профессионального становления обеспечивает не только профессиональное развитие специалиста, сохранение его психологического здоровья, но и создание взаимного поддерживающего профессионального пространства. Вместе с тем сущность интервизии в системно-феноменологическом подходе, особенности ее проведения, основные принципы и правила организации пока не были описаны. Это, безусловно, создает сложности в работе, провоцирует конфликтные ситуации, подменяет сущность и смысл интервизорских групп. В этой связи нам показалось необходимым описать особенности проведения интервизии и её специфику в системно-феноменологическом подходе.

Данную статью мы посвящаем ответу на такие вопросы, как: в чем проявляется специфика интервизорских групп как формы профессионального становления помогающих практиков; каковы функции и цели групп интервизии, способы их организации на основе системно-феноменологического подхода, а также особенности и порядок их существования. Полагаем, что ответы на эти вопросы позволят выстроить работу групп интервизии, снять возникающие напряжения между специалистами, участвующими в них, сделать профессиональное становление помогающих практиков более эффективным. Статья написана на основе наблюдения за деятельностью групп интервизии, опыта их организации и ведения.

Итак, начнем с определения интервизии. Слово интервизия в переводе с английского языка (англ. – intervision) обозначает «взаимодействие, взаимная направленность» и «vision» – «виденье» – дословно – взгляд в середину, проникновение в суть. При этом стоит отметить, что в имеющихся источниках, отражающих обобщение практического опыта работы, интервизия рассматривается как консилиум разных специалистов для решения задач при сложных случаях с клиентом[5], форма организации обучения специалистов [Морозова, Гришон 2016], наблюдение группой самой себя[6].

Отдавая должное указанным работам, мы все-таки останови-

---

[5] Траутманн 2011 – Траутманн Ф. Руководство по проведению интервизии [Электронный ресурс]. Голландия: Институт Тримбос – Институт психического здоровья и зависимостей, 2011. URL: http://www.unodc.org/documents/balticstates//Library/PharmacologicalTrea (дата обращения 20 июля 2019).

[6] Жуков 2013 – Жуков Л. Что такое интервизорская группа? (к теории групп) [Электронный ресурс]. URL: https://independent.academia.edu/ZhukovLeonid (дата обращения 9 авг. 2019).

лись бы на рассмотрении групп интервизии как формы организации профессионального становления помогающих практиков, поскольку группа интервизии по своим внешним очертаниям представляет собой групповое объединение специалистов и является их формой совместного профессионального существования. Охватывает она не только этап профессиональной подготовки специалиста, участие в ней возможно на протяжении всей жизни. В ходе интервизии возникает не только групповая рефлексия, но и, прежде всего, происходит приобретение новых профессиональных качеств её субъектов, их движение и развитие посредством использования возможностей практикуемого метода.

Группа интервизии – это форма организации профессионального становления, созданная на основе совместного взаимодействия помогающих практиков с целью профессионального продвижения, поддержки и развития. Ее участниками являются уже практикующие специалисты, использующие методы оказания психологической, образовательной или социальной помощи, объединенные идеей профессионального развития. Группы выступают важным элементом создания единого профессионального пространства, задающего «зону ближайшего развития» специалиста, его личностного и профессионального роста.

Участниками таких групп могут быть помогающие практики, находящиеся на разных этапах своего профессионального становления: от тех, кто только начал свою профессиональную подготовку, до тех, кто достиг собственного видения и авторства в методе. Неважно, проходит ли специалист обучение по какой-либо образовательной программе либо он уже опубликовал статьи в международных изданиях и несколько монографий – процесс профессионального становления не имеет границ. Кроме того, самому продвинутому специалисту никогда не помешает опыт профессиональной поддержки единомышленников, диалог с соратниками.

Интервизорские группы – это такое уникальное пространство, в котором осуществляется обмен опытом между коллегами, а также поиск, обеспечивающий творческое развитие специалиста. Их основное назначение – объединить специалистов в едином профессиональном поле для взаимной поддержки, помощи и продвижении на основе совместных вкладов.

Основная функция этих групп – *образовательная*. Чаще всего они возникают при различных образовательных программах подготовки помогающих практиков и выступают как один из элементов обучения. В таких случаях они создаются, как правило, стихийно самими участниками, проходящими профессиональную подготовку с целью погружения в опыт профессионального развития, взаимного обогащения и изменения. Реализация образовательной

функции может быть связана с решением таких целей, как отработка освоенных технологий и приемов работы; поиск ответов на вопросы, которые остались невыясненными в процессе семинара; погружение в работу по отдельным темам; обсуждение литературных источников или видеофрагментов с практикой выдающихся специалистов и т.п. Интервизорские группы расширяют опыт в области парадигмального знания (школа/направление), инструментального способа (технологии) и ситуативного действия (в рамках клиент—проблема—помогающий практик).

Еще одна функция – это *профессиональная поддержка*. Такая функция предполагает оказание профессиональной помощи, необходимой в процессе становления, ее смысл сводится к комплексу мер, не дающих упасть духом, пострадать профессиональному авторитету, самооценке. Группа – это место, которое дает возможность преодолеть профессиональные затруднения, справиться с личными проблемами так, чтобы специалист не оказался беспомощным на пути своего профессионального развития и брошенным среди тех сложностей, с которыми он столкнулся. Осуществление этой функции может быть связано с решением таких задач, как работа с непростым случаем из практики; работа с собственным профессиональным затруднением; в крайнем случае – работа с личным запросом. Основное предназначение профессиональной поддержки – приобретение опыта самостоятельной деятельности специалиста в ситуациях профессионального затруднения.

Особенно необходимой для профессионального становления является функция, связанная с *формированием профессиональной идентичности*. В интервизорских группах складывается пространство для осмысления собственной идентичности через соотнесение своей личности с личностями других специалистов. Такая своеобразная «примерка» того, что может практик, и того, чего он еще не достиг. Это позволяет иначе взглянуть на собственную личность, создает возможности для ауторефлексии и, как следствие, расширяет видение индивидуальных особенностей своей личности, её сильных и слабых сторон, способов компенсации собственных недостатков. Эта функция формирует условия для решения задач, связанных с осознанием собственного профессионального образа через принадлежность к определенной школе, использующей конкретный подход, или технологию, в чем проявляется уникальность такого образа, каково его место в траектории профессионального движения.

Интервизорские группы могут также выполнять *исследовательские функции*. При их реализации осуществляется проверка гипотезы, построение собственного видения, работа над авторством в профессиональном развитии. Такие группы обычно не-

обходимы для опытных специалистов, у них появляется возможность выйти за пределы своего мастерства и продвинуться дальше в область неизвестного, неосмысленного и непроверенного. Здесь возникают глубинное соприсутствие, созданное на основе личностной и профессиональной зрелости, и предпосылки для творческого решения поставленных профессиональных задач. При реализации исследовательской функции могут обсуждаться разные авторские подходы, подниматься новые проблемы, формулироваться гипотезы, которые проверяются совместно с коллегами. Поэтому исследовательская функция обеспечивает подготовку смысловых и регуляторных основ поведения помогающего практика в ситуациях неопределенности.

Таким образом, интервизорская группа позволяет обмениваться информацией и опытом между коллегами, тренировать профессиональные навыки, развивать мета-компетенции при наблюдении за деятельностью коллег, получать поддержку в решении проблемных вопросов, расширять возможности видеть собственные «слепые зоны», развивать профессиональную идентичность, искать инновационные способы решения профессиональных задач. Интервизорская группа является важным условием профессионального становления и развития специалиста в коллегиальном совместном пространстве. При этом у каждого участника группы могут быть свои субъективные цели: получить новый профессиональный опыт; принадлежать сообществу; находить совместные способы коллегиального решения задач и пр.

Интервизорская группа по выполняемым функциям имеет схожесть с другими формами организации профессионального обучения и помогающих практик. Чтобы понять специфику интервизорской группы, её отличительные черты необходимо сопоставить ее особенности с группами, которые в той или иной мере решают схожие задачи. Такими группами, на наш взгляд, являются группы супервизии и клиентские группы.

Прежде всего, интервизорская группа близка по своим смысловым и функциональным характеристикам к группам супервизии. И та, и другая группы выполняют одинаковые функции. Однако отличия их проявляются в ролевых отношениях участников. Группы интервизии являются интерколлегиальными и межколлегиальными группами. Их участники все одновременно включены в обмен опытом. Они находят ту меру, которая позволяет вносить в деятельность группы соразмерный вклад, основанный на соблюдении баланса между друг другом. Специалисты сообща ищут способы решения возникающих задач, совместно отвечают за тот процесс, который возникает в группе, коллегиально определяют то содержание, с которым будут работать. Это не группы равных

по своему опыту участников, такое вообще невозможно: у каждого собственный жизненный опыт, образование, индивидуальные стилевые личностные характеристики. Но это группы равных по своему вкладу участников. Каждый самостоятельно регулирует долю личного участия в исходе общего дела. Эти группы являются долгосрочными по времени своего существования и частыми по периодичности встреч.

В отличие от интервизорских групп группы супервизии организуются и проводятся более опытными профессионалами с менее опытными. Т. Пауэлл описывает супервизию как упорядоченный процесс наставничества, фокус которого сосредотачивается вокруг администрирования, оценки, терапии и поддержки [Powell, Miller 1993]. Супервизия открывает возможность получить поддержку от более опытного коллеги [Залевский 2008]. Супервизор не является участником группы, он - авторитетный представитель более широкой профессиональной общности. Группы супервизии так же, как и интервизии, способствуют повышению профессионального мастерства через углубление осознавания себя, формирование профессиональной индивидуальности, профессионального стиля и устойчивой позитивной самооценки. Проводятся такие группы по мере необходимости решения задач профессионального развития через расширение взгляда на собственные профессиональные затруднения с точки зрения более компетентного лица. Хотя даже в интервизорской группе уже можно получить внутренний сторонний взгляд от других людей, обладающих авторитетом внутри нее.

Стоит также отметить, что несмотря на то, что интервизорская группа выполняет поддерживающую функцию, она не является клиентской группой. Цели психотерапии не являются её приоритетом, здесь не ставятся задачи по устранению или снятию симптомов психологической травмы или патологического психологического состояния, вызывающего изменение жизнедеятельности. Но на этих группах может быть рассмотрен личный запрос одного или нескольких участников, который является не самоцелью, а поводом для практики и профессионального роста. Люди, приходящие в эти группы, должны быть способны позаботиться о себе и своем самочувствии самостоятельно.

Интервизорские группы являются самоорганизующейся структурой. Их возникновение инициирует кто-либо, имеющий отношение к профессиональному сообществу. Как правило, такой человек получает статус модератора группы. Он следит за организацией группы, определяет место ее проведения, регламент, соблюдение правил функционирования. Модератор может выполнять одновременно функции ведущего группы и регулировать стратегии решения задач, но это не является обязательным. Он также может

делегировать свои отдельные задачи участникам группы для обеспечения эффективности процесса.

Специфика каждого метода, в котором работает специалист, определяет смысл интервизорских групп и особенности их проведения. Практикующие группы учитывают философию и теорию, на основе которых был создан метод. В данной статье речь идет об интервизорских группах, работающих в системно-феноменологическом подходе, в этой связи остановимся на их своеобразии и методике работы.

В системно-феноменологическом подходе происходит работа с исключенными чувствами, возникавшими внутри семейной/ родовой или другой социальной системы. Т.е. теми чувствами, которые вытеснялись, отвергались и не были в полной мере прожиты. Как правило, младшие оказываются призванными проживать их, что приводит систему к равновесию, но при этом останавливает движение в ней, и, как следствие, социальная система перестает быть изменяющейся и продолжающейся. Работа одновременно проводится со всеми участниками семьи/системы, имеющими отношение к исключаемым чувствам, и направлена на размыкание переплетения, вызванного исключением. Местом хранения исключенных чувств является поле, откуда чувства можно достать и где их можно прожить с помощью фигур, замещающих представителей системы. Порядок движения в любой системе поддерживается на основе трех законов: принадлежности, иерархии и порядка. Эти законы определяют динамики и правила внутри группы интервизии.

Особенности метода отражаются и на сущности, а также характере работы интервизорской группы. Интервизорские группы, работающие на основе системно-феноменологического подхода, представляют собой форму организации совместного взаимодействия, необходимого для профессионального становления помогающих практиков, в ходе которого происходит приобретение новых профессиональных качеств субъектов, а также расширение их осознанности, способности видеть исключаемый опыт, использовать технологии для его интеграции на основе разных практико-ориентированных подходов и школ, а помимо того – создание авторства в методе и его исследования. Эти группы призваны реализовывать три базовые ценности становления специалиста: продвижение, творчество и поддержку.

Обеспечение этого происходит через принадлежность всех участников группе, через их совместное участие в ее работе и взаимную поддержку. Иерархия в группе соблюдается на основе порядка вхождения в группу и вклада в ее развитие. Все конкурентные отношения, стремление воспользоваться властью становятся возможными на базе конструктивных вложений в групповой про-

цесс, в содержание деятельности или в развитие метода. Баланс в группе соблюдается за счет определения размера индивидуального вклада каждого участника группы и с учетом общего видения этих вкладов. Безусловно, возможность видения у каждого участника своя, она определяется жизненным и профессиональным опытом, способностью прогнозировать ситуацию, предвидеть действия другого, эмоциональной реакцией на события и пр. Она не может быть одинаковой. Поэтому те, кто имеют ресурсов больше, но видят, что группа не в состоянии в полной мере воспользоваться их опытом и умениями, могут ограничить себя и решать свои задачи в пределах возможного. Избыток ресурсов и энергии может быть выведен в пространство профессионального сообщества и работы с клиентами за пределами интервизорской группы (при ведении своей практики, в рекламе, в развитии метода). Те, кому пока нечего вкладывать в общую работу, но у кого есть свой интерес к группе, принимают то, что им дают, с благодарностью. Так создается жизнеутверждающее пространство, обеспечивающее возможность для решения групповых задач интервизии, реализации каждого и существования группы как системы, имеющей уникальное поле, хранящее чувства участников группы.

Основываясь на независимых характеристиках, можно создать многообразную типологию интервизорских групп. По содержательной направленности – тематические /технологические/ парадигмальные группы. Содержательная направленность определяет предмет интервизии и, следовательно, фокусирует внимание либо на тематике группы (например, самореализация, внутрисемейные отношения, здоровье, травмы и т.д.); либо на технологии – методы и приемы (например, как определить, с каким запросом стоит работать, как читать поле, какую интервенцию использовать и т.п.); либо на исходной парадигме или школе (работа через согласие с прерванным движением любви [Хеллингер 2005]; работа с семантическими и синтаксическими слоями системного [Фон Кибед, Шпарер 2014]; расстановки травмы идентичности [Рупперт 2014]; полевая практика [Веселаго 2013] и др.). По месту проведения можно выделить стационарные/онлайн группы, по подготовленности участников – группы новичков/продвинутых/смешанные; по стабильности участия в группе – группы с постоянным и меняющимся составом; по гендерному составу – однордные/ разнородные. Каждая из этих групп имеет свои возможности и ограничения, которые описаны в имеющейся литературе.

Интервизорские группы являются стабильно функционирующими, собираются они для встречи 2-4 раза в неделю на 3-4 часа. Предварительно договариваются о содержании, задачах, формате и регламенте работы. При образовании интервизорской группы оз-

вучиваются общепринятые правила работы специалистов помогающих профессий: соблюдение этических норм, конфиденциальности, осознанности, ответственности и открытости, правила «Стоп». На данной основе создаются правила, необходимые для обеспечения эффективной работы именно этой группы (предпочитаемая направленность и содержание работы, регламент, способы ведения группы, баланс между практикой и рефлексией и др.).

Особое значение в этих группах имеет позиция ведущего. Она обязательно складывается из двух компонентов – это позиции старшего и младшего, которые необходимо удерживать одновременно. С одной стороны, он – старший, так как ведет группу: определяет ее задачи, выполняет работу по запросу, проводит дискуссию и пр. Он не позволяет перехватывать свою позицию; если он строит работу с запросом, он сохраняет свое видение запроса и подводит клиента к решению. С другой стороны, он находится в позиции младшего, если работает с группой. Вместе с группой он составляет новую систему. При работе с группой ведущему необходимо слышать исключения, возникающие у участников группы, понимать, в чем они нуждаются, поэтому он сознательно внутри прибегает к умалению себя в своей позиции, чтобы дать место тому из участников группы, кто в этом нуждается. Потому что именно младший хорошо слышит исключаемое.

Работа в группе проходит через три этапа: вводный, основной, заключительный. На вводном этапе обозначаются цели и задачи встречи, формат, в котором будет проходить группа. Если появляются новые участники, то для них озвучиваются правила работы группы. При необходимости договариваются о ведущем этой встречи. На основном этапе реализуется заявленное содержание в избранном формате. Заключительный этап предполагает планирование содержания и задач следующей встречи. Также здесь может быть обсуждено то, что стоит пересмотреть в работе группы.

Среди наиболее встречающихся форматов работы интервизорской группы можно назвать: «Работа по запросу», «Разбор случая», «Разбор технологии», «Эксперимент», «Дискуссия» и др. Каждый из этих форматов может стать содержанием основного этапа интервизии. Кроме того, они имеют свои технологии проведения. Выбор формата определяется целями профессионального развития самих участников, здесь не существует предпочитаемых форматов. Остановимся на их рассмотрении.

«Работа по запросу» – это один из наиболее распространенных форматов, он имеет место на начальных этапах становления помогающих практиков, когда есть много непроработанного материала в собственном бессознательном. Тогда один из участников группы заявляет о своем запросе, он же выбирает себе человека, который с

ним будет работать, после чего проводится клиентская фасилитация с последующим обсуждением. Обычно для работы по запросу отводится 20-25 минут. При обсуждении обращают внимание на то, что исключается клиентом, где возникает переплетение, какие технологии работы с запросом использовал ведущий. Иногда работа с клиентским запросом необходима и опытным участникам, для чего должна быть сформирована зрелая группа, готовая выдерживать и разделять возникшую ситуацию. Эти группы могут быть как тематическими, по заранее обозначенной теме, так и спонтанными, проводимыми по актуальным запросам.

«Разбор случая» – проводится тогда, когда кто-либо из участников столкнулся в собственной практике со сложной ситуацией. Он может вынести ее на обсуждение, сохраняя конфиденциальную информацию о клиенте. Группа сообщает о своем видении того, как стоит работать в этой ситуации. Причем мнения высказываются, но не навязываются, а за заявителем остается право выбирать, принять чью-либо точку зрения либо продолжать искать что-то свое. Работа со случаем может предполагать также работу с запросом. В этом варианте запрос должен быть связан с тем, какие структуры личности практика не позволили ему решить конструктивно профессиональную задачу, что помешало. Тогда проводится терапевтическая работа.

«Разбор технологии» – необходимость обращения к данному формату возникает тогда, когда есть потребность углубиться в информацию о целевых, методических и результативных вопросах, используемых технологий. Тогда выбирается аспект, который будет обсуждаться, каждый участник группы собирает информацию о нем и приходит на группу уже вполне подготовленным. На группе могут быть обсуждены границы используемой технологии, проведены работы с ее применением и сделан их анализ. А также возможен просмотр видеозаписи работ авторитетных ведущих, использующих рассматриваемую технологию, с рефлексией их деятельности.

«Эксперимент» – это менее распространенный формат работы интервизорских групп, но не менее необходимый. Его используют зрелые специалисты, расширяющие форматы метода и работающие над собственным авторством. В ходе эксперимента проверяются гипотезы, поэтому участник, имеющий необходимость проверить возникающую у него гипотезу, заявляет об этом заранее. А желающие принимают участие в ее проверке.

«Дискуссия» используется на разных этапах профессионального становления – от начинающих до авторов школ. Дискуссия предполагает обсуждение сложных вопросов, она может быть самостоятельной (без клиентских работ). Но иногда некоторые об-

суждаемые вопросы проверяются с помощью клиентской работы, через примерочные расстановки. Дискуссия может быть развернута вокруг прочтения первоисточника. Тогда на месте фрагмент читается и обсуждается. Либо для проведения дискуссии предлагаются проблемные вопросы, касающиеся философии и методологии системно-феноменологического подхода (например, является ли феноменология теорией, можно ли проводить исследование с помощью феноменологического метода, может ли быть метод свободен от теории). Обычно такие вопросы рассматривают уже искушенные ведущие, имеющие сложившуюся практику и видение в методе, ищущие способы его развития и продвижения.

С какими проблемами сталкиваются интервизорские группы в системно-феноменологическом подходе? Все проблемы возникают при нарушении законов функционирования систем, что не позволяет находить выход естественному движению энергии, возникающей в группе. Поэтому лидеры групп, как правило, должны следить за соблюдением законов жизни системы и группы как системы.

Прежде всего, это нарушение иерархии. Иерархия определяется порядком вхождения в группу и внесением в нее вклада. Любое перетягивание власти в свою сторону кем-либо из младших должно пресекаться. Если у них энергии много, она должна быть направлена в созидательное русло – продуцирование новых идей, развитие собственной практики или собственной интервизии за пределами группы. Важно поддерживать основную идею группы – обеспечение профессионального становления, в основе которого лежит личностный и профессиональный рост самого участника группы в тех условиях, которые возможны именно в этой группе, не разрушая того, что в ней создано.

На втором месте – нарушение баланса. Интервизорские группы – это группы равного участия и равного вклада, это группы обмена. Сама по себе группа сильнее, чем один участник. Поэтому группа имеет свое движение, свои динамики. В группе не может быть кого-то, кто будет только делающим для всех, это исказит баланс отношений в группе. Здесь возможен соразмерный обмен тем, что имеет каждый и чем он готов делиться.

И на третьем месте – игнорирование закона принадлежности. Равенство участников группы определяется через их принадлежность. Все равны в том, что они одинаково принадлежат группе. Абсолютно у каждого участника есть, что дать группе – внимание, заботу, опыт и пр. Этот вклад должен быть соразмерен и признан. Игнорирование вклада участников группы приводит к ее распаду.

Таким образом, в данной статье были рассмотрены интервизорские группы как организационные формы профессионального становления помогающих практиков. Обращение к интервизорским

группам как форме организации профессионального становления позволяет сохранять принадлежность специалиста к профессиональному сообществу на протяжении всей профессиональной жизни, открывает возможность для совместного обращения к сущности многих профессиональных проблем, дает основания для пересмотра собственной профессиональной деятельности, создает условия для преодоления кризисов профессионального развития. Несмотря на все преимущества интервизорских групп, они обладают своими недостатками. Профессиональное становление происходит внутри одного пространства уже знакомых людей, что не дает возможности увидеть происходящее через иную точку зрения, расширить свое восприятие через новый опыт, привязывает к возможностям развития самой группы. Поэтому интервизорская группа не может быть использована исключительно как единственная форма профессионального становления.

Литература

Веселаго 2013 – *Веселаго Е.В.* Современные системные расстановки: история, философия, технология. Киев-Бостон: Толиман, 2013. 102 с.

Залевский 2008 – *Залевский Г.В.* Супервизия: практика в поисках теории // Сибирский психологический журнал. 2008. № 30. С. 7–13.

Морозова, Гиршон 2016 – *Морозова Ю., Гиршон А.* Руководство по интервизии в интегративной танцевально-двигательной терапии [Электронный ресурс]. URL: http://idmt.girshon.ru/intervision.doc (дата обращения 20 июля 2016).

Рупперт 2014 – *Рупперт Ф.* Симбиоз и автономность. Расстановка при травме. Симбиотическая травма и любовь по ту сторону семейных переплетений. М.: Институт консультирования и системных решений, 2014. 272 с.

Фон Кибед, Шпаррер 2014 – *Фон Кибед М., Шпаррер И.* Совсем наоборот. Работа с тетралеммой и другие формы структурных расстановок. М.: Институт консультирования и системных решений, 2014. 256 с.

Хеллингер 2005 – *Хеллингер Б.* Источнику не нужно спрашивать пути. М.: Институт консультирования и системных решений, 2005. 308 с.

Powell, Miller 1993 – *Powell T., Miller J.* Analyzing your competition. Summer – Autumn (Fall) 1993. URL: https://doi.org/10.1002/cir.3880040228 (дата обращения 12 авг. 2019).

References

Fon Kibed, M. and Shparrer, I. (2014), *Sovsem naoborot. Rabota s tetralemmoj i drugie formy strukturnyh rasstanovok* [Quite the opposite. Working with the tetralemma and other forms of structural arrangements], Institut konsul'tirovanija i sistemnyh reshenij, Moscow, Russia, 256 p.

Hellinger, B. (2005), *Istochniku ne nuzhno sprashivat' puti* [The source doesn't

need to ask for paths. Moscow: Institute of consulting and system solutions], Institut konsul'tirovanija i sistemnyh reshenij, Moscow, Russia, 308 p.
Morozova, Yu. and Girshon, A. (2016), *Guide to Intervision in integrative dance and movement therapy,* [Online], available at: http://idmt.girshon.ru/intervision.doc (Accessed 20 Jul. 2016).
Powell, T. and Miller, J. (1993), *Analyzing your competition,* Summer – Autumn (Fall), 1993 [Online], available at: https://doi.org/10.1002/cir.3880040228 (Accessed 12 Aug. 2019).
Ruppert, F. (2014), *Rasstanovka pri travme. Simbioticheskaja travma i ljubov' po tu storonu semejnyh perepletenij* [Symbiosis and autonomy. Placement in case of injury. Symbiotic trauma and love beyond family entanglements], Institut konsul'tirovanija i sistemnyh reshenij, Moscow, Russia, 272 p.
Veselago, E.V. (2013), *Sovremennye sistemnye rasstanovki: istorija, filosofija, tehnologija [*Modern system constellator: history, philosophy, and technology], Toliman, Kiev-Boston, Ukraine-USA, 102 p.
Zalevskij, G.V. (2008), "Supervision: practice in search of theory", *Sibirskij psihologicheskij zhurnal*, no. 30, pp. 7–13.

Информация об авторах

Евгения Э. Кригер, доктор психологических наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет, доцент, профессор кафедры психологии и педагогики образования, РГГУ, Москва, Россия; 125993, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; *ekrig@yandex.ru*

Елена В. Бахадова, кандидат психологических наук, Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, Россия, Москва, Миусская пл., д. 6; *bach-ev@mail.ru*

Information about the author

Evgenia E. Krieger, Doctor. Of Sci. (Psychology), professor, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125993; *ekrig@yandex.ru*

Elena V. Bakhadova, Cand. of Sci. (Psychology), Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125993; *bach-ev@mail.ru*

Эмпирические исследования

УДК 159.9
DOI: 10.28995/2073-6398-2020-1-54-76

Я и Другой: модели оценки и социального сравнения

Милена В. Балева[7]
Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия,
milenabaleva@yandex.ru

Аннотация. Представлены результаты двух исследований, сопоставляющих самооценки и оценки Другого с позиции общности их предикторов, а также вкладов в процесс социального сравнения. В исследовании участвовали 314 студентов (79 мужчин - 25%; 235 женщин) от 18 до 30 лет (M=20,23, SD=1,59). Как стимульный материал использовались образы «плохого» и «хорошего» персонажа видео-интервью, в исполнении молодых актеров. Строились и сопоставлялись модели самооценки и оценки объекта, а также модели сравнения субъекта и объекта восприятия при разном перцептивном фокусе. Показатели субъективных оценок внешней привлекательности объекта и сходства с ним рассматривались как контрольные. Обнаружено, что установки на черты вносят аналогичные вклады в оценки себя и Другого, причем наибольшее влияние имеют эмоциональный и поведенческий компоненты установок: человек склонен наделять себя и Другого наиболее привлекательными и слабо контролируемыми чертами. Факторы внешней привлекательности и сходства с объектом ослабляют роль установок на черты при оценке его личности. В процессе социального сравнения вклад оценки Другого более значим, чем вклад самооценки. Максимально данная закономерность проявляется в ситуации объектного перцептивного фокуса.

Ключевые слова: социальная перцепция, атрибутивная теория самовосприятия, установки на черты, социальное сравнение, субъектный и объектный перцептивный фокус, позитивная предвзятость в пользу Я

Для цитирования: Балева М.В. Я и Другой: модели оценки и социального сравнения // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 1. С. 54–76. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-1-54-76

[7] © Балева М.В., 2020

Self and Other: Assessment and Social Comparison Models

Milena V. Baleva
Perm State University, Perm, Russia,
milenabaleva@yandex.ru

Abstract. Two studies were aimed to comparing the Self and the Other assessments in terms of their common predictors and their contributions to the process of social comparison. The study involved 314 students from 18 to 30 years old (M = 20.23, SD = 1.59), 79 male (25%) and 235 female. The images of the "bad" and "good" Other were performed by young actors in the staged video interview. Models for Self and Other assessment were built and compared with each other, as well as the models for Self and Other social comparison under different perceptual focus. Subjective evaluations of the object's attractiveness and similarity with him/her were considered as control variables. It has been found that attitudes toward the traits made similar contributions to the assessments of oneself and the Other. The emotional and behavioral components of attitudes have the greatest influence on the assessments: a person is inclined to endow him- or herself and the Other with the most attractive and weakly controlled traits. Awareness of the Other's attractiveness and similarity to the subject weaken the role of attitudes toward features in assessing his or her personality. In social comparison, the contribution of the Other assessment is more significant than the contribution of Self-assessment. This regularity is most clearly manifested in the situation of Other → Self perceptual focus.

Keywords: social perception, attribution theory of Self-perception, attitudes toward traits, social comparison, Self → Other and Other → Self perceptual focus, Self-positivity bias

For citation: Baleva MV. Self and Other: Assessment and Social Comparison Models. *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series.* 2020;1:54–76. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-1-54-76

Введение

Восприятие Другого предполагает в качестве фонового условия восприятие самого себя, поскольку именно отличие от «Я» придает понятию «Другой» смысловую определенность. Вместе с тем вклад самовосприятия в восприятие Другого может варьироваться от минимума к максимуму, а также иметь разную степень осознанности в зависимости от ситуации социального взаимодействия. Очевидно, что в ситуации прямого оценочного сравнения себя с Другим вклад самовосприятия будет максимально весомым и осознанным. Противоположная ситуация, предполагающая минимальное уча-

стие самовосприятия, теоретически может возникнуть в результате когнитивного вытеснения, например, когда Другой выступает как транслятор важной, но сложной для субъекта информации, понимание которой требует усилий по поддержанию произвольного внимания [Канеман 2006; Vergauwe et al. 2010]. В большинстве же случаев самовосприятие выступает умеренным, периодически актуализируемым фактором восприятия Другого, зафиксированным, в частности, в таких типовых схемах социального познания, как идентификация и социальная рефлексия.

Восприятие себя и Другого: в поисках общих принципов

Сходство процессов самовосприятия и восприятия другого человека впервые было описано Д. Бэмом [Bem 1970; Bem 1972]. Вопреки интуитивно логичному представлению о внутреннем источнике формирования своих аттитюдов Д. Бэм выдвинул совершенно нелогичную, на первый взгляд, теорию самовосприятия, где субъект исследует самого себя не «изнутри», а «извне», используя те же атрибутивные инструменты, с помощью которых он воспринимает Другого. Согласно этой теории, человек наблюдает за собой как бы со стороны, а его установки являются, скорее, не причиной, а следствием его действий. В одном из экспериментов Д. Бэм попросил студентов высказаться об отношении к их участию в формировании учебного плана. Большинство оказались сторонниками такого участия. Затем им было предложено написать эссе, доказывающее нецелесообразность студенческого «вмешательства» в формирование учебной программы. В результате этой работы студенты не только изменили свое первоначальное мнение, но и утверждали, что оно было именно таким еще до написания эссе. Важно отметить, что основная цель эксперимента Д. Бэма заключалась не в том, чтобы сформулировать теорию самовосприятия. Он ставил более скромную задачу – оспорить описанный Л. Фестингером механизм редукции когнитивного диссонанса через «подгонку» поведения под установки и показать, что в данном процессе поведение выступает как причина, а установки – как следствие. Этот замысел был успешно реализован, а интерпретация полученных фактов привела к констатации двух важнейших условий данного процесса: (1) человек не замечает, что источником формирования его установок является поведение; (2) человек выступает для себя таким же объектом социального восприятия, каким выступает для него любой другой человек. Так теория самовосприятия стала, по существу, артефактом исследований в рамках теории когнитивного диссонанса.

Дальнейшие многочисленные работы, направленные на изучение взаимосвязи установок и поведения, показали их обоюдное

влияние [Bagozzi 1981; Glasman, Albarracín 2006, Ross et al. 1983; Savoy, Boxer 2019], подтвердив правоту исследователей. В свою очередь, выдвинутая Д. Бэмом идея о перцептивном «равноправии» образов субъекта и объекта не получила дальнейшего развития. На фоне открытия феноменов позитивной предвзятости в пользу Я и стереотипизации Другого, ярко иллюстрирующих, наоборот, асимметрию субъект-субъектного и субъект-объектного восприятия, попытки уравнять в перцептивном поле позиции Я и Другого выглядели бы, по меньшей мере, странно. Вместе с тем в работах последнего времени, посвященных когнитивным механизмам социальной перцепции, можно найти основания для такого подхода. Например, в исследованиях В. Хуренс [Hoorens 1995] и Р. Эйзера с коллегами [Eiser et al. 2001] было показано, что позитивная предвзятость в пользу Я может быть редуцирована за счет манипулирования перцептивным фокусом восприятия: при объектном фокусе, когда субъект сравнивает объекта с собой (а не себя с объектом), предвзятость снижается до статистически значимого уровня. В нашей с коллегами работе [Балева и др. 2018] обнаружено, что стереотипизация Другого как представителя аутгруппы является функцией когнитивных стилей и снижается на фоне рефлексивности, когнитивной сложности, поленезависимости и гибкого познавательного контроля.

Атрибутивный подход Д. Бэма к самовосприятию, а также результаты описанных выше исследований позволяют предположить, что можно выделить некие единые механизмы, лежащие в основе самовосприятия и восприятия Другого. Первым и наиболее вероятным кандидатом на роль такого механизма представляются аттитюды, которые можно рассматривать как единый измерительный стандарт для оценки Другого и себя. В самом общем смысле под аттитюдом понимается отношение к объекту, выражающееся в его оценке с некоторой степенью благосклонности или недовольства [Eagly, Chaiken 1993]. Наиболее распространенной моделью измерения (явных) аттитюдов до сих пор является классическая трехсторонняя модель отношений М. Розенберга и К. Ховланда [Rosenberg, Hovland 1960], которая описывает связь между скрытым отношением и его когнитивными, аффективными и поведенческими аспектами [Kaiser, Wilson 2019]. Предполагая, что черты личности сами по себе являются объектом социальной перцепции, С.А. Щебетенко [Щебетенко 2014; Щебетенко 2015] получил данные о том, что поведенческий компонент установки на черты Большой пятерки («диспозиционная эффективность»), а также общая оценка черты в терминах «хорошая» – «плохая» вносят вклады в самооценку субъекта по тем же чертам. В работе К. Розермунда и его коллег [Rothermund et al. 2005] показано, что поведенческий

компонент отношения к свойству личности влияет на самооценку данного свойства. В их эксперименте студенты, оценивающие набор определенных качеств как подвластные или неподвластные контролю со стороны их носителя, с большей вероятностью приписывали себе плохо контролируемые положительные и хорошо контролируемые отрицательные качества. В исследовании С. Паль и Р. Эйзера [Pahl, Eiser 2005] обнаружено, что приписываемые как себе, так и «среднему Другому» положительные черты имеют более высокие оценки, чем отрицательные черты, по всем компонентам аттитюдов: эмоциональному («являются хорошими, с моей точки зрения»), когнитивному («встречаются наиболее часто») и поведенческому («хорошо поддаются контролю»). На основании этих данных мы можем предположить, что установки на черты являются общим фактором, лежащим в основе восприятия и себя, и другого человека.

Социальное сравнение: вклад самооценки и оценки Другого

Социальное сравнение [Festinger 1954] представляет собой ситуацию, в которой Я и Другой выступают как равноправные перцептивные объекты, сопоставляемые по ряду параметров. Т. Уилс [Wills 1981] описывал социальное сравнение как восходящее, когда объект рассматривается субъектом как превосходящий его по ряду значимых положительных характеристик, и *нисходящее*, когда объект, наоборот, представляется субъекту отстающим от него по значимым характеристикам. При этом нисходящее сравнение начинает превалировать в ситуации угрозы самооценке, исполняя роль защитного механизма. Исследование, проведенное Р. Коллинз [Collins 2000], свидетельствует о том, что в ситуации, расцениваемой субъектом как благоприятная, он выбирает для социального сравнения объекты, превосходящие его по ряду значимых качеств. С точки зрения теории избирательной доступности Т. Масвейлера и Ф. Страка [Mussweiler 2003; Mussweiler, Strack 2000] сравнение с Другим начинается с гипотетического предположения о равноценном сходстве. Далее, однако, в ситуацию вмешиваются многочисленные контекстные факторы и мотивационные переменные, обеспечивающие субъекту большую доступность той информации о самом себе, которая является адекватным откликом на контекстные переменные. Другими словами, субъект может в равной степени убедительно обнаружить и сходство, и различие с объектом восприятия, показать свое превосходство над ним или его – над собой при условии, что аргументы, подкрепляющие его суждения, представляются лично ему когерентными.

Несмотря на обнаруженную в многочисленных исследованиях перцептивную асимметрию социального сравнения, которая про-

является в позитивной предвзятости в пользу Я [Alicke et al. 1995; Dunning et al. 1989], имеются данные о том, что экспериментальная коррекция некоторых контекстных факторов восприятия приводит к выравниванию оценок Я и Другого, как это предсказывает теория избирательной доступности. Так, например, антонимичное соотнесение друг с другом положительных и отрицательных характеристик, а также выравнивание их смысловой экспрессивности снижает позитивную предвзятость [Pahl, Eiser 2005]. Тот же эффект, как было сказано выше, достигается за счет объектного фокуса сравнения, когда Другой становится фигурой перцептивного поля [Hoorens 1995; Eiser et al. 2001].

Другой как объект социальной перцепции

В исследованиях социальной перцепции классическим экспериментальным стимулом является образ «среднего Другого», например, «типичного студента»; этот образ либо формируется респондентами самостоятельно, либо усредняется за счет экспертных оценок. Такой подход оправдан с точки зрения статистики: априорная вероятность отношения к объекту задается большим множеством данных, разброс которых позволяет принять исходное отношение равным нулю. В то же время усредненный объект оценки имеет свои недостатки. Во-первых, он по-разному представляется субъектами восприятия, за счет чего происходит оценка, по сути, разных стимулов. Во-вторых, исчезает возможность проследить отклонения индивидуальных суждений от некой социальной нормы, поскольку к обезличенному среднему Другому не может существовать общей нормы отношения. Этих недостатков лишен образ *конкретного* Другого, представленный положительной (социально одобряемой) и отрицательной (социально неодобряемой) валентностями. Эти валентности также задают некие точки отсчета для индивидуальных различий в отношении, однако эти точки являются полюсными, а не нулевыми. Они привязаны к социальным нормам, согласно которым «хороший» человек оценивается высоко, а «плохой» – низко. Можно предположить, что значимость установок на черты может играть меньшую роль при восприятии явно «хорошего» и явно «плохого» Другого, чем при восприятии амбивалентной личности, поскольку оценка «однозначного» персонажа более проста с точки зрения принятия решения. В этом смысле контрастные объекты представляют особый интерес для проверки предположения о вкладе установок в перцептивный процесс.

При восприятии Другого можно выделить несколько основных факторов, которые определяют его итоговую оценку. Согласно теории аттракции [Byrne 1971], нам больше нравится тот, кто является носителем просоциальных качеств. Согласно теории сход-

ства, нам больше нравится тот, кто похож на нас [McPherson et al. 2001]. Еще одним фактором упрощенной оценки Другого является его внешность, а точнее физическая привлекательность [Погонцева, Лабунская 2016; Zebrowitz, Montepare 2008]. Будучи базовыми, эти факторы должны контролироваться при изучении восприятия Другого.

Общая концепция исследования

Ниже описываются результаты двух исследований, направленных на сравнение конструктов самооценки (СО) и оценки Другого (ОД) и их роли в процессе социальной перцепции. В исследовании 1 СО и ОД сопоставляются с точки зрения общего механизма их формирования, в качестве которого рассматриваются установки на черты. Выдвигается гипотеза о том, что установки на черты вносят сходный вклад в формирование СО и ОД, причем наиболее весомым при формировании обеих оценок является вклад эмоционального, а наименее весомым – вклад когнитивного компонента установок.

В исследовании 2 изучается сравнительный вклад СО и СД в формирование позитивной предвзятости в пользу Я в ситуации субъектного («Я по сравнению с Другим») и объектного («Другой по сравнению со мной») фокуса социального сравнения. Выдвигается *гипотеза* о том, что самооценка и оценка Другого вносят сопоставимый вклад в процесс социального сравнения, причем при объектном перцептивном фокусе вклад оценки Другого становится более выраженным, чем при субъектном фокусе.

Организация и методы исследования

Участники и процедура

Оба исследования проводились на одной и той же выборке и различались на уровне анализа данных (см. ниже). Выборку составили 314 студентов в возрасте от 18 до 30 лет (M=20,23, SD=1,59), из них 79 мужчин (25%) и 235 женщин. Все испытуемые давали добровольное письменное согласие на обработку персональных данных.

На первом этапе измерялись установки на черты[8]. Для чего использовался список из 20 антонимичных прилагательных, содержащий 10 положительных и 10 отрицательных личностных характеристик. После этого участники оценивали самих себя с точки зрения выраженности у них каждой черты. На втором этапе испытуемым предъявлялась видеозапись интервью с объектом,

[8] Здесь и далее термины «черта», «качество», «свойство», «характеристика» будут употребляться как синонимы, без привязки к какой-либо теории черт.

в ходе которого тот отвечал на вопросы Темной триады. Каждый участник последовательно просматривал 2 интервью. Порядок их предъявления был рандомным, однако персонаж одного интервью был «хорошим», а другого – «плохим». После просмотра интервью участников просили оценить внешнюю привлекательность объекта и свое характерологическое сходство с ним. Далее испытуемые оценивали объект по уже знакомому списку из 20 черт, а затем сравнивали себя с объектом по каждой черте, т.е. оценивали, у кого она выражена в большей степени. При сравнении с объектом 48% участников получили инструкцию, задающую субъектный фокус сравнения с объектом, а 52% – инструкцию, задающую объектный фокус.

Диагностический инструментарий

Стимульный материал

Образ Другого предъявлялся участникам через просмотр видеоролика с записью постановочного интервью. Персонажами интервью были «типичные студенты», роли которых исполнили юноша и девушка, обучающиеся по специальности «Актерское искусство». В ходе интервью они отвечали на вопросы Короткого опросника Темной триады [Егорова и др. 2015] как абсолютно «хороший» или абсолютно «плохой» человек (в соответствии с ключом к опроснику). И юноша, и девушка сыграли по 2 контрастные роли. Соответственно «плохим» и «хорошим» выступал в интервью один и тот же человек[9]. Перед основным исследованием интервью были оценены участниками фокус-группы и экспертами (педагогами по актерскому мастерству) и получили оценки, свидетельствующие об их содержательной валидности и возможности использования в качестве стимульного материала.

Список черт

Установки на черты, самооценка, оценка объекта и сравнение с объектом диагностировались по одному и тому же списку черт, включавшему 20 антонимичных прилагательных, составленных на основе перечня прилагательных С. Паль и Р. Эйзера [Pahl, Eiser 2005] и релевантных с точки зрения описания объектов с высокой и низкой выраженностью Темной триады, например: самокритичность – самовлюбленность, доброжелательность – неприветливость, порядочность – безнравственность и т.д. Прилагательные, относящиеся к одной и той же антонимичной паре, располагались в списке в разных столбцах и на разных порядковых позициях.

[9] Каждый испытуемый оценивал «хорошего» и «плохого» объекта в исполнении разных актеров.

Анализ оценок «хорошего» и «плохого» объекта показал значимые различия по всем чертам ($2{,}98<t<50{,}12$, $p<0{,}001$).

Диагностика показателей осуществлялась с помощью разных инструкций, предварявших список черт. При этом каждая черта оценивалась по пятибалльной шкале: 1 – минимальная выраженность, 5 – максимальная выраженность. Итоговые показатели оценок вычислялись как разность средних по положительным и отрицательным чертам.

По аналогии с процедурой, использовавшейся в исследованиях С. Паль и Р. Эйзера [Pahl, Eiser 2005], а также К. Розермунда с коллегами [Rothermund et al. 2005], для измерения когнитивного компонента установок на черты давалась инструкция «Насколько часто встречаются следующие качества у людей?». Для измерения эмоционального компонента установок давалась инструкция «Насколько следующие качества нравятся лично вам?». Измерение поведенческого компонента установок предварялось инструкцией «Насколько сложно данные качества поддаются контролю со стороны человека? Насколько тяжело ему управлять ими по своему желанию?».

Для диагностики самооценки использовалась следующая инструкция: «Оцените, насколько выражены лично у вас следующие черты». Оценка объекта осуществлялась по инструкции «Оцените, насколько выражены у девушки / юноши следующие черты».

Сравнение с объектом задавалось двумя альтернативными инструкциями, предусматривающими субъектный либо объектный фокус сравнения с объектом. Субъектный фокус: «Сравнивая себя с девушкой / юношей, могу сказать, что как человек Я – более...». Объектный фокус: «Сравнивая девушку / юношу с собой по положительным чертам, я могу сказать, что как человек она / он более...».

Оценка контрольных переменных

В качестве контрольных переменных в исследовании использовались показатели субъективной оценки респондентами внешней привлекательности и характерологического сходства с объектом. Оценки располагались в диапазоне от 1 (минимально привлекательный / минимально похожи) до 10 (максимально привлекательный / максимально похожи)

Статистический анализ данных

Статистический анализ данных выполнялся в модуле AMOS программы SPSS 19. Осуществлялось моделирование структурными линейными уравнениями (SEM). Строились модели путей с оценкой по методу максимального подобия (Maximum likelihood).

В исследовании 1 строились и сопоставлялись между собой две модели путей: (1) модель самооценки и (2) модель оценки объекта. В обеих моделях, в соответствии с теоретическими ожиданиями, каузально-подобные пути проводились от показателей когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов установок на черты (как экзогенных переменных) к показателям оценки себя и объекта (как эндогенным переменным). В модели оценки объекта в качестве дополнительной экзогенной переменной использовался показатель валентности объекта (номинальная шкала). Для оценки влияния факторов внешней привлекательности и сходства с объектом дополнительно строилась контрольная модель оценки объекта, включавшая данные показатели в качестве экзогенных переменных.

В исследовании 2 также строились две модели путей: (1) модель социального сравнения с субъектным фокусом и (2) модель социального сравнения с объектным фокусом. В соответствии с теоретическими ожиданиями, каузально-подобные пути проводились от показателей оценки объекта и самооценки (как экзогенных переменных) к показателю социального сравнения (как эндогенной переменной). Как и в исследовании 1, в качестве дополнительной экзогенной переменной в модель включался показатель валентности объекта, а вклад контрольных переменных (привлекательности и сходства с объектом) оценивался через построение контрольных моделей.

Поскольку оценки объектов разного пола по исследуемым показателям были статистически незначимыми ($p>0,10$), при построении моделей пол объекта не вводился в качестве дополнительной экзогенной переменной.

Результаты

Анализ нормальности распределения

Многомерная нормальность распределения показателей оценивалась с помощью Test for Normality and Outliers в процессе построения моделей в AMOS через значение критического коэффициента для многомерного эксцесса (c.r.=Ex/SE). Результаты тестирования (табл. 1) свидетельствовали о многомерной нормальности распределения переменных и возможности использования метода максимального подобия (Maximum likelihood) для оценки параметров моделей.

Таблица 1

Показатели многомерной нормальности распределения показателей моделей

Модель	Ex	c.r.
Модель самооценки	3,55	4,54
Модель оценки объекта	1,22	2,21
Контрольная модель оценки объекта	-0,59	-0,89
Модель социального сравнения с субъектным фокусом	-0,69	-0,63
Контрольная модель социального сравнения с субъектным фокусом	-0,43	-0,28
Модель социального сравнения с объектным фокусом	1,82	1,62
Контрольная модель социального сравнения с объектным фокусом	2,46	1,55

Примечание. Значение критического коэффициента для многомерного эксцесса в пределах 5 свидетельствует о приблизительной многомерной нормальности распределения переменных.

Я и Другой: модели оценки

В итоговую модель самооценки (Рис. 1) вошли со значимыми весами ($p<0,001 \div 0,05$) все экзогенные переменные. Модель оказалась статистически значимой ($\chi^2=5,84$, $p>0,10$; RMSEA=0,05; GFI=0,99; AGFI=0,97).

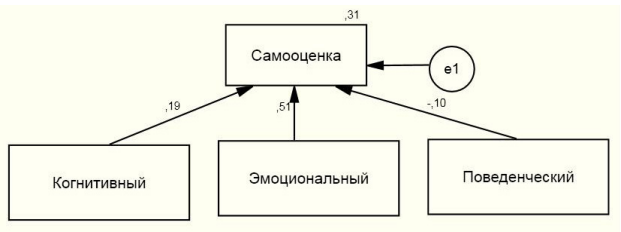


Рис. 1. Модель самооценки

Содержательно модель свидетельствовала о том, что установки на черты оказывают определенное влияние на самооценку по данным чертам, объясняя 31% ее дисперсии. При этом наиболее существенным оказался вклад эмоционального компонента. Как показывает модель, оценивая себя по набору положительных и отрицательных черт, субъект склонен отдавать предпочтение тем чертам, которые вызывают у него положительные эмоции, которые он

считает более типичными и тем, что в меньшей степени поддаются контролю.

В итоговую модель оценки объекта (Рис. 2а) вошли со значимыми весами экзогенные переменные эмоционального и поведенческого компонентов установок. Модель оказалась статистически значимой (χ^2=0,43, p>0,10; RMSEA=0,01; GFI=0,99; AGFI=0,96). Каузально-подобные пути (p<0,001÷0,05) прошли к зависимой переменной от показателей эмоционального и поведенческого компонентов установок, а также от показателя валентности объекта. Вклад когнитивного компонента установок в оценку объекта оказался незначимым (β=0,03, p>0,10).

В контрольную итоговую модель оценки объекта (Рис. 2б) вошли со значимыми весами экзогенные переменные эмоционального компонента установок, а также привлекательности объекта и сходства с объектом восприятия. Модель также оказалась статистически значимой (χ^2=1,31, p>0,10; RMSEA=0,01; GFI=0,99; AGFI=0,96). Каузально-подобные пути (p<0,001÷0,002) прошли к зависимой переменной от показателей эмоционального и поведенческого компонентов установок, а также от показателя валентности объекта. Ковариации экзогенных переменных были статистически значимыми (p<0,001). Однако вклады когнитивного и поведенческого компонентов в оценку объекта в данной модели оказались незначимыми (β=0,04, p>0,10).

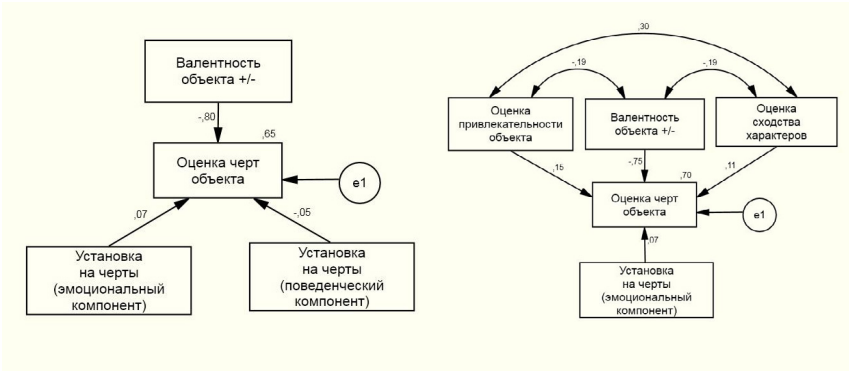


Рис. 2а. Модель оценки объекта

Рис. 2б. Контрольная модель оценки объекта

В модели оценки объекта экзогенные переменные объясняли в совокупности 65% дисперсии эндогенной переменной. При этом наибольший вклад в оценку внесла валентность объекта: «хороший» объект (v=1) оценивался более положительно, чем «плохой» (v=2). Вместе с тем вклад установок на черты в оценку объекта

составил в совокупности около 10%. Оценивая объекта по набору черт, субъект, как и в случае самооценки, отдавал предпочтение эмоционально привлекательным чертам, а также тем из них, которые в меньшей степени поддаются контролю. При введении контрольных переменных привлекательности и сходства с объектом предсказательная способность модели возрастала, однако вес вклада установок на черты снижался до 4% и ограничивался только эмоциональным компонентом.

Я и Другой: модели социального сравнения

Модель социального сравнения с субъектным перцептивным фокусом оказалась незначимой (χ^2=7,36, p>0,05), однако модель с включенными контрольными переменными привлекательности и сходства с объектом обладала приемлемыми показателями статистической пригодности (χ^2=12,73, p>0,05; RMSEA=0,06; GFI=0,97; AGFI=0,93). Все коэффициенты каузально-подобных путей и ковариаций были статистически значимыми (p<0,001÷0,01). Данная модель представлена на рис. 3.

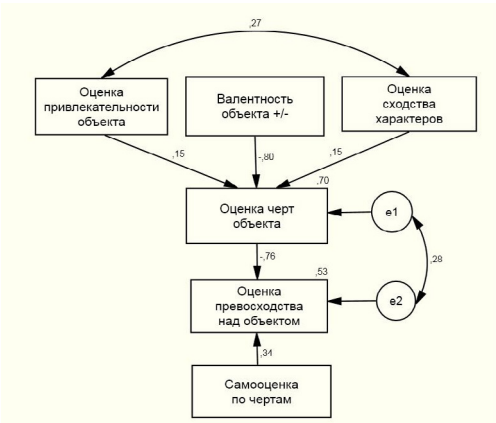


Рис. 3. Контрольная модель социального сравнения с субъектным фокусом

Согласно модели, оценка объекта и самооценка в совокупности объясняли 53% дисперсии социального сравнения, причем вклад оценки объекта был в два раза выше, чем вклад самооценки. Знаки коэффициентов экзогенных переменных свидетельствовали о том, что выраженность собственного превосходства над субъектом обусловлена его низкой оценкой на фоне высокой самооценки.

Модель социального сравнения с объектным фокусом (Рис. 4а) обладала приемлемыми показателями статистической значимости

(χ^2=3,25, p>0,10; RMSEA=0,06; GFI=0,99; AGFI=0,95). Все коэффициенты каузально-подобных путей были значимыми (p<0,001). Контрольная модель социального сравнения с объектным фокусом (Рис. 4б) также обнаружила приемлемую пригодность (χ^2=10,79, p>0,10; RMSEA=0,06; GFI=0,98; AGFI=0,93). Регрессионные коэффициенты были значимыми (p<0,001÷0,01).

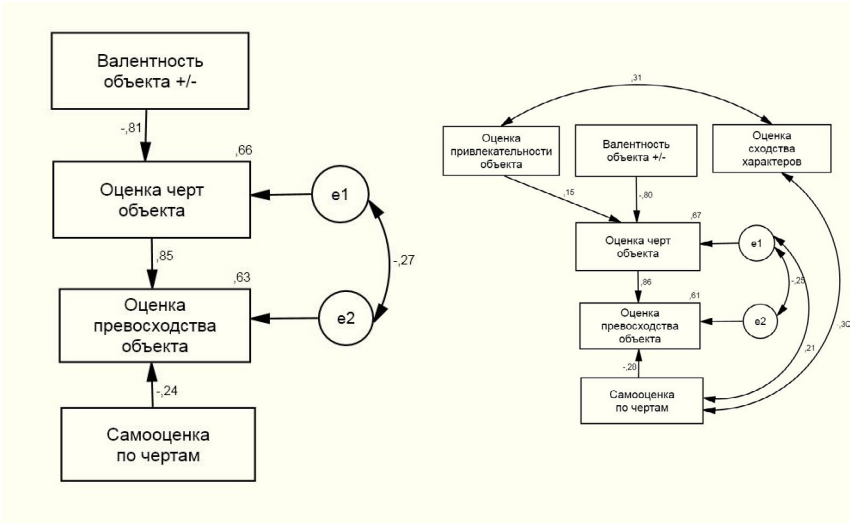


Рис. 4а. Модель социального сравнения с объектным фокусом

Рис. 4б. Контрольная модель социального сравнения с объектным фокусом

Модели сравнения с объектным фокусом обнаружили сходный баланс вкладов оценки объекта и самооценки в социальное сравнение. Совокупно данные переменные объясняли более 60% дисперсии зависимой переменной, причем вклад оценки объекта был в 3,5 раза выше, чем вклад самооценки. Знаки коэффициентов экзогенных переменных свидетельствовали о том, что выраженность превосходства объекта над субъектом более чем наполовину обусловлена высокой оценкой объекта на фоне низкой самооценки субъекта.

Обсуждение результатов

Полученные результаты свидетельствуют о том, что установки на черты могут рассматриваться как единый механизм оценки как себя, так и другого человека. Наибольший вес при этом имеет установка на эмоциональное принятие черт: и себе, и объекту при-

писываются те из них, которые оцениваются как более привлекательные. Интересно, что данный эффект имеет место независимо от валентности объекта, хотя, как показывает проверочное построение раздельных моделей, наиболее ярко проявляется при оценке «хорошего» Другого по положительным чертам (β=0,39, p<0,001), чем «плохого» Другого – по отрицательным (β=-0,12, p<0,10). Обнаруженное единообразие вклада эмоциональной установки в оценку себя и объектов разной валентности, на наш взгляд, поддерживает выдвинутую Д. Бэмом идею сходства Я и Другого как объектов перцептивной оценки. Во вторую очередь на выбор приписываемых себе и объекту черт влияет представление субъекта о возможности контроля данной черты со стороны ее носителя. Как показывают модели, и себе, и Другому приписываются преимущественно те черты, которые плохо поддаются коррекции, т.е. присутствуют в человеке как данность. Этот факт также можно трактовать как проявление единой когнитивной основы восприятия себя и другого человека, а выбор в пользу слабо контролируемых черт – как стремление к предсказуемости, наделение себя и объекта стабильными признаками. Что касается собственно когнитивного компонента установок, его вклад оказался значимым в случае самооценки, но незначимым в случае оценки Другого. Это свидетельствует о том, что самому себе субъект склонен приписывать более типичные (распространенные), черты, а другому человеку – любые (и типичные, и уникальные). Этот факт не вписывается в предположение об общности перцептивных механизмов оценки себя и Другого и может быть интерпретирован с позиции феномена прототипизации, родственного понятию ингруппового фаворитизма и описанного в исследованиях М. Бианчи и др. [Bianchi et al. 2009; Bianchi et al. 2010]. Прототипизация представляет собой проецирование характеристик ингруппы на группу более высокого уровня – протогруппу, которая является родовой для ингруппы и аутгруппы. Например, немцы считают немцев более похожими на европейцев, чем итальянцев [Machunsky, Meiser 2014]. Предельным вариантом протогруппы является образ «людей вообще». Можно допустить, однако, что изменение инструкции для оценки когнитивного компонента установок (например, «Насколько хорошо Вы понимаете значение данной черты?») могло бы преодолеть эффект прототипизации и зафиксировать аналогичные вклады данного компонента в оценку себя и Другого. Однако это предположение нуждается в специальной проверке и тщательном подборе индикатора, который обеспечил бы приемлемую дисперсию соответствующего показателя. Как мы и предполагали, вклады установок в оценку Другого оказались значимыми, однако менее весомыми, чем их вклады в самооценку. Предположительно это объясняется личностным

контрастом стимульных объектов. Поскольку объекты были очевидно «хорошими» и «плохими», для испытуемых не представляло труда автоматически наделить их соответственно положительными и отрицательными чертами. В том же ключе можно рассматривать факт ослабления вкладов установок при включении в модель оценок внешней привлекательности объекта и сходства с ним. При осознании данных показателей участники получали своего рода дополнительные аргументы для приписывания «хорошему» объекту положительных, а «плохому» – отрицательных качеств. При этом установки на черты утрачивали свою функциональную роль, «экономя» умственные усилия субъекта. В подобной ситуации даже слабый вклад установок на черты в оценку объекта можно рассматривать, на наш взгляд, как важный эмпирический результат, согласующийся с атрибутивной теорией Д. Бэма.

Анализ моделей социального сравнения с разным перцептивным фокусом показал, что выраженность самооценки и оценки объекта являются надежными предикторами оценки превосходства объекта над собой (объектный фокус), однако не могут надежно предсказать оценку собственного превосходства над объектом (субъектный фокус). В самом общем смысле это означает, что оценка собственного превосходства над объектом (при субъектном фокусе) не определяется тем, как субъект оценивает этого объекта и самого себя. Т.е. независимо от характера сочетания этих показателей (даже в случае низкой самооценки и высокой оценки объекта) субъект продемонстрирует позитивную предвзятость в пользу Я. При добавлении в модель контрольных переменных, что на перцептивном уровне можно расценивать как детализацию информации о Другом, модель становится пригодной. Этот факт наряду со значениями стандартизированных регрессионных коэффициентов всех значимых моделей свидетельствует о преобладании вклада оценки Другого над вкладом самооценки в процесс социального сравнения. Таким образом, можно говорить о том, что итог социального сравнения в большей степени определяется отношением к объекту, чем отношением к себе. Это преобладание можно объяснить, по всей видимости, априорной сформированностью самооценки, которая является для субъекта своего рода фоном при восприятии новой пока что фигуры Другого. Иными словами, больший вклад оценки Другого можно расценивать как показатель большей сосредоточенности умственных усилий субъекта на восприятии личности и внешности объекта при его сравнении с собой. Как и предполагалось, экспериментально заданная фиксация фокуса на объекте восприятия («он по сравнению со мной») приводит к усилению вклада его оценки в социальное сравнение. Если в случае субъектного фокуса отношение оценки объекта к самоо-

ценке составляет 2:1, то в случае объектного фокуса – 3:1. Данную динамику опять же можно объяснить, на наш взгляд, в терминах изменчивости фигуры и фона. Таким образом, модели социального сравнения демонстрируют, что соотношение образов Я и Другого в процессе социальной перцепции не является устойчивым и может меняться в зависимости от фокуса сравнения. При субъектном (направленном на себя) фокусе восприятия самооценка и оценка Другого не являются надежными предикторами социального сравнения и могут, вероятно, служить псевдо-объяснением превосходства Я над Другим.

Заключение

Полученные результаты позволяют сформулировать следующие выводы.

1. Одним из факторов социальной перцепции являются установки на черты, которые вносят аналогичные вклады в оценки себя и другого человека. Наибольшее влияние на оценки имеют эмоциональный и поведенческий компоненты установок: человек склонен наделять себя и Другого наиболее привлекательными и слабо контролируемыми чертами.

2. По сравнению с ситуацией самооценки при оценке очевидно «хорошего» и очевидно «плохого» Другого вклад эмоционального и поведенческого компонентов установок становится значимо слабее, а вес когнитивного компонента утрачивает статистическую значимость.

3. Факторы внешней привлекательности и сходства с объектом восприятия ослабляют роль установок на черты при оценке его личности.

4. При субъектном фокусе сравнения с Другим позитивная предвзятость в пользу Я не зависит от соотношения самооценки и оценки Другого, однако оценка внешней привлекательности и сходства с объектом «запускает» оценочный анализ его и своей личности и обеспечивает их вклад в социальное сравнение.

5. В процессе социального сравнения вклад оценки Другого является более значимым, чем вклад самооценки. Наиболее ярко данная закономерность проявляется в ситуации объектного перцептивного фокуса.

Полученные данные позволяют по-новому взглянуть на атрибутивный подход к социальной перцепции. Утверждение Д. Бэма о том, что человек воспринимает себя по аналогии с тем, как он воспринимает другого человека, справедливо и с точки зрения переноса механизмов самовосприятия на восприятие Другого. Это позволяет наметить перспективы когнитивного подхода к исследованию механизмов проекции и идентификации, т.е. определить их кон-

кретные предикторы, обладающие относительной устойчивостью к эффекту позитивной предвзятости.

Результаты настоящего исследования могут найти практическое применение в сфере управления впечатлением. Они показывают, что, управляя определенными компонентами установок, можно в некоторой степени корректировать самооценку и ожидать схожих эффектов в оценке образа Другого – более выраженных в случае его положительной и менее выраженных в случае отрицательной личностной валентности. Варьирование фокусом социального сравнения и детализация образа Другого также могут использоваться как факторы управления впечатлением, снижая эффект позитивной предвзятости в пользу Я.

Ограничения

Ограничения настоящего исследования связаны, во-первых, с социальными и половозрастными характеристиками выборки, которую составили лица юношеского возраста, студенты, преимущественно девушки. Во-вторых, использованные в исследовании вербальные индикаторы когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов установок на черты не позволяют распространять обнаруженные эффекты на установки в широком понимании данного термина.

Благодарности

Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект РФФИ № 18-013-00329.

Acknowledgments

The research was carried out with the support of the Russian Foundation for Basic Research, RFBR project No. 18-013-00329.

Литература

Балева и др. 2018 – *Балева М.В., Гасимова, В.А., Ковалева Г.В.* Когнитивные механизмы стереотипизации Другого // Психологический журнал. 2018. Т. 39. № 3. С. 78–90. DOI:10.7868/S0205959218030054

Егорова и др. 2015 – *Егорова М.С., Ситникова М.А., Паршикова О.В.* Адаптация Короткого опросника Темной триады [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 43. P. 1. URL: http://psystudy.ru (дата обращения 12 марта 2019).

Канеман 2006 – *Канеман Д.* Внимание и усилие / Под ред. А.Н. Гусева. М.: Смысл, 2006. 288 с.

Погонцева, Лабунская 2016 – *Погонцева Д.В., Лабунская В.А.* Лукизм: лицо, тело, душа // Лицо человека в пространстве общения / Отв. ред. К.И. Ананьева, В.А. Барабанщиков, А.А. Демидов. М.: Московский инсти-

тут психоанализа, Когито-Центр, 2016. С. 56–72.
Щебетенко 2014 – *Щебетенко С.А.* «Лучший человек в мире»: установки на черты личности в контексте большой пятерки // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. № 3. С. 129–148.
Щебетенко 2015 – *Щебетенко С.А.* Рефлексивные адаптации характера в пятифакторной теории личности // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 6. С. 55–65.
Alicke et al. 1995 – *Alicke M.D., Klotz M.L., Breitenbecher D.L., Yurak T.J., Vredenburg D.S.* Personal contact, individuation, and the better-than-average effect // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 68. no. 5. P. 804–825. DOI:10.1037/0022-3514.68.5.804
Bagozzi 1981 – *Bagozzi R.P.* Attitudes, intentions, and behavior: A test of some key hypotheses // Journal of Personality and Social Psychology. 1981. Vol. 41. no. 4. P. 607–627. DOI:10.1037/0022-3514.41.4.607
Bem 1970 – *Bem D.J.* Testing self-perception explanation of dissonance phenomena – salience of premanipulation attitudes // Journal of personality and social psychology. 1970. Vol. 14. no. 1. P. 23–31. DOI:10.1037/h0020916
Bem 1972 – *Bem D.J.* Constructing cross-situational consistencies in behavior – some thoughts on Alker's critique of Mischel // Journal of personality. 1972. Vol. 40. no. 1. P. 17–26.
Bianchi et al. 2009 – *Bianchi M., Machunsky M., Steffens M.C., Mummendey A.* Like me or like us: Is ingroup projection just social projection? // Experimental Psychology. 2009. no. 56. P. 198–205. DOI:10.1027/1618-3169.56.3.198
Bianchi et al. 2010 – *Bianchi M., Mummendey A., Steffens M.C., Yzerbyt V.* What do you mean by "European"? Evidence of spontaneous ingroup projection // Personality and Social Psychology Bulletin. 2010. no. 36. P. 960–974. DOI:10.1177/0146167210367488
Byrne 1971 – *Byrne D.* The attraction paradigm. New York: Academic Press, 1971. 474 p.
Collins 2000 – *Collins R.L.* Among the better ones: Upward assimilation in social comparison // Handbook of social comparison: Theory and research / Ed. by J. Suls, L.Wheeler. NY: Kluwer Academic / Plenum Press Publishers, 2000. P. 141–158. DOI: 10.1007/978-1-4615-4237-7_9
Dunning et al. 1989 – *Dunning D., Meyerowitz J.A., Holzberg A.D.* Ambiguity and self-evaluation: The role of idiosyncratic trait definitions in self-serving assessments of ability // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 57. no. 6. P. 1082–1090. DOI:10.1037/0022-3514.57.6.1082
Eagly, Chaiken 1993 – *Eagly A.H., Chaiken S.* The psychology of attitudes. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich, 1993. 794 p.
Eiser et al. 2001 – *Eiser J.R., Pahl S., Prins Y.R.A.* Optimism, pessimism and the direction of self-other comparisons // Journal of Experimental Social Psychology. 2001. no. 37. P. 77–84. DOI:10.1006/jesp.2000.1438
Festinger 1954 – *Festinger L.* A theory of social comparison processes // Human Relations. 1954. no. 7. P. 117–140. DOI:10.1177/001872675400700202

Glasman, Albarracín 2006 – *Glasman L.R., Albarracín D.* Forming attitudes that predict future behavior: A meta-analysis of the attitude-behavior relation // Psychological Bulletin. 2006. Vol. 132. no. 5. P. 778–822. DOI:10.1037/0033-2909.132.5.778

Hoorens 1995 – *Hoorens V.* Self-favoring biases, self-presentation, and the self-other asymmetry in social comparison // Journal of Personality. 1995. Vol. 63. P. 793–817. DOI:10.1111/j.1467-6494.1995.tb00317.x

Kaiser, Wilson 2019 – *Kaiser F.G., Wilson M.* The Campbell paradigm as a behavior-predictive reinterpretation of the classical tripartite model of attitudes // European Psychologist. 2019 [Электронный ресурс]. URL: https://psycnet.apa.org/fulltext/2019-39468-001.pdf (дата обращения 20 марта 2019). DOI:10.1027/1016-9040/a000364

Machunsky, Meiser 2014 – *Machunsky M., Meiser T.* Cognitive Components of ingroup projection: Prototype projection pontributes to biased prototypicality judgments in group perception // Social Psychology. 2014. Vol. 45. no. 1. P 15–30. DOI:10.1027/1864-9335/a000156

McPherson et al. 2001 – *McPherson M., Smith-Lovin L., Cook J.M.* Birds of a Feather: Homophily in social networks // Annual Review of Sociology. 2001. Vol. 27. no. 1. P. 415–444. DOI:10.1146/annurev.soc.27.1.415.

Mussweiler 2003 – *Mussweiler T.* Comparison processes in social judgment: Mechanisms and consequences // Psychological Review. 2003. Vol. 110. no. 3. P. 472–489. DOI:10.1037/0033-295X.110.3.472

Mussweiler, Strack 2000 – *Mussweiler T., Strack F.* The “relative self”: Informational and judgmental consequences of comparative self-evaluation // Journal of Personality and Social Psychology. 2000. Vol. 79. no. 1. P. 23–38. DOI:10.1037/0022-3514.79.1.23

Pahl, Eiser 2005 – *Pahl S., Eiser J.R.* Valence, comparison focus and self-positivity biases: Does it matter whether people judge positive or negative traits? // Experimental Psychology. 2005. Vol. 52. no. 4. P. 303–309. DOI:10.1027/1618-3169.52.4.303

Rosenberg, Hovland 1960 – *Rosenberg M.J., Hovland C.I.* Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes // Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components / Ed. by C.I. Hovland, M.J. Rosenberg. New Haven, CT: Yale University Press, 1960. P. 1–14.

Ross et al. 1983 – *Ross M., McFarland C., Conway M., Zanna M.P.* Reciprocal relation between attitudes and behavior recall: Committing people to newly formed attitudes // Journal of Personality and Social Psychology. 1983. Vol. 45. no. 2. P. 257–267. DOI:10.1037/0022-3514.45.2.257

Rothermund et al. 2005 – *Rothermund K., Bak P.M., Brandtstädter J.* Biases in self-evaluation: Moderating effects of attribute controllability // European Journal of Social Psychology. 2005. no. 35. P. 281–290. DOI:10.1002/ejsp.250

Savoy, Boxer 2019 – *Savoy S., Boxer P.* The impact of weight-biased media on weight attitudes, self-attitudes, and weight-biased behavior // Psychology of Popular Media Culture. 2019 [Электронный ресурс]. URL: https://www.

researchgate.net/publication/331759445_The_Impact_of_Weight-Biased_Media_on_Weight_Attitudes_Self-Attitudes_and_Weight-Biased_Behavior (дата обращения 20 марта 2019). DOI:10.1037/ppm0000232
Vergauwe et al. 2010 – *Vergauwe E., Barrouillet P., Camos V.* Do Mental Processes Share a Domain-General Resource? // Psychological Science. 2010. Vol. 21. no. 3. P. 384–390. DOI:10.1177/0956797610361340
Wills 1981 – *Wills T.A.* Downward comparison principles in social psychology // Psychological Bulletin. 1981. no. 90. P. 245–271. DOI:10.1037/0033-2909.90.2.245
Zebrowitz, Montepare 2008 – *Zebrowitz L.A., Montepare J.M.* Social psychological face perception: Why appearance matters // Social and Personality Psychology Compass. 2008. no. 2. P. 1497–1517. DOI:10.1111/j.1751-9004.2008.00109.x

References

Alicke, M.D., Klotz, M.L., Breitenbecher, D.L., Yurak, T.J. and Vredenburg, D.S. (1995), "Personal contact, individuation, and the better-than-average effect", *Journal of Personality and Social Psychology,* vol. 68, no 5, pp. 804–825. DOI:10.1037/0022-3514.68.5.804
Bagozzi, R.P. (1981), "Attitudes, intentions, and behavior: A test of some key hypotheses", *Journal of Personality and Social Psychology,* vol. 41, no. 4, pp. 607–627. DOI:10.1037/0022-3514.41.4.607
Baleva, M.V., Gasimova, V.A. and Kovaleva, G.V. (2018), "Cognitive mechanisms of stereotyping the other", *Psikhologicheskii zhurnal*, vol. 39, no. 3, pp. 78–90. DOI:10.7868/S0205959218030054
Bem, D.J. (1970), "Testing self-perception explanation of dissonance phenomena – salience of premanipulation attitudes", *Journal of personality and social psychology,* vol. 14, no. 1, pp. 23–31. DOI:10.1037/h0020916
Bem, D.J. (1972), "Constructing cross-situational consistencies in behavior – some thoughts on Alker's critique of Mischel", *Journal of personality,* vol. 40, no. 1, pp. 17–26.
Bianchi, M., Machunsky, M., Steffens, M.C. and Mummendey, A. (2009), "Like me or like us: Is ingroup projection just social projection?", *Experimental Psychology,* no. 56, pp. 198–205. DOI:10.1027/1618-3169.56.3.198
Bianchi, M., Mummendey, A., Steffens, M.C. and Yzerbyt, V. (2010), "What do you mean by 'European'? Evidence of spontaneous ingroup projection", *Personality and Social Psychology Bulletin*, no. 36, pp. 960–974. DOI:10.1177/0146167210367488
Byrne, D. (1971), *The attraction paradigm*, Academic Press, New York, USA.
Collins, R.L. (2000), "Among the better ones: Upward assimilation in social comparison", in Suls, J., Wheeler, L. (eds.), *Handbook of social comparison: Theory and research,* Kluwer Academic / Plenum Press Publishers, New York, NY, USA. P. 141–158. DOI: 10.1007/978-1-4615-4237-7_9
Dunning, D., Meyerowitz, J.A. and Holzberg, A.D. (1989), "Ambiguity and

self-evaluation: The role of idiosyncratic trait definitions in self-serving assessments of ability", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 57, no. 6, pp. 1082–1090. DOI:10.1037/0022-3514.57.6.1082

Eagly, A.H. and Chaiken, S. (1993), *The psychology of attitudes*, Harcourt Brace Jovanovich, Fort Worth, TX, USA.

Egorova, M.S., Sitnikova, M.A. and Parshikova, O.V. (2015), "Adaptation of the Short Dark Triad", *Psikhologicheskie issledovaniya* [Online], vol. 8, no. 43, p. 1, available at: http://psystudy.ru (Accessed 12 March 2019).

Eiser, J.R., Pahl, S. and Prins, Y.R.A. (2001), "Optimism, pessimism and the direction of self-other comparisons", *Journal of Experimental Social Psychology,* no. 37, pp. 77–84. DOI:10.1006/jesp.2000.1438

Festinger, L. (1954), "A theory of social comparison processes", *Human Relations,* no. 7, pp. 117–140. DOI:10.1177/001872675400700202

Glasman, L.R. and Albarracín, D. (2006), "Forming attitudes that predict future behavior: A meta-analysis of the attitude-behavior relation", *Psychological Bulletin,* vol. 132, no. 5, pp. 778–822. DOI:10.1037/0033-2909.132.5.778

Hoorens, V. (1995), "Self-favoring biases, self-presentation, and the self-other asymmetry in social comparison", *Journal of Personality*, no. 63, pp. 793–817. DOI:10.1111/j.1467-6494.1995.tb00317.x

Kahneman, D. (2006), *Vnimanie i usilie* [Attention and Effort], Smysl, Moscow, Russia.

Kaiser, F.G. and Wilson, M. (2019), "The Campbell paradigm as a behavior-predictive reinterpretation of the classical tripartite model of attitudes", *European Psychologist* [Online], available at: https://psycnet.apa.org/fulltext/2019-39468-001.pdf (Accessed 20 March 2019). DOI:10.1027/1016-9040/a000364

Machunsky, M. and Meiser, T. (2014), "Cognitive Components of ingroup projection: Prototype projection contributes to biased prototypicality judgments in group perception", *Social Psychology*, vol. 45, no. 1, pp. 15–30. DOI:10.1027/1864-9335/a000156

McPherson, M., Smith-Lovin, L. and Cook, J.M. (2001), "Birds of a Feather: Homophily in social networks", *Annual Review of Sociology,* vol. 27, no. 1, pp. 415–444. DOI:10.1146/annurev.soc.27.1.415.

Mussweiler, T. (2003), "Comparison processes in social judgment: Mechanisms and consequences", *Psychological Review*, vol. 110, no 3, pp. 472–489. DOI:10.1037/0033-295X.110.3.472

Mussweiler, T. and Strack, F. (2000), "The 'relative self': Informational and judgmental consequences of comparative self-evaluation", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 79, no. 1, pp. 23–38. DOI:10.1037/0022-3514.79.1.23

Pahl, S. and Eiser, J.R. (2005), "Valence, comparison focus and self-positivity biases: Does it matter whether people judge positive or negative traits?", *Experimental Psychology*, vol. 52, no. 4, pp. 303–309. DOI:10.1027/1618-3169.52.4.303

Pogontseva, D.V. and Labunskaya, V.A. (2016), “Lookism: face, body, soul”, in Anan’eva, K.I., Barabanshchikov, V.A. and Demidov A.A. (eds.), *Litso cheloveka v prostranstve obshcheniya* [Human face in communication space], Moskovskii Institut Psikhoanaliza, Kogito-Tsentr, Moscow, Russia, pp. 56–72.
Rosenberg, M.J. and Hovland, C.I. (1960), “Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes”, in Hovland C.I. and Rosenberg M.J. (eds.), *Attitude organization and change: An analysis of consistency among attitude components,* Yale University Press, New Haven, CT, USA, pp. 1–14.
Ross, M., McFarland, C., Conway, M. and Zanna, M.P. (1983), “Reciprocal relation between attitudes and behavior recall: Committing people to newly formed attitudes”, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 45, no. 2, pp. 257–267. DOI:10.1037/0022-3514.45.2.257
Rothermund, K., Bak, P.M. and Brandtstädter, J. (2005), “Biases in self-evaluation: Moderating effects of attribute controllability”, *European Journal of Social Psychology,* no. 35, pp. 281–290. DOI:10.1002/ejsp.250
Savoy, S. and Boxer, P. (2019), “The impact of weight-biased media on weight attitudes, self-attitudes, and weight-biased behavior”, *Psychology of Popular Media Culture*, [Online], available at: https://www.researchgate.net/publication/331759445_The_Impact_of_Weight-Biased_Media_on_Weight_Attitudes_Self-Attitudes_and_Weight-Biased_Behavior (Accessed 20 March 2019). DOI:10.1037/ppm0000232
Shchebetenko, S.A. (2014), “’The best man in the world’: attitudes toward personality traits”, *Psychology-journal of the higher school of economics,* no 3, pp. 129–148.
Shchebetenko, S.A. (2015), “Reflexive characteristic adaptations within the five-factor theory of personality framework”, *Psikhologicheskii zhurnal*, vol. 36, no 6, pp. 55–65.
Vergauwe, E., Barrouillet, P. and Camos, V. (2010), “Do Mental Processes Share a Domain-General Resource?”, *Psychological Science*, vol. 21, no 3, pp. 384–390. DOI:10.1177/0956797610361340
Wills, T.A. (1981), “Downward comparison principles in social psychology”, *Psychological Bulletin*, vol. 90, pp. 245–271. DOI:10.1037/0033-2909.90.2.245
Zebrowitz, L.A. and Montepare, J.M. (2008), “Social psychological face perception: Why appearance matters”, *Social and Personality Psychology Compass,* vol. 2, pp. 1497–1517. DOI:10.1111/j.1751-9004.2008.00109.x

Информация об авторе

Милена В. Балева, кандидат психологических наук, доцент, Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия; 614990, Пермь, ул. Букирева, 15; *milenabaleva@yandex.ru*

Information about the author

Milena V. Baleva, Cand. of Sci. (Psychology), associate professor, Perm State University, Perm, Russia; bld. 15, Bukireva street, Perm, Russia, 614990; *milenabaleva@yandex.ru*

УДК 159.9
DOI: 10.28995/2073-6398-2020-1-77-91

Отношение к успеху сверстника и стратегии совладания у подростков

Екатерина М. Дубовская[10]
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия, dubovskaya13@gmail.com

Александра Д. Сердакова
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия, sserdakova@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме взаимосвязи феноменов (понятий): «социометрический статус», «отношение к успеху и неудаче сверстника в школьном классе», «стиль совладания». Целью исследования было установление взаимосвязи между вышеперечисленными понятиями. Использовались следующие методики: «Отношение к успеху и неудаче сверстника в школьном классе»; определение социометрического статуса; «ЮКШ» («Юношеская копинг шкала») для проверки гипотез. Результаты статистического анализа частично подтвердили общую гипотезу. Существует взаимосвязь между социометрическим статусом старших подростков, отношением к успеху и/или неудаче одноклассников и разными стилями совладающего поведения, однако не выявлена взаимосвязь между отношением к успеху/неудачам сверстника и стилем совладания и стратегиями совладания. Исследование также подтвердило две из трех частных гипотез: 1) отношение к успеху/неудаче сверстника отличается у подростков с разным социометрическим статусом, 2) преобладающий стиль совладания различается у подростков с разным социометрическим статусом, 3) отношение к успеху/неудаче сверстника не связано с преобладающим стилем совладания. Описаны профили типичных представителей с разными статусами и стилями совладания. Результаты могут помочь подростку правильно интерпретировать свои поступки и реакции в трудных жизненных ситуациях, понять собственное отношение к чужому успеху/неудаче, соотнести полученные результаты с представлениями о себе.

Ключевые слова: успех, социометрический статус, отношение к успеху и неудаче сверстника в школьном классе, стиль совладания

Для цитирования: Дубовская Е.М., Сердакова А.Д. Отношение к успеху сверстника и стратегии совладания у подростков // Вестник РГГУ.

---

[10] © Дубовская Е.М., Сердакова А.Д., 2020

Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 1. С. 77-91. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-1-77-91

Attitude to peer success and coping strategies of adolescents

Catherine M. Dubovskaya
Moscow State University,
Moscow, Russia, dubovskaya13@gmail.com

Alexandra D. Serdakova
Moscow State University,
Moscow, Russia, sserdakova@mail.ru

Abstract. This article is devoted to the problem of the relationship of the following phenomena: «success», «sociometric status», «attitude to the success and failure of a peer in the school class», «prevailing coping style» are the main in this article. The goal of this article is to establish the relationship of these concepts with each other. These methodics: «Attitude to the success and failure of a peer in the school class»; determination of sociometric status; «Adolescent coping scale» («ACS») were used in order to prove our hypothesis. According to the results of the statistics, our general hypothesis was partially confirmed. Since two of the three particular hypotheses were confirmed. There is a relationship between the sociometric status of elder adolescents, the attitude to the success and/or failure of classmates and different styles of coping behavior. 1) The attitude to the success and failure of the peer differs among adolescents with different sociometric status. 2) The prevailing style of coping differs among adolescents with different sociometric status. 3) The attitude to the success and failure of the peer is not related to the prevailing style of coping. In addition, the profiles of typical representatives with different statuses and styles of coping were described. The results can help a teenager to interpret his/her actions and reactions correctly in difficult and crisis situations, to understand the attitude to someone else's success and failure, to correlate the results with their own ideas about themselves.

Keywords: success, sociometric status, attitude to the success and failure of a peer in the school class, prevailing coping style, coping strategies

For citation: Dubovskaya CM, Serdakova AD. Study of identity in the context of social and cultural changes. *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*. 2020;1:77-91. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-1-77-91

Введение

В качестве эпиграфа к этой статье была взята цитата У. Черчилля: “Успех – это способность шагать от одной неудачи к другой, не теряя энтузиазма”. Современная жизнь – это путь к успеху, к достижениям. Актуальной является оценка индивидуального успеха, которая может рассматриваться как проблема, ассоциирующаяся с такими традиционными понятиями, как уровень притязаний, самооценка и т.д. Успех в наше время обычно понимается как достижение поставленных целей, что является наиболее распространенной трактовкой в житейской психологии. Однако очевидной становится необходимость существования в картине мира человека некоторой рамки сравнения, иными словами, сформированных представлений об успехе как социальном конструкте. Понятная всем реальная проблема в социально-психологическом плане имеет весьма разнообразное содержание. Социально-психологический подход к трактовке успеха подразумевает обзор его исторической, социальной и культурной детерминации. В исследованиях, посвященных рассмотрению социальных факторов успешного поведения, как правило, демонстрируется анализ и сравнение кросс-культурных различий в отношении к успеху. Иностранными авторами была не только показана роль гендерных различий в представлениях о субъективном и объективном успехе [Lortie-Lussier, Rinfret 2005, pp. 607-624], но также были описаны и объяснены гендерные особенности атрибуции успешного поведения [Swim, Sanna 1996, pp. 507-519]. Кроме того, существуют данные о культурных различиях в когнитивной, эмоциональной и поведенческой составляющих отношения к успеху [Lockwood et al. 2005, pp. 379-392]. Важное место в решении вопроса о психологическом содержании такого явления жизни, как успех, занимает дифференциация разных вариантов успеха. В качестве примера можно привести следующую классификацию видов успеха [Ефремова, Лабунская 1999, с. 17]:

1) «успех-популярность» – форма общественного признания способностей, талантов, одаренности личности, характерная для конкурентного рыночного общества;

2) «успех как признание авторитетными значимыми другими» – форма признания высоких результатов и заслуг личности в важных для нее сферах (в данном случае самооценка находится в более приемлемом состоянии, чем у «успеха-популярности», так как ставит во главу угла избирательную достиженческую стратегию, а не абсолютную важность всеобщего признания);

3) «успех как преодоление и самоопределение» – форма разрешения жизненных сложностей, проблемных ситуаций, преодоления препятствий и трудностей для достижения успеха;

4) «успех-призвание» – форма получения удовлетворения от

самого процесса достижения результатов.

Такая классификация подводит нас к мысли о наличии множества понятий успеха и, как следствие, к неоднозначному отношению как к собственному успеху, так и к успеху другого человека. Теперь рассмотрим проблему отношений к собственному успеху и успеху другого человека. В контексте нашего исследования интересными представляются данные о различиях в реагировании на успех и неудачу у людей с низким уровнем самоотношения и ощущения самоэффективности [Tafarodi, Vu 1997, pp. 626-635]. Психологическое изучение особенностей отношения к успеху младших подростков описано в диссертационном исследовании В.А. Мохова, использовавшего идею дифференциации отношения к успеху сверстника у младших подростков, в качестве критерия успеха он избрал успешное общение подростков со сверстниками [Мохов 2003, с. 102]. В.В. Абраменкова в качестве одного из вариантов восприятия успеха другого человека называла феномен сорадования, который рассматривался в виде гуманного отношения к Другому [Абраменкова 2000, с. 32]. Т.В. Бескова создала методику определения и оценки отношения к успеху и неудачам другого [Бескова 2012]. Принято считать, что главной качественно-содержательной характеристикой субъективных отношений личности является их модальность. В обобщенном виде по вышеназванной характеристике различают негативное и позитивное отношение к успеху (достижениям) другого человека. И позитивное, и негативное отношение к успеху другого может быть представлено в разных формах. Негативное зачастую трактуется в виде зависти, то есть отношения к достижениям (успеху) другого, состоящего из отношения к себе и к объекту, дополняемого негативными эмоциями, ощущением и пониманием своего более низкого положения и стремлением так или иначе уменьшить явное превосходство другого, чтобы таким образом вернуть субъективное равенство [Бескова 2013, с. 15-26]. Т.В. Бескова, рассматривая истоки зависти, добавляет, что частое сравнение ребенка с «лучшими детьми» наводит его на идею о том, что он «плохой», если даже и не полностью, то точно «хуже, чем другие». В такой ситуации формируется отношение к жизни с оглядкой на других, в этом случае он изматывает самого себя ежедневным мысленным или даже словесным (в диалоге с друзьями или близкими людьми) сравнением своих поступков, решений, внешности, качеств и тому подобного с другими не в свою пользу. Тогда и приходит понимание простой формулы: для собственного успеха нужен неуспех другого (иными словами, личный успех другого начинает интерпретироваться как личная неудача, вместо того, чтобы видеть успех другого как собственную победу, а неуспех как собственную неудачу), то есть жизнь начинает следовать принци-

пу: «чтобы быть лучше, надо, чтобы другие были хуже». [Бескова 2012] Так зарождается формирование негативного, а не позитивного отношения к чужому успеху. Представляется общеизвестным, что данный способ сравнения своих дочерей и сыновей с другими является неэффективным и даже вредным (дети могут стать очень тревожными, нервными, раздражительными по мелочам, им будет сложнее справляться с трудностями), но в действительности он является довольно популярным, так как учителя, родители, а позже и сами подростки на практике прибегают именно к нему. Обычно родители и учителя прибегают к нему из лучших побуждений, а подростки постепенно перенимают и усваивают данный способ восприятия успеха и используют его уже по отношению к своим сверстникам, не размышляя о его последствиях.

Выборка

Данное исследование проводилось в шести девятых классах двух общеобразовательных школ. Всем участникам была гарантирована конфиденциальность данных (результаты после обработки присылались только им на почту по их персональному запросу). В исследовании приняли участие 174 подростка (86 мальчиков и 88 девочек).

Методики исследования

1) методика на определение социометрического статуса;
2) методика «Отношение к успеху и/или неудаче сверстника в школьном классе» (адаптированная нами для старших подростков);
3) методика «ЮКШ» («Юношеская копинг-шкала») Э. Фрайденберг и Р. Льюиса в адаптации Т.Л. Крюковой.

Статистический анализ и обработка результатов выполнялись с использованием хи-квадрата и MANOVA (многофакторного дисперсионного анализа).

Общая гипотеза

Существует взаимосвязь между социометрическим статусом старших подростков, их отношением к успеху и/или неудаче одноклассников и преобладающим стилем совладающего поведения.

Частные гипотезы

1. Отношение к успеху и неудаче сверстника различается у подростков с разным социометрическим статусом в школьном классе.

2. Существует взаимосвязь между типами отношения к успеху и/или неудаче одноклассника и преобладающим стилем

совладающего поведения.

3. Преобладающий стиль совладающего поведения различается у подростков с разным социометрическим статусом.

Цель исследования

Изучение связи между социометрическим статусом, отношением к успеху и/или неудаче одноклассников и преобладающим стилем совладающего поведения.

Объект: старшие подростки (старшеклассники) с разным социометрическим статусом, их отношением к успеху и/или неудаче одноклассников и преобладающим стилем совладающего поведения.

Предмет: отношение к успеху и/или неудаче одноклассников и преобладающий стиль совладающего поведения у разно статусных старших подростков.

Результаты исследования

Полученные в исследовании результаты позволяют рассмотреть вопрос о соотношении таких значимых феноменов, как отношение подростков к успеху (или неудаче) сверстника, его социометрического статуса и преобладающего стиля совладающего поведения. Так, значимо различаются по содержанию типы отношения к успеху у сверстника старшеклассников, имеющих различный социометрический статус. Все данные по следующим шкалам: радость, пассивное сожаление, желание достичь того же и содействие и помощь значимо различаются между собой по всем трем социометрическим статусам. В таблице 1 представлены результаты по разным шкалам отношения к успеху сверстника.

Таблица 1

Средние показатели по типам отношения к успеху и неудаче сверстника для разно статусных подростков

Типы отношения к успеху и неудаче сверстника	Высоко статусные	Средне статусные	Низко статусные
«Радость за сверстника»	5,8	2,2	0,6
«Сожаление по поводу себя»	1	1,3	3,5
«Желание достичь того же»	2,3	5,3	0,5

«Зависть»	1	1,1	1,4
«Пассивное сожаление»	3,5	3,2	0,4
«Равнодушие»	0,8	1,7	4,3
«Злорадство»	0,9	1,1	4,6
«Содействие и помощь»	4,9	4	0,7

Высоко статусные подростки реагируют на успех и неудачу сверстника, чаще всего используя позитивное отношение к успеху («Радость за сверстника», «Содействие и помощь», «Пассивное сожаление»), а низко статусные – «Сожаление по поводу себя», «Равнодушие», «Злорадство» и реже «Зависть» (для них характерно негативное и нейтральное отношение к успеху «Другого», причем нейтральное может оказаться негативным, но сейчас оно скрыто от других, замаскировано под равнодушие. Средне статусные юноши и девушки позитивно относятся к чужому успеху, так как наибольшие показатели у следующих шкал: «Желание достичь того же», «Содействие и помощь» и «Пассивное сожаление», «Радость за сверстника», что стало полной неожиданностью. Таким образом, средне статусные подростки оказались похожи на высоко статусных, но отличались проявлением позитивного отношения (средне статусные чаще помогают и реже жалеют, а высоко статусные – и жалеют, и помогают, средне статусные больше хотят достичь такого же успешного результата, как и у другого сверстника, тогда как высоко статусные просто радуются за успех другого одноклассника). Низко статусные дети обычно испытывают жалость к себе, равнодушие, злорадство, реже – зависть к успеху других детей, переживая, что им этого не удалось, размышляя, почему не получилось именно у них, демонстрируя показное равнодушие в случае неудачи «Другого» и испытывая тайную радость из-за провала сверстника. Следовательно, можно утверждать, что первая наша гипотеза о связи социометрического статуса и характера отношения подростка к успеху/неудаче сверстника нашла свое подтверждение.

Также были получены данные о некоторых гендерных различиях в этой взаимосвязи. Для высоко статусных мальчиков в ситуации успеха и неудачи сверстника характерны позитивные типы отношения, то есть «Радость за сверстника», «Содействие и помощь» и, в меньшей степени, «Пассивное сожаление». Низко статусным мальчикам-подросткам свойственны в большей степени негативные и нейтральный типы отношения к чужому успеху и

неудаче: «Зависть», «Злорадство» и «Равнодушие» и гораздо реже – «Сожаление по поводу себя». У средне статусных мальчиков-подростков ярко выражены позитивные типы отношения к успеху и неудаче: «Желание достичь того же», «Радость за сверстника», «Пассивное сожаление», «Содействие и помощь», реже встречается нейтральный тип отношения к чужой неудаче – «Равнодушие». В отличие от средне статусных девочек-подростков у мальчиков наблюдается более низкое значение по достижению того, чем обладает более успешный (например, высоко статусный) подросток. Кроме того, мальчики реже склонны пассивно сожалеть о неудаче «Другого», чем девочки, но чаще радуются за чужие успехи и победы в жизни.

Для высоко статусных девочек-подростков в ситуации успеха и неудачи «Другого» характерны позитивные типы отношения к успеху и неудаче сверстника, то есть «Радость за него», «Содействие и помощь» и, в меньшей степени, «Пассивное сожаление». Низко статусным девочкам-подросткам обычно свойственны негативные и нейтральный типы отношения к чужому успеху и неудаче: «Зависть», «Злорадство» и «Равнодушие» и гораздо реже – «Сожаление по поводу себя». У средне статусных девочек-подростков ярко выражены позитивные типы отношения к успеху и неудаче сверстника: «Желание достичь того же» и «Пассивное сожаление». Высоко статусные девочки-подростки чаще испытывает радость за чужую удачу, выражают готовность помочь и посочувствовать «Другому» в случае неудачи. Низко статусные девушки в ситуации чужого успеха демонстрируют зависть и жалость к себе, а в ситуации неудачи – злорадство и показное равнодушие. Девочкам-подросткам со средним статусом свойственны стремление достичь того же (так называемая «белая зависть») при успехе «Другого» и жалость к «Другому» при его неудаче.

Вторая наша гипотеза содержала предположение о различиях в стратегиях совладающего поведения у старшеклассников с разным социометрическим статусом.

Отдельно мы рассмотрели, какие стили совладания характерны для мальчиков и девочек с разными социометрическими статусами. Мальчики чаще, чем девочки, используют непродуктивный стиль совладания (неэффективный – с уходом от проблемы), а девочки – продуктивный (эффективный – с анализом проблемы и сохранением оптимистического настроения). И те, и другие в равных количествах применяют социальный стиль совладающего поведения (обращение за помощью и/или поддержкой к другим людям).

Таблица 2

Распределение высоко статусных, средне статусных и низко статусных подростков по стилям совладающего поведения (%)

Стиль совладания/ Социометрический статус	Высоко статусные	Средне статусные	Низко статусные
Продуктивный	11	9	3
Социальный	5	19	6
Непродуктивный	4	10	15

Результаты проведённого исследования продемонстрировали, что встречаются разнообразные вариации преобладающего стиля совладающего поведения. Что касается наиболее ярко выраженных копинг-стратегий у старших подростков, то: 1) у высоко статусных старших подростков наблюдается тенденция использовать такие продуктивные копинг-стратегии, как «Решение проблемы», «Работа и достижения». При продуктивном стиле также присутствует «Духовность». У высоко статусных респондентов имеют место непродуктивные копинг-стратегии, например, «Активный отдых». 2) У средне статусных старших подростков с продуктивным стилем совладающего поведения можно выделить «Социальную поддержку», «Чувство принадлежности», «Работу и достижения». При социальном стиле совладающего поведения в большинстве случаев встречаются такие шкалы, как «Друзья» и «Социальная поддержка». В то же время можно отметить присутствие таких вариантов, как «Самообвинение», «Отвлечение», «Активный отдых», «Уход в себя», «Позитивный фокус». 3) У низко статусных старших подростков с продуктивным стилем совладающего поведения наличествуют следующие варианты: «Самообвинение», «Активный отдых» и «Решение проблемы». В целом, можно говорить о разнообразных комбинациях, составляющих ведущий стиль совладающего поведения. Приведем несколько примеров разнообразия комбинаций копинг-стратегий при одном или даже нескольких ведущих стилях совладающего поведения у наших респондентов. Например, для кого-то оказывается особенно ценным и важным рассказать о своём несчастье другим людям, поделиться своей проблемой со своим ближайшим окружением, чтобы получить от них в скором времени моральную поддержку, совет, помощь, способы разрешения ситуации или же начать искать поддержку путём посещения разнообразных общественных мероприятий, организации групповых действий и принятия решения. Для некоторых подростков главными людьми становятся

их друзья, которые всегда готовы выслушать, утешить, сделать что-то конкретное или просто позволяют развеяться, отвлекая от грустных мыслей и приободряя. У кого-то даже при общении и взаимодействии с другими само чувство принадлежности к некой группе оказывается наиболее весомым и значимым, затмевая все остальные варианты, так как именно оно означает проявление интереса к мыслям и чувствам других, а также выполнение определённых действий, нацеленных именно на заботу о других и получение их одобрения. Одна часть подростков старательно обдумывает проблему, стараясь не упустить не только главное, но и мелкие детали, продумывает возможные пути её разрешения, тщательно оценивает все их достоинства и недостатки, сравнивая их друг с другом. Другая часть детей благодаря ответственному подходу к делу всегда стремится достичь только успешного результата, пытается покорить новую высоту. Блестящее сочетание упорной работы и креативности со стремлением к новым высотам просто не позволяет им использовать только один вариант, но, наоборот, подталкивает к разнообразным быстрым и эффективным решениям. Есть юноши и девушки, которые просто не выдерживают напряжения, отказываются от любых действий для разрешения проблемной ситуации, доходя до болезненных состояний, предаются мечтам и фантазиям, надеясь на чудо (на решение всех проблем «по мановению волшебной палочки феи-крёстной»), удачу, постороннее вмешательство и помощь извне или изнывают от беспокойства и постоянной тревоги о своём будущем. Пролистывая в голове все реальные и нереальные последствия своих действий, они, тем самым, ещё больше накручивают и расстраивают сами себя. Некоторые дети доводят себя до крайней степени усталости, изнеможения, до состояния “натянутой струны”, даже в отдельных случаях сопровождаемого ощущением на пределе своих возможностей, а улучшение самочувствия они видят в «выпускании пара», в вымещении собственных проблем и агрессии на других, в слезах. Присутствует и иная крайность: полное отрешение от проблемы, её сознательное блокирование, замкнутость, нелюдимость, неприятие чужой помощи и поддержки. Существуют подростки, которые пользуются религиозной поддержкой, ищут решение-озарение, решение-просветление или просят о помощи близких к церкви людей, что может выражаться в виде чтения духовной литературы, молитв, обращения к священнику и/или святым за помощью и поддержкой в поиске верного решения или реализации задуманного. Встречаются и такие, которые одной из стратегий выбирают формирование оптимистической точки зрения на возникшую ситуацию, применяют разные средства и способы для её изменения и завершения, смотрят на трудности как на новые

возможности для роста и преодолевают их с верой в собственный успех и надеждой на лучшее. Их оптимизм и вера в себя и в свои силы могут сметать всё на пути к достижению заветной цели. Даже если такие дети и унывают, то это обычно не длится долго, так как тогда они вспоминают тех, кто был и в худшем положении, но всё равно смог из него выбраться. Подобный вариант развития событий оказывается куда эффективнее в отличие от переживания подростком гипертрофированного чувства ответственности, которое приводит к страданию и самобичеванию из-за чрезмерно строгого отношения как к себе, так и к другим людям в своём окружении. Для некоторых наилучшим вариантом (самым простым/быстрым/удобным/надёжным) оказывается обращение за помощью к опытным людям, настоящим профессионалам своего дела, например, чтобы получить подсказку, напутствие, готовое решение, поддержку, направление движения или реальную помощь. Бывают и другие случаи, например, когда временная релаксация и отвлечение от проблемы позволяют человеку отдохнуть, уйти от реальности с ее давящими трудностями и неприятностями, встряхнуться, чтобы потом легче и быстрее справиться с делами. Однако такая тактика является спорной, потому что один может завязнуть и так и не вернуться к разрешению сложной ситуации, а другой – уже с новыми силами и свежей головой разглядит то, что до этого было незаметным. Таким образом он приходит к пониманию, как стоит поступать, что нужно сделать, каким способом это должно быть выполнено. Неоднозначность применения подобной тактики в том, что у кого-то всё действительно может встать на свои места, став очевидным и абсолютно понятным, а у кого-то – нет. Среди наших респондентов были и такие подростки, которые стремились вообще уйти от принятия решения. Они могли внезапно переключиться на заботу о своём здоровье: начать заниматься физкультурой, серьёзно увлечься спортом, сесть на диету, начать ходить на фитнес, плавать в бассейне, то есть заняться исправлением своих физических недостатков и несовершенств.

Таким образом, подводя итог анализу связи статуса подростка и выбираемым им стилями совладания, можно отметить следующие важные моменты. В качестве превалирующего стиля совладающего поведения для высоко статусных подростков характерен продуктивный стиль совладания (плодотворное совладание с трудностями и сложными жизненными ситуациями, их продуктивное разрешение с успешным результатом), средне статусных – социальный (выход из ситуации путём взаимодействия с другими людьми и/или получения от них какого-то вида помощи и/или формы поддержки), а для низко статусных – непродуктивный (эмоциональная разрядка вкупе с разными

способами ухода от проблемы, как правило, почти полностью подменяют её реальное разрешение; это бывает успешным, только если подросток затем способен заниматься данной ситуацией и готов её разрешить). Статистические результаты по хи-квадрату подтвердили наличие связи между социометрическим статусом и преобладающим стилем совладающего поведения. Однако они не дают возможности четко оценить значимость этой связи и требуют более тонкого анализа. Следовательно, вторая наша гипотеза в целом нашла подтверждение, но требуется более развернутая оценка содержания каждого стиля совладающего поведения и его связи с социометрическим статусом подростка.

Для проверки третьей гипотезы – о наличии связи между характером отношения к успеху или неудаче сверстника – использовались статистические процедуры, в частности, критерий ХИ-квадрат. Проводился как анализ интегральных показателей, так и по отдельным шкалам. В целом, значимых корреляций найдено не было. Учитывая множественность индикаторов как копинг-стратегии, так и отношения к успеху (неудаче) сверстника, можно предположить, что полученные данные не опровергают наше предположение. Требуется более тонкий методический аппарат и статистическая обработка, которые бы показали, как именно взаимодействуют два таких сложных и играющих важную роль в процессе становления личности старшеклассника процесса.

Заключение

Таким образом, подводя некоторый итог нашему исследованию, отметим, что парные корреляции сами по себе редко дают ответ на вопрос о реальном взаимодействии социально-психологических переменных. Так обстоят дела и в нашем случае. Очень важные и сложные составляющие личности подростка – копинг-стратегии, стиль совладающего поведения, отношение к успеху сверстника, социометрический статус в школьном классе – требуют системного рассмотрения. В то же время необходимо еще раз подтвердить (и наши данные дают для этого основания), что отношение к успеху сверстника в жизни самого подростка является не только элементом оценки другого сверстника, но и важной личностной характеристикой самого оценивающего. Особенно в современной жизни, где, с одной стороны, растет значимость успеха, с другой – этот успех выступает результатом преодоления жизненных трудностей, что ведет к росту роли стратегий совладающего поведения. Взаимодействие указанных переменных, с нашей точки зрения, может происходить через опосредование этой связи социометрическим статусом старшеклассника, что, однако, ещё никем не было подтверждено. В свою очередь, социометрический

статус оказывается результатом многих характеристик подростка и паттернов его поведения. Иными словами, продолжение начатого исследования имеет, как минимум, два вектора. Один из них связан с анализом процесса социализации подростков в современном мире, а другой ставит вопросы о направлениях рефлексии трудностей, возникающих у старшеклассников, в практической психологической работе с ними.

Благодарности

Статья выполнена в рамках гранта «Взаимодействие между учителями, учениками и родителями в образовательной среде: возможности и ограничения» Российского фонда фундаментальных исследований, грант № 19-013-00525.

Acknowledgements

This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project “Interaction between teachers, students and parents in the educational environment: opportunities and limitations” no.19-013-00525.

Литература

Абраменкова 2000 – *Абраменкова В.В.* Генезис отношений ребенка в социальной психологии детства: автореф. дис. д-ра. психол. наук. М., 2000. 57с.

Бескова 2013 – *Бескова Т.В.* Структурная организация отношения зависти с позиции системного подхода // Социальная психология и общество. 2013. № 1. С. 15–26.

Бескова 2012 – *Бескова Т.В.* Взаимосвязь перфекционизма со способами реагирования на успех и неудачу «Другого»// Современные проблемы науки и образования. 2012. № 2. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=6046 (дата обращения: 20.06.2019).

Ефремова, Лабунская 1999 – *Ефремова О.И., Лабунская В.А.* Психология успешного поведения личности // Социальная психология личности в вопросах и ответах: учеб. пособие / под ред. В.А. Лабунской. М: Гардарики, 1999. С. 17.

Мохов 2003 – *Мохов В.А.* Отношение к успеху сверстника в младшем подростковом возрасте: дис. ... канд. психол. наук. М., 2003. 202 с.

Lockwood et al 2005 – *Lockwood P., Marshall T., Sadler P.* Promoting success or preventing failure: Cultural differences in motivation by positive and negative role models // Personality and Social Psychol. Bull. 2005. Vol. 31 (3). P. 379–392.

Lortie-Lussier, Rinfret 2005 – *Lortie-Lussier M., Rinfret N.* Determinants of objective and subjective success of men and women // Int. Rev. Of Administrative Sciences. 2005. Vol. 71 (4). P. 607–624.

Swim, Sanna 1996 – *Swim J.K., Sanna J.L.* He’s skilled, she’s lucky: A meta-

analysis of observers' attributions for women's and men's successes and failures // Personality and Social Psychology Bulletin. 1996. Vol. 22 (5). P. 507–519.
Tafarodi, Vu 1997 – *Tafarodi R.W., Vu C.* Two-dimensional self-esteem and reactions to success and failure // Personality and Social Psychology Bulletin. 1997. Vol. 23 (6). P. 626–635.

References

Abramenkova, V.V. (2000), Genesis of children's relations in childhood social psychology, Abstract of D. Sc. dissertation, Moscow, Russia, 57 p.
Beskova, T.V. (2013), "Structural organization of the relationship of envy from the perspective of a systemic approach", *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo,* no 1, pp. 15–26.
Beskova, T.V. (2012), "The relationship of perfectionism with the ways of reacting to the success and failure of the «Other»", *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya,* no 2, [Online], available at: http://science-education.ru/ru/article/view?id=6046 (Accessed 20 June 2019).
Efremova, O.I. and Labunskaya, V.A. (1999), "Psychology of successful personality behavior", in Labunskoi V.A. (ed.), *Psixologiya uspeshnogo povedeniya lichnosti* [Social psychology of personality in questions and answers], Gardiki, Moscow, Russia, p. 17.
Lockwood, P., Marshall, T. and Sadler, P. (2005), "Promoting success or preventing failure: Cultural differences in motivation by positive and negative role models", *Personality and Social Psychol.* Bull, vol. 31 (3), pp. 379–392.
Lortie-Lussier, M. and Rinfret, N. (2005), "Determinants of objective and subjective success of men and women", *Int. Rev. Of Administrative Sciences,* vol. 71 (4). pp. 607–624.
Mokhov, V. A. (2003), Attitude to peer's success in young adolescence, Abstract of D. Sc. dissertation, Moscow, Russia, 202 p.
Swim, J.K. and Sanna, J.L. (1996), "He's skilled, she's lucky: A meta-analysis of observers' attributions for women's and men's successes and failures", *Personality and Social Psychology Bulletin,* vol. 22 (5), pp. 507–519.
Tafarodi, R.W. and Vu, C. (1997), "Two-dimensional self-esteem and reactions to success and failure", *Personality and Social Psychology.* Bulletin, vol. 23 (6), pp. 626–635.

Информация об авторах

Екатерина М. Дубовская, кандидат психологических наук, доцент, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия; 125009, Россия, Москва, ул. Моховая, д. 11, стр. 9; *dubovskaya13@gmail.com*

Александра Д. Сердакова, аспирант, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия; 121309, Россия, Москва, Барклая ул., 16, к. 4; *sserdakova@mail.ru*

Information about the authors

Catherine M. Dubovskaya, Cand. of Sci. (Psychology), associate professor, Moscow State University, Moscow, Russia; bld. 11-9, Mokhovaya Street, Moscow, Russia, 125009; *dubovskaya13@gmail.com*

Alexandra D. Serdakova, graduate student, Moscow State University, Moscow, Russia; bld. 16-4, Barklaya Street, Moscow, Russia, 121309; *sserdakova@mail.ru*

УДК 159.9
DOI: 10.28995/2073-6398-2020-1-92-108

Согласованность оценок родительско-детских отношений

Ольга С. Алексеева[11]
Психологически институт Российской академии образования, Москва, Россия, olga__alexeeva@mail.ru

Ирина Е. Ржанова
Психологически институт Российской академии образования, Москва, Россия, irinarzhanova@mail.ru

Аннотация. В исследованиях параметров родительско-детских отношений и их влияний на развитие ребенка зачастую не разделяют отцовские и материнские стили родительского отношения и не учитывают детское восприятие семейных отношений. Однако подобные артефакты могут приводить к искажениям полученных результатов. Целью работы является выявление степени расхождения отцовских и материнских, а также родительских и детских оценок семейных отношений, проводится сопоставление параметров родительско-детских отношений у отцов, матерей и их детей. В исследовании приняли участие 270 полных двухдетных семей. Для оценки родительско-детских отношений использовался опросник Взаимодействие родителя с ребенком (форма для родителей подростков и для подростков). Выявлено, что родители, по сравнению с детьми, оценивают родительско-детские отношения как более благополучные. Родители преувеличивают уровень эмоциональной близости и сотрудничества с детьми, а дети ниже оценивают родительский контроль и выше родительский авторитет. Сопоставлялись также отцовские и материнские оценки: практически по всем шкалам опросника были обнаружены различия. Матери в большей степени, чем отцы, склонны проявлять сотрудничество, у них выше эмоциональная близость с детьми, согласие в отношениях, и они более последовательны в воспитании.

Ключевые слова: родительско-детские отношения, подростки, сиблинги, двухдетные семьи

Для цитирования: Алексеева О.С., Ржанова И.Е. Согласованность оценок родительско-детских отношений // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 1. С. 92–108. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-1-92-108

[11] © Алексеева О.С., Ржанова И.Е., 2020

Coherence in parent-child relationships estimates

Olga S. Alekseeva
Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia, olga__alexeeva@mail.ru

Irina E. Rzhanova
Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia, irinarzhanova@mail.ru

Abstract. In the studies of parent-child relationships and their influences on child development researchers don't make differences between fathers' and mothers' styles of parenting and also the children's estimates of parent-child relationships does not take into account. However such issues can affect the results and can be the cause of bias error. The aim of this study was to found out a degree of difference between paternal and maternal as well as parents and children assessments of family relationships. The sample of the study included 270 Russian families with two children. Parent-Child Interaction questionnaire was used to estimate parameters of parent-child relationships. This questionnaire has two parallel forms: one for parents and one for adolescents. It was found out that parental assessment of parent-child relationships was more positive than child assessment. Parents believe that they have higher level of emotional closeness with children, higher level of cooperation. Children rate lower such parameter as parental control and rate higher parental authority. Paternal and maternal scores were also compared. For almost all scales of Parent-Child Interaction questionnaire maternal scores were higher than paternal. Mothers tend to be more close to their children, show more warm and acceptance, than fathers.

Keywords: parent-child relationships, adolescents, siblings, families with two children

For citation: Alekseeva OS., Rzhanova IE. Coherence in parent-child relationships estimates // *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series.* 2020;1:92–108. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-1-92-108

Введение

Исследования родительско-детских отношений не теряют своей актуальности на протяжении всего существования психологической науки. В настоящее время большинство ученых, занимающихся данной проблематикой, в качестве основополагающей теории родительско-детских отношений рассматривают концепцию родительских стилей. Стили родительско-детских отношений – это сочетание родительских представлений о родительских обя-

занностях, дисциплине и ожиданий от ребенка. Обычно их рассматривают в контексте того, как поведение родителей, их ценности и социальные установки влияют на детское развитие [Dalimonte-Merckling, Williams 2019]. Одной из самых известных типологий стилей родительского отношения является типология, предложенная Дианой Баумринд в 70–ые годы прошлого века. Баумринд выделяла три типа: авторитетный, разрешающий и авторитарный [Baumrind 1973]. Авторитетные родители склонны проявлять доброту и принятие, поощрять автономию ребенка, его стремление отстаивать собственную индивидуальность. Они открыты для диалога и готовы обсуждать проблемы. Такие родители могут применять дисциплинарные меры по отношению к ребенку, однако стараются не использовать суровые методы наказания и не ограничивать самостоятельность ребенка.

Родители, которые придерживаются разрешающего стиля воспитания, настроены дать ребенку максимальную автономию и редко накладывают какие-либо ограничения на его действия, разрешая ему самому выбирать время, когда ложиться спать, принимать пищу, сколько времени он может провести за просмотром телевизора или играя в компьютерные игры. Эти родители стараются во всем поддерживать своего ребенка, даже если он проявляет агрессию или жестокость. Ребенок в такой семье не подчиняется никаким правилам и требованиям.

Авторитарные родители считают, что должны во всем контролировать своего ребенка и предоставлять ему как можно меньше самостоятельности. Они предпочитают формировать у ребенка такое поведение, которое сами считают приемлемым, и применяют жестокие наказания, в случае если ребенок им не подчиняется. Тотальный родительский контроль в подобной семье сочетается с низким проявлением принятия и нежеланием учитывать взгляды и мнение ребенка.

Типология Баумринд чуть позже была дополнена еще одним стилем родительского отношения – индифферентным [Maccoby, Martin 1983]. Индифферентные, или равнодушные, родители отстраняются от воспитания детей. Им неинтересны проблемы ребенка, его чувства и переживания, его успехи в школе и круг его общения. Они больше озабочены собственной жизнью, чем жизнью своего ребенка.

В исследовании Маккоби и Мартин и в последующих работах, посвященных влиянию стилей родительского воспитания на детей, было показано превосходство авторитетного стиля воспитания перед остальными. Дети родителей, демонстрирующих именно авторитетный стиль воспитания, вне зависимости от возраста имеют лучшую школьную успеваемость, легче адаптируются в школе, а

также имеют меньшее количество проблем с поведением по сравнению с детьми, чьи родители реализуют иные стили воспитания [Maccoby, Martin 1983; Steinberg et al. 1992; Gray, Steinberg 1999; Simons, Conger 2007].

Стили родительского отношения чаще всего рассматриваются с точки зрения сочетания двух–трех параметров; в основном это вариации таких характеристик, как уровень принятия и уровень контроля [Luo et al. 2013]. Например, Макоби и Мартин считали основными параметрами отзывчивость (responsiveness) и требовательность (demandingness), сочетание которых формирует описанные типы [Maccoby, Martin 1983]. Паркер концентрирует внимание на сочетании заботы (care) и гиперопеки (overprotection) [Parker et al. 1979]. Сама Баумринд в более поздних работах вместе с уровнем контроля и принятия рассматривала еще и «уровень родительского вмешательства» [Baumrind 1991].

Однако, на наш взгляд, акцентировать внимание при изучении отношений между родителями и детьми только на этих двух, пусть и базовых, характеристиках недостаточно. Кроме принятия и контроля, не менее важными для взаимодействия в семье могут быть последовательность в воспитании, уровень сотрудничества с ребенком, авторитетность родителя и др. [Варга 1986; Марковская 2006].

Во многих работах исследователи анализируют семейный стиль воспитания, опираясь лишь на диагностическую оценку материнского стиля, полагая, что он априори совпадает с отцовским. Некоторые исследования описывают лишь те семьи, в которых выявлена высокая согласованность материнского и отцовского стиля, исключая из анализа семьи с выраженным расхождением в родительском отношении к детям, либо используют усредненные данные обоих родителей. Однако отцы и матери могут по-разному относиться к детям, а дети по-особому воспринимать стили родительского отношения, что, безусловно, может оказывать непосредственное влияние на их развитие [Simons, Conger 2007].

Таким образом, существует значительная методологическая проблема изучения родительско-детских отношений, продиктованная необходимостью многомерного анализа и учета оценок всех членов семьи, а также имеющихся расхождений в оценках.

Целью настоящего исследования было сопоставление родительских и детских оценок семейных отношений.

Выборка

Выборку составили 270 полных семей, имеющих двух детей в возрасте от 8 до 21 года (см. таблицу 1).

Таблица 1

Средние и стандартные отклонение возраста детей и родителей

Респонденты	M (количество лет)	SD
Отцы	45,64	5,64
Матери	43,26	4,27
Старшие дети	17,97	2,29
Младшие дети	14,47	2,44

Методы исследования

Для диагностики родительско-детских отношений мы использовали методику И.М. Марковской «Взаимодействие родителя с ребенком» [Марковская 2006]. Опросник имеет три варианта: вариант для родителей подростка, вариант для родителей дошкольников и младших школьников, вариант для подростков. Особенность этой методики состоит в том, что вариант опросника для родителей подростка и вариант опросника для подростка содержат зеркальные вопросы, что позволяет получить оценку родительско-детских отношений не только с точки зрения родителей, но и с точки зрения детей. В опроснике «Взаимодействие родителя с ребенком» (ВРР) для подростков и их родителей, представлены следующие 10 шкал: Требовательность, Строгость, Контроль, Близость, Принятие, Сотрудничество, Согласие, Последовательность, Авторитетность родителя, Удовлетворенность отношениями родителя с ребенком.

В качестве методов статистического анализа использовались t–критерий Стьюдента, d–Коэна и коэффициент корреляций Спирмена.

Описание результатов

Поскольку использованный в данном исследовании опросник родительско-детских отношений «Взаимодействие родителя с ребенком» имеет потенциально сопоставимые между собой формы – вариант для родителей и вариант для подростков, это позволило получить оценку характера отношений между родителями и сиблингами с обеих взаимодействующих сторон.

Различия между родителями и детьми в оценке родительско-детских отношений

Различия между родителями и детьми в оценке основных параметров родительско-детских отношений обнаруживаются при сравнении средних (t–критерий Стьюдента). Они представлены в следующих таблицах (см. таблицу 2, 3).

Таблица 2

Средние показатели по основным параметрам родительского отношения, полученные при помощи отцовской и детской версии опросника «Взаимодействие родителя с ребенком»

Шкалы опросника	Средние		t–критерий	d–Коэна
	Отцы	Старшие дети		
Требовательность	14,90	14,09	3,38**	0,28
Строгость	11,65	12,50	–3,37**	–0,24
Контроль	15,32	13,97	6,80**	0,46
Эмоциональная близость	16,29	14,51	6,54**	0,52
Принятие	17,16	17,11	0,20	0,02
Сотрудничество	17,64	15,74	6,65**	0,56
Согласие	14,70	14,20	2,83**	0,23
Последовательность	18,15	17,12	3,58**	0,29
Авторитетность	16,20	16,48	–0,94	–0,07
Удовлетворенность отношениями	19,59	17,85	5,49**	0,43
	Отцы	Младшие дети		
Требовательность	14,88	14,41	1,72	0,16
Строгость	11,70	12,34	–2,12*	–0,19
Контроль	16,27	14,98	5,55**	0,47
Эмоциональная близость	16,65	14,74	5,96**	0,54
Принятие	17,09	16,90	0,74	0,07
Сотрудничество	17,69	15,14	8,32**	0,75
Согласие	15,02	13,98	5,21**	0,48
Последовательность	17,97	16,35	4,94**	0,47
Авторитетность	16,23	16,69	–1,48	–0,12
Удовлетворенность отношениями	19,69	18,18	4,06**	–0,36

Примечания. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Выявлены следующие статистически значимые различия между отцами и старшими детьми в оценке основных параметров родительско-детских отношений.

Отцы в целом оценивают выше уровень требовательности, контроля, эмоциональной близости, сотрудничества, согласия, последовательности и удовлетворенности отношениями по сравнению со старшими детьми. Разница наиболее выражена в показателях эмоциональной близости и сотрудничества. Единственная характеристика, уровень которой у отцов был ниже, чем у старших сиблингов, – это показатель строгости. Старшие дети воспринимают отца как более строгого по сравнению с тем, как оценивали себя отцы по данному параметру.

Значимых различий между отцами и старшими детьми не было обнаружено по показателям принятия и авторитетности.

При сравнении данных родителей и младших детей обнаружено, что отцы в среднем оценивают выше уровень контроля, эмоциональной близости, сотрудничества, согласия, последовательности и удовлетворенности отношениями, причем наибольшие различия между родителями и ребенком наблюдается по шкале сотрудничество. Уровень отцовской строгости был более высоко оценен младшими детьми по сравнению с отцовской оценкой. Анализ средних значений по параметрам требовательности, принятия и авторитетности выявил отсутствие статистически значимых различий между оценкой отцов и младших детей по данным характеристикам.

Были посчитаны различия средних показателей матерей и детей по основным параметрам опросника (см. таблицу 3).

Таблица 3

Средние показатели по основным параметрам родительского отношения, полученные при помощи материнской и детской версии опросника Взаимодействие родителя с ребенком

Шкалы опросника	Средние		t–критерий	d–Коэна
	Матери	Старшие дети		
Требовательность	14,63	14,42	0,99	0,08
Строгость	11,64	11,88	–0,92	–0,07
Контроль	15,56	14,93	3,06**	0,22
Эмоциональная близость	18,84	16,93	7,41**	0,60
Принятие	17,76	17,46	1,23	0,10
Сотрудничество	19,12	16,75	9,33**	0,73

Согласие	15,54	14,82	4,43**	0,34
Последовательность	18,82	17,16	6,06**	0,48
Авторитетность	15,69	16,84	–4,16**	–0,31
Удовлетворенность отношениями	19,88	18,69	3,99**	0,29
	Матери	Младшие дети		
Требовательность	14,33	14,78	–1,80*	–0,16
Строгость	11,74	12,24	–1,95	–0,15
Контроль	16,84	15,86	4,18**	0,35
Эмоциональная близость	18,90	16,40	8,07**	0,73
Принятие	17,57	16,65	3,71**	0,33
Сотрудничество	18,89	15,94	9,72**	0,88
Согласие	15,53	14,52	5,09**	0,46
Последовательность	18,65	16,35	7,25**	0,68
Авторитетность	16,08	16,76	–2,30*	–0,18
Удовлетворенность отношениями	19,90	18,35	4,87**	0,38

Примечания. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

При сравнении средних показателей матерей и старших сиблингов были выявлены следующие различия: матери оценивают выше уровень сотрудничества и эмоциональной близости (по этим шкалам наблюдается наиболее выраженное расхождение в оценках). Также материнские оценки значимо выше по шкалам контроля, согласия, последовательности и удовлетворенности отношениями по сравнению со старшими детьми. Уровень родительской авторитетности в отношениях с ребенком, напротив, в среднем оценивался матерями как более низкий. Различий по шкалам требовательности и строгости не обнаружено.

Схожая картина наблюдается и при сравнении средних, полученных после статистической обработки анкет, заполненных матерями и младшими детьми. Наибольшие различия выявлены по шкалам эмоциональной близости, сотрудничества и последовательности. Единственным исключением является наличие значи-

мых различий по шкале принятие. В случае со старшими детьми не было обнаружено статистически значимых различий по данному параметру между старшими детьми и матерями. Уровень авторитетности в среднем оценивается матерями как более низкий по сравнению с детскими оценками.

Обобщая результаты, следует отметить тот факт, что в целом родители, по сравнению с детьми, склонны оценивать родительско-детские отношения как более благополучные. Для родительских оценок характерен более высокий уровень эмоциональной близости, сотрудничества и последовательности. Исключением является родительский контроль: дети, считают, что их контролируют меньше, чем это указывается родителями.

Сходство между родителями и детьми в оценке родительско-детских отношений

Уровень согласованности родительских и сиблинговых оценок родительско-детских отношений вычислялся при помощи коэффициентов ранговых корреляций Спирмена (см. таблицу 4).

Таблица 4

Сходство между родителями и детьми в оценке основных параметров родительско-детских отношений

Шкалы опросника	Отцы и старшие дети	Отцы и младшие дети	Матери и старшие дети	Матери и младшие дети
Требовательность	0,17*	0,18*	0,25**	0,23**
Строгость	0,38**	0,30**	0,26**	0,43**
Контроль	0,47**	0,34**	0,34**	0,30**
Эмоциональная близость	0,22**	0,25**	0,24**	0,29**
Принятие	0,25**	0,26**	0,33**	0,38**
Сотрудничество	0,14*	0,22**	0,26**	0,27**
Согласие	0,19**	0,17*	0,27**	0,18*
Последовательность	0,21**	0,15*	0,23**	0,17*
Авторитетность	0,33**	0,36**	0,35**	0,40**
Удовлетворенность отношениями	0,28**	0,29**	0,46**	0,47**

Примечания. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Результаты демонстрируют наличие высокой степени согласованности между родителями и детьми в оценке различных параметров родительско-детских отношений.

Обращает на себя внимание положительная связь между оценками родителей и детей по всем изучаемым показателям родительско-детских отношений. Коэффициенты статистически значимых корреляций варьируют от 0,15 до 0,47. Наибольшее сходство отцов и детей в оценке родительско-детских отношений обнаруживается для следующих показателей: строгость, контроль, авторитетность. Наибольшая согласованность материнских и детских оценок выявлена для таких параметров родительского отношения, как строгость, контроль, принятие, авторитетность и удовлетворенность отношениями.

Различия в родительском отношении к старшему и младшему сиблингам

Анализ средних показателей по шкалам опросника «Взаимодействие родителя с ребенком» выявил различия в родительском контроле: и отцы, и матери в большей степени контролируют младших детей, чем старших (когда оценка проводилась отцами: $t = -6{,}87$ при $p = 0{,}00$; когда оценка проводилась матерями: $t = -8{,}90$ при $p = 0{,}00$). Матери склонны строже относится к младшим детям и выше оценивать своей авторитет (различия по шкале строгости $t = -2{,}02$ при $p = 0{,}04$; различия по шкале авторитетности $t = -2{,}63$ при $p = 0{,}01$).

Воспринимаемые оценки (оценки сиблингов) по шкале контроля совпадают с родительскими: сиблинги отмечают, что оба родителя склонны больше контролировать младшего ребенка (для воспринимаемых отцовских оценок по шкале контроля $t = -5{,}04$ при $p = 0{,}00$; для воспринимаемых материнских оценок по шкале контроля $t = -5{,}13$ при $p = 0{,}00$). Кроме этого, дети оценивают поведение родителей по отношению к младшему как более непоследовательное (для воспринимаемой отцовской оценки $t = 2{,}49$ при $p = 0{,}01$; для воспринимаемой материнской оценки $t = 3{,}26$ при $p = 0{,}00$), в отношениях между родителями и младшим ребенком меньше сотрудничества (для воспринимаемой отцовской оценки $t = 2{,}31$ при $p = 0{,}02$; для воспринимаемой материнской оценки $t = 2{,}46$ при $p = 0{,}01$) и наблюдается меньше принятия со стороны матери ($t = 2{,}16$ при $p = 0{,}03$).

Таким образом, можно сделать вывод, что младший испытывает больше негативных влияний родительско-детских отношений: его больше контролируют, родители более непоследовательны в своем воспитании, а также проявляют меньше заинтересованности в совместной деятельности с ребенком.

Различия по основным параметрам родительско-детских отношений между матерями и отцами

Интересным представляется анализ различий между матерями и отцами в отношении старших и младших детей. Если сравнивать средние показатели по шкалам опросника родительско-детских отношений, заполненного родителями на старшего ребенка, то видно, что в целом матери существенно выше оценивают уровень эмоциональной близости с ребенком, сотрудничества, а также принятия, согласия и последовательности в своих отношениях со старшими детьми, чем отцы (см. таблицу 5).

Таблица 5

Сравнение отцовских и материнских показателей по шкалам опросника «Взаимодействие родителя с ребенком»

Шкалы опросника	Средние		t–критерий	d–Коэна
	Отец – старший ребенок	Мать – старший ребенок		
Требовательность	14,90	14,64	1,16	0,09
Строгость	11,65	11,62	0,15	0,01
Контроль	15,32	15,56	–1,31	–0,09
Эмоциональная близость	16,29	18,85	–11,45**	–0,91
Принятие	17,16	17,75	–3,85**	–0,29
Сотрудничество	17,64	19,11	–6,45**	–0,51
Согласие	14,70	15,54	–5,28**	–0,43
Последовательность	18,15	18,79	–2,37*	–0,19
Авторитетность	16,20	15,67	1,92	0,15
Удовлетворенность отношениями	19,59	19,87	–1,10	–0,08
	Отец – младший ребенок	Мать – младший ребенок		
Требовательность	14,87	14,42	1,77	0,17
Строгость	11,73	11,71	0,07	0,01

Контроль	16,30	16,87	–2,51*	–0,22
Эмоциональная близость	16,67	18,91	–7,93**	–0,77
Принятие	17,08	17,56	–2,56*	–0,23
Сотрудничество	17,69	18,89	–4,48**	–0,41
Согласие	14,98	15,51	–2,71*	–0,25
Последовательность	17,99	18,64	–2,07*	–0,19
Авторитетность	16,29	16,08	0,71	0,06
Удовлетворенность отношениями	19,68	19,88	–0,64	–0,06

Примечания. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Что касается различий между родителями в отношении младших детей, то здесь можно сказать, что отцы меньше их контролируют по сравнению с матерями. Материнское же отношение ко вторым детям в целом характеризуется более высоким уровнем эмоциональной близости, сотрудничества, согласия, принятия и последовательности по сравнению с отцовским отношением (см. табл. 5).

Точность родительских оценок отчасти подтверждается детскими оценками родительского отношения. Сравнение средних позволяет сделать вывод о том, что отношения с матерями в целом оцениваются детьми как более близкие, с ними у детей выше уровень сотрудничества и согласия, дети в большей степени удовлетворены отношениями с матерью, чем с отцом. Однако в то же время контроль со стороны матери, по мнению детей, более выражен, чем со стороны отца (см. таблицу 6).

Таблица 6

Сравнение детских оценок отцов и матерей по шкалам опросника «Взаимодействие родителя с ребенком»

Шкалы опросника	Средние		t–критерий	d–Коэна
	Старший ребенок – отец	Старший ребенок мать		
Требовательность	14,09	14,40	–1,85	–0,11
Строгость	12,47	11,86	2,37*	0,17

Контроль	13,97	14,93	–5,41**	–0,31
Эмоциональная близость	14,52	16,95	–9,36**	–0,65
Принятие	17,14	17,47	–1,62	–0,09
Сотрудничество	15,77	16,75	–4,71**	–0,26
Согласие	14,19	14,81	–4,04**	–0,27
Последовательность	17,08	17,18	–0,48	–0,03
Авторитетность	16,49	16,86	–1,34	–0,09
Удовлетворенность отношениями	17,83	18,72	–3,09**	–0,19
	Младший ребенок – отец	Младший ребенок мать		
Требовательность	14,43	14,77	–1,61	–0,11
Строгость	12,41	12,17	0,89	0,07
Контроль	15,06	15,97	–4,96**	–0,30
Эмоциональная близость	14,87	16,60	–7,12**	–0,42
Принятие	16,90	16,76	0,61	0,04
Сотрудничество	15,14	15,95	–3,58**	–0,21
Согласие	13,94	14,51	–3,36**	–0,25
Последовательность	16,37	16,32	0,24	0,02
Авторитетность	16,80	16,87	–0,25	–0,02
Удовлетворенность отношениями	18,23	18,55	–1,15	–0,07

Примечания. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Выводы

В целом, проведенный анализ позволяет говорить о том, что родители в большей степени контролируют младших детей. Это показывает анализ как родительских, так и сиблинговых оценок. Возможно, это связано с тем, что подавляющее большинство младших сиблингов, участвовавших в нашем исследовании, находятся в среднем и старшем подростковом возрасте. Как известно, именно на данный возрастной период приходятся основные кризисные моменты в жизни ребенка, связанные с развитием идентичности и активной социализацией [Изотова 2018; Гребенникова, Хузеева 2018], что не может не сказаться на отношениях ребенка с родите-

лями. Возможен и некий объективный момент: многие дети в данном возрасте заканчивают школу, готовятся к поступлению в другие учебные заведения, что вызывает определенные опасения за их будущее со стороны родителей.

При сравнении отцовских и материнских оценок было показано, что матери больше контролируют детей, чем отцы. В то же время материнское отношение к детям характеризуется как более принимающее, последовательное по сравнению с отцовским. Матери в среднем чаще приходят к согласию с детьми, продуктивно с ними взаимодействуют по сравнению с отцами. Различия отцовского и материнского стиля воспитания были показаны и в работах других исследователей [Simons, Conger 2007; Matejevic et al. 2014]. Однако выявленные множественные расхождения на нашей выборке скорее всего связаны с культурными особенностями нашей страны, когда воспитанием детей занимаются в основном матери, отцы же склонны занимать отстраненную позицию и не вмешиваться во взаимодействие с ребенком.

Старшие сиблинги выше оценивают уровень материнского принятия, близости и согласия по сравнению с младшими детьми. Следует отметить тот факт, что речь идет именно о воспринимаемом отношении матери (т.е. оценка получена при опросе детей), тогда как материнские оценки своего поведения в отношении сиблингов дают картину различий лишь по уровню контроля.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что, несмотря на высокую согласованность родительских и детских оценок, существуют различия в отцовском и материнском стиле родительского отношения, а также в восприятии отношений родителями и детьми. Эти факты следует учитывать при оценке влияний характера родительско-детских отношений на когнитивное и личностное развитие детей и избегать использования усредненных данных. Особо значимое положение в исследованиях родительско-детских отношений должно занимать изучение детских представлений о семейной ситуации.

Литература

Варга 1986 – *Варга А.Я.* Структура и типы родительского отношения. Дис. ... канд. психол. наук. Московский государственный университет, 1986.

Гребенникова, Хузеева 2018 – *Гребенникова О.В., Хузеева Г.Р.* Особенности восприятия социальной действительности современными подростками [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2018. Т. 11. № 58. С. 6. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n58/1552-grebennikova58.html (дата обращения 1 дек. 2019).

Изотова 2018 – *Изотова Е.И.* Возрастная феноменология конструирования идентичности: от подростка к юношеству [Электронный ресурс]

// Психологические исследования. 2018. Т. 11. №58. С. 7. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n58/1553-izotova58.html (дата обращения 1 дек. 2019).
Марковская 2006 – *Марковская И.М.* Тренинг взаимодействия родителей с детьми. СПб.: Речь, 2006.
Baumrind 1973 – *Baumrind D.* The development of instrumental competence through socialization // Minnesota Symposium on Child Psychology. 1973. Vol. 7. P. 3–46.
Baumrind 1991 – *Baumrind D.* The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use [Электронный ресурс] // The Journal of Early Adolescence. 1991 Vol. 1. no. 1. P. 56–95. URL: https://doi.org/10.1177/0272431691111004 (дата обращения 21 нояб. 2019).
Dalimonte-Merckling, Williams 2019 – *Dalimonte-Merckling D., Williams J.M.* Parenting Styles and Their Effects // Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology / Cambridge, MA: Elsevier Inc., 2019. P. 1–33.
Gray, Steinberg 1999 – *Gray M.R., Steinberg L.* Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct // Journal of Marriage and Family. 1999. Vol. 61. P. 574–587.
Luo et al. 2013 – *Luo W., Aye K. M., Hogan D., Kaur B., Chan M.C.Y.* Parenting behaviors and learning of Singapore students: The mediational role of achievement goals [Электронный ресурс] // Motivation and Emotion. 2013. Vol. 37. P. 274–285. URL: http://dx.doi.org/10.1007/s11031-012-9303-8 (дата обращения 21 нояб. 2019).
Maccoby, Martin 1983 – *Maccoby E.E., Martin J.A.* Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction // Handbook of Child Psychology. Vol. 4: Socialization, Personality, and Social Development / Ed. by E.M. Hetherington and P.H. Mussen. New York: Wiley, 1983.
Matejevic et al. 2014 – *Matejevic M., Jovanovic D., Jovanovic M.* Parenting style, involvement of parents in school activities and adolescents' academic achievement //Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 128. P. 288–293.
Parker et al. 1979 – *Parker G., Tupling H., Brown L.B.* A Parental Bonding Instrument // British Journal of Medical Psychology. 1979. Vol. 52. P. 1–10.
Simons, Conger 2007 – *Simons L.G., Conger R.D.* Linking Mother–Father Differences in Parenting to a Typology of Family Parenting Styles and Adolescent Outcomes // Journal of Family Issues. 2007. Vol. 28. no. 2. P. 212–241. doi: 10.1177/0192513X06294593
Steinberg et al. 1992 – *Steinberg L., Lamborn S., Dornbusch S., Darling N.* Impact of parenting practices on adolescent commitment: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed // Child Development. 1992. Vol. 63. P. 1266–1281.

References

Baumrind, D. (1973), "The development of instrumental competence through

socialization", *Minnesota Symposium on Child Psychology*, vol. 7, pp. 3–46.
Baumrind, D. (1991), "The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use", *The Journal of Early Adolescence,* vol. 1, no. 1, pp. 56–95. [Online], available at: https://doi.org/10.1177/0272431691111004 (Accessed 21 Nov. 2019).
Dalimonte-Merckling, D. and Williams, J.M. (2019), "Parenting Styles and Their Effects", *Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology,* Elsevier Inc., Cambridge, MA, pp. 1–33.
Gray, M.R. and Steinberg, L. (1999), "Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct", *Journal of Marriage and Family,* vol. 61, pp. 574–587.
Grebennikova, O.V. and Khuzeeva, G.R. (2018), "Features of perception of social reality by modern teenagers", *Psikhologicheskie issledovaniya,* vol. 11, no. 58, pp. 6, [Online], available at: http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n58/1552-grebennikova58.html (Accessed 1 Dec. 2019).
Izotova, E.I. (2018), "Age phenomenology of designing of identity: from the teenager by youth", *Psikhologicheskie issledovaniya,* vol. 11, no. 58, pp. 7. available at: http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n58/1553-izotova58.html (Accessed 1 Dec. 2019)
Luo, W., Aye, K.M., Hogan, D., Kaur, B. and Chan, M.C.Y. (2013), "Parenting behaviors and learning of Singapore students: The mediational role of achievement goals", *Motivation and Emotion*, vol. 37, pp. 274–285, [Online], available at: http://dx.doi.org/10.1007/s11031-012-9303-8 (Accessed 21 Nov. 2019).
Maccoby, E.E. and Martin, J.A. (1983), "Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction", in Hetherington, E.M. and Mussen, P.H. (ed.), *Handbook of Child Psychology.* Vol. 4: Socialization, Personality, and Social Development, Wiley, New York, N.Y., USA.
Markovskaya, I.M. (2006), *Trening vzaimodeistviya roditelei s det'mi* [Parent-child interaction training], Rech', St. Petersburg, Russia.
Matejevic, M., Jovanovic, D. and Jovanovic, M. (2014), "Parenting style, involvement of parents in school activities and adolescents' academic achievement", *Procedia – Social and Behavioral Sciences,* vol. 128, pp. 288–293.
Parker, G., Tupling, H. and Brown L.B. (1979), "A Parental Bonding Instrument", *British Journal of Medical Psychology,* vol. 52, pp. 1–10.
Simons, L.G., Conger, R.D. (2007), Linking Mother–Father Differences in Parenting to a Typology of Family Parenting Styles and Adolescent Outcomes, *Journal of Family Issues*, vol. 28, no. 2, pp. 212–241. doi: 10.1177/0192513X06294593
Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S. and Darling, N. (1992), Impact of parenting practices on adolescent commitment: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed, *Child Development,* vol. 63, pp. 1266–1281.
Varga, A.Ya. (1986), Parent Relationship Structure and Types, Ph.D. Thesis,

Moscow State University, Moscow, Russia.

Информация об авторах

Ольга С. Алексеева, Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия; 125009, Россия, Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4; *olga_alexeeva@mail.ru*

Ирина Е. Ржанова, Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия; 125009, Россия, Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4; *irinarzhanova@mail.ru*

Information about authors

Olga S. Alekseeva, Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia; bld. 9–4, Mokhovaya st., Moscow, Russia, 125009; *olga_alexeeva@mail.ru*

Irina E. Rzhanova, Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russia; bld. 9–4, Mokhovaya st., Moscow, Russia, 125009; *irinarzhanova@mail.ru*

УДК 159.9
DOI: 10.28995/2073-6398-2020-1-109-129

Регуляторные, когнитивные и личностные ресурсы успешности овладения русским языком у учеников с различным развитием осознанной саморегуляции

Ирина Н. Бондаренко[12]
Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия, pondi@inbox.ru

Татьяна Г. Фомина
Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия, tanafomina@mail.ru

Варвара И. Моросанова
Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия, morosanova@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию осознанной саморегуляции достижения учебных целей как механизму овладения русским языком в период школьного обучения. Исследование основывается на концепции языковой компетентности Е.Д. Божович и концепции осознанной саморегуляции достижения целей В.И. Моросановой. Новизна работы заключается в расширении представлений о роли осознанной саморегуляции и ее когнитивных основ – рабочей памяти, внимания, переключаемости – в успешности овладения русским языком. Эта успешность рассмотрена как сложный конструкт, включающий не только годовые оценки, но и оценки языковой компетентности учащихся в орфографии, пунктуации, семантике, лексике и т.д. Эмпирически проверялась гипотеза о существовании специфики вклада в успешность по русскому языку когнитивных, регуляторных, интеллектуальных и личностных особенностей школьников с различным уровнем развития осознанной СР. Выборка: учащиеся 7-9 классов общеобразовательных школ: N= 315 человек в возрасте 13-15лет, из них 40% мальчики. Процедура исследования предполагала использование опросников и экспериментальный дизайн. Результаты показывают, что учащиеся с разным уровнем развития осознанной саморегуляции учебной деятельности различаются личностными, когнитивными и мотивационными особенностями, а также разным уровнем сформированности языковых компетенций. Показано, что осознанная саморегуляция учебной деятельности является метаресур-

[12] © Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г., Моросанова В.И., 2020

сом, включающим универсальные и специальные компетенции обучающихся осознанно и самостоятельно выдвигать учебные цели и управлять их достижением. В качестве универсального ресурса проанализирован общий уровень осознанной саморегуляции. Чем выше ее развитие, тем выше годовые оценки по русскому языку и более развита ведущая языковая компетенция Владение языком. Получены новые данные о специальных психологических ресурсах формирования языковых компетенций и обеспечения академической успеваемости по русскому языку. Это личностное свойство Добросовестности, значимо коррелирующее с развитием осознанной саморегуляции и в этом смысле являющееся регуляторно-личностым свойством, а так же Мотивация достижения и самоуважения, Познавательная активность.

Ключевые слова: осознанная саморегуляция, исполнительные функции, овладение родным языком, языковые компетенции, мотивация, личностные особенности

Для цитирования: Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Регуляторные, когнитивные и личностные предикторы успешности овладения русским языком у учеников с различным уровнем осознанной саморегуляции // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 1. С. 109–129. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-1-109-129

Regulatory, cognitive and personal predictors of success in mastering the Russian language in students with different levels of conscious self-regulation

Irina N. Bondarenko
Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, pondi@inbox.ru

Tatiana G. Fomina
Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, tanafomina@mail.ru

Varvara I. Morosanova
Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, morosanova@mail.ru

Annotation. The study investigates conscious self-regulation of learning goals achieving as a mechanism of mastering the Russian language during schooling. The concept of language competence by E. Bozhovich and the concept of conscious self-regulation of goals achievement by V. Morosanova are the main approaches of the study. Revealing the role of conscious self-regulation and its cognitive

foundations-working memory, attention, and inhibition, in mastering the Russian language constitutes the novelty of this study. The success in the native language we consider as a complex construct, including not only Year total scores, but also assessments of student language competences. The hypothesis of the study is the following: student's cognitive, regulatory, intellectual, and personal characteristics at the different levels of self-regulation contribute different impact to the success of the Russian language. A sample of 315 Russian middle school children (aged 13-15 years), 40% are boys, performed three cognitive tasks assessing essential executive functions. Additionally, they carried out two tasks assessing language competences in the areas of punctuation, spelling, morphology, syntax, semantics, vocabulary, and style and filled out the questionnaires. The results of the study show that students with different levels of self-regulation differ in personal, cognitive, and motivational characteristics. They have different levels of language competencies too. It is shown that conscious self-regulation is a meta-resource that includes universal and special abilities to put forward educational goals and manage their achievement. The General level of self-regulation is a universal resource for achieving success in mastering the Russian language at school. The higher the level of its development, the higher the Russian language Year total scores, and the higher the general language competence Language proficiency. The data on specialized regulatory resources of language competence is obtained. There are as follows: personal feature of Conscientiousness, which acts in the regulatory function, the Motivation of achievement, and the Cognitive activity.

Keywords: conscious self-regulation, executive functions, native language learning, language competences, motivation, personal features

For citation: Bondarenko IN., Fomina TG., Morosanova VI. Regulatory, cognitive and personal predictors of success in mastering the Russian language in students with different levels of conscious self-regulation. RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series. 2020;1:109-129. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-1-109-129

Введение

Анализ результатов современных исследований педагогики, психологии, лингвистики, когнитивной науки показал, что без психической саморегуляции (СР) невозможно предложить достаточно репрезентативную модель успешности обучения в школе. В наши дни педагогика, опирающаяся на компетентностный подход в обучении, отмечает важность развития у учащихся мета образовательных компетенций в усвоении различных школьных дисциплин [Хуторской 2012; Зимняя 2012]. В этом отношении в большей

степени исследованы образовательные компетенции в усвоении математики [Labuhn et al. 2010; Morosanova et al. 2016; Perels et al. 2009]. Значительно реже предметом исследования становится роль мета компетенций в усвоении норм родного языка [Verbitskaya et al. 2015; Velitchkovsky et al. 2019].

Наше исследование направлено на изучение психологических предикторов успешности овладения русским языком в школе учащимися с различным уровнем развития осознанной СР учебной деятельности. Решение данной задачи требует, с одной стороны, конкретизации и обоснования критериев, по которым мы оцениваем успешность овладения русским языком, а также прояснения теоретических основ понимания осознанной СР.

В настоящей работе мы опираемся на подход, предложенный Е.Д. Божович. Согласно ее исследованиям, успешность овладения русским языком может оцениваться посредством приобретения языковых компетенций (ЯК). Одним из основных критериев успешности овладения русским языком Е.Д. Божович называет эмоционально-волевые компетенции, в число которых, несомненно, входит саморегуляция достижения учебных целей. Подход Е.Д. Божович был выбран нами для использования еще и потому, что в этой, высоко оцениваемой специалистами концепции, для диагностики структуры и компонентов и ЯК созданы специальные методики [Божович 2013].

Теоретическим основанием наших исследований психической СР является подход, рассматривающий осознанную СР как многоуровневую и динамическую метасистему процессов, состояний и свойств, являющуюся инструментом инициации и поддержания активности, направленной на осознанное выдвижение и достижение субъектных целей [Моросанова 2014]. Согласно предложенной В.И. Моросановой когнитивно-личностной модели осознанной СР, ее общее развитие зависит как от когнитивного уровня СР, так и от личностного, что отвечает современным тенденциям создания интегративных психологических концепций.

В соответствии с развиваемым в последнее время ресурсным подходом [Моросанова 2014], осознанная саморегуляция учебной деятельности является метаресурсом, включающим универсальные и специальные компетенции обучающихся осознанно и самостоятельно выдвигать учебные цели и управлять их достижением. Общий уровень саморегуляции является при этом универсальным ресурсом достижения любой цели, в том числе и учебной. Его развитие зависит от сформированности когнитивнно-операциональных компетенций (планирования целей, моделирования значимых условий их достижения, программирования последовательности и способов действий, оценивания результатов и их коррекции), а

также от регуляторно-личностных свойств, представленных компетенциями в виде разнообразных стратегий в достижении целей. Они могут рассматриваться в качестве специальных ресурсов, специфичных для достижения различных учебных целей. Результаты наших эмпирических исследований дают все основания полагать, что развитие общего уровня СР учебной деятельности является значимым ресурсом успешности в изучении любой школьной дисциплины, в то время как специальные регуляторные ресурсы имеют свою специфику в зависимости от изучаемой дисциплины [Моросанова и др. 2014]. Регуляторные компетенции осознанной саморегуляции имеют различные взаимосвязи с другими когнитивными и личностными уровнями целостной системы психической СР человека.

Базовый когнитивный уровень СР представлен в нашем эмпирическом исследовании исполнительными функциями (ИФ). Существует много свидетельств об их тесной связи с особенностями развития языка и речи детей в разные возрастные периоды [Горина, Ахутина 2011; Hauser et al. 2002; Marslen-Wilson, Tyler 2007]. Задачам данного исследования отвечает подход, реализованный в работах A. Miyake и N.P. Friedman, выделяющих среди исполнительных функций общий компонент: планирование (имеющее отношение к когнитивным функциям «высокого уровня»), переключение (как функция, ответственная за внимание и переключение при выполнении заданий), торможение (как способность сознательно тормозить доминирующую автоматическую реакцию) и рабочую память [Miyake et al. 2000]. Обширные данные, полученные сегодня в данном проблемном поле, позволяют говорить о том, что интеграционный подход к пониманию целенаправленности исполнительных функций в разных видах деятельности имеет наиболее значимые перспективы [Welsh, Peterson 2014]. Исследования когнитивных факторов успешности овладения родным языком широко представлены в зарубежной психологии [Language in mind 2003]. На российской выборке показано, что невербальный интеллект и рабочая память выступают значимыми предикторами для успешности обучения русскому языку [Verbitskaya et al. 2015].

Однако исследователи находят все большее подтверждение тому, что данные факторы не являются достаточными для предвидения учебных достижений. Так влияние некогнитивных факторов сопоставимо с влиянием интеллекта и других когнитивных переменных. К их числу относятся, прежде всего, личностные факторы [Poropat 2009] и мотивация [Гордеева 2013; Duckworth et al. 2011; Richardson et al. 2012]. В исследовании В.И. Моросановой и ее коллег на структурных моделях некогнитивных предикторов академической успеваемости (математика) убедительно показана необхо-

димость включения в них регуляторных (СР), личностных (Big 5) и мотивационных (академическая мотивация) переменных [Моросанова и др. 2018]. Подобные исследования детерминации успешности овладения русским весьма немногочисленны. особенно на выборках учеников средней и старшей школы, к тому же акцент в них смещен преимущественно на метакогнитивные регуляторные механизмы [Boekaerts, Cascallar 2006; Housand, Reis 2008; Norman, Furnes 2015].

В наших предшествующих исследованиях показано, что, в отличие от успеваемости по математике, только часть процессов и свойств демонстрируют линейную зависимость между показателями осознанной СР и показателями ЯК по русскому языку [Velitchkovsky et al. 2019]. К ним относятся процессы Моделирования и Оценки результатов и регуляторно-личностное свойство Инициативности. Между ЯК и процессом Планирования, свойствами Гибкости и Ответственности и Общим уровнем СР прямой линейной взаимосвязи не выявлено. Можно предположить, что она носит нелинейный характер, и тогда есть основание говорить либо об оптимуме этих свойств для успеваемости по русскому языку, либо про наличие модераторных и медиаторных эффектов некогнитивных предикторов овладения русским языком. В настоящем исследовании было решено смягчить трудности исследования нелинейных зависимостей между показателями осознанной СР и показателями ЯК по русскому языку путем разделения выборки учащихся на три группы по уровню развития осознанной СР.

Мы предположили, что сравнение учащихся этих групп позволит ответить на следующие вопросы:

1. Существуют ли различия между учащимися с высоким, низким и средним уровнем развития осознанной СР по показателям развития ЯК и успеваемости по русскому языку?
2. Есть ли различия между учащимися этих групп по личностным, когнитивным и мотивационными особенностям?
3. Каков вклад регуляторных, когнитивных и личностных предикторов в формирование ЯК, и можно ли говорить о существовании универсальных и специальных ресурсов успешности овладения русским языком у школьников с различным уровнем развития осознанной СР учебной деятельности.

Выборка

Выборку исследования составили учащиеся 7-9 классов общеобразовательных школ: N = 315 человек, 40% мальчиков (возраст M = 13,33, SD = 0,78). Выбор именно такой возрастной группы обусловлен особенностями школьного курса русского языка и требованиями к развитию ЯК учащихся в данный период обучения.

С одной стороны, учащиеся на этом этапе обучения уже достигли определённого уровня ЯК. С другой, в курс школьного обучения русскому языку включается изучение более сложных разделов, связанных с синтаксисом, пониманием текстов и др.

Методы исследования

1. Многошкальный опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции учебной деятельности ССУД-М (2017)» [Моросанова, Бондаренко 2017]. Используется для оценки общего уровня саморегуляции, стилевых особенностей процессов саморегуляции и регуляторно-личностных свойств. Включает субшкалы: Планирование, Моделирование, Программирование, Оценка результата, Гибкость, Инициативность, Ответственность, Надежность, Социальная желательность и интегративную шкалу — Общий уровень саморегуляции.

2. Методы диагностики исполнительных функций:

- Фланговая задача Эриксенов (Eriksen flanker task [Eriksen, Eriksen 1974]) для оценки функции произвольного подавления сенсорной интерференции. Задача состоит в идентификации центрального стимула и игнорировании периферических стимулов.

- Задача «буквы-цифры» с предсказуемой сменой задач [Rogers, Monsell 1995] для оценки когнитивной гибкости. Оценивается показатель «стоимости переключения».

- Задача «N-back». Вариант 2-back (стимулы – буквы) для оценки эффективности обновления рабочей памяти;

3. Тест «Стандартные прогрессивные матрицы Равена» для оценки уровня невербального интеллекта;

4. Опросная методика «Большая пятерка – детский вариант» [Малых и др. 2015] со шкалами: экстраверсия, открытость, добросовестность, ответственность, нейротизм.

5. «Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы» (Spielberger's State-Trait Personality Inventory, адаптация Андреевой, Прихожан 2006) для оценки познавательной активности, отношения к учению, эмоционального состояния со шкалами познавательной активности, мотивации достижения в учении, а также выраженности тревожности и негативной эмоции гнева.

6. Методики диагностики уровня языковой компетенции [Божович 2016]: методика «Найди ошибки» позволяет определить, какие нарушения языковых норм (формально-грамматические, семантические, стилистические) ученик допускает. По характеру ошибок определяется, какой компонент ЯК преимущественно ответственен за пропуск/обнаружение ошибки.

методика «Исправь ошибки» для оценки владения нормами

русского языка. Требует преобразования языкового материала: синонимическая замена одних синтаксических структур другими, редактирование текста, корректурная правка, устранение лексических подмен, изменением порядка слов и т.д.

Результаты

Сравнение показателей успешности овладения русским языком у учащихся с высоким, средним и низким уровнем развития осознанной СР

Прежде чем приступить к ответу на первый исследовательский вопрос о том, существуют ли различия между учащимися с высоким, низким и средним уровнем развития осознанной СР в успеваемости по русскому языку, отметим, что для ответа сформированы обобщенные показатели ЯК и ИФ. Для этого ранее был выполнен эксплораторный факторный анализ с целью уменьшения числа показателей и выявления содержательных характеристик ЯК и ИФ [Velitchkovsky et al 2019]. На этом основании для ЯК мы рассматриваем 4 показателя: Владение языком, Грамотность, Структура слова, Структура предложения. И для ИФ их семь: Продуктивность ИФ, Скорость обновления рабочей памяти, Эффективность подавления интерферирующих сигналов, Скорость и точность подавления интерферирующих сигналов, Скорость и точность переключения внимания, Коррекция ошибок, Стоимость коррекции ошибок.

Таблица 1

Сравнение показателей успешности овладения русским языком в группах с высоким, средним и низким уровнем развития осознанной СР (критерий Краскела-Уоллиса)

Показатели успешности овладения русским языком	Группы по уровню развития СР			Уровень значимости различий	
	Группа 1 Низкая СР (n=75)	Группа 2 Средняя СР (n=95)	Группа 3 Высокая СР (n=76)	Группы 2 и 3	Группы 1 и 3
Владение языком	-0,10	0,03	0,07	0,05	
Грамотность	0,02	-0,05	-0,02		
Структура слова	-0,02	-0,01	0,04		
Структура предложения	0,02	-0,09	-0,02		

Годовые оценки по русскому языку	4,1	4,4	4,5	0,07

Результаты сравнения средних показателей успеваемости в группах (критерий Краскела-Уоллиса) показали наличие значимых различий по показателю Владение языком (ЯК) и по годовым оценкам по предмету Русский язык в первом случае в группах со средним и высоким уровнем СР, во втором – в группах с низкой и высокой СР. Из таблицы 1 мы видим, что чем более развита СР, тем выше показатели успешности овладения языком.

Результаты сравнения мотивационных, личностных и когнитивных переменных (однофакторная ANOVA) показали высоко значимые различия для всех трех групп по личностным свойствам между группами с низкой и высокой, средней и высокой СР ($\rho \leqslant 0{,}01$), а также в группах с низкой и средней СР по показателям Дружелюбность, Добросовестность и Открытость новому опыту ($\rho \leqslant 0{,}05$-$0{,}01$).

По *академической мотивации* получены значимые различия в группах с низкой и средней мотивацией по показателям познавательной мотивации, мотивации достижения, саморазвития и самоуважения ($\rho \leqslant 0{,}000$). Группы со средней и высокой СР различаются по этим же показателям, но различия менее выражены (□$\leqslant 0{,}05$).

По *эмоциональному отношению к учению* получены следующие различия. Группы с низкой и высокой СР различаются по Познавательной активности ($\rho \leqslant 0{,}01$). Все три группы высоко значимо различаются по чувствам Гнева и Тревоги и Общему показателю отношения к учению ($\rho \leqslant 0{,}01$).

По базисному когнитивному уровню СР – исполнительным функциям – значимые различия получены для показателя Коррекция ошибок ($\rho \leqslant 0{,}05$) для групп со средней и высокой СР.

Выполненный анализ позволил выделить показатели, которые мы включили в регрессионные уравнения для выявления предикторов успешности овладения русским языком как специальных психологических ресурсов

Специфика регуляторных, когнитивных и личностных ресурсов успешности овладения русским языком у школьников с различным уровнем развития осознанной СР учебной деятельности.

Поскольку значимые различия по успешности в русском языке получены для показателя Владение языком, проверка заявленного предположения о наличии специфики вклада некогнитивных предикторов в ЯК изучалась только на нем. Кроме того, этот показатель интересен еще и тем, что в него вошли высокоуровневые

языковые компетенции такие, как лексическая, смысловая и стилистическая, что позволяет более содержательно говорить о разделах русского языка, где эта успешность проявляется.

Итак, зависимой переменной выступил показатель Владение языком, независимыми – личностные, мотивационные, показатели отношения к учению и показатели базового уровня осознанной СР.

Для группы с низкой СР регрессионное уравнение представлено в табл. 2. Наибольший положительный вклад вносят: Экстраверсия, демографический показатель – пол (минус означает женский пол), Мотивация самоуважения, показатели осознанной СР – Планирование и Инициативность. Отрицательный вклад в ЯК Владение языком личностного свойства Добросовестность, по всей вероятности, связан с низким уровнем осознанной СР учеников, составляющих эту группу. Значение этого личностного свойства для регуляции учебной активности будет раскрыто далее.

Таблица 2

Предикторы показателя Владение языком в группе с низкой СР (0-22)

Показатели	Beta	Std. Err.	B	Std. Err.	t(18)	p-level
Intercept			-1,74	0,53	-3,28	0,00
Экстраверсия	0,71	0,10	0,06	0,01	6,78	0,00
Добросовестность	-0,60	0,11	-0,05	0,01	-5,32	0,00
Мотивация самоуважения	0,32	0,12	0,21	0,08	2,64	0,02
Планирование	0,31	0,10	0,14	0,04	3,28	0,00
Инициативность	0,36	0,09	0,19	0,05	3,96	0,00
Эффективность подавления интерферирующих сигналов	0,23	0,10	-0,16	0,07	-2,31	0,03
Пол	-0,54	0,10	-0,01	0,00	-5,26	0,00

Adjusted R^2=0,81, F(10,18)=12,912 p<,000

Совершенно отличную картину мы наблюдаем в группе со средним уровнем СР (табл. 3). Наибольший вклад во Владение языком вносят Интеллект и Добросовестность. Традиционно Пол (женский) вносит вклад в исследуемый показатель, а также высокая скорость и точность подавления интерферирующих сигналов.

Таблица 3

Предикторы показателя Владение языком в группе со средней СР (23-31)

Показатели	*Beta*	*Std. Err.*	*B*	*Std. Err.*	*t(22)*	*p-level*
Intercept			-2,61	0,91	-2,88	0,01
Добросовестность	0,73	0,26	0,04	0,01	2,80	0,01
Экстраверсия	-0,40	0,23	-0,02	0,01	-1,75	0,09
Познавательная активность	0,37	0,32	0,02	0,02	1,16	0,10
Скорость и точность подавления интерферирирующих сигналов	0,38	0,15	0,19	0,08	2,52	0,02
Интеллект	0,58	0,17	0,05	0,02	3,38	0,00
Пол	-0,51	0,27	-0,01	0,00	-1,91	0,05

Adjusted R^2=0,43, F(10,22)=3,40 p<,007

Для группы с высоким уровнем СР выделим два ведущих фактора – Мотивация достижения и Экстраверсия (с отрицательным знаком) (табл. 4). Два показателя исполнительных функций вносят значимый вклад во Владением языком. Это Коррекция ошибок и Скорость обновления рабочей памяти. Именно для этой группы значимым предиктором выступает Нейротизм, что мы чаще наблюдаем в группе старшеклассников (10-11 класс). Мы включили в уравнение личностное свойство Добросовестность, несмотря на то, что уровень значимости не достигает 0,05, поскольку исключение этого показателя из уравнения ухудшает общие показатели уравнения.

Таблица 4

Предикторы показателя Владение языком в группе с высокой СР (32-48)

Показатели	*Beta*	*Std.Err.*	*B*	*Std.Err.*	*t(18)*	*p-level*
Экстраверсия	-0,89	0,30	-0,08	0,03	-2,99	0,01
Нейротизм	0,41	0,19	0,04	0,02	2,19	0,04
Добросовестность	0,51	0,31	0,04	0,02	1,68	0,08
Мотивация достижения	0,70	0,25	0,10	0,04	2,76	0,01

Мотивация избегания неудач	-0,49	0,24	-0,03	0,02	-2,01	0,06
Коррекция ошибок	0,51	0,18	0,42	0,15	2,87	0,01
Скорость обновления рабочей памяти	0,48	0,21	0,22	0,10	2,27	0,04
Пол	-0,51	0,23	-0,01	0,00	-2,17	0,04

Adjusted R^2=0,42, F(12,18)=2,85 p<,021

Обсуждение результатов

Приступая к обсуждению результатов, отметим несколько фактов. Во-первых, Показатели ЯК – Владение языком, Грамотность, Структура слова, Структура предложения – демонстрируют положительные взаимосвязи с успеваемостью по русскому языку на уровне $\rho \leqslant 0{,}001$. Значимость коэффициентов корреляции при этом находится на среднем уровне (r=0,40-0,50), что позволяет использовать все эти показатели для оценки успешности овладения русским языком в школе как взаимодополняющие. Во-вторых, выполненный анализ средних годовых оценок по русскому языку в группах с различным уровнем развития СР показал их различие для групп с низкой и высокой СР. В-третьих, группы с разным развитием осознанной СР различаются по психологическим особенностям: академической мотивации, эмоционально-мотивационному отношению к учению, личностным особенностям.

Полученные новые данные показывают, что овладение русским языком зависит от регуляторных, когнитивных и личностных предикторов. Еще более важным результатом, по нашему мнению, является тот факт, что этот вклад специфичен для учащихся с различным уровнем осознанной СР, чем подтверждается эффективность разделения выборки на группы в случае нелинейных зависимостей между исследуемыми показателями. Эти результаты также вносят вклад в развитие дифференциального подхода к исследованию СР, так как демонстрируют индивидуальную специфику организации и управления процессом овладения русским языком, которую учащийся избирает для себя с целью компенсации индивидуальных особенностей, препятствующих достижению цели [Моросанова 2011].

Обобщая полученные результаты, отметим, что построенные регрессионные уравнения включают все группы исследованных показателей – личностные, мотивационные, регуляторные и когнитивные. Различаются процент объясненной дисперсии, размеры вкладов, значимость конкретных показателей. Прежде всего, отметим такой демографический показатель, как Пол. Значимая

роль Пола была неоднократно подтверждена в выполненных ранее исследованиях. Девочки во всем мире систематически получают более высокие оценки в школе [Voyer, Voyer 2014], особенно по гуманитарным предметам, что может быть связано с более ранним развитием у них исполнительных функций и произвольной СР [Velictchovsky et al. 2019].

Во всех трех группах значимым предиктором выступает личностное свойство Добросовестности. Это подтверждает результаты большинства исследований, обычно приводящихся в обзорах [Poropat 2009]. Показано, что в уравнения для групп с низкой и средней СР это свойство входит с разным знаком. Вероятно, более низкая успеваемость в группе с низкой СР и объясняется низкой Добросовестностью. В группе со средней СР это личностное свойство играет ведущую роль в обеспечении ЯК Владение языком, наряду с Познавательной активностью, а в группе с высокой СР оно входит в уравнение лишь на уровне тенденции как поддержка Мотивации достижения, которая является определяющей. Влияние Добросовестности на ЯК Владение языком является закономерным. Во взрослую версию опросника Big 5 это свойство входит под названием Осознанность и традиционно демонстрирует высокие положительные корреляции с общим уровнем осознанной СР. Вероятно, мы можем утверждать, что Добросовестность входит в регрессионные уравнения как личностное свойство в регуляторной функции.

Еще одно личностное свойство по-разному влияет на показатель Владение языком. Это – Экстраверсия. В группе с низкой СР она вносит положительный вклад, в группе со средней и высокой – отрицательный. Действительно, выполненные ранее исследования показали, что высокая экстраверсия в акцентуированном регуляторном профиле часто сочетается с низким Планированием, то есть со сниженной способностью осознанно ставить цели своей учебной активности. Именно это мы наблюдаем в группе с низким уровнем СР. В группах со средней и высокой СР проявляется противоположная закономерность.

Мотивационный блок показателей также имеет свою специфику в исследуемых группах. В группе с низкой СР – это Мотивация самоуважения, в группе в высокой СР – Мотивация достижения и Мотивация избегания неудачи (с отрицательным знаком). В группе со средней СР в качестве эмоционально-мотивационного компонента выступает Познавательная активность. Полученный результат не нуждается в дополнительной интерпретации, так как на вклад мотивации в достижение высокой успеваемости указывают все исследователи.

И наконец, базовый уровень осознанной СР – Исполнительные

функции - также вносит вклад в ЯК Владение языком, при этом демонстрируя свою специфику. *Эффективность подавления интерферирующих сигналов,* то есть способность идентифицировать центральный стимул и игнорирование периферических стимулов, вносит положительный вклад во Владение языком в группах с низкой и средней СР. Чем выше точность в пробах, тем больше ошибок идентифицируют и успешно исправляют учащиеся. При этом следует отметить, что речь идет о точности конгруэнтных проб, т.е. об относительно простом экспериментальном условии. Следовательно, полученные результаты показывают, что для учащихся с низкой и средней СР чрезвычайно существенен фактор внимательности.

В группе с высокой СР на успешность в русском языке влияют *Скорость обновления рабочей памяти и Коррекция ошибок*. Скорость обновления рабочей памяти положительно связана с продуктивными аспектами деятельности, в частности с успешным выполнением заданий по ЯК. Исполнительная функция Коррекции ошибок представляет собой пост-ошибочное замедление в задаче переключения внимания. Низкая эффективность коррекции ошибок приводит к увеличению вероятности их совершения, так как испытуемый не обращает внимание на текущие результаты выполнения задания и, соответственно, не прикладывает усилий к их исправлению. При этом интересно, что именно показатель пост-ошибочного замедления как показатель эффективности коррекции ошибок и перепроверки результатов собственной умственной деятельности вносит вклад в успешность овладения ЯК только в группе с высокой СР и высокой успеваемостью по русскому языку. Можно предположить, что именно эта группа усвоила нормы языка и соотносится с ними во время выполнения заданий по русскому языку.

Остановимся подробнее на характеристике группы с низкой СР и сниженной успеваемостью по русскому языку. Может показаться, что предикторы в уравнении носят противоречивый характер: низкая недобросовестность сочетается с Мотивацией самоуважения, регуляторным свойством Инициативности и Планирования. Вероятно, в эту группу попадают ученики, которые не могут достичь высоких результатов по математике, поэтому поддерживают свое самоуважение за счет достаточно высоких оценок по русскому языку. Результаты анализа успеваемости по математике подтверждают это предположение.

Таким образом, результаты исследования показали, что при анализе проблем, возникающих с успеваемостью по русскому языку, в отличие от математических дисциплин, следует анализировать симптомокомплекс из показателей регуляторного, когнитивного, личностного и мотивационного уровней. Дифференцированный

подход к решению проблемы успешного освоения языка с учетом полученных данных позволяет выбирать различные стратегии помощи учащимся. Так для группы с низкой СР важно обратить внимание на выдвижение учебных целей и, главное, на осознанное выполнение принятых решений (добросовестность). В группе со средней СР новые, нестандартные, сложные задания, усиливающие Познавательную активность, принесут наилучший результат. А для группы с высокой СР позитивными окажутся мероприятия по снижению тревожности.

Заключение

1. В исследовании получены новые данные, демонстрирующие, что осознанная СР учебной деятельности является метаресурсом, включающим универсальные и специальные компетенции обучающихся осознанно и самостоятельно выдвигать учебные цели и управлять их достижением.

2. Общий уровень саморегуляции является универсальным ресурсом достижения успешности овладения русским языком в школе. Показано, что чем выше уровень развития осознанной СР, тем выше годовые оценки по русскому языку и выше ведущая ЯК Владение языком.

3. Получены данные о специальных психологических ресурсах формирования языковых компетенций и обеспечения академической успеваемости по русскому языку. Это личностное свойство Добросовестности, выступающее в регуляторной функции, Мотивация достижения и самоуважения, Познавательная активность.

4. Специфичным для групп с различным уровнем развития СР явился вклад исполнительных функций как базисного уровня осознанной СР. Для учеников с низкой и средней СР определяющей их успеваемость по русскому языку в этой роли выступает внимательность как способность подавлять иррелевантные заданию сигналы. Группа с высокой СР регулирует свою успешность иначе – посредством уверенного знания языковых норм и постоянной работы над отслеживанием и коррекцией ошибок.

5. Учащиеся с разным уровнем развития осознанной СР учебной деятельности различаются личностными, когнитивными и мотивационными особенностями, а также разным уровнем сформированности языковых компетенций.

6. Проблема успешного овладения родным языком может быть решена только посредством исследования сложных многомерных связей между регуляторными механизмами разного уровня, а также личностными и мотивационными особенностями учеников.

Благодарности

Статья выполнена в рамках гранта «Осознанная саморегуляция в системе когнитивных и некогнитивных механизмов успешности овладения русским языком в школе» Российского фонда фундаментальных исследований, грант № 17-29-09094 офи-м.

Acknowledgements

The reported study is funded by RFBR according to the research project № 17-29-09094 "Conscious self-regulation in the system of cognitive and non-cognitive mechanisms of success in learning Russian at school".

Литература

Божович 2016 – *Божович Е.Д.* Развитие языковой компетенции как психологической системы. Автореферат: Дисс. ... докт. психол. наук. М., 2016. 57 с.

Божович 2013 – *Божович Е.Д.* Структура, динамика и механизмы развития языковой компетенции школьников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2013. Том 5. № 5. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n5/Bozhovich.shtml (дата обращения 20 нояб. 2019).

Гордеева 2013 – *Гордеева Т.О.* Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития. Автореферат: Дисс. ... докт. психол. наук. М., 2013.

Горина, Ахутина 2011 – *Горина Е.Ю., Ахутина Т.В.* Оценка функций программирования и контроля у первоклассников: нейропсихологическое обследование, анализ ошибок на письме, опросник BRIEF // Культурно-историческая психология. 2011. Том 7. № 3. С. 105–113.

Зимняя 2012 – *Зимняя И.А.* Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 2–10.

Малых и др. 2015 – *Малых С.Б., Тихомирова Т.Н., Васин Г.М.* Адаптация русскоязычной версии опросника "Большая пятерка-детский вариант" // Теоретическая и экспериментальная психология. 2015. №. 4. С. 6–12.

Моросанова 2011 – *Моросанова В.И.* Развитие теории осознанной саморегуляции: дифференциальный подход // Вопросы психологии. 2011. № 3. С. 132–144.

Моросанова 2014 – *Моросанова В.И.* Осознанная саморегуляция человека как психологический ресурс достижения учебных и профессиональных целей // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. № 4. С. 16–38.

Моросанова, Бондаренко 2017 – *Моросанова В.И., Бондаренко И.Н.* Диагностика осознанной саморегуляции учебной деятельности: новая версия опросника ССУД-М // Теоретическая и экспериментальная психология. 2017. № 2. С. 27–38.

Хуторской 2012 – *Хуторской А.В.* Метапредметное содержание и результаты образования: как реализовать федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Эйдос. 2012. http://www.eidos.ru/journal/2012/0229-10.htm (дата обращения 22 нояб. 2019).
Boekaerts, Cascallar 2006 – *Boekaerts M., Cascallar E.* How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? // Educational Psychology Review. 2006. Vol. 18. no. 3. P. 199–210.
Duckworth et al. 2012 – *Duckworth A.L., Quinn P.D., Tsukayama E.* What No Child Left Behind leaves behind: The roles of IQ and self-control in predicting standardized achievement test scores and report card grades // Journal of Educational Psychology. 2012. Vol. 104. no. 2. P. 439.
Eriksen, Eriksen 1974 – *Eriksen B.A., Eriksen C.W.* Effects of noise letters upon the identification of a target letter in a nonsearch task // Perception & psychophysics. 1974. Vol. 16. no. 1. P. 143–149.
Language in mind 2003 – Language in mind: advances in the study of language and thought / Ed. by D. Gentner, S. Goldin-Meadow. Cambridge, London: MIT Press, 2003. 528 p.
Hauser et al. 2002 – *Hauser M.D., Chomsky N., Fitch W.T.* The faculty of language: what is it, who has it, and how did it evolve? // Science. 2002. Vol. 298. no. 5598. P. 1569–1579.
Housand, Reis 2008 – *Housand A., Reis S.M.* Self-regulated learning in reading: Gifted pedagogy and instructional settings // Journal of Advanced Academics. 2008. Vol. 20. no. 1. P. 108–136.
Labuhn et al. 2010 – *Labuhn A.S., Zimmerman B.J., Hasselhorn M.* Enhancing students' self-regulation and mathematics performance: The influence of feedback and self-evaluative standards // Metacognition and learning. 2010. Vol. 5. no. 2. P. 173–194.
Marslen-Wilson, Tyler 2007 – *Marslen-Wilson W.D., Tyler L.K.* Morphology, language and the brain: the decompositional substrate for language comprehension // Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences. 2007. Vol. 362. no. 1481. P. 823–836.
Miyake et al. 2000 – *Miyake A., Friedman N., Emerson M, Witzki A., Howerter A., Wager T.* The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "Frontal Lobe" tasks: A latent variable analysis // Cognitive Psychology. 2000. Vol. 41. P. 49–100. doi: 10.1006/cogp.1999.0734
Morosanova et al. 2018 – *Morosanova V.I., Bondarenko I.N., Fomina T.G., Burmistrova-Savenkova, A.V.* Self-regulation, personality factors, academic motivation and math achievement in middle and senior school: variations across grade level // The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. 2018. Vol. XLIII. P. 401–410.
Norman, Furnes 2016 – *Norman E., Furnes B.* The relationship between metacognitive experiences and learning: Is there a difference between digital and non-digital study media? // Computers in Human Behavior. 2016. Vol. 54. P. 301–309.

Perels et al. 2009 – *Perels F., Dignath C., Schmitz B.* Is it possible to improve mathematical achievement by means of self-regulation strategies? Evaluation of an intervention in regular math classes // European Journal of Psychology of Education. 2009. Vol. 24. no. 1. P. 17. https://doi.org/10.1007/BF03173472
Poropat 2009 – *Poropat A.E.* A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance // Psychological bulletin. 2009. Vol. 135. no. 2. P. 322–338. doi:10.1037/a0014996
Richardson et al. 2012 – *Richardson, M., Abraham, C. and Bond R.* Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis // Psychological bulletin. 2012. Vol. 138. no. 2. P. 353-387.
Rogers, Monsell 1995 – *Rogers R. D., Monsell S.* Costs of a predictible switch between simple cognitive tasks // Journal of experimental psychology: General. 1995. Vol. 124. no. 2. P. 207–231.
Velitchkovsky et al. 2019 – *Velitchkovsky B.B., Bondarenko I.N., Morosanova V.I.* The relationship between executive functions and language competences in middle school children // Psychology in Russia: State of the Art. 2019. Vol. 12 (1). P. 104–117. doi: 10.11621/pir.2019.0108
Verbitskaya et al. 2015 – *Verbitskaya L.A., Malykh S.B., Zinchenko Y.P., Tikhomirova T.N.* Cognitive predictors of success in learning Russian // Psychology in Russia: State of the Art. 2015. Vol. 8 (4). P. 91–100.
Voyer, Voyer 2014 – *Voyer D., Voyer S. D.* Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis // Psychological bulletin. 2014. Vol. 140. no. 4. P. 1174–1204.
Welsh, Peterson 2014 – *Welsh, M., Peterson, E.* Issues in the Conceptualization and assessment of hot executive functions in childhood / Journal of the International Neuropsychological Society. 2014. Vol. 20. no. 2. P. 152–156.

Referenses

Boekaerts, M. and Cascallar, E. (2006), "How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation?", *Educational Psychology Review*, vol. 18, no. 3, pp. 199–210.
Bozhovich, E.D. (2016), Development of language competence as a psychological system, Abstract of D. Sc. dissertation, Moscow, Russia, p. 57.
Bozhovich, E.D. (2013), "Struktura, dinamika i mekhanizmy razvitiya yazykovoi kompetentsii shkol'nikov", *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie,* vol. 5, no. 5, [Online], available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n5/Bozhovich.shtml (Accessed 20 Nov. 2019).
Duckworth, A.L., Quinn, P.D. and Tsukayama, E. (2012), "What No Child Left Behind leaves behind: The roles of IQ and self-control in predicting standardized achievement test scores and report card grades", *Journal of Educational Psychology*, vol. 104, no. 2, pp. 439.
Eriksen, B.A. and Eriksen, C.W. (1974), "Effects of noise letters upon the identification of a target letter in a nonsearch task", *Perception & psychophysics*, vol. 16, no. 1, pp. 143–149.

Gentner, D. and Goldin-Meadow, S. (ed.) (2003), *Language in mind: advances in the study of language and thought*, MIT Press, Cambridge, London, 528 p.
Gorina, E.Yu. and Akhutina, T.V. (2011), "Evaluation of programming and control functions in first-graders: neuropsychological examination, analysis of errors in writing, questionnaire BRIEF", *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*, vol. 7, no. 3, pp. 105–113.
Hauser, M.D., Chomsky, N. and Fitch, W.T. (2002), "The faculty of language: what is it, who has it, and how did it evolve?", *Science*, vol. 298, no. 5598, pp. 1569–1579.
Housand, A. and Reis, S.M. (2008), "Self-regulated learning in reading: Gifted pedagogy and instructional settings", *Journal of Advanced Academics,* vol. 20, no. 1. pp. 108–136.
Malykh, S.B., Tikhomirova, T.N. and Vasin, G.M. (2015), "Adaptation of the russian version of the «Big Five questionnaire – children (BFQ-c)»", *Theoretical and experimental psychology*, vol. 4, no. 1, pp. 6–12.
Morosanova, V.I. (2011), "Development of the theory of conscious self-regulation: differential approach", *Voprosy psikhologii*, vol. 3, pp. 132–144.
Morosanova, V.I. (2014), "Conscious self-regulation of a person as a psychological resource for achieving educational and professional goal", *Theoretical and experimental psychology*, vol. 4, pp. 16–38.
Morosanova, V.I. and Bondarenko, I.N. (2017), "Diagnostics of conscious self-regulation of educational activity: a new version of the questionnaire SRPLAQ", *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya*, vol. 2, pp. 27–38.
Khutorskoi, A.V. (2012), "Meta-subject content and results of education: how to implement Federal state educational standards", *Eidos,* [Online], available at: http://www.eidos.ru/journal/2012/0229-10.htm (Accessed 22 Nov 2019).
Labuhn, A.S., Zimmerman, B.J. and Hasselhorn, M. (2010), "Enhancing students' self-regulation and mathematics performance: The influence of feedback and self-evaluative standards", *Metacognition and learning*, vol. 5, no. 2, pp. 173–194.
Marslen-Wilson, W.D. and Tyler, L.K. (2007), "Morphology, language and the brain: the decompositional substrate for language comprehension", *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences,* vol. 362, no. 1481, pp. 823–836.
Miyake, A., Friedman, N., Emerson, M., Witzki, A., Howerter, A. and Wager, T. (2000), "The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "Frontal Lobe" tasks: A latent variable analysis", *Cognitive Psychology,* vol. 41, pp. 49–100. doi: 10.1006/cogp.1999.0734
Morosanova, V.I., Bondarenko, I.N., Fomina, T.G. and Burmistrova-Savenkova, A.V. (2018), "Self-regulation, personality factors, academic motivation and math achievement in middle and senior school: variations across grade level", *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS*, vol. XLIII, pp. 401–410.
Norman, E. and Furnes, B. (2016), "The relationship between metacognitive

experiences and learning: Is there a difference between digital and non-digital study media?", *Computers in Human Behavior*, vol. 54, pp. 301–309.
Perels, F., Dignath, C. and Schmitz, B. (2009), "Is it possible to improve mathematical achievement by means of self-regulation strategies? Evaluation of an intervention in regular math classes", *European Journal of Psychology of Education,* vol. 24. no. 1, p. 17. https://doi.org/10.1007/BF03173472
Poropat, A.E. (2009), "A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance", *Psychological bulletin*, vol. 135, no. 2, pp. 322–338. DOI:10.1037/a0014996
Richardson, M., Abraham, C. and Bond, R. (2012), "Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis", *Psychological bulletin*, vol. 138, no. 2, pp. 353–387.
Rogers, R.D. and Monsell, S. (1995), "Costs of a predictible switch between simple cognitive tasks", *Journal of experimental psychology: General*, vol. 124, no. 2, pp. 207–231.
Velitchkovsk, B.B., Bondarenko, I.N. and Morosanova, V.I. (2019), "The relationship between executive functions and language competences in middle school children", *Psychology in Russia: State of the Art*, vol. 12 (1), pp. 104–117. doi: 10.11621/pir.2019.0108
Verbitskaya, L.A. Malykh, S.B., Zinchenko, Y.P. and Tikhomirova, T.N. (2015), "Cognitive predictors of success in learning Russian", *Psychology in Russia: State of the Art*, vol. 8 (4), pp. 91–100.
Voyer, D. and Voyer, S.D. (2014), "Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis", *Psychological bulletin,* vol. 140, no. 4, pp. 1174–1204.
Welsh, M. and Peterson, E. (2014), "Issues in the Conceptualization and assessment of hot executive functions in childhood", *Journal of the International Neuropsychological Society,* vol. 20. no. 2, pp. 152–156.
Zimnyaya, I.A. (2012), "Competence and competency in the context of the competence approach in education". *Inostrannye yazyki v shkole*, vol. 6, pp. 2–10.

Информация об авторах

Ирина Н. Бондаренко, кандидат психологических наук, Психологический институт РАО, Москва, Россия; 125009, Россия, Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4; *pondi@inbox.ru*

Татьяна Г. Фомина, кандидат психологических наук, Психологический институт РАО, Москва, Россия; 125009, Россия, Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4; *tanafomina@mail.ru*

Варвара И. Моросанова, доктор психологических наук, Психологический институт РАО, Москва, Россия; 125009, Россия, Москва, ул. Моховая, Москва, д. 9, стр. 4; *morosanova@mail.ru*

Information about the author

Irina N. Bondarenko, Cand. of Sci. (Psychology), Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia; bld. 9-4, Mokhovaya str., Moscow, Russia, 125009; *pondi@inbox.ru*

Tatiana G. Fomina, Cand. of Sci. (Psychology), Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia: bld. 9-4, Mokhovaya str., Moscow, Russia, 125009; *tanafomina@mail.ru*

Varvara I. Morosanova, Dr. of Sci. (Psychology), Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia; bld. 9-4, Mokhovaya str., Moscow, Russia, 125009; *morosanova@mail.ru*

УДК 159.9
DOI: 10.28995/2073-6398-2020-1-130-150

Особенности цифровой идентичности подростков и молодежи в современном технологическом обществе

Наталья А. Голубева [13]
Российский государственный гуманитарный университет,
Психологический институт Российской академии образования,
Москва, Россия, 9268881525n@gmail.com

Аннотация. В процессе информационной социализации особое значение принадлежит межпоколенной трансмиссии как фактору, определяющему освоение и присвоение норм и ценностей социальной современной действительности. В статье дается обзор современных исследований, посвященных проблеме цифровой социализации, а также сетевому общению. Выдвинутая проблематика является актуальной в свете того, что цифровая среда, в частности среда виртуальных социальных сетей, все более интегрируется в процессы и пространство социализации человека, и вопросы того, как человек в ней развивается, живет и реализует свои потребности, приобретают всю большую значимость. В статье представлены материалы, раскрывающие роль мотивационной направленности и образования, спортивной деятельности и задач развития в процессе становления цифровой идентичности. Изучаются особенности цифровой идентичности современных подростков (n=60, из них 20 учеников общеобразовательного класса, 20 учеников математического класса и 20 учеников спортивного класса). Показана динамика развития информационного пространства и способа восприятия и переработки информации современной молодежью. Анализируются особенности информационных предпочтений, внешние и внутренние факторы, влияющие на характеристики информационного пространства и содержание наиболее значимой для подростков информации.

Ключевые слова: цифровая идентичность, социализация, социальные представления, информационное пространство, информационная социализация, технологии

Для цитирования: Голубева Н.А. Особенности цифровой идентичности подростков и молодежи в современном технологическом обществе // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 1. С.130–150. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-1-130-150

---

[13] © Голубева Н.А, 2020

Digital identity features of teenagers and youth in modern technological society

Natalya A. Golubeva
Russian State University for the Humanities,
Psychological institute of the Russian Academy of Education,
Moscow, Russia, 9268881525n@gmail.com

Abstract. In the process of information socialization, intergenerational transmission becomes especially important because it determines the development and appropriation of norms and values of social modern reality. The article examines modern research of digital socialization's problems, as well as network communication. These issues are most topical due to the fact that the digital environment, the environment of virtual social networks in particular, is becoming increasingly integrated into human socialization. It becomes more important to study how a person lives and fulfills his needs in digital environment. The article reveals a role of motivation, education and sport which take part in the process of digital identity formation. We have studied digital identity features of modern teenagers (n=60; 20 pupils of a General education class, 20 pupils of a mathematical class, and 20 pupils of a sports class). The article shows development of information space and the way it is perceived and processed by modern youth. We analyze features of information preferences, external and internal factors affecting the characteristics of the information space and the content of the most important information for teens.

Keywords: digital identity, socialization, social representations, information space, information socialization, technology

For citation: Golubeva NA. Digital identity features of teenagers and youth in modern technological society. RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series. 2020;1:130-150. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-1-130-150

Введение

Современные исследования доказывают, что средства массовой информации и средства массовой коммуникации становятся одним из ведущих институтов социализации [Белинская, Вознесенская 2016; Голубева 2015; Аянян, Марцинковская 2016]. Развитие подростков и молодежи в наши дни подвержено масштабному и разнообразному информационному влиянию.

При изучении цифровой идентичности подростков в обстановке транзитивности необходимо не только изучение внешних условий, в которых развиваются подростки, но и внутренних факторов

(сферы их интересов, ценностей, увлечений, значимых структур информационного пространства, личностных особенностей) информационной социализации. Особая роль в современной информационной социализации принадлежит образованию.

Расширение информационного пространства и социализация – это процессы, протекающие одновременно. Средства массовой информации существенно влияют на наше мировоззрение, способствуя присвоению определенных норм и ценностей. Информационная среда, в которой сейчас находится человек, формирует новую реальность, индустрию развлечений, возможности обучения. А это создает благоприятные условия для развития человека: доступ к безграничному объему информации, что, в свою очередь, способствует развитию поисковой и ориентировочной деятельности.

Особо важную роль информационное пространство играет в социализации подростков, так как этот процесс совпадает у них с процессом идентичности, который начинается в раннем подростковом периоде и является одним из важнейших этапов становления личности.

В зависимости от института социализации происходит процесс категоризации, а затем и самокатегоризации подростка, на основании чего делается выбор группы, стиля жизни.

Таким образом, процесс становления цифровой идентичности – это двухсторонний процесс, который определяется внешними условиями, где развивается подросток, с одной стороны, а с другой стороны, сферой его интересов и значимых структур информационного пространства.

В современной психологии последние годы все большее значение приобретают исследования цифровой среды и того, как человек развивается, живет и реализует в ней свои потребности. В отечественной психологии к этим вопросам обращаются А.Г. Асмолов, Т.Д. Марцинковская, А.Е. Войскунский, Е.П. Белинская, А.Е. Жичкина, Г.У. Солдатова, Ю.П. Зинченко, Н.В. Чудова и другие.

По мнению А.Г. Асмолова, Интернет не стоит рассматривать как вторичное по отношению к физическому пространство [Асмолов 2010, с. 3]. «Интернет стал первым глобальным, широко доступным и постоянно существующим генеративным пространством» [Асмолов 2019, с. 25]. Обсуждается вопрос: «Не является ли Интернет особой ситуацией – ситуацией скачка?».

Этот скачок изменений в развитии современной действительности А.Г. Асмолов называет аромофозом (прогрессивное эволюционное изменение строения, приводящее к общему повышению уровня организации организмов). Таким образом, изменение образа жизни, скачок в новые реальности порождает новые ниши.

Интернет как социальный ароморфоз, прогрессивное эволю-

ционное изменение потенциально может привести к тому, что мы окажемся в иной реальности. И возникнет, а может, уже возник, новый феномен, новый тип организации. По мнению А.Г. Асмолова, новый некий конструкт Netman – сетевой человек. И чем более развиваются технологии, тем очевиднее, что появляется новая реальность – Netman. Исследование роли сетей позволяет сделать вывод, что мы имеем дело с особым процессом эволюции, который может быть назван нетогенез – развитие сетей. Нетогенез приводит к трансформации разума.

Также, по мнению Т.Д. Марцинковской и Н.А. Голубевой, информационное пространство не может рассматриваться изолированно от всего пространства социализации человека, оно входит в общую структуру поля социализации [Голубева, Марцинковская 2011].

Е.А. Брызгалин, А.Е. Войскунский [Брызгалин, Войскунский 2018], исследуя феномен виртуальной реальности, говорят, что широкомасштабная интернетизация общества обусловлена тем, что всемирная сеть предоставляет множество возможностей для удовлетворения разнообразных потребностей человека. Если говорить об этом в концепции А. Маслоу, то как потребностей нужды, так и потребностей в развитии: виртуальная реальность предоставляет возможности для удовлетворения физических и физиологических потребностей (сервисы онлайн покупок, порнографические ресурсы и возможность киберсекса), потребностей в безопасности (через сетевую анонимность и развитие умения защищаться от разнообразных специфических факторов таких, как кибербуллинг и т.п.), социальных потребностей (посредством социальных сетей, возможности взаимного общения и сотрудничества большого количества пользователей), в уважении и признании (например, посредством оценочных механизмов социальных медиа, возможностями удаленного профессионального развития) и мета-потребностей (онлайн обучение, онлайн волонтерство).

В этот ряд также можно добавить возможности в творческом самовыражении, предоставляемые социальными медиа.

По мнению Н.А. Голубевой, социальные сети помогают снять или уменьшить барьеры коммуникации (как личные, так и социальные), расширить картину мира, получить «виртуальный опыт» и понять, «хочу ли я получить данный опыт в реальности», дают возможность соответствовать современному темпу жизни, позволяют «прожить» много разных жизней [Голубева 2018а].

Современные российские эмпирические исследования пользователей социальных сетей часто касаются тем идентичности, а также социализации подростков и молодежи (Е.П. Белинская, Л.Б. Шнейдер, Т.Д. Марцинковская, Н.А. Голубева, А.Н. Аянян,

Е.Н. Свешникова и др.). В основном в качестве метода получения информации об особенностях поведения в виртуальной реальности используются анкеты-самоотчеты респондентов.

В исследовании информационной социализации подростков Е.П. Белинской было выявлено, что чувство одиночества в реальной коммуникации переживается чаще, чем при общении в социальных сетях, но при этом переживание одиночества офлайн и онлайн связаны друг с другом. Также активное включение подростков в информационное пространство связано, хоть и слабо, с параметрами психологического благополучия и частично компенсирует часть присущих этому возрасту особенностей социализации [Белинская 2013].

Е.Н. Свешникова исследовала адаптацию подростков в виртуальной среде как фактор творческой реализации у подростков и выявила, что подростки выделяют интернет как пространство, где они могут в большей степени творчески реализоваться, и фактором творческой реализации в виртуальной среде является социальная адаптация [Свешникова 2016].

А.И. Сибирко, Ф.Н. Винокуров выяснили, что в структуре неформального межличностного общения молодежи преобладает общение, опосредствованное интернет-технологиями с применением мобильных устройств, при этом чаще мобильные социальные сети используются для связи с друзьями и теми, к кому есть сильная эмоциональная привязанность. Также, по сравнению с офлайн общением, мобильные социальные сети чаще используются для связи с одним человеком, чем для общения в группе [Сибирко, Винокуров 2016].

О.В. Гребенникова и А.Н. Пархоменко на основании проведенного исследования обнаружили, что предпочитаемой формой информации является визуальная, а интернет-пространство является для молодежи главным пространством информационной социализации [Гребенникова, Пархоменко 2013].

Д.С. Корниенко и Н.А. Руднова исследовали особенности использования социальных сетей в связи с прокрастинацией и саморегуляцией и показали, что пол и прокрастинация являются значимыми факторами для интенсивности и навязчивости использования социальной сети: женщины более увлечены социальными сетями, а негативные эффекты использования социальной сети могут проявляться при более высоком уровне прокрастинации [Корниенко, Руднова 2018].

А.Е. Войскунский, А.С. Евдокименко, Н.Ю. Федунина выявили наличие значимых возрастных и гендерных различий в этических установках при использовании социальных сетей, а также то, что выраженность этической направленности при рассказе о себе и

других различается в виртуальной сети и в реальности [Войскунский и др. 2014].

Н.А. Голубева в исследовании особенностей межличностного и межгруппового общения современной молодежи показывает, что социальные сети формируют индивидуальное, субъективное пространство молодежи, которое начинает доминировать в их общей картине мира [Голубева 2018b].

Л.Б. Шнейдер и В.В. Сыманюк в своем исследовании сделали вывод о появлении цифровой идентичности как одного из видов идентичности у пользователей Интернета. А также подтвердили гипотезу: чем больше времени человек уделяет пребыванию и общению в сети, тем больше изменяется состояние сознания относительно нормы [Шнейдер, Сыманюк 2017].

А.Н. Аянян и Т.Д. Марцинковская, исследуя социализацию подростков в информационном пространстве, доказывают, что объективные характеристики социального пространства определяют специфику информационных предпочтений (в том числе социальных сетей как информационного источника), а особенности информационного пространства оказывают влияние на соотношение и содержание социокультурной и персональной идентичности и процесс социализации в целом [Аянян, Марцинковская 2016].

В исследовании Е.П. Белинской и Т.Д. Марцинковской было выявлено, что виртуальная среда и возможности сетевой коммуникации по-разному влияют на пользователей с различными стилями идентичности. Пользователи с информационным стилем идентичности приобретают в виртуальности дополнительное пространство для укрепления своей идентичности, для них виртуальное пространство образует с реальным единое пространство коммуникации. На пользователях с нормативным стилем идентичности особенности виртуального пространства сказываются сильнее остальных: в виртуальном пространстве они часто не находят привычной в реальности опоры на социальные нормативы и склонны негативно оценивать себя. Для пользователей с диффузным стилем идентичности виртуальная среда не является дополнительным пространством для укрепления идентичности и, скорее, усиливает их склонность к ситуативным принятиям решений [Белинская, Марцинковская 2018].

В исследовании Н.А. Голубевой получены результаты о наличии взаимосвязи между информационным стилем идентичности и уровнем информационной осведомленности [Голубева 2018b].

Другие исследования касаются различной специфики коммуникаций в виртуальной реальности.

Так Е.И. Изотовой обнаружено существование связи между уровнем развития эмоционального интеллекта и кодированием

эмоционального состояния в переписке [Изотова 2014], а также обозначены и эмпирически обоснованы социальные и когнитивные детерминанты способности к кодированию эмоций [Изотова 2015].

Результаты исследования И.Д. Бронина под руководством Е.П. Белинской, в котором часть респондентов оценивали страницы других респондентов и сообщали свои впечатления о личности автора страницы, позволяют предположить в качестве отличительной особенности межличностного взаимодействия в социальных сетях (по сравнению с реальным) высокую степень стереотипизации партнера по коммуникации [Белинская 2018].

Полученные в экспериментальном исследовании Г.В. Шуковой данные позволяют говорить о наличии возрастных различий во временных характеристиках и величине объема зрительного восприятия; о возрастных различиях в интерпретации неопределенной и сложно организованной зрительной стимуляции, а также об отсутствии связей между интенсивностью цифрового опыта и характером информационных предпочтений студентов и взрослых [Шукова 2013].

Существует ряд исследований взаимосвязи личностных характеристик пользователей социальных сетей с различными стилями поведения в социальных сетях, но их меньше, чем исследований социализации и идентичности.

В диссертационном исследовании Е.И. Богомоловой выявлены различия в личностных характеристиках пользователей с разным уровнем интенсивности (количество страниц, частота их посещений, увлеченность, коммуникативность, степень публичности информации) и субъектности (расширенной активности в процессе коммуникации, познавательной деятельности, использования ресурсов виртуального бытия в реальном) при использовании социальных сетей. В частности, выраженная тенденция к самоактуализации свойственна пользователям с высокой субъектностью и активностью [Богомолова 2015].

Е.П. Белинская и О.В. Гавриченко доказывают, что специфика визуальной самопрезентации пользователей взаимосвязана с реальным социальным статусом пользователя, при этом в визуальной самопрезентации именно статус является главным. В данное исследование, в отличие от многих других, привлекался реальный контент профилей в социальной сети Instagram [Белинская, Гавриченко 2018].

В 2015 году Е.Р. Агадуллиной был проведен обзор и анализ эмпирических исследований социальных сетей, опубликованных в базе Scopus не раньше 2004 года, и оказалось, что в основном все психологические исследования касаются шкал пятифакторной модели личности таких, как Экстраверсия, Нейротизм, Открытость

опыту, Согласие/Доброжелательность, Сознательность, а также нарциссизм и самооценка. Было сделано заключение, что данные, полученные в исследованиях с помощью самоотчета испытуемых, более противоречивы, чем данные, собранные с помощью анализа профилей пользователей социальных сетей. Тем не менее, результаты анализа показали, что информация, размещаемая в личном профиле, и стиль поведения пользователей в социальных сетях достаточно сильно связаны с индивидуально-психологическими особенностями личности [Агадуллина 2015].

Популярными в ряде западных стран в настоящее время стали исследования в широкой сфере нейронаук.

Крайне интересными являются выводы, полученные в области когнитивных нейронаук Гарвардского университета – Дианой Тамир и Джейсоном Митчеллом, которые на основании нескольких проведенных исследований заключают, что сообщение информации о себе и собственном опыте, в том числе в социальных виртуальных сетях, и вообще тенденция передавать информацию о собственном опыте, могут быть связаны с внутренней ценностью самораскрытия. Сообщение информации о себе в сильной степени ассоциировано с активацией тех же областей мозга, которые ассоциированы с вознаграждением, и имеет отдельную внутреннюю ценность [Tamir, Mitchell 2012].

В работе Alistar G. Sutcliffe, Jens F. Binder, Robin I.M. Dumbar исследована связь между онлайн- и офлайн-социализацией и группами социальных связей в концепции гипотезы социального мозга (Social Brain Hypothesis – концепция в современном междисциплинарном исследовательском направлении социальных нейронаук. В данном случае под группами социальных связей имеются ввиду три типа групп: количество всех социальных связей (вся сеть социальных связей человека), группа симпатии (обычно 12-15 человек, с которыми происходит контакт примерно раз в месяц) и круг поддержки (около 5 человек, с которыми существует эмоционально тесный контакт) [Acedo-Carmona, Gomila 2016]. Были сделаны выводы, что наличие и размер более интимной группы поддержки более тесно связаны с социальной активностью оффлайн, тогда как использование социальных сетей и количество контактов в них влияют на размер менее интимных групп симпатий и общей сети социальных связей [Sutcliffe et al. 2018].

Приведем также примеры исследований, результаты которых связаны с негативным психологическим влиянием социальных сетей.

В Университете Пенсильвании провели экспериментальное исследование на студентах, результаты которого показали, что ограничение времени, проводимого в социальных сетях, до 30 минут в

день позволяет снизить уровень ощущения одиночества, тревоги и депрессии [Hunt et al. 2018].

Jacqueline V. Hogue и Jennifer S. Mills экспериментально исследовали влияние взаимодействия в социальных сетях с привлекательными женщинами-сверстницами на образ тела молодых взрослых женщин. Полученные данные свидетельствуют о том, что такое сравнение может способствовать усилению проблем с образом тела у молодых взрослых женщин [Hogue, Mills 2019].

Также проведенный мета-анализ 63 независимых выборок выявил небольшую положительную и значительную связь между использованием социальных сетей и нарушением образа тела [Saiphoo, Vahedi 2019].

Таким образом, в современном мире существование личности и ее формирование происходит в обществе с быстро развивающимся уровнем информационных технологий. Пространство виртуальных социальных сетей как единое коммуникативное пространство и информационное пространство глубоко интегрируется в повседневность, становится продолжением пространства существования человека в реальности. Это пространство социализации и построения собственной идентичности.

Это пространство создает совершенно новые возможности для самоактуализации и самореализации: каждый человек может быстрее и проще, чем когда-либо, найти круг интересов, друзей, партнеров, возможности для обучения, познания и творчества, получить отклик на свои действия, деятельность и творчество.

С другой стороны, виртуальное пространство социальных сетей может искажать и подменять реальное социальное пространство общения, порождать тревогу, негативные чувства и даже депрессию от сравнения себя с другими, а также стимулировать самопредъявление и самопрезентацию, т.е. стремление «казаться, а не быть», быть средством прокрастинации.

Цель нашего исследования: выявить взаимосвязь между отличительными характеристиками информационных полей и увлечениями подростков в процессе становления цифровой идентичности.

Выборка

Эмпирическое исследование проводилось на базе общеобразовательной школы ГБОУ СОШ № 962 где принимали участие в исследовании школьники 7-А общеобразовательного класса, учащиеся 7-М – математического класса, с углубленным изучением математики, а также учащиеся 7-С – спортивного класса, который был организован на базе общеобразовательной школы ГБОУ СОШ

«Бибирево». В исследовании приняло участие 60 подростков; из них 20 учеников общеобразовательного класса, 20 учеников математического класса и 20 учеников спортивного класса.

Методы исследования

Для анализа информационных предпочтений подростков и исследования популярности среди них различных средств массовой информации и массовой коммуникации был использован опросник «Информационные предпочтения» [Марцинковская 2010a; Марцинковская 2010b].

Для изучения ведущего способа восприятия и переработки информации нами использовалась Методика на способы восприятия информации.

Результаты и их обсуждение

Результаты исследования информационных предпочтений показали, что самым популярным источником получения информации у подростков седьмых классов является Интернет (спортивный класс – 100%, математический класс – 94,7%, общеобразовательный класс – 93,8%). По остальным источникам информации отмечаются схожие результаты у математического и общеобразовательного класса (Таблица 1).

Таблица 1

Данные анализа распределения источников информации по степени популярности.

Следует отметить, что популярность других источников значительно отстает от Интернета. Так на второе место всего 56% опрошенных общеобразовательного класса поставили телевидение, только 25% подростков из спортивного класса выбрали телевиде-

ние, что может говорить о большой загруженности тренировками, соревнованиями и о нехватке времени на развлечения в течение дня. Не очень большой популярностью пользуется телевидение и у подростков из математического класса, всего 31,6 % опрошенных. И только у ребят из общеобразовательного класса телевидение занимает лидирующую позицию (56% и второе место после интернета). Здесь необходимо отметить, что роль телевидения у подростков как развлекательного контента заметно снизилась по сравнению с 2012 годом, где телевидение ставили на второе место по популярности (77,77% учащихся). Рисунок 1.

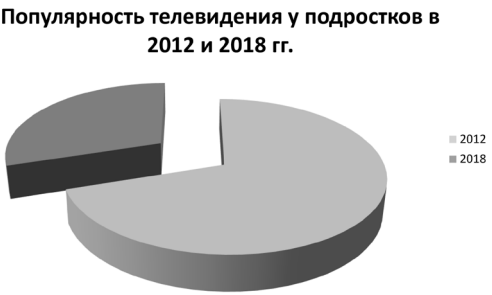


Рис.1 Популярность телевидения у подростков в 2012 и 2018 гг.

Но при этом оно так же было менее популярно у учащихся немецкой гимназии и школы искусств. Можно сделать вывод, что Интернет вытесняет телевидение, так как часть телевизионного контента подростки смотрят в Интернете. Причем следует обратить внимание, что подростки, у кого есть определенная деятельность, которой они уделяют большую часть времени, в меньшей степени интересуются телевидением. Скорее всего, это связано с нехваткой свободного времени (спортивный и математический класс).

Необходимо отметить еще несколько источников информации, которые в большей степени вызывают интерес у подростков: музыка, книги, личный опыт друзей и близких. Чуть больше половины математического класса (58%) на второе место определили музыку. Другие ответы распределились по классам с примерно одинаковой динамикой. Самыми непопулярными источниками у всех трех категорий ожидаемо оказались печатные издания и радио.

Далее целесообразней рассматривать источники информации отдельно, внутри каждой группы, так как предпочтения в них сильно расходятся.

Математический класс:

Музыка на втором месте (57,9%). Здесь прослеживается взаимосвязь с результатами анкеты (Таблица 3), которая показала пре-

обладание аудиального типа восприятия информации в математическом классе (42%). На третьем месте кинофильмы (42,1%), на четвертом – книги (36,8%).

Спортивный класс:

На втором месте по популярности находится опыт друзей и близких (65,0%), что говорит о тесных взаимоотношениях в команде. Все то время, которое ребята проводят вместе, приводит к образованию дружеских связей. Явное различие в этой сфере с математическим классом, где опыт друзей стоит лишь на 7 месте (26,3%), и общеобразовательном классе (25%, 5 место). Можно предположить, что на такую сплоченность влияет командный вид спорта, которым занимаются ребята (баскетбол), т.к. он не вызывает соперничества внутри коллектива.

Интересно, что второй по популярности источник информации (65%) в спортивном классе – это опыт друзей и близких. Предполагаем, что подростки из спортивного класса большую часть времени проводят вместе с командой: это учеба, тренировки, соревнования, сборы. Следовательно, опыт друзей является для них наиболее важным и значимым источником информации, чем для других подростков.

Анализ информации, которая больше всего интересует подростков (Таблица 2), определил, что в спортивном классе абсолютное единство мнения (100%) относится к спортивной тематике. В других классах общих интересов выявлено не было. Самый популярный ответ в математическом классе – фантастическая информация, на данный тип информации указали 58%. Самая популярная информация для учеников общеобразовательной школы – спортивная и политическая (50% опрошенных).

Также интересно, что в спортивном классе никто не интересуется информацией о любви и сексуальных отношениях, а также информацией, связанной с экономикой (0%), в отличие от математического и общеобразовательного классов.

В математическом классе на третьем месте находится музыка (47%), в то время как в спортивном классе ее выбрали всего 25%, а в общеобразовательном всего 13%. Очевидно, это связано с тем, что в математическом классе большинство (42%) подростков являются аудиалами.

Результаты исследования ведущего канала восприятия информации представлены в таблице 3.

Полученные данные позволяют нам говорить, что у подростков спортивного класса явно доминирует кинестетический канал восприятия (50 %), что подтверждает еще раз тот факт, что для этих подростков в первую очередь важен чувствительный опыт, эмоциональное подкрепление. Они хорошо вспоминают движения (что

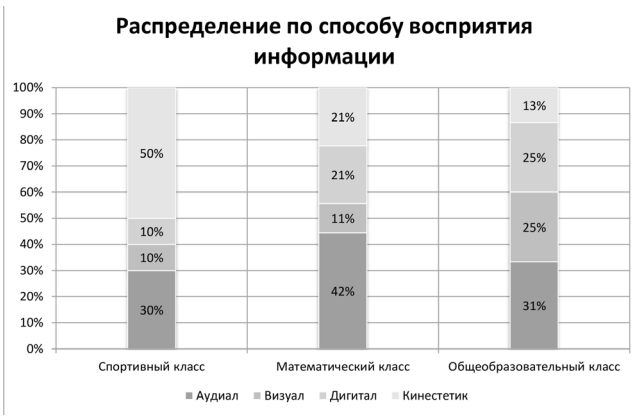
важно для спортсменов), ощущения, в большей степени ориентированы на чувства, отсюда и значимость опыта друзей и близких как источника информации.

Таблица 2

Распределение информации по степени значимости и привлекательности.

Таблица 3

Результаты исследования способа восприятия информации подростками.



У подростков из математического класса преобладает аудиальный канал восприятия (42 %). Большую часть информации они воспринимают на слух. Аудиалы очень любят музыку, что и под-

твердилось в первом пункте опросника: ребята поставили музыку на второе место (Таблица 1).

Для учеников общеобразовательного класса ведущим тоже является аудиальный канал восприятия (31%). Ребята этой группы лучше воспринимают информацию на слух. Подростки общеобразовательного класса поставили телевизор на второе место (Таблица 1), полагаем, что телевизор берет на себя функцию фона при выполнении различного рода деятельности.

Стоит отметить результаты, полученные в общеобразовательном классе по дигитальному способу восприятия информации. 25% учащихся воспринимают информацию через рассуждения, обработка информации происходит не через первичное восприятие, а путем логического осмысления. Можно сказать, что подростки этой группы воспринимают информацию образами, символами, знаками, схемами. Учитывая тот факт, что дигиталы в чистом виде встречаются достаточно редко, мы можем предположить, что эти ребята больше относятся к смешанным типам. В остальных группах был выявлен совсем небольшой процент дигиталов: 10% в спортивном классе, и 21% в математическом.

Заключение

Полученные данные дают возможность сделать вывод о том, что цифровое пространство по-разному воспринимается подростками с разными сферами интересов. Так, для подростков со спортивным и математическим уклоном цифровое пространство – это поле деятельности и получения интересующего контента, для учеников общеобразовательного класса (без ярко выраженной сферы интересов) цифровое пространство больше ассоциируется с развлекательным контентом и социальными сетями, функцией которых является коммуникация, улучшение настроения и снятие напряжения.

В условиях транзитивности все больше места в цифровой идентичности подростков занимает цифровое пространство. Именно Интернету принадлежит одна из ведущих ролей в формировании цифровой идентичности. У 100% выборки Интернет является самым популярным источником получения информации, проведения досуга и способом коммуникации.

Наличие профессионально значимой деятельности расширяет информационное пространство, увеличивая число источников информации и их содержательное наполнение, и как следствие расширяется цифровая идентичность.

Установлена связь между информационными предпочтениями и способами переработки информации. У подростков из математического класса преобладает аудиальный канал восприятия (42 %).

Аудиалы очень любят слушать музыку, что и подтвердилось в первом пункте опросника: ребята поставили музыку на второе место. Чем больше у подростков выражен кинестический канал восприятия, тем меньше источников информации они используют, в то же время подростки с дигитальным каналом восприятия используют больше источников информации, чем другие.

Благодарности

Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда, проект № 19-18 00516 «Транзитивное и виртуальное пространства – общность и различия»

Acknowledgements

The research was carried out with the support of the Russian Science Foundation project No 19 -19 00516 “Transitive and virtual spaces – community and differences”.

Литература

Агадуллина 2015 – *Агадуллина Е.Р.* Пользователи социальных сетей: современные исследования [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4. № 3. С. 36–46. doi: 10.17759/jmfp.2015040305 (дата обращения 25 окт. 2019).

Асмолов 2010 – *Асмолов А.Г., Асмолов Г.А.* От Мы-медиа к Я-медиа: Трансформации идентичности в виртуальном мире // Вестник Московского университета. Серия 14. № 1.

Асмолов 2019 – *Асмолов Г.А., Асмолов А.Г.* Интернет как генеративное пространство: историко-эволюционная перспектива // Вопросы психологии. 2019. № 4. С. 3-28.

Аянян, Марцинковская, 2016 – *Аянян А.Н., Марцинковская Т.Д.* Социализация подростков в информационном пространстве [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2016. № 9 (46). С. 8. URL: http://psystudy.ru (дата обращения 15 ноя. 2019).

Белинская, Вознесенская 2016 – *Белинская Е.П., Вознесенская В.С.* Проблема регуляции социального поведения в теориях информационного общества и реальность сетевого взаимодействия [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2016. № 9 (48). С 5. URL: http://psystudy.ru (дата обращения 17 окт. 2019).

Белинская 2013 – *Белинская Е.П.* Информационная социализация подростков: опыт пользования социальными сетями и психологическое благополучие [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 30. С. 5. URL: http://psystudy.ru (дата обращения 25 окт. 2019).

Белинская 2018 – *Белинская Е.П.* Точность межличностного восприятия в социальных сетях // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сборник научных статей и материалов меж-

дународной конференции / Под общ. ред. Р.В. Ершовой. Коломна: Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет», 2018. С. 48–52.

Белинская, Гавриченко 2018 – *Белинская Е.П., Гавриченко О.В.* Самопрезентация в виртуальном пространстве: феноменология и закономерности [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2018. Т. 11, № 60. С. 12. URL: http://psystudy.ru (дата обращения 25 окт. 2019).

Белинская, Марцинковская 2018 – *Белинская Е.П., Марцинковская Т.Д.* Идентичность в транзитивном обществе: виртуальность и реальность // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сборник научных статей и материалов международной конференции / Под общ. ред. Р.В. Ершовой. Коломна: Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет», 2018. С. 43–48.

Богомолова 2015 – *Богомолова Е.И.* Взаимосвязь личностных характеристик с особенностями пользователей социальных сетей интернета: Дис. ... канд. псих. наук. Кубанский государственный университет. Краснодар, 2015. 231 с.

Брызгалин, Войскунский 2018 – *Брызгалин Е.А., Войскунский А.Е.* Удовлетворение потребностей посредством виртуальной реальности // Цифровое общество в культурно-исторической парадигме Материалы международной конференции / Под ред. Т.Д. Марцинковской, В.Р. Орестовой, О.В. Гавриченко. М.: РГГУ, 2018. С. 39–42.

Войскунский и др. 2014 – *Войскунский А.Е., Евдокименко А.С., Федунина Н.Ю.* Этическая направленность подростков и молодежи в социальных сетях [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 37. С. 2. URL: http://psystudy.ru (дата обращения 21 окт. 2019).

Голубева 2015 – *Голубева Н.А.* Особенности информационных предпочтений современных абитуриентов // Психология обучения. 2015. № 3. С. 69–82.

Голубева 2018a – *Голубева Н.А.* Современные технологии общения подростков и молодежи в цифровом обществе // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сборник научных статей и материалов международной конференции / Под общ. ред. Р.В. Ершовой. Коломна: Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет», 2018. С. 106–110.

Голубева 2018b – *Голубева Н.А.* Феноменология межличностного и межгруппового общения современной молодежи в реальном и виртуальном пространстве [Электронный ресурс] // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 2 (12). С. 45 – 59. doi: 10.28995/2073-6398-2018- 2-45-59

Голубева, Марцинковская 2011 – *Голубева Н.А., Марцинковская Т.Д.* Ин-

формационная социализация: психологический подход [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 6 (20). С. 2. URL: http://psystudy.ru (дата обращения 25 окт. 2019).
Гребенникова, Пархоменко 2013 – *Гребенникова О.В., Пархоменко А.Н.* Современная молодежь в информационном обществе: представления об информации и информационные предпочтения [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 30. С. 8. URL: http://psystudy.ru (дата обращения 25 окт.2019).
Изотова 2014 – *Изотова Е.И.* Инструменты эмоциональной насыщенности интернет-сообщения: эмоциональный интеллект и способы кодирования эмоций [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 37. С. 5. URL: http://psystudy.ru (дата обращения 22 окт. 2019).
Изотова 2015 – *Изотова Е.И.* Социальные и когнитивные детерминанты кодирования эмоций в реальном и виртуальном пространстве [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 42. С. 7. URL: http://psystudy.ru (дата обращения 25 окт. 2019).
Корниенко, Руднова 2018 – *Корниенко Д.С., Руднова Н.А.* Особенности использования социальных сетей в связи с прокрастинацией и саморегуляцией [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2018. Т. 11. № 59. С. 9. URL: http://psystudy.ru (дата обращения 28 окт. 2019).
Свешникова 2016 – *Свешникова Е.Н.* Адаптация в виртуальная среде как фактор творческой реализации у подростков [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2016. Т. 9. № 45. С. 4. URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 28.10.2019).
Сибирко, Винокуров 2016 – *Сибирко А.И., Винокуров Ф.Н.* Роль мобильных социальных сетей в межличностном общении молодежи [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2016. Т. 9. № 47. С. 5. URL: http://psystudy.ru (дата обращения 25 окт. 2019).
Шнейдер, Сыманюк 2017 – *Шнейдер Л.Б., Сыманюк В.В.* Пользователь в информационной среде: цифровая идентичность сегодня [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 52. С. 7. URL: http://psystudy.ru (дата обращения 25 окт. 2019).
Шукова 2013 – *Шукова Г.В.* Интенсивность цифрового опыта и возрастные особенности когнитивных процессов [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2013. Т. 6. № 27. С. 6. URL: http://psystudy.ru (дата обращения 28 окт. 2019).
Acedo-Carmona, Gomila 2016 – *Acedo-Carmona C., Gomila A.* A critical review of Dunbar's social brain hypothesis [Электронный ресурс] / Revista Internacional de Sociología. 2016. no. 74 (3): e037. doi: http://dx.doi.org/10.3989/ris.2016.74.3.037 (дата обращения 12 нояб. 2019).
Hogue, Mills 2019 – *Hogue J.V., Mills J.S.* The effects of active social media engagement with peers on body image in young women [Электронный ресурс] // Body Image. 2019. Vol. 28. P. 1–5. doi: 10.1016/j.bodyim.2018.11.002 (дата обращения 25 окт. 2019).

Hunt et al. 2018 – *Hunt M.G., Marx R., Lipson C., Young J.* No More FOMO: Limiting Social Media Decreases Loneliness and Depression [Электронный ресурс] // Journal of Social and Clinical Psychology. 2018. Vol. 37. no. 10. P. 751–768. doi: 10.1521/jscp.2018.37.10.751 (дата обращения 25 окт. 2019).
Saiphoo, Vahedi 2019 – *Saiphoo A.N., Vahedi Z.* A meta-analytic review of the relationship between social media use and body image disturbance [Электронный ресурс] // Computers in Human Behavior. 2019. Vol. 101. P. 259–275. ISSN 0747-5632. doi: 10.1016/j.chb.2019.07.028 (дата обращения 25 окт. 2019).
Sutcliffe et al. 2018 – *Sutcliffe A.G., Binder J.F., Dunbar R.I.M.* Activity in social media and intimacy in social relationships [Электронный ресурс] // Computers in Human Behavior. 2018. Vol. 85. P. 227–235. ISSN 0747-5632. doi: 10.1016/j.chb.2018.03.050 (дата обращения 25 окт. 2019)
Tamir, Mitchell 2012 – *Tamir D.I., Mitchell J.P.* Disclosing information about the self is intrinsically rewarding [Электронный ресурс] // Proc Natl Acad Sci U S A. 2012. no. 109 (21). P. 8038–8043. doi: 10.1073/pnas.1202129109 (дата обращения 5 нояб. 2019)

References

Acedo-Carmona, C. and A. Gomila (2016), "A critical review of Dunbar's social brain hypothesis", *Revista Internacional de Sociología*, no. 74(3): e037, [Online], available at: doi: http://dx.doi.org/10.3989/ris.2016.74.3.037 (Accessed 12 Nov. 2019).
Agadullina, E.R. (2015), "Social networks user: current research", *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya,* vol. 4, no. 3. pp. 36–46, [Online], available at: doi: 10.17759/jmfp.2015040305 (Accessed 25 Oct. 2019).
Asmolov, A.G. and Asmolov, G.A. (2010), "From We-media to I-media: identity Transformations in the virtual world", *Vestnik Moskovskogo universiteta,* vol. 14, no. 1.
Asmolov, G.A. and Asmolov, A.G. (2019), "The Internet as a generative space: a historical and evolutionary perspective", *Voprosy psikhologii,* no. 4, p. 3–28.
Ayanyan, A.N. and Martsinkovskaya, T.D. (2016), "Teenager's socialization in informational space", *Psikhologicheskie Issledovaniya*, vol. 9, no. 46, p. 8, [Online], available at: http://psystudy.ru (Accessed 15 Nov. 2019).
Belinskaya, E.P. and Voznesenskaya, V.S. (2016), "The problem of regulation of social behavior in theories of the information society and the reality of network cooperation", *Psikhologicheskie Issledovaniya*, vol. 9, no. 48, p. 5, [Online], available at: http://psystudy.ru (Accessed 17 Oct. 2019).
Belinskaya, E.P. (2013), "Information socialization of adolescents: the experience of using social networks and psychological well-being", *Psikhologicheskie Issledovaniya,* vol. 6, no. 30, p. 6. [Online], available at: http://psystudy.ru (Accessed 25 Oct. 2019).
Belinskaya, E.P. (2018), "Tochnost' mezhlichnostnogo vospriyatiya v sotsial'nykh setyakh", in Ershova, R.V. (ed.), *Tsifrovoe obshchestvo kak*

kul'turno-istoricheskii kontekst razvitiya cheloveka: sbornik nauchnykh statei i materialov mezhdunarodnoi konferentsii [Digital society as a cultural-historical context of human development: a collection of scientific articles and materials of an international conference], Gosudarstvennoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya Moskovskoi oblasti "Gosudarstvennyi sotsial'no-gumanitarnyi universitet", Kolomna, Russia, p. 48–52.

Belinskaya, E.P. and Gavrichenko, O.V. (2018), The self-presentation in virtual space: phenomenology and regularities, *Psikhologicheskie Issledovaniya,* vol. 11, no. 60, p. 12, [Online], available at: http://psystudy.ru (Accessed 25 Oct. 2019).

Belinskaya, E.P. and Martsinkovskaya, T.D. (2018), *"Identichnost' v tranzitivnom obshchestve: virtual'nost' i real'nost'", in Ershova, R.V. (ed.), Tsifrovoe obshchestvo kak kul'turno-istoricheskii kontekst razvitiya cheloveka: sbornik nauchnykh statei i materialov mezhdunarodnoi konferentsii* [Digital society as a cultural-historical context of human development: a collection of scientific articles and materials of an international conference], Gosudarstvennoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya Moskovskoi oblasti "Gosudarstvennyi sotsial'no-gumanitarnyi universitet", Kolomna, Russia, p. 43–48.

Bogomolova, E.I. (2015), The relationship of personal characteristics with the characteristics of users of social networks of the Internet, Ph.D. Thesis, Kubanskii gosudarstvennyi universitet, Krasnodar, Russia, 231 p.

Bryzgalin, E.A. and Voiskunskii, A.E. (2018), "Satisfaction of needs through virtual reality", in Martsinkovskaya, T.D., Orestova, V.R. and Gavrichenko, O.V. (eds.), *Tsifrovoe obshchestvo v kul'turno-istoricheskoi paradigme Materialy mezhdunarodnoi konferentsii* [Digital Society in the Cultural-Historical Paradigm Materials of the International Conference], RGGU, Moscow, Russia, p. 39–42.

Golubeva, N.A. (2015), "Features of information preferences of applicants", *Psikhologiya obucheniya*, no. 3, p. 69–82.

Golubeva, N.A. (2018), "Modern technologies of communication between teenagers and young people in a digital society", in Ershova R.V. (ed.), *Tsifrovoe obshchestvo kak kul'turno-istoricheskii kontekst razvitiya cheloveka: sbornik nauchnykh statei i materialov mezhdunarodnoi konferentsii* [Digital society as a cultural-historical context of human development: a collection of scientific articles and materials of an international conference], Gosudarstvennoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya Moskovskoi oblasti "Gosudarstvennyi sotsial'no-gumanitarnyi universitet", Kolomna, Russia, p. 106–110.

Golubeva, N.A. (2018), "Phenomenology of interpersonal and intergroup communication of modern youth in real and virtual space", *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, no. 2 (12), pp. 45–59.

Golubeva, N.A. and Martsinkovskaya, T.D. (2011), "Informational socialization: the psychological approach", *Psikhologicheskie Issledovaniya,* no. 6 (20), p. 2, [Online], available at: http://psystudy.ru. 0421100116/0061 (Accessed 25 Oct. 2019).

Grebennikova, O.V. and Parkhomenko, A.N. (2013), “Modern youth in information society: representations of information and information preferences”, *Psikhologicheskie Issledovaniya*, vol. 6, no. 30, p. 8 [Online], available at: http://psystudy.ru (Accessed 25 Oct. 2019).
Hogue, J.V. and Mills, J.S. (2019), “The effects of active social media engagement with peers on body image in young women”, *Body Image,* vol. 28, pp. 1–5, ISSN 1740–1445, [Online], available at: doi: 10.1016/j.bodyim.2018.11.002 (Accessed 25 Oct. 2019).
Hunt, M.G., Marx, R., Lipson, C. and Young, J. (2018), “No More FOMO: Limiting Social Media Decreases Loneliness and Depression”, *Journal of Social and Clinical Psychology*, vol. 37, no. 10, pp. 751–768, [Online], available at: doi: 10.1521/jscp.2018.37.10.751(Accessed 25 Oct. 2019).
Izotova, E.I. (2014), “Tools of emotional saturation of an Internet message: emotional intelligence and ways of coding of emotions”, *Psikhologicheskie Issledovaniya,* vol. 7, no. 37, p. 5, [Online], available at: http://psystudy.ru (Accessed 22 Oct. 2019).
Izotova, E.I. (2105), “Social and cognitive determinants of coding of emotions in real and virtual space”, *Psikhologicheskie Issledovaniya*, vol. 8, no. 42, p. 7, [Online], available at: http://psystudy.ru (Accessed 25 Oct. 2019).
Kornienko, D.S. and Rudnova, N.A. (2018), “Online social network usage, procrastination and self-regulation”, *Psikhologicheskie Issledovaniya*, vol. 11, no. 59, p. 9, [Online], available at: http://psystudy.ru (Accessed 28 Oct. 2019).
Saiphoo, A.N. and Vahedi, Z (2019), “A meta-analytic review of the relationship between social media use and body image disturbance”, *Computers in Human Behavior*, vol. 101, pp. 259–275, ISSN 0747-5632, [Online], available at: doi: 10.1016/j.chb.2019.07.028 (Accessed 25 Oct. 2019).
Shneider, L.B., Symanyuk, V.V. (2017), “User in information environment: digital identity today”, *Psikhologicheskie Issledovaniya*, vol. 10, no. 52, p. 7, [Online], available at: http://psystudy.ru (Accessed 25 Oct. 2019).
Shukova, G.V. (2013), “Intensity of digital experience and age peculiarities of cognitive processes”, *Psikhologicheskie Issledovaniya*, vol. 6, no. 27, p. 6, [Online], available at: http://psystudy.ru (Accessed 28 Oct. 2019).
Sibirko, A.I. and Vinokurov, F.N. (2016), “Mobile social networks and interpersonal communication of youth”. *Psikhologicheskie Issledovaniya,* vol. 9, no. 47, p. 5, [Online], available at: http://psystudy.ru (Accessed 25 Oct. 2019).
Sutcliffe, A.G., Binder, J.F. and Dunbar, R.I.M. (2018), “Activity in social media and intimacy in social relationships”, *Computers in Human Behavior,* vol. 85, pp. 227–235, ISSN 0747-5632, [Online], available at: doi: 10.1016/j.chb.2018.03.050 (Accessed 25 Oct. 2019).
Sveshnikova, E.N. (2018), “Adaptation in the virtual space as a factor of creative realization of adolescents”, *Psikhologicheskie Issledovaniya,* vol. 9, no. 45, p. 4, [Online], available at: http://psystudy.ru (Accessed 28 Oct. 2019).
Tamir, D.I. and Mitchell, J.P. (2012), “Disclosing information about the self is intrinsically rewarding”, *Proc Natl Acad Sci U S A*, 2012 May 22, no. 109

(21), pp. 8038–8043, [Online], available at: doi: 10.1073/pnas.1202129109 (Accessed 5 Nov. 2019).
Voiskounsky, A.E., Evdokimenko, A.S. and Fedunina, N.Yu. (2014), Ethical orientation of adolescents and young adults in social networks, *Psikhologicheskie Issledovaniya,* vol. 7, no. 37, p. 2, [Online], available at: http://psystudy.ru (Accessed 21 Oct. 2019).

Информация об авторе
Наталья А. Голубева, кандидат психологических наук, Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия; 125009, Россия, Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4; Центр научного проектирования Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия; 125993, Россия, Москва, Миусская площадь, 6; *9268881525n@gmail.com*

Information about author
Natalya A. Golubeva, Cand. of Sci. (Psychology), *Psychological institute of the Russian Academy of Education*, Moscow, Russia; bld. 9–4, Mokhovaya str., Moscow, Russia, 125009; Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia; bld. 6, Miusskaya Square, Moscow, Russia, 125993; *9268881525n@gmail.com*

УДК 159.9
DOI: 10.28995/2073-6398-2020-1-151-165

Социальное и личностное развитие современной молодежи в технологическом обществе

Ольга В. Гребенникова[14]
Психологический институт Российской академии образования, г. Москва, Россия, grebennikova577@mail.ru

Анна Н. Аянян
Психологический институт Российской академии образования, г. Москва, Россия, parhomenkoanna86@mail.ru

Наталья И. Юрченко
Психологический институт Российской академии образования, г. Москва, Россия, yurchenko_natalya@icloud.com

Наталья С. Полева
Психологический институт Российской академии образования, г. Москва, Россия, npoleva@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена изучению социального и личностного развития современной молодежи в технологическом обществе. В исследовании приняли участие 192 представителя молодежной возрастной группы (n=192), обучающихся в высших учебных заведениях г. Москвы. Результаты показали, что в качестве референтной для них группы как в режиме «offline», так и «on-line» выступают сверстники. В реальном взаимодействии большинство современных молодых людей склонны к преодолению социальных норм и правил, однако при этом констатируют свое принятие групповых стандартов и ценностей; их характеризует эмоциональное общение и склонность к компромиссам в конфликтных ситуациях при групповом взаимодействии. Интернет (режим «on-line») рассматривается одним из ведущих факторов социального развития современной молодежи в технологическом обществе, а инструментом межличностного виртуального общения выступают социальные сети (Instagram, ВКонтакте, TikTok) и мессенджеры. Социальная идентичность современного молодого поколения, с одной стороны, сфокусирована на значимости семьи, с другой стороны, ориентирована на профессиональную и личностную реализацию, целеустремленность, значимость социальных контактов и взаимопомощь в отношениях. Представления об успешности у современ-

[14] © Гребенникова О.В., Аянян А.Н., Юрченко Н.И., Полева Н.С., 2020

ной молодежи характеризуются признанием значимости личной инициативы, ценности образования и карьерного роста, потребностью в социальном признании и финансовом благополучии.

Ключевые слова: социальное развитие, современная молодежь, общение, виртуальное пространство, идентичность, структура социальной идентичности, представления об успешности

Для цитирования: Гребенникова О.В., Аянян А.Н., Юрченко Н.И., Полева Н.С. Социальное и личностное развитие современной молодежи в технологическом обществе // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 1. С. 151–166. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-1-151-165

Social and personal development of modern youth in modern technological society

Olga V. Grebennikova
Psychological institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, grebennikova577@mail.ru

Anna N. Ayanyan
Psychological institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, parhomenkoanna86@mail.ru

Natalya I. Yurchenko
Psychological institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, yurchenko_natalya@icloud.com

Natalia S. Poleva
Psychological institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, npoleva@mail.ru

Abstract. The study of the social and personal development of modern youth in a technological society is provided in the article. The study involved 192 representatives of modern youth (n = 192) studying in higher educational institutions of Moscow. The results of the study showed that peers act as the reference group both in the “offline” and “online”modes. In real interaction, most modern youth are prone to overcoming social norms and rules. However, at the same time, representatives of modern youth state the adoption of group standards and values; emotional communication and a tendency to compromise in conflict situations of group interaction. The Internet (online mode) is considered as one of the leading factors of the social development of modern youth in a technological society. Social networks (Instagram, Vkontakte, TikTok) and instant messengers act as an instrument of

interpersonal virtual communication of modern youth. The social identity of modern youth, on the one hand, is focused on the importance of the family, on the other hand, is focused on professional and personal implementation, commitment, the importance of social contacts and mutual assistance in relationships. The ideas of success among modern youth are characterized by recognition of the importance of personal initiative, the value of education and career growth, the need for social recognition and financial well-being.

Keywords: social development, modern youth, communication, virtual space, identity, structure of social identity, ideas about success

For citation: Grebennikova OV., Ayanyan AN., Yurchenko NI., Poleva NS. Social development of modern youth in "offline" and "on-line" modes. RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series. 2020;1:151-166. DOI: 10.28995/2073-6398-2020-1-151-165

Введение

Современный этап развития технологического общества характеризуется значительными цивилизационными изменениями, с которыми исследователи раньше не сталкивались. Эти цивилизационные изменения связаны с появлением и развитием новых технологий и нового информационно-технологического пространства – неотъемлемой частью жизни современного человека. Их влияние становится все более масштабным и всеобъемлющим. В свою очередь сама новая эпоха является переходом технологического общества в следующую стадию, когда техника и технологии перестают быть чем-то внешним для личности. Они настолько прочно входят в жизнь человека, что он не замечает их непрерывного присутствия и постоянного использования (киборгизация), остро ощущает и переживает их нехватку в ситуациях отсутствия доступа к ним (инвалидизация). Человек воспринимает технологии уже не только как внешние орудия, а как продолжение себя и своих психических способностей. Технические средства и технологии интериоризируются личностью, становятся одним из психологических параметров картины мира современного человека, определяя особенности его восприятия мира и себя, взаимодействия и общения с окружающим [Марцинковская 2018a; Емелин и др. 2012; Марцинковская 2018b]. Происходящие трансформации и цивилизационные сдвиги проблематизируют само понимание и определение личности, личностного развития, ставят перед исследователями задачу выявления факторов, определяющих личностное развитие детей и подростков в технологическом обществе.

Современные информационные технологии модифицируют весь образ жизни человека, что закономерно имеет и свои личностные следствия. В наши дни изменяется не только характер

коммуникации, но и личностные характеристики человека. Из возможных личностных трансформаций основное внимание исследователей привлекает трансформация и динамика идентификационных структур личности [Белинская, Марцинковская 2018].

На начальном этапе распространения Интернета исследователи фокусировались, главным образом, на сравнениях виртуальной и реальной идентичности, возможностях «игры с идентичностью», интернет-зависимости, репрезентативных практиках и особенностях коммуникации онлайн и офлайн и т.д. На этом этапе онлайн и офлайн реальности жестко разделялись, основываясь на положении о различиях феноменов и поведения людей в разных средах, при разных инструментах коммуникации, в том числе и цифровых технологиях. Причем виртуальное пространство рассматривалось в основном как рекреационное и компенсаторное пространство, позволяющее человеку реализовать его потребности, которые представлялись ему недоступными или малоэффективными по тем или иным причинам в офлайн. Сегодня Интернет и цифровые технологии настолько широко распространены и включены в повседневные практики деятельности и коммуникации человека, что граница между онлайн и офлайн размывается, становясь все более условной, что является одним из проявлений «текучести» и транзитивности. Размывание границ между онлайн и офлайн подтверждаются и исследованиями особенностей конструирования идентичности: сегодня уже не фиксируется прежнего расхождения между идентичностями онлайн и офлайн, которое было характерно для периода появления и начала распространения Интернета и социальных сетей. При этом важное значение приобретает доминирующий стиль идентичности. Развитие Интернет – технологий и особенностей сетевых коммуникаций оказывают разное влияние на пользователей с различными стилями идентичности. Результаты исследований дают возможность сделать предположение об информационном стиле идентичности как наиболее адекватном в условиях современного транзитивного технологического общества. Для пользователей с информационным стилем идентичности виртуальное и реальное пространства образуют единое пространство коммуникации, которое открывает дополнительные ресурсы подтверждения собственной идентичности. С ростом транспарентности пользователи социальных сетей в основном предоставляют о себе достоверную информацию, что позволяет утверждать, что социальные сети в целом являются эффективным ресурсом подтверждения реальной идентичности пользователя. Вместе с тем важно подчеркнуть, что в сетевой коммуникации человек конструирует не саму идентичность, а как бы ее «цифрового двойника», «виртуальную оболочку», что является проекцией реальной иден-

тичности и способом ее репрезентации [Белинская, Марцинковская 2018].

Значимым следствием развития технологий и Интернета оказалась трансформация механизма и самого характера коммуникаций личности, что также выступает в качестве важного фактора, детерминирующего личностное развитие детей и подростков в современном технологическом обществе. Это влияние связано не только с расширением горизонтальных связей личности и увеличением ее социального капитала. Постоянное общение, связь и коммуникация с другими становятся самостоятельной ценностью и нормой повседневной жизни для личности современных подростков и молодежи. Стремление постоянно находится в онлайн, постоянно поддерживать коммуникацию отмечается многими исследователями. Это относится к поколениям «условных» миллениалов (Y) и центениалов (Z). Более 80% миллениалов спят со своими смартфонами, 32% изучают соцсети, даже в туалете. Для поколения Z цифры впечатляют не меньше. По данным Commscope, 100% центениалов проверяют смартфон хотя бы 5 раз за час. Причем 7 из 10 совершеннолетних представителей поколения Z делают это каждые 2 минуты, чем отличаются поколения Y и Z. Если в начале распространения и использования социальных сетей особенности коммуникации подростков рассматривались как дополнение к их непосредственному общению офлайн, то сегодня с развитием технологий и популярностью мобильного интернета границы общения и коммуникации онлайн и офлайн практически исчезают, и респонденты – подростки затрудняются разделять их в своих ответах, что также доказывает тенденцию конвергенции онлайн и офлайн пространств современных подростков [Поливанова, Королева 2016]. Согласно результатам исследования НАФИ, большинство россиян (76%) считают, что в онлайн-пространстве должны сохраняться те же нормы общения, которые используются в жизни [Баймуратова и др. 2018]. Следует отметить и трансформации языка коммуникации, который во многом основан на визуальности, когда смайлики и гифки заменяют целые фразы и небольшие тексты. При этом письменная речь все более сближается с разговорной речью и частично заменяется ею. Все это требует от личности понимания языка интернет-коммуникаций и владения им.

Целью нашего эмпирического исследования стало изучение особенностей социального развития современной молодежи в режиме «offline» и «on-line».

Работа осуществлялась в два этапа: на первом этапе мы изучали предпочитаемые современной молодежью референтные группы, особенности их социального поведения и их представления об Ин-

тернете. На втором этапе в фокусе внимания были представления об успешности и структура социальной идентичности современной молодежи.

Выборка

В исследовании приняли участие 192 человека (N=192) в возрасте от 19 до 25 лет, обучающихся в высших учебных заведениях г. Москвы на факультетах психологии и журналистики.

Методики исследования:

1. Анкета «Референтные группы» [Идентичность и социализация 2015].
2. Методика диагностики склонности к преодолению социальных норм и правил (Клейберг Ю.А.).
3. Методика изучения нормативных предпочтений в группе (опросник В. Стефансона).
4. Опросник О.В. Гребенниковой «Представления об Интернете» [Концепции социализации 2010].
5. Методики «Структура социальной идентичности» [Идентичность и социализация 2015].
6. Методика «Успешный человек» [Идентичность и социализация 2015]; применялся метод математической статистики и обработки данных: корреляция Пирсона.

Анализ результатов

В ходе эмпирического исследования были получены следующие результаты, которые проиллюстрированы в таблицах и рисунках.

Таблица 1

Референтные группы у современной молодежи

Тип отношений	Группы (процентное соотношение)			
	Группа сверстников	Родители	Братья, сестры	Родственники
Свободное времяпровождение	90%	5%	5%	0%
Доверительные отношения	70%	30%	0%	0%
Важность мнения	65%	20%	15%	0%
Симпатии	65%	20%	15%	0%
Пример в жизни	30%	50%	10%	0%

Так, представители современной молодежи в качестве референтной группы выбирают группу сверстников, с которой проводят свое свободное время, доверяют ей, для них важно ее мнение и в ней же зарождаются их симпатии. Однако в качестве примера для построения жизни большинство молодежи отдает предпочтение своим родителям.

Данные рис. 1. свидетельствуют, что большинство представителей современной молодежи имеет высокий уровень склонности к преодолению социальных норм и правил, т.е. в реальной жизни они меньше подвержены конформизму.

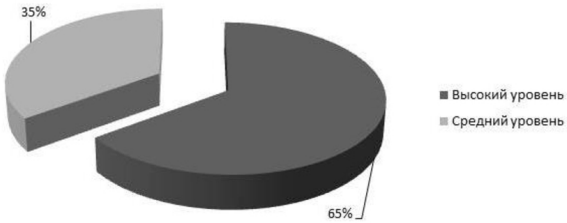


Рис. 1. Склонность к преодолению социальных норм и правил у современной молодежи

Исходя из результатов, отображенных на рис. 2, мы можем констатировать, что у 60% наших испытуемых коммуникативные предпочтения выступают в качестве нормативных. Для них коммуникативные нормы и правила группы опосредуют весь процесс межличностных отношений. У 40% – деловые предпочтения являются нормативными, регулируя процессы межличностного восприятия в группе.

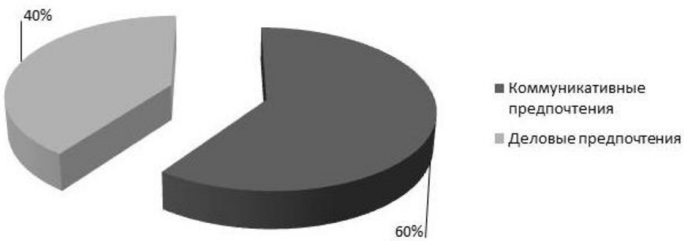


Рис. 2. Нормативные предпочтения в группе у современной молодежи

Таблица 2

Выбор тенденций поведения представителей современной молодежи в реальной группе

Основные тенденции поведения в реальной группе (процентное соотношение)			
Зависимость	85%	Независимость	15%
Общительность	95%	Необщительность	5%
Принятие борьбы	25%	Избегание борьбы	75%

Как видим, большинство молодежи в реальной группе сверстников проявляет склонность к зависимости, то есть внутреннее стремление к принятию групповых стандартов и ценностей. Тенденция 95% молодых людей к общительности свидетельствует об их контактности, стремлении образовать эмоциональные связи как в своей группе, так и за ее пределами. Также у большинства присутствует избегание борьбы – стремление уйти от взаимодействия, сохранить нейтралитет в групповых спорах и конфликтах, склонность к компромиссным решениям.

Для большинства представителей современной молодежи Интернет ассоциируется с понятием «поисковая система, информация», которой они пользуются каждый день, но не всегда ей доверяют. Целевое назначение Интернета имеет широкий формат, где можно не только получать информацию, но и выстраивать межличностное, межгрупповое общение, аккумулировать интересы и предпочтения.

Наиболее популярными Интернет-ресурсами у современной молодежи выступают социальные сети: Instagram, ВКонтакте, TikTok, видеохостинг YouTube и поисковые системы – Google и Yandex, в пространстве которых и происходит социальное развитие в режиме «on-line». Также представители современной молодежи активно общаются через мессенджеры: WhatsApp, Viber и Telegram.

Что касается структуры социальной идентичности, то анализ результатов исследования позволил определить приоритетные сферы: семья, хобби, поколение, профессия, пол, человечество, страна, город, национальность, религия. На первое место со значительной разницей с последующими приоритетами респонденты поставили семью (2,46). Хобби (4) оказалось вторым по популярности. Третьей и четвертой по значимости была выбрана идентификация с поколением (4,3) и профессиональные интересы (4,7). С

небольшим разрывом среди участников исследования популярны полоролевая идентификация (5,3) и сопричастность человечеству (5.4). Практически равные позиции принадлежат сопричастности стране (6,3) и городу (6,85). Замыкают список идентификация со своей национальностью (7,1) и религией (8,5).

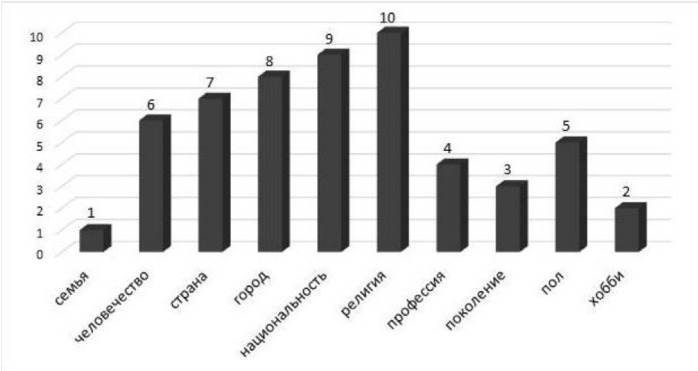


Рис. 3. Структура социальной идентичности у современной молодежи

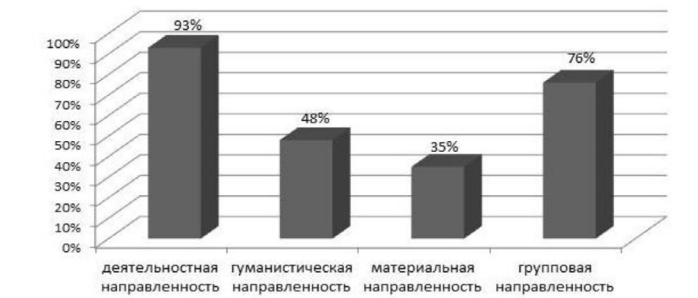


Рис. 4. Представления об успешности у современной молодежи

Анализ результатов исследования показал, что среди 93% современной молодежи деятельностный аспект составляет основу представлений об успешности в современном мире. Наиболее популярными характеристиками, необходимыми для достижения успеха, студенты называли терпение/усидчивость/настойчивость, трудолюбие/работоспособность, образование/знания, целеустремленность/активность, профессионализм/опыт, многозадачность/разносторонние интересы. Групповая принадлежность у 76% респондентов включена в картину представлений об успешности, и это вторая по популярности категория. Представители современной молодежи отмечали, что важное место для достижения успеш-

ности в современном мире занимает способность выстраивать социальные связи, коммуницировать, поддерживать отношения в различных референтных группах. Общительность, способность улавливать потребности и интересы других, открытость к установлению и поддержанию новых контактов, умение придерживаться внутригрупповых правил, легкость в общении, чувство юмора. У 48% молодежи гуманистический аспект включен в картину представлений об успешности в современном обществе. Молодые люди отмечали, что важно приносить пользу другим, заботиться об окружающем мире, учитывать интересы других и быть готовым поступиться своими желаниями и интересами для общего блага. Примечательно, что у 10% участвовавших в исследовании встречались характеристики, которые можно причислить к условно амбивалентным или отрицательным, порицаемым в обществе – лживость, умение играть роли/манипулировать ради достижения цели, наглость, беспринципность и способность «устранять» конкурентов, не ждать признания и одобрения, а «выгрызать место под солнцем», надеяться только на себя и не думать о других. Стоит заметить, что только у 35% молодых людей материальный аспект включен в представления об успешности в современном обществе. Респонденты отмечали обладание определенными статусными вещами, например, дорогой автомобиль, брендовая одежда, люксовая косметика и технологические новинки, недвижимость в престижном районе, наличие накоплений и т.д. как показатель успешности.

Итак, в представленной выборке молодые люди оптимистично настроены и обладают позитивными представлениями о вариативности реализации профессиональных потенций в современном обществе. Осознают и высоко ценят образование, знания и опыт в достижении профессиональных высот. Отмечают значимость социальных контактов и взаимопомощи в отношениях. Озвучивают гуманистические ценности в представлениях об успешности. Примечательно, что современная молодежь признает значение материальных ценностей и привилегий в ситуации материальной обеспеченности, но в полученных описаниях превалируют ценности профессиональной и личностной реализации и свободы как показатель успешности, а не наличие конкретных широко признанных атрибутов высокого материального статуса. Представители современной молодежи высоко ценят семейную принадлежность и стремятся поддерживать контакт с членами семьи. При этом ориентированы на свои увлечения и личные интересы. Интересуются происходящим в среде сверстников и всего человечества, в меньшей мере ограничены гендерными рамками и границами страны и своего города. На периферии интересов у них находится национальная и религиозная принадлежность.

Таблица 3

Корреляционные связи между показателями структуры социальной идентичности у современной молодежи

Показатели структуры социальной идентичности	Деятельностный аспект	Гуманистический аспект	Материальная направленность	Групповая принадлежность
Деятельностный аспект		-,605**	,225*	-,122
Гуманистический аспект	-,605**		,023	,135
Материальная направленность	,225*	,023		,012
Групповая принадлежность	-,122	,135	,012	

Корреляция Пирсона. Уровень значимости **p<0,01; *p<0,05.

Сравнение категорий структуры социальной идентичности в представленной выборке показало преобладание отрицательных значимых корреляционных связей. Отрицательные корреляционные связи были выявлены по категориям Семья/Человечество (-,287**), Семья/Хобби (-,291**). Категории Человечество/Город (-,447**), Человечество/Поколение (-,288**), Человечество/Профессия (-,219*). Шкалы Страна/Религия (-,218*), Страна/Профессия (-,266*) и Страна/Пол (-,355**). Город/Пол (-,327**) также показали отрицательную корреляцию. Одна положительная корреляция была получена по категориям Национальность/Религия (,257*). Отрицательные корреляции были выявлены по шкалам Национальность/Профессия (-,293**) и Национальность/Хобби (-,432**). И еще одна значимая отрицательная корреляция была получена по категориям Религия/Хобби (-,418**). Таким образом, в большинстве случаев увеличение одной переменной связано с уменьшением другой, что подтвердили полученные отрицательные корреляции по представленным категориям структуры социальной идентичности.

Корреляционный анализ исследования представлений об успешности у современной молодежи показал наличие отрицательной корреляции по категориям Деятельностный аспект/Гу-

Таблица 4

Корреляционные связи между показателями представлений об успешности у современной молодежи

Показатели успешности	Семья	Человечество	Страна	Город	Национальность	Религия	Профессия	Поколение	Пол	Хобби
Семья		-,287**	-0,162	-0,009	0,205	0,097	-0,107	-0,157	-0,06	-,291**
Человечество	-,287**		0,005	-,447**	-0,194	0,063	-,219*	-,288**	-0,007	-0,055
Страна	-0,162	0,005		0,149	-0,028	-,218*	-,266*	-0,023	-,355**	-0,102
Город	-0,009	-,447**	0,149		0,086	-0,157	-0,091	-0,027	-,327**	0,065
Национальность	0,205	-0,194	-0,028	0,086		,257*	-,293**	-0,131	-0,193	-,432**
Религия	0,097	0,063	-,218*	-0,157	,257*		-0,158	-0,052	-0,174	-,418**
Профессия	-0,107	-,219*	-,266*	-0,091	-,293**	-0,158		0,018	-0,088	0,14
Поколение	-0,157	-,288**	-0,023	-0,027	-0,131	-0,052	0,018		0,042	-,228*
Пол	-0,06	-0,007	-,355**	-,327**	-0,193	-0,174	-0,088	0,042		0,068
Хобби	-,291**	-0,055	-0,102	0,065	-,432**	-,418**	0,14	-,228*	0,068	

Корреляция Пирсона. Уровень значимости **p<0,01; *p<0,05.

манистический аспект (-,605**) и положительной корреляции по Деятельностный аспект/Материальная направленность (,225*). Таким образом, на основе полученных корреляционных связей мы можем предположить, что в представленной выборке отмечается тенденция высокой оценки личной активности и самореализации на фоне снижения ценности альтруизма и самопожертвования. А увеличение ценности самоактуализации влечет за собой стремление к повышению ценности материального статуса.

Выводы

1. Наличие группы сверстников как значимой референтной группы и в реальном (режим «offline»), и в виртуальном общении (режим «on-line») выступает важным фактором социального развития у современной молодежи.

2. Социальное развитие современной молодежи в реальном взаимодействии (режим «offline») характеризуется стремлением к преодолению социальных норм и правил. Однако ее представители склонны к зависимости в реальной группе через принятие групповых стандартов и ценностей; эмоциональному общению и компромиссам в конфликтных ситуациях. Нормативными выступают коммуникативные предпочтения, определяя характер общения в социальной группе. Молодые люди в качестве жизненного примера выбирают родителей как ведущих трансляторов правил поведения, эталонов и ценностей.

3. Интернет (режим «on-line») рассматривается одним из ведущих факторов социального развития современной молодежи в технологическом обществе. Целевое назначение Интернета имеет широкий формат, который позволяет не только получать информацию, но и выстраивать межличностное, межгрупповое общение, аккумулировать интересы и предпочтения. Молодежь использует Интернет как социальное пространство, где можно пообщаться, найти информацию, получить удовольствие от игр, просмотра фильма, для чтения блогов, прослушивания музыки. Инструментом межличностного виртуального общения молодежи в наши дни выступают социальные сети (Instagram, ВКонтакте, TikTok) и мессенджеры.

4. Социальная идентичность современной молодежи характеризуется тем, что молодые люди, с одной стороны, придерживаются в русле института семьи традиционных идентификационных стратегий и практик, с другой стороны, ориентированы на поиск персональной стратегии самоидентификации в профессиональной реализации и увлечениях.

5. Представления об успешности у современной молодежи отличаются признанием значимости личной инициативы и активно-

сти, ценности образования и карьерного роста, а также для нее характерны стремление к самореализации, потребность в социальном признании и финансовом благополучии.

Благодарность

Статья выполнена в рамках госзадания, АААА-А19-119012990181-0.

Arknowledgment

This work was supported by the state task, project AAAA-A19-119012990181-0.

Литература

Баймуратова и др. 2018 – *Баймуратова Л.Р., Долгова О.А., Имаева Г.Р., Гриценко В.И., Смирнов К.В., Аймалетдинов Т.А.* Цифровая грамотность для экономики будущего. М.: НАФИ, 2018.

Белинская, Марцинковская 2018 – *Белинская Е.П., Марцинковская Т.Д.* Идентичность в транзитивном обществе: виртуальность и реальность // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: научные труды / Под общ. ред. Р.В. Ершовой. Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2018. С. 43–48.

Емелин и др. 2012 – *Емелин В.А., Рассказова Е.И., Тхостов А.Ш.* Психологические последствия развития информационных технологий // Национальный психологический журнал. 2012. №1 (7). С. 81–87.

Идентичность и социализация 2015 – Идентичность и социализация в современном мире: сборник методик / Под ред. Т.Д. Марцинковской. М.: МПГУ, 2015.

Концепции социализации 2010 – Концепции социализации и индивидуализации в современной психологии: коллективная монография / Под ред. Т.Д. Марцинковской. М., Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010.

Марцинковская 2018a – *Марцинковская Т.Д.* Психологические аспекты технологического общества [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2018. Т. 11. № 62. С. 12. URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n62/1654-martsinkovskaya62.html (дата обращения 2 июля 2019).

Марцинковская 2018b – *Марцинковская Т.Д.* Транзитивное и цифровое пространство как новая психология повседневности // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: научные труды / Под общ. ред. Р.В. Ершовой. Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2018. С. 219–223.

Поливанова, Королева 2016 – *Поливанова К.Н., Королева Д.О.* Социальные сети как новая практика развития городских подростков // Вестник РГНФ. 2016. № 1. С. 173–180.

References

Baimuratova L.R., Dolgova O.A., Imaeva G.R., Gritsenko V.I., Smirnov K.V. and Aimaletdinov T.A. (2018), *Tsifrovaya gramotnost' dlya ekonomiki budushchego* [Digital literacy for the economy of the future], NAFI, Moscow, Russia.

Belinskaya E.P. and Martsinkovskaya T.D. (2018), "Identity in a transitive society: virtuality and reality", in Ershova, R.V. (ed.), *Tsifrovoe obshchestvo kak kul'turno-istoricheskii kontekst razvitiya cheloveka: nauchnye Trudy* [Digital society as a cultural-historical context of human development: a collection of scientific articles and materials of an international conference], Gosudarstvennyi sotsial'no-gumanitarnyi universitet, Kolomna, Russia, pp. 43–48.

Emelin V.A., Rasskazova E.I. and Tkhostov A.Sh. (2012), "Psychological consequences of information technology development", *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal*, no 1 (7), pp. 81–87.

Martsinkovskaya, T.D. (ed.) (2010), *Kontseptsii sotsializatsii i individualizatsii v sovremennoi psikhologii* [Concepts of socialization and individualization in modern psychology], IG-SOTsIN, Moscow, Obninsk, Russia.

Martsinkovskaya, T.D. (ed.) (2015), *Identichnost' i sotsializatsiya v sovremennom mire: sbornik metodik* [Identity and socialization in the modern world: collection of techniques], MPGU, Moscow, Russia.

Martsinkovskaya T.D. (2018a), "Psychological aspects of technological society", *Psikhologicheskie issledovaniya*, vol. 11, no 62, p. 12, [Online], available at: http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n62/1654-martsinkovskaya62.html (Accessed 2 July 2019).

Martsinkovskaya T.D. (2018b), "Transitive and digital space as a new psychology of everyday life", in Ershova, R.V. (ed.), *Tsifrovoe obshchestvo kak kul'turno-istoricheskii kontekst razvitiya cheloveka: nauchnye trudy* [Digital society as a cultural-historical context of human development: a collection of scientific articles and materials of an international conference], Gosudarstvennyi sotsial'no-gumanitarnyi universitet, Kolomna, Russia, pp. 219–223.

Polivanova K.N. and Koroleva D.O. (2016), "Social networks as a new development practice for urban teenagers", *Vestnik RGNF,* no 1, pp. 173–180.

Информация об авторах

Ольга В. Гребенникова, кандидат психологических наук, доцент, Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия; 125009, Россия, Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4; *grebennikova577@mail.ru*

Анна Н. Аянян, магистр психологии, Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия; 125009, Россия, Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4*; parhomenkoanna86@mail.ru*

Наталья И. Юрченко, магистр психологии, Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия; 125009, Россия, Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4; *yurchenko_natalya@icloud.com*

Наталья С. Полева, кандидат психологических наук, Психологический институт Российской академии образования, Москва, Россия; 125009, Россия, Москва,

ул. Моховая, д. 9, стр. 4; *npoleva@mail.ru*

Information about authors

Olga V. Grebennikova, Cand.of Sci. (Psychology), associate professor, Psychological Institute Russian Academy of Education, Moscow, Russia; bld. 4-9, Mokhovaya str., Moscow, Russia, 125009; *grebennikova577@mail.ru*

Anna N. Ayanyan, Master (Psychology), Psychological Institute Russian Academy of Education, Moscow, Russia; bld. 4-9, Mokhovaya str., Moscow, Russia, 125009; *parhomenkoanna86@mail.ru*

Natalya I. Yurchenko, Master (Psychology), Psychological Institute Russian Academy of Education, Moscow, Russia; bld. 4-9, Mokhovaya str., Moscow, Russia, 125009; *yurchenko_natalya@icloud.com*

Natalia S. Poleva, Cand. of Sci. (Psychology), Psychological Institute Russian Academy of Education, Moscow, Russia; bld. 4-9, Mokhovaya str., Moscow, Russia, 125009; npoleva@mail.ru

Оригинал-макет подготовлен
в Институте психологии
им. Л.С. Выготского РГГУ

Корректор
И.В. Попова

Компьютерная верстка
В.С. Гусельцева

Подписано в печать 12.03.2020.
Формат 60x901\16.
Уч.-изд. л. 11,0. Усл. печ.л. 10,5.
Тираж 1050 экз.

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