

Вестник Московского университета

ISSN 0137—0936



НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ

*Основан
в 1946 году*

Серия 14

ПСИХОЛОГИЯ

3/2022

УЧРЕДИТЕЛИ:

**Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (МГУ);
факультет психологии МГУ**

Главный редактор Ю.П. Зинченко

Заместитель главного редактора А.Н. Веракса

Ответственный секретарь А.И. Ковалев

Заместитель ответственного секретаря Д.В. Пшеничнюк

РЕДКОЛЛЕГИЯ

М. Абалакина-Паап (США), Ж.К. Айреш (Португалия), А.Г. Асмолов (Россия), Т.Ю. Базаров (Россия), В.В. Барабанщикова (Россия), Л.Ф. Баянова (Россия), Б.С. Братусь (Россия), И.В. Гайдамашко (Россия), М. Гулина (Великобритания), В.В. Гульдман (Россия), А.Н. Гусев (Россия), А.И. Донцов (Россия), М.С. Егорова (Россия), Т.П. Емельянова (Россия), В.А. Иванников (Россия), И.И. Ильясов (Россия), О.А. Карабанова (Россия), А.В. Карпов (Россия), М.С. Ковязина (Россия), Д.С. Корниенко (Россия), С.Н. Костромина (Россия), Б. Котик-Фридгут (Израиль), М.Ш. Магомед-Эминов (Россия), С.Б. Малых (Россия), Т.Д. Марцинковская (Россия), О.Т. Мельникова (Россия), Г.Я. Меньшикова (Россия), Р. Нойман (Германия), А.А. Реан (Россия), З.И. Рябикина (Россия), Ф.С. Сафуанов (Россия), В.С. Собкин (Россия), Ю. Соловьева (Мексика), О.А. Тихомандрицкая (Россия), Н.Н. Толстых (Россия), А.Ш. Тхостов (Россия), Д.В. Ушаков (Россия), Я. Хаутамяки (Финляндия), Л.А. Цветкова (Россия), А.М. Черноризов (Россия), А.В. Шаболтас (Россия), Е.Ю. Шестопап (Россия), Ю.С. Шойгу (Россия), А.В. Юревич (Россия), И. Ясинская-Лахти (Финляндия)

Редактор И.У. Сурилова

Корректор З.А. Титова

Верстка Л.А. Тарасюк

Адрес редакции:

125009, Москва, ул. Моховая, 11, корп. 9. Тел. (495) 629-37-23

E-mail: vestnik_psy@mail.ru

Сайт: <http://msupsyj.ru/>

Журнал зарегистрирован в Министерстве печати и информации РФ.

Свидетельство о регистрации № 1559 от 14 февраля 1991 г.

Подписано в печать 00.00.00 Формат 60.901/16. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 00,0 Уч.-изд. л. 00,0 Тираж 500 экз.

Издательство Московского университета.

119991, Москва, ГСП-1, Ленинские горы, д. 1, стр. 15 (ул. Академика Хохлова, 11).

Тел.: (495) 939-32-91; e-mail: secretary@msupublishing.ru

Отдел реализации. Тел.: (495) 939-33-23; e-mail: zakaz@msupress.com

Сайт Издательства МГУ: <http://msupress.com>

Вестник Московского университета

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в ноябре 1946 г.

Серия 14 ПСИХОЛОГИЯ

Издательство Московского университета

MOSCOW UNIVERSITY PSYCHOLOGY BULLETIN

№ 3 • 2022 • ИЮЛЬ–СЕНТЯБРЬ

Выходит с 1977 г. один раз в три месяца

Published since 1977 once in three months

СОДЕРЖАНИЕ

К ЮБИЛЕЮ КАФЕДРЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ МГУ

- Донцов А.И., Тихомандрицкая О.А. К 50-летию кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. 3
- Марцинковская Т.Д., Хорошилов Д.А. Научная школа социальной психологии Г.М. Андреевой: традиции и современность. 8
- Гришина Н.В. Человек в отношениях с окружающим миром: Описания контекста. 22
- Фоломеева Т.В., Винокуров Ф.Н., Федотова С.В., Садовская Е.Д. Социально-психологический подход в изучении взаимодействия Человек-ИИ: Доверие искусственному интеллекту в принятии экономических решений 40
- Мельникова О.Т., Избасарова С.А. Мультимодальный подход к исследованию городского пространства 65
- Базаров Т.Ю., Голынчик Е.О., Линатов С.А., Несмеянова Р.К. Стили реагирования на изменения и восприятие учителями организационной культуры и конфликтов в школе 85

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Сиднева А.Н., Асланова М.С., Бухаленкова Д.А. Особенности развития математических способностей первоклассников, обучающихся по разным образовательным программам 119
- Арестова О.Н., Докучаева А.Г., Митина О.В. Соотношение эксплицитного и имплицитного уровней презентации ценностей: Кросс-культурный аспект. 145
- Пономарева Е.С. Видеоигры и агрессия: обзор зарубежных исследований 169
- Лобанова Т.Н. Анализ мотивационной структуры и трудовых интересов руководителей и сотрудников на удаленной работе. 200
- Романов Р.В. Переживание дистресса, ассоциированного с образом тела и гендерной идентичностью. 225

НА ФАКУЛЬТЕТЕ ПСИХОЛОГИИ

- Коллектив факультета психологии МГУ. Памяти Т.В. Фоломеевой. . . 245

CONTENT

TO THE ANNIVERSARY OF THE DEPARTMENT OF SOCIAL PSYCHOLOGY, FACULTY OF PSYCHOLOGY, LOMONOSOV MOSCOW STATE UNIVERSITY

<i>Dontzov, A.I., Tikhomandritskaya, O.A.</i> To the 50th Anniversary of the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University	3
<i>Martsinkovskaya, T.D., Khoroshilov, D.A.</i> Scientific School of Social Psychology Created by Galina Andreeva: Traditions and Modernity	8
<i>Grishina, N.V.</i> Man in Relations with the Environment: Context Descriptions	22
<i>Folomeeva, T.V., Vinokurov, F.N., Fedotova, S.V., Sadovskaia, E.D.</i> The Role of Digital Technologies in Economic Decision-Making: Artificial Intelligence and Risk-Taking	40
<i>Mel'nikova, O.T., Izbasarova, S.A.</i> Multimodal Approach to the Research of Urban Space	65
<i>Bazarov, T.Yu., Golynchik, E.O., Lipatov, S.A., Nesmeianova, R.K.</i> Change Response Styles and Teachers' Perceptions of Organizational Culture and Conflicts in the School	85

APPLIED STUDIES

<i>Sidneva, A.N., Aslanova, M.S., Bukhalenkova, D.A.</i> Features of the Development of Mathematical Skills of First-Graders in Different Educational Programs	119
<i>Arestova, O.N., Dokuchaeva, A.G., Mitina, O.V.</i> The Relation of the Explicit and Implicit Levels of Values Presentation: the Cross-Cultural Aspect. .	145
<i>Ponomareva, E.S.</i> Video Games and Aggression: the Major Trends in Foreign Studies.	169
<i>Lobanova, T.N.</i> Analysis of the Motivational Structure and Labor Interests of Managers and Employees in Remote Work	200
<i>Romanov, R.V.</i> Experience of Distress Associated with Body Image and Gender Identity	225

IN THE FACULTY OF PSYCHOLOGY OF LOMONOSOV MOSCOW STATE UNIVERSITY

<i>In Memory of Tatiana Folomeeva</i>	245
---	-----

К ЮБИЛЕЮ КАФЕДРЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ МГУ

УДК 159.99

doi: 10.11621/vsp.2022.03.01

Научная статья

К 50-ЛЕТИЮ КАФЕДРЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ МГУ ИМЕНИ М.В. ЛОМОНОСОВА

А.И. Донцов¹, О.А. Тихомандрицкая^{*2}

^{1, 2} Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия

¹ a.dontsov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7432-3572>

² otihomandr@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9072-1826>

^{*} Автор, ответственный за переписку: otihomandr@mail.ru

Для цитирования: Донцов А.И., Тихомандрицкая О.А. К 50-летию кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 3. С. 3–7. doi: 10.11621/vsp.2022.03.01

doi: 10.11621/vsp.2022.03.01

Scientific Article

TO THE 50TH ANNIVERSARY OF THE DEPARTMENT OF SOCIAL PSYCHOLOGY, FACULTY OF PSYCHOLOGY, LOMONOSOV MOSCOW STATE UNIVERSITY

Alexander I. Dontzov¹, Olga A. Tikhomandritskaya^{*2}

^{1, 2} Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

¹ a.dontsov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7432-3572>

² otihomandr@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9072-1826>

^{*} Corresponding author: otihomandr@mail.ru

For citation: Dontzov, A.I., Tikhomandritskaya, O.A. (2022). To the 50th Anniversary of the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 3, 3–7. doi: 10.11621/vsp.2022.03.01

12 октября 2022 года кафедра социальной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова отмечает свое 50-летие.

Именно в этот день ровно 50 лет назад, 12 октября 1972 года, вышел приказ о создании кафедры социальной психологии в стенах Московского университета. Основала кафедру профессор Галина Михайловна Андреева, заслуженный деятель науки РСФСР, академик РАО. Она была приглашена с философского факультета МГУ первым деканом факультета психологии Алексеем Николаевичем Леонтьевым, который полагал важным организовать исследования не только психологической реальности индивида, но и психологической реальности группы, общности, социума. Г.М. Андреева возглавляла созданную ею кафедру социальной психологии до 1989 года и проработала на кафедре до ухода из жизни в 2014 году. Она не только заложила основы отечественной научной школы социальной психологии и самостоятельного научного направления — психологии социального познания, идеи которого воплощаются в работах ее учеников и последователей, но и создала особую эмоциональную и интеллектуальную атмосферу школы, атмосферу открытости, доброжелательности и творчества, которая бережно сохраняется на кафедре социальной психологии.

Вместе с Г.М. Андреевой в свое время на кафедру пришли К.Е. Данилин, И.Г. Кокурина и Л.А. Петровская, вслед за ними на кафедре стали преподавать Н.Н. Богомолова, А.У. Хараш, Ю.М. Жуков.

В момент основания кафедры, помимо сотрудников, на нее был принят и первый аспирант Александр Иванович Донцов, будущий декан факультета психологии (2000–2006 гг.) и заведующий кафедрой социальной психологии (1989–2006 гг.), ныне доктор психологических наук, профессор, действительный член Российской академии образования, заслуженный профессор Московского университета.

А.И. Донцов является создателем теории мотивационно-ценностного единства коллектива, им разработана оригинальная концепция интеграции малой функциональной группы, предложен авторский подход к анализу межличностного конфликта, сформулирован новый взгляд на проблему социального влияния меньшинства, на изучение закономерностей массового сознания, психологию мифа.

С 2006 по 2017 год кафедрой руководила доктор психологических наук, заслуженный профессор Московского университета Татьяна Гавриловна Стефаненко, которая разрабатывала такие направления в социальной психологии, как этнопсихология и психология межгрупп-

повых отношений, создала концепцию этнической идентичности, опирающуюся на позиции социального конструкционизма.

В настоящее время и.о. заведующего кафедрой является кандидат психологических наук, доцент, заслуженный преподаватель Московского университета Ольга Алексеевна Тихомандрицкая, специалист в области механизмов регуляции социального поведения и гендерной психологии.

В разные годы на кафедре работали В.С. Агеев, Е.А. Аксенова, Т.Л. Алавидзе, Ю.Е. Алешина, Е.П. Алещенко, Е.В. Антонюк, Г.Т. Базарова, И.Б. Бовина, Л.А. Дергачева, М.В. Кроз, Д.А. Хорошилов.

В настоящее время коллектив кафедры составляют 25 сотрудников, среди них доктора психологических наук, профессора Т.Ю. Базаров, Е.П. Белинская, А.И. Донцов, О.Т. Мельникова; кандидаты психологических наук, доценты В.А. Баранова, Е.О. Голынчик, Е.М. Дубовская, И.Г. Кокурина, С.А. Липатов, Н.Г. Малышева, А.М. Рикель, О.В. Соловьева, О.А.Тихомандрицкая, Т.В. Фоломеева; кандидаты психологических наук, старшие научные сотрудники Ф.Н. Винокуров, А.В. Журавлев, М.А. Иванов, А.Н. Онучин, Ю.Э. Ширков, С.В. Федотова; младший научный сотрудник И.А. Зеленев; старший лаборант С.А. Избасарова; инженеры Ю.К. Зубова, Е.Д. Садовская и З.Д. Шаехов.

Коллектив кафедры традиционно уделяет внимание как фундаментальным, так и прикладным исследованиям. Научные работы сотрудников, отражающие актуальные тенденции современной психологии и запросы социальной практики, нашли свое воплощение в более чем 60 монографиях, учебниках, учебных пособиях. Многие из них неоднократно переиздавались и являются золотым фондом отечественной социальной психологии. Учебник по социальной психологии профессора Г.М. Андреевой выдержал семь изданий и переведен на многие иностранные языки. Он является одним из наиболее востребованных учебников, базовым для студентов психологических факультетов вузов России. Учебник Т.Г. Стефаненко «Этнопсихология» вышел пятью изданиями и является базовым в преподавании этнопсихологии и родственных дисциплин.

В настоящее время сотрудниками кафедры исследуются массовое сознание и социальные представления и переживания, в том числе и трансгенерационные и стратификационные аспекты этих явлений (А.И. Донцов, Ю.Э. Ширков, А.Н. Онучин, Т.В. Фоломеева, С.В. Федотова, А.М. Рикель, И.А. Зеленев). Продолжается изучение процессов конструирования идентификационных структур личности,

особенностей личностной и социальной — в том числе этнической, организационной, гендерной и др. — идентичности (Е.П. Белинская, С.А. Липатов, О.А. Тихомандрицкая, Н.Г. Малышева). Анализируются проблемы социализации в условиях технологических инноваций, цифровизации и транзитивности общества (Е.М. Дубовская, Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая). Традиционно представлены исследования общения и развития коммуникативной компетентности (О.В. Соловьева, В.А. Баранова, Е.О. Голынчик, А.В. Журавлев), средств массовой коммуникации и рекламы (Ю.Э. Ширков). Затрагивается широкий круг социально-психологических проблем в области этнопсихологии и психологии межгрупповых отношений (Н.Г. Малышева), экономической психологии и психологии маркетинга (Т.В. Фолomeева, О.Т. Мельникова, С.В. Федотова, Ф.Н. Винокуров), юридической психологии (О.В. Соловьева), гендерной психологии и психологии семейных отношений (О.А. Тихомандрицкая, Н.Г. Малышева, В.А. Баранова), исследования конфликтов и их урегулирования (Т.Ю. Базаров, А.И. Донцов, Е.О. Голынчик), мотивации социального поведения (И.Г. Кокурина), психологии жизненной среды (В.А. Баранова). Большое внимание уделяется развитию методологии качественных исследований (О.Т. Мельникова, Т.В. Фолomeева). Продолжается изучение социально-психологических аспектов организационного поведения — вопросов управления и лидерского потенциала, организационного консультирования, лояльности и вовлеченности персонала, карьерных траекторий, психологического сопровождения организационных изменений (Т.Ю. Базаров, С.А. Липатов, М.А. Иванов, А.Н. Онучин, А.М. Рикель, А.В. Журавлев).

С момента основания кафедрой социальной психологии было выпущено более 2000 студентов, магистрантов и аспирантов. Выпускники кафедры успешно работают в вузах, в научно-исследовательских институтах и лабораториях, в структурах бизнеса, в государственном аппарате. На факультете дисциплины социальной психологии представлены в учебных планах специализации «Социально-психологическое обеспечение профессиональной деятельности» и в магистерских программах: «Экономическая психология» и «Социальная психология». Кафедра социальной психологии играет активную роль и в жизни филиалов МГУ имени М.В. Ломоносова. С 2006 г. ведется подготовка специалистов по направлению «Социальная психология» на факультете психологии в филиале МГУ в г. Ташкенте (Узбекистан), с 2020 г. открыта также и подготовка в магистратуре по направлению «Социальная психология». В 2013 г. открыта магистратура по

социальной психологии на факультете психологии в филиале МГУ в г. Баку (Азербайджан), лекции по социальной психологии читаются в филиале МГУ в г. Севастополе.

Отмечая свое 50-летие, кафедра социальной психологии, ее сотрудники, нацелены на дальнейшую плодотворную работу, развитие социальной психологии — науки, которая прежде всего отражает актуальные запросы общества, направлена на развитие позитивных социальных отношений, успешного и продуктивного взаимодействия людей, достижения благополучия личности и группы. Самой главной задачей кафедры остается держать высокую планку теоретической, исследовательской и практической подготовки студентов, магистрантов и аспирантов, давать им те знания, которые позволят им стать профессионалами в области социальной психологии.

Статья получена: 18.09.2022;
принята: 20.09.2022;
отредактирована: 22.09.2022.

Received: 18.09.2022;
accepted: 20.09.2022;
revised: 22.09.2022.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Донцов Александр Иванович — доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; академик РАО, a.dontsov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7432-3572>

Тихомандрицкая Ольга Алексеевна — кандидат психологических наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой социальной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, otihomandr@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9072-1826>

ABOUT AUTHORS

Alexander I. Dontsov — Doctor of Psychology, Professor, the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Academician of the Russian Academy of Education, a.dontsov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7432-3572>

Olga A. Tikhomandritskaya — PhD in Psychology, Associate Professor, Acting Head of the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, otihomandr@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9072-1826>

УДК 159.99

doi: 10.11621/vsp.2022.03.02

Научная статья

НАУЧНАЯ ШКОЛА СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ Г.М. АНДРЕЕВОЙ: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Т.Д. Марцинковская¹, Д.А. Хорошилов^{*2}

^{1, 2} Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Россия

¹ martsinkovskaya.t@rggu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2810-2554>

² d.khoroshilov@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4688-1934>

* Автор, ответственный за переписку: d.khoroshilov@gmail.com

Актуальность. В статье раскрываются эпистемологические источники возникновения научной школы Г.М. Андреевой, которая стала и основанием, и триггером развития социальной психологии в Московском университете во второй половине XX — начале XXI столетий.

Цель. Показать актуальность и эвристичность концепции социальной психологии и социального познания Г.М. Андреевой, позволяющей изучать аффективные и когнитивные аспекты восприятия и переживания различных векторов социокультурных изменений и кризисов, в том числе — в ситуациях фрустрации и депривации жизненного пространства личности, цифровизации и медиатизации общества и культуры.

Методы. Используются методы исторической герменевтики, историко-генетического и категориального анализа, реконструирующие внутреннюю логику и основные этапы развития научной школы социальной психологии и социального познания Г.М. Андреевой, ее новаторскую исследовательскую методологию и категориальный аппарат.

Результаты. Проанализированы социокультурные и интеллектуальные факторы возникновения и творческого развития школы Г.М. Андреевой на протяжении более чем полувекового пути. Раскрыты эпистемологические предпосылки построения социальной психологии как научной дисциплины, включенной в реальный контекст жизни общества и культуры; обобщаются и интерпретируются главные результаты исследований социального познания в условиях социальной нестабильности и неопределенности. Показывается потенциал ее идей в интеллектуальном контексте современной психологии.

Выводы. Трансдисциплинарность и принципиальная открытость методологического гештальта новой научной школы социальной психологии Г.М. Андреевой стали залогом ее плодотворного развития в непредсказуемо изменяющемся пространстве современного мира. Оригинальная авторская

концепция социального познания, предлагаемая Г.М. Андреевой, объединяет дисциплинарные традиции (парадигмы) психологической и социологической социальной психологии, которые разошлись в XX веке, и дает возможность изучать сложные психологические феномены, закономерности и механизмы современного общества и культуры.

Ключевые слова: научная школа Г.М. Андреевой, социальная психология, психология социального познания, социальные изменения.

Информация о финансировании. Исследование выполнено при поддержке гранта РНФ в рамках проекта № 22-18-00140 «Динамическая устойчивость личности в пространстве социокультурной неопределенности».

Для цитирования: Марцинковская Т.Д., Хорошилов Д.А. Научная школа социальной психологии Г.М. Андреевой: традиции и современность // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 3. С. 8–21. doi: 10.11621/vsp.2022.03.02

doi: 10.11621/vsp.2022.03.02

Scientific Article

SCIENTIFIC SCHOOL OF SOCIAL PSYCHOLOGY CREATED BY GALINA ANDREEVA: TRADITIONS AND MODERNITY

Tatiana D. Martsinkovskaya¹, Dmitry A. Khoroshilov^{*2}

^{1,2} Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia

¹ martsinkovskaya.t@rggu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2810-2554>

² d.khoroshilov@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4688-1934>

^{*} Corresponding author: d.khoroshilov@gmail.com

Background. The article reveals the epistemological sources of the scientific school of G.M. Andreeva, which became both the basis and the trigger for the development of social psychology at Moscow University in the second half of the XX and early XXI centuries.

Objective. Show the relevance and heuristics of the concept of social psychology and social cognition worked out by G.M. Andreeva. This concept makes it possible to study the affective and cognitive aspects of perception and emotion experience of various vectors of sociocultural changes and crises, including situations of frustration and deprivation of a person's living space, digitalization and mediatization of society and culture.

Methods. The methods of historical hermeneutics, historical-genetic and categorical analysis are used, reconstructing the internal logic and the main stages

in the development of the scientific school of social psychology and social cognition of G.M. Andreeva, her innovative research methodology and categorical apparatus.

Results. The socio-cultural and intellectual factors of the emergence and creative development of the G.M. Andreeva's school for more than a half of century are analyzed. The epistemological prerequisites for constructing social psychology as a scientific discipline included in the real context of the life of society and culture are revealed; the main results of the research of social cognition in conditions of social instability and uncertainty are summarized and construed. The potential of her ideas in the intellectual context of modern psychology is shown.

Conclusion. Transdisciplinary and fundamental openness of the methodological gestalt of the new scientific school of social psychology created by G.M. Andreeva became the key to its fruitful development in the unpredictably changing space of the modern world. The original author's concept of social cognition, proposed by G.M. Andreeva, unites the disciplinary traditions (paradigms) of psychological and sociological social psychology, which diverged in the twentieth century, and makes it possible to study complex psychological phenomena, patterns and mechanisms of modern society and culture.

Keywords: scientific school of Galina Andreeva, social psychology, psychology of social cognition, social changes.

Funding. The study was supported by a grant from the Russian Science Foundation within the framework of project № 22-18-00140 "Dynamic stability of personality in the space of sociocultural uncertainty".

For citation: Martsinkovskaya, T.D., Khoroshilov, D.A. (2022). Scientific School of Social Psychology Created by Galina Andreeva: Traditions and Modernity. Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin), 3, 8–21. doi: 10.11621/vsp.2022.03.02

Введение

Уникальность научной школы Г.М. Андреевой

Юбилеи всегда становятся поводом и для подведения итогов, и для обсуждения перспектив будущего развития. Но юбилеи еще и причина для анализа пройденного пути, истоков формирования той научной школы, которая и принесла заслуженную славу кафедре социальной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова (далее — МГУ). И, конечно, эта школа по праву носит имя научной школы Галины Михайловны Андреевой. Цель настоящей статьи — показать эвристичность идей школы социальной психологии и социального познания Г.М. Андреевой в современных исследовательских контекстах.

Есть два варианта формирования научных школ. Это, во-первых, школы, целью которых является осуществление определенной научной программы, например, берлинская школа М. Вертгеймера, создавшего из лаборатории по исследованию восприятия школу гештальтпсихологии.

Существуют научные школы и другого плана, в которых главное не программа, а фигура лидера, который является учителем для своих сотрудников, формирует научное самосознание будущих коллег, заражая их своим отношением к определенным концепциям. Так создается коллектив новой школы. Как правило, определенное научное сообщество становится школой либо первого, либо второго типа.

Уникальность научной школы социальной психологии, созданной Г.М. Андреевой, состоит в том, что она сочетает в себе черты обеих школ. Существует и ясно очерченная программа исследования, и четкая методология, в парадигме которой проводятся все работы учеников и сотрудников Г.М. Андреевой. В то же время ей присущи и все черты школы, в которой доминирует яркий харизматический лидер и присутствует эмоциональная сплоченность между ее членами. В Г.М. Андреевой, казалось, умещался не один человек, а несколько людей, причем людей одинаково интересных, умных, глубоких и креативных. Ее феноменальная творческая активность и разносторонность дарований только подчеркивали поразительную целостность и цельность ее натуры. Поэтому неудивительно, что ощущение образа Галины Михайловны как константы в том вихре изменений, которые происходили и происходят в окружающем мире, не только не проходит, но лишь усиливается со временем (Марцинковская, 2016).

Существовало и организационное начало этой школы в виде формальной малой группы (коллектив кафедры социальной психологии МГУ), и неформального объединения большой группы учеников (прямых и непрямых) Г.М. Андреевой. Она была не только душой, но и разумом того незримого колледжа, который объединял всех ее учеников, и объединяет даже тогда, когда ее уже нет среди нас.

Начало школы было положено организацией кафедры социальной психологии на факультете психологии МГУ в 1972 году. Социально-психологических традиций в советской психологии в то время практически не было, так как новые исследования только начинались, а связь со старыми, проводимыми еще Н.К. Михайловским, В.М. Бехтеревым, Л.И. Петражицким, М.М. Ковалевским, была прервана. Поэтому методология новой школы создавалась Г.М. Андреевой фактически с чистого листа. Изначально в основание школы

была положена методология исследования социального бытия в виде системы, в которой живет и развивается человек, что сделало ее открытой для новых идей, созвучной постмодернизму и неклассической психологии и в целом новой науке — науке XXI века (Andreeva, 2009).

В круг оппонентов Андреевой входили не только современные отечественные психологи, но и основатели социальной (общественной) психологии в России, а также ведущие зарубежные теоретики. Это также стало одним из факторов, позволивших легко войти в современную науку, так как отвечало сетевому принципу отбора информации, в котором как бы неводом ловятся все созвучные научной программе школы идеи.

Социальная психология как эпистемология общества

Для научной школы социальной психологии Г.М. Андреевой наиболее важное значение имеют два методологических принципа: 1) социокультурная детерминация познавательных процессов, что предполагает их исследование в реальном контексте повседневной жизни общества; 2) признание единства социального познания и действия, восходящее к школе групповой динамики К. Левина, «отца-основателя» современной экспериментальной социальной психологии, и получившее подтверждение в когнитивной науке наших дней, например, во всемирно известных работах Д. Канемана.

Ключевая задача социального психолога, — неоднократно подчеркивала в своих научных трудах, лекциях и выступлениях Г.М. Андреева, которая была непосредственным участником исторических событий XX века, — включение науки в широкий контекст социальных изменений. В одном из интервью она откровенно признается: «Война что ли спровоцировала на всякие запросы о жизни?» (Пугачева, 2002, с. 79). Социальная психология должна не только разработать подходы и методы исследования («диагностики») восприятия и переживания социальных проблем, но и предложить эффективные стратегии совладания с ними (Андреева, 2013в).

Принцип единства теории и практики, отстаиваемый Г.М. Андреевой, прослеживается в логике выделения дисциплинарных разделов социальной психологии: *общение, группы и личность* (Андреева, 2006). В общении — как межличностном, так и межгрупповом — формируется идентичность человека, определяемая типом общества и культуры, в которых он осуществляет свою практическую деятельность. Предложенная дисциплинарная схема оказалась эвристичной в практических и прикладных исследованиях, о чем лучше всего

свидетельствуют работы многочисленных учеников Г.М. Андреевой в самых разных социальных сферах. Социально-психологическое знание становится формой *эпистемологии современного общества* (о такой судьбе социальной психологии мечтал С. Московиси; как и Г.М. Андреева, — тоже выдающийся ученый предвоенного поколения 1920-х гг.).

Эпистемологический источник размышлений Г.М. Андреевой — культурно-историческая и деятельностьная парадигма Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии. Сопоставляя их научные взгляды с актуальными достижениями психологии и смежных дисциплин, она сформулировала следующий вопрос: как обычный человек, то есть рядовой член общества, познает окружающий его социальный мир? Г.М. Андреева находила истоки исследований социального познания в истории немецкой классической философии, социологии знания и когнитивной психологии, однако ей удалось разработать совершенно новую и оригинальную концепцию этого направления (Андреева, 2005, 2009).

Терминологический выбор понятия социального *познания* (а не *знания*, как у М. Шелера) является для Г.М. Андреевой принципиальным решением. Понятие «социальное познание» введено К. Маннгеймом, который призывал «понять, как человек с его знанием, обусловленным временем и социальным положением, решает задачи, которые ставит перед ним познание» (Манхейм, 1994, с. 161). Социальное познание — это процесс восприятия изменяющегося социального мира, а знание составляет финальный результат этого процесса; тем самым подчеркивается динамический характер и активность понимания человеком общества и культуры.

Ключевая феноменологическая характеристика социального познания заключается в его *интерсубъективности*. Социальное познание разделяется и распределяется в отношениях между людьми; интерсубъективное знание о мире обладает конститутивным статусом: общество воспринимается людьми как объективная реальность их жизни, что становится лейтмотивом теорий социального конструирования реальности П. Бергера и Т. Лукмана (Бергер, Лукман, 1995) и образа социального мира Г.М. Андреевой, которой удалось гармонично объединить идеи феноменологии жизненного мира Э. Гуссерля и А. Шюца, социального конструкционизма К. Геггена и, как уже говорилось ранее, деятельностьного подхода А.Н. Леонтьева. Г.М. Андреева — это и внимательный психолог, и глубокий философ,

выстраивающий диалог между различными и даже, на первый взгляд, противоречащими друг другу концепциями.

В современных исследованиях социальное познание рассматривается как процесс конструирования субъективных интерпретаций, которые могут модифицировать поведение человека с учетом особенностей ситуации (Bless, Greifenneder, 2018). Задолго до этого в 1990-е гг. Г.М. Андреева предложила определение социального познания как конструирования образа социального мира, опосредствующего деятельность человека в реальном мире.

Образ социального мира — это знаковое средство, которое создается и используется людьми для ориентации в ситуации неопределенности, помогая им осмыслить возникающие социальные кризисы и найти собственное место в изменяющемся мире. Субъект социального познания — это и индивид, и группа одновременно. В работах Г.М. Андреевой были обозначены символические измерения или отдельные элементы, из которых формируется образ общества в целом: *индивидуальное* (личностная и социальная идентичность); *групповое* (социальные представления, коллективные переживания); *пространственно-временное* (коллективная память и образ жизненного пространства).

Она предсказала такие тренды в современной социальной психологии, как исследования институциональной детерминации процессов социализации и индивидуализации, коллективной памяти о прошлом и культурной травмы, обыденного сознания и повседневности. А в поздних статьях Г.М. Андреева обращала пристальное внимание на новый язык конструирования социальной реальности, а именно — язык медиа и массовых коммуникаций. Сегодня стало возможным говорить о *глубинной медиатизации* социальной реальности как медиаконструировании образа социального мира, что является дополнением и развитием классической теории П. Бергера и Т. Лукмана (Couldry, Hepp, 2017).

В своих работах по социальным изменениям Г.М. Андреева не переставала подчеркивать: происходит быстрое «расхождение» социальной реальности и ее образа, иными словами, образ мира в российском обществе не адекватен радикальным социальным трансформациям (Андреева, 2013а). Эта гипотеза получила весомые эмпирические доказательства в исследованиях психологов, социологов и политологов наших дней.

Сказанное позволяет сделать вывод, что, в отличие от англоязычной традиции “Social cognition” (Fiske, 2018), Г.М. Андрее-

ва считает возможным и необходимым включить в дисциплинарное поле социальной психологии не только межличностное общение лицом к лицу (в диадах и малых группах), но также и содержание общественного и массового сознания, характеризующее социокультурные институты и большие группы. Интерпретация социального познания как процесса конструирования образа мира в обществе и культуре разрешает эпистемологические проблемы соотношения личности и общества, индивидуального и коллективного субъекта, а также микро- и макроуровней взаимодействия и коммуникации (Хорошилов, 2016, 2019). В историческом плане уникальность концепции Г.М. Андреевой заключается в том, что она интегрировала традиции или парадигмы психологической и социологической социальной психологии (Андреева, Богомолова, Петровская, 2001).

Л.Я. Гинзбург до возникновения современной социальной психологии проницательно отмечала в знаменитых записках: «Люди еще не знают о том, что они претерпели глубинные исторические сдвиги сознания, вероятно, не сразу узнают, а пока что спешат найти потерянное место» (Гинзбург, 2002, с. 152). Научная школа социальной психологии познания Г.М. Андреевой стала основанием для формирования новых теоретико-методологических подходов к исследованию глубинных трансформаций сознания человека в ситуации неопределенности, непредсказуемости и сложности, которая непрестанно и быстро меняет свои очертания, согласно общепринятой формуле Э. Баумана о «текущей современности» (Бауман, 2008). Г.М. Андреева называла Э. Баумана одним из наиболее серьезных и глубоких социологов нашего времени.

Таким образом, предметная сфера социальной психологии включает в себя изучение восприятия и переживания социальных изменений как формы неопределенности, что является сквозной темой современной психологии и всех гуманитарных наук. Г.М. Андреева предвосхитила тренд и разработала многомерную и эвристичную концепцию для анализа общества и культуры, чей идейный потенциал не исчерпан и поныне (Андреева, 2013б).

Методологический гештальт: ответ на вызовы современности

Тот факт, что изначально социальная психология рассматривалась именно как трансдисциплинарная дисциплина, имел огромное значение для ее становления, так как именно в трансдисциплинарном и межкультурном взаимодействии может быть сформировано новое

понимание человека в системе многомерных взаимоотношений, которые он создает в процессе жизни. Трансдисциплинарный характер социальной психологии не только давал возможность выхода за пределы поля одной концепции и объяснительных принципов одной науки, но и наполнял понятия избыточными смыслами, открывая возможности их сравнительного толкования. Понятие трансдисциплинарности обозначает принципиальную открытость, гибкость и незавершенность любой концепции, и в этом смысле применимо и к хрестоматийным работам Г.М. Андреевой, которая постоянно акцентировала внимание на «чувствительности» социальной психологии ко всем изменениям, происходящим в обществе, культуре, науке.

В то же время открытость и трансдисциплинарность выстраиваемой Г.М. Андреевой социальной психологии приводил к необходимости с самого начала создания четкой методологической основы. В то же время сила создаваемой научной школы и успех будущих исследований кафедры социальной психологии были связаны с тем, что четкая методология не замыкалась в рамках одной парадигмы. Эта методология выстраивалась как коллаж, гештальт с гибкими рамками, дающими возможность и переструктурировать его, и соединять различные концепции друг с другом.

В силу многих причин и прежде всего того, что кафедра была организована на факультете психологии, где в то время развивалась теория деятельности А.Н. Леонтьева, социальная психология выстраивалась в русле деятельностной парадигмы. Как отмечает Г.М. Андреева, ей хотелось с самого начала использовать потенциал этой школы для создания на ее основе и лекционного курса, и программы научных исследований. Однако категориальный аппарат, используемый ею, был аппаратом социальной, а не общей психологии. Это изначально дало возможность достаточно широкой трактовки некоторых положений и принципов теории деятельности в русле социальной психологии (социальный контекст, принцип активности, образ мира и т.д.), и делало открытой для последующей имплантации и новых идей, и новых категорий.

Деятельностная парадигма оказалась очень созвучной социальной психологии. Она давала возможность связать в рамках социального контекста категории общения и личности, что позднее актуализировалось в исследованиях, проводимых в школе Г.М. Андреевой и посвященных социальной психологии личности. Не менее важным стало и выделение трех сторон общения, органично связавших деятельность и социальный контекст коммуникации. Это позволило

говорить не только о мотивационной составляющей, но и о взаимодействии, обмене информацией и восприятии, происходящих в процессе общения и открытых для построения исследовательских методик. Именно восприятие и обмен информацией в процессе коммуникации станут последствием отправными точками для создания нового направления в социальной психологии — психологии социального познания, в котором соединяются и когниции (социальное познание, “Social cognition”) и эмоции, переживания, связанные напрямую уже и с общей, и с социальной психологией. Категория социального познания предугадала как магистральное направление работ в социальной психологии, так и постмодернистские тенденции современной науки.

Концепция А.Н. Леонтьева о содержании сознания, роли значений и смыслов в формировании психики человека стала стимулом для развития и психологии личности, и возрастной психологии. В социальной психологии Г.М. Андреева на этом основании выстраивает модель расширения группового общения человека, в которой ведущей тенденцией является выход за пределы малой группы в большую. Таким образом, ею определяется и последовательность в социально-психологическом исследовании группы — вслед за анализом психологии больших социальных групп осуществляется переход к малым группам. Этот принципиально новый для социальной психологии подход дал возможность рассмотреть под другим углом зрения не только сам процесс коммуникации индивида и группы, но и процесс становления личности, социализации и инкультурации человека. Это положение легло в основу уже классических сегодня работ А.И. Донцова и Е.М. Дубовской, которым в своих исследованиях психологии малых и больших групп удалось показать не только динамику их формирования, но и их влияние на личность.

В последующие годы исследования процесса социализации, проблемы социальной психологии личности начинают занимать заметное место в научной деятельности Г.М. Андреевой и ее коллег. В этих исследованиях можно выделить два ведущих методологических положения — принцип активности и принцип целостности (идентичности). Эти принципы отразились в многочисленных трудах Т.Г. Стефаненко, Е.П. Белинской, О.А. Тихомандрицкой, Т.Ю. Базарова, С.А. Липатова, О.Т. Мельниковой, Т.В. Фоломеевой, раскрывающих активность выбора профессиональной позиции, этнической и потребительской социализации, социальной и гендерной идентичности.

Значение и смыслы, когниции и переживания: выбор пути дальнейшего развития (вместо заключения)

На развитие современных социально-психологических концепций большое влияние оказывает ситуация неопределенности, которая приводит к необходимости разработки новой методологии и новых методов исследования как социализации, так и содержания социальной и личностной идентичности.

Все большее внимание в последние годы вызывают и вопросы осознанного выбора человеком своей позиции в мире, своей группы идентичности, присущих ему ценностей. Поэтому можно говорить о том, что методология научной школы, заложенная Г.М. Андреевой, органично соединяя в себе идеи таких разных направлений, как теория деятельности, экзистенциальная и когнитивная психология, совершенствуя концепцию социальной психологии познания, отвечает на самые актуальные вызовы современности.

Научная гибкость, открытость и острое чувство современности, присущие Г.М. Андреевой, давали ей возможность органично сочетать ведущие для нее научные принципы и установки с новыми открытиями и тенденциями в развитии науки. Это проявилось не только в ее исследованиях, посвященных социальной психологии познания, но и в признании возросшей роли информации и информационных технологий, не только в развитии общества, но и в становлении личности, и осознании и принятии нарративов и как методов исследования, и как личностных феноменов. Например, именно она одна из первых заговорила о нарративной идентичности (Андреева, 2012).

Неопределенность и изменчивость стали особенно ясно видны в последние годы, тем не менее умение Г.М. Андреевой предвидеть дальнейшее развитие науки и общества дало ей возможность почти 10 лет назад говорить о травме и кризисе идентичности (Андреева, 2011), также как и о необходимости изучения изменчивости и неопределенности мира в контексте психологии социального познания, социальных когниций (Андреева, 2013в).

При этом, в отличие от многих ученых, придерживающихся жестко когнитивной парадигмы, она настаивала именно на психологии социального познания, в которой соединяются как понимание (когнитивный аспект) происходящих изменений, так и эмоциональный аспект, переживания людьми этих изменений. В своих работах она подчеркивала важность появления новых идей и принципов, которые дают возможность исследовать социальные проблемы на новом уровне и с новым инструментарием.

Становление и развитие школы Г.М. Андреевой является ярким доказательством правоты К. Геггена и идеи конструкционизма в целом, так как созданная в самом начале только в идеальном плане, в воображении, теперь школа существует и развивается сама по себе, иногда, быть может, уже и помимо представлений о ней своего основателя.

Сегодня мы можем говорить о продолжении традиций и, главное, о перспективах развития научной методологии школы Г.М. Андреевой не только в стенах Московского университета, но и на кафедре социальной психологии института психологии РГГУ, где работают выпускники школы Г.М. Андреевой и с честью несут знамя этой школы, приумножая ее достижения.

Литература

Андреева Г.М. К вопросу о кризисе идентичности в условиях социальных трансформаций // Психологические исследования. 2011. № 6 (20). [Электронный ресурс] // URL: <http://psystudy.ru>

Андреева Г.М. Образ мира и/или реальный мир? // Вопросы психологии. 2013а. № 3. С. 33–43.

Андреева Г.М. Презентации идентичности в контексте взаимодействия // Психологические исследования. 2012. Т. 5, № 26. [Электронный ресурс] // URL: <http://psystudy.ru>

Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект Пресс, 2005.

Андреева Г.М. Социальная психология в пространстве современной науки и культуры. // Психологические исследования. 2013б. Т. 6, № 30. [Электронный ресурс] // URL: <http://psystudy.ru>

Андреева Г.М. Социальная психология сегодня: поиски и размышления. М.: НОУ ВПО МПСИ, 2009.

Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2006.

Андреева Г.М. Социальное познание и социальные проблемы // Национальный психологический журнал. 2013в. № 1 (9). С. 39–49.

Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Зарубежная социальная психология XX столетия. М.: Аспект Пресс, 2001.

Бауман З. Текучая современность. СПб.: Питер, 2008.

Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. М.: Медиум, 1995.

Гинзбург Л.Я. Записные книжки. Воспоминания. Эссе. СПб.: Искусство СПб., 2002.

Манхейм К. Диагноз нашего времени. М.: Юрист, 1994.

Марцинковская Т.Д. Галина Михайловна Андреева. Константа в транзитивном мире (1924–2014). Выдающиеся психологи Москвы: сборник / Под ред. В.В. Рубцова, Т.Д. Марцинковской, М.Г. Ярошевского. М.: МГППУ, 2016.

Путачева М. «Война спровоцировала всякие запросы о жизни». Интервью с Г.М. Андреевой // Социологическое обозрение. 2002. Т. 2, № 3. С. 78–87.

Хорошилов Д.А. От социального познания — к эпистемологии общества (памяти Г.М. Андреевой) // Национальный психологический журнал. 2016. № 3 (23). С. 76–85.

Хорошилов Д.А. Распалась ли связь времен в социальной психологии? К 95-летию юбилею Г.М. Андреевой // Социальная психология и общество. 2019. Т. 10, № 3. С. 196–201.

Andreeva, G.M. (2009). The difficult way of social psychology in Russia. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2, 11–24.

Bless, H., Greifeneder, R. (2018). Introduction: what is social cognition research about? In R. Greifeneder, H. Bless, K. Fiedler. (Eds.), *Social cognition: how individuals construct social reality* (pp. 1–15). London; New York: Routledge.

Couldry, N., Hepp, A. (2017). *The mediated construction of reality*. Cambridge: Polity Press, 2017.

Fiske, S.T. (2018). *Social cognition: selected works by S.T. Fiske*. London; New York: Routledge.

References

Andreeva, G.M. (2005). *Psychology of social cognition*. Moscow: Aspect Press. (In Russ.).

Andreeva, G.M. (2006). *Social psychology*. Moscow: Aspect Press. (In Russ.).

Andreeva, G.M. (2009). *Social psychology now: search and reflections*. Moscow: NOU VPO MPSI. (In Russ.).

Andreeva, G.M. (2009). The difficult way of social psychology in Russia. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2, 11–24.

Andreeva, G.M. (2011). Towards the problem of identity crisis amid the social transformations. *Psikhologicheskie issledovaniya (Psychological Studies)*, 6 (20). (Retrieved from <http://psystudy.ru>). (In Russ.).

Andreeva, G.M. (2012). Identity presentation in interaction context. *Psikhologicheskie issledovaniya (Psychological Studies)*, 5 (26). (Retrieved from <http://psystudy.ru>). (In Russ.).

Andreeva, G.M. (2013). Social cognition and social problems. *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal (National Psychological Journal)*, 1 (9), 39–49. (In Russ.).

Andreeva, G.M. (2013). Social psychology in space of modern science and culture. *Psikhologicheskie issledovaniya (Psychological Studies)*, 6, 30. (Retrieved from <http://psystudy.ru>). (In Russ.).

Andreeva, G.M. (2013a). Image of the world and/or real word? *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 3, 33–43. (In Russ.).

Andreeva, G.M., Bogomolova, N.N., Petrovskaya, L.A. (2001). *Foreign social psychology of the XX century*. Moscow: Aspect Press. (In Russ.).

Bauman, Z. (2008). *Liquid modernity*. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).

Berger, P., Luckmann, T. (1995). *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. Moscow: Medium. (In Russ.).

Bless, H., Greifeneder, R. (2018). Introduction: what is social cognition research about? In R. Greifeneder, H. Bless, K. Fiedler. (Eds.), *Social cognition: how individuals construct social reality* (pp. 1–15). London; New York: Routledge.

Couldry, N., Hepp, A. (2017). The mediated construction of reality. Cambridge: Polity Press.

Fiske, S.T. (2018). Social cognition: selected works by S.T. Fiske. London; New York: Routledge.

Ginzburg, L.Ya. (2002). Notes. Memories. Essays. St. Petersburg: Iskustvo SPB. (In Russ.).

Khoroshilov, D.A. (2016). From social cognition to social epistemology. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal (National Psychological Journal)*, 3 (23), 76–85. (In Russ.).

Khoroshilov, D.A. (2019). The continuity of the knowledge in Social Psychology, could it be possible? Commemoration to the 95th anniversary of G.M. Andreeva. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo (Social Psychology and Society)*, 10 (3), 196–201. (In Russ.).

Mannheim, K. (1994). Diagnosis of our time. Moscow: Jurist. (In Russ.).

Martsinkovskaya, T.D. (2016). Galina Mikhailovna Andreeva: constant in transitive world (1924–2014). In V.V. Rubtsov, T.D. Martsinkovskaya, M.G. Yaroshevsky (Eds.), *Notable psychologists of Moscow* (pp. 519–529). Moscow: MGPPU. (In Russ.).

Pugacheva, M. (2002). The war provoked different questions about life: interview with G.M. Andreeva. *Sotsiologicheskoe obozrenie (Sociological Review)*, 2 (3), 78–87. (In Russ.).

Статья получена: 06.04.2022;

принята: 02.06.2022;

отредактирована: 20.07.2022.

Received: 06.04.2022;

accepted: 02.06.2022;

revised: 20.07.2022.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Марцинковская Татьяна Давидовна — доктор психологических наук, профессор, директор Института психологии имени Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета; заведующая лабораторией психологии подростка Психологического института РАО, martsinkovskaya.t@rggu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2810-2554>

Хорошилов Дмитрий Александрович — доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной психологии Института психологии имени Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета, d.khoroshilov@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4688-1934>

ABOUT AUTHORS

Tatyana D. Martsinkovskaya — Doctor in Psychology, Professor, Chief of the Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities; Head of the Adult Psychology Laboratory, Psychological Institute of Russian Academy of Education, martsinkovskaya.t@rggu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2810-2554>

Dmitry A. Khoroshilov — Doctor in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Social Psychology, Vygotsky Institute of Psychology, Russian State University for the Humanities, d.khoroshilov@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4688-1934>

УДК 159.99, 316.61
doi: 10.11621/vsp.2022.03.03

Научная статья

ЧЕЛОВЕК В ОТНОШЕНИЯХ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ: ОПИСАНИЯ КОНТЕКСТА

Н.В. Гришина

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург,
Россия, n.v.grishina@spbu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6763-7389>

Актуальность. История становления социальной психологии — это история непрерывающегося поиска методологически обоснованного и корректного описания отношений человека с окружающим миром. Изменяющиеся реалии современного мира трансформируют стратегии взаимодействия человека с окружающей его реальностью, что порождает необходимость поиска новых языков описания и самого контекста существования человека, и отношений человека с миром.

Цель. Статья посвящена 50-летию создания кафедры социальной психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, одним из важнейших направлений в работе которой была разработка методологических проблем. Стремление к постановке и исследованию фундаментальных вопросов психологии «социального бытия» человека всегда было отличительной чертой направленности деятельности кафедры. Предметом обсуждения в статье является эволюция представлений об отношениях человека с окружающим миром.

Результаты. Содержание проблемного поля современной социальной психологии связано с задачами разработки идей изменяющегося контекста и его познания человеком. Показано, что интерес к контексту жизни человека становится общим для ряда областей современной психологической науки. В современных подходах в психологии личности взаимодействие с окружающим миром рассматривается как фактор динамического функционирования и развития личности. Проблемные поля других направлений современной науки, в частности экзистенциальной психологии, также включают изучение отношений человека с окружающим миром. Таким образом, принцип контекстуального изучения и интерпретации психологической феноменологии становится общеметодологическим принципом психологической науки.

Выводы. Основной вывод проведенного анализа состоит в констатации того, что социально-психологическое знание приобретает статус фундаментального знания для ряда направлений современной психологической науки и практики, а пересечение проблемных полей социальной психологии и психологии личности, их общий интерес к существованию человека в совре-

менном мире, в ситуационном, жизненном и экзистенциальном контекстах, создает перспективы формирования интегрального, целостного подхода к изучению личности современной психологической наукой.

Ключевые слова: социальная психология, отношения человека с окружающим миром, методологические проблемы, психология личности, экзистенциальная психология.

Информация о финансировании. Исследование выполнено при поддержке гранта РНФ 22-28-00871 «Целевые и ситуационные детерминанты процесса самоизменений личности».

Для цитирования: Гришина Н.В. Человек в отношениях с окружающим миром: описания контекста // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 3. С. 22–39. doi: 10.11621/vsp.2022.03.03

doi: 10.11621/vsp.2022.03.03

Scientific Article

MAN IN RELATIONS WITH THE ENVIRONMENT: CONTEXT DESCRIPTIONS

Natalia V. Grishina

Saint-Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia, n.v.grishina@spbu.ru,
<https://orcid.org/0000-0001-6763-7389>

Background. The history of the formation of social psychology is the history of the ongoing search for a methodologically reasonable and correct description of a person's relationship with the outside world. The changing realities of the modern world are transforming the strategies of human interaction with the reality, which creates the need to search for new languages for describing both the surrounding world itself and human interaction with it.

Objective. The article is devoted to the 50th anniversary of the creation of the Department of Social Psychology of Moscow State University, one of the most important directions in the work of which was the development of methodological problems. The desire to formulate and study the fundamental questions of the psychology of human “social being” has always been a distinctive feature of the activity of the Department of Social Psychology of Moscow State University. The subject of discussion in the article is the evolution of ideas about the relationship of a person with the outside world.

Results. The content of the problematic field of modern social psychology is connected with the tasks of developing ideas of a changing context and its cognition by a person. It is shown that the interest in the context of human life is common to a number of areas of modern psychological science. In modern personality psychology an interaction with the outside world is considered as a factor of dynamic

functioning and development of personality. The problem fields of other areas of modern science, in particular existential psychology, also include the study of human relations with the outside world. Thus, the principle of contextual study and interpretation of psychological phenomenology acquires the status of a general methodological principle of psychological science

Conclusion. The main conclusion of the analysis is the statement that socio-psychological knowledge acquires the status of fundamental knowledge for a number of areas of modern psychological science and practice, the interaction of the problematic fields of social psychology and personality psychology, their common interest in the existence of a person in the modern world, in situational, life and existential contexts, creates prospects for the formation of an integral approach to the study of personality by modern psychological science.

Keywords: social psychology, relationships with the outside world, methodological problems, personality psychology, existential psychology.

Funding. The study has been supported by RNF project No. 22-28-00871, a on the topic “Target and situational determinants of the process of personality self-change”.

For citation: Grishina, N.V. (2022). Man in Relations with the Environment: Context Descriptions. Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin), 3, 22–39. doi: 10.11621/vsp.2022.03.03

Введение

В широком смысле можно утверждать, что вся психология изучает отношения человека с окружающим миром. То, какие именно реалии принимаются во внимание, когда речь идет об «окружающем мире», и что вкладывается в понятие «отношения», становится критерием, по которому строятся демаркационные границы между различными областями психологических исследований.

В профессиональном сознании психологов, пожалуй, именно социальная психология, в большей степени, чем другие области, традиционно ассоциировалась с задачами изучения отношений человека и окружающего мира, точнее, той его части, которая представлена социокультурной реальностью, миром социальных отношений. Однако, как справедливо утверждает авторитетный социальный психолог С. Московичи, «нет четкой границы, которая отделяла бы социальную психологию от других областей психологии, таких как детская психология, клиническая психология или даже так называемая общая психология. Также нет четкой границы между социальной психоло-

гией и антропологией. Все эти науки в значительной мере сближают их интерес к взаимодействию людей» (Московичи, 2007, с. 20).

С высказыванием Московичи сегодня можно согласиться в том, что касается отсутствия четких границ между отдельными областями и наличия общих интересов. Но при этом несомненно увеличилось число тех областей гуманитарного знания, с которыми сближаются интересы социальной психологии. И эти общие интересы не ограничены взаимодействием людей, но относятся к более широкому кругу проблем отношений человека с социокультурной реальностью и ее познания.

В первых десятилетиях XXI века общий интерес гуманитарных наук концентрируется на описании «текущей реальности» и существовании человека в ней. Тем самым «территории» отдельных наук еще более утрачивают свои границы, а задачи изучения отношений человека с миром становятся все более актуальными в силу растущего осознания того не всегда очевидного, но мощного влияния, которое реалии этого мира оказывают на социальное поведение человека и в целом на психологическую феноменологию.

Происходят изменения и в ландшафте психологической науки: в пространстве исследования отношений человека с миром начинают пересекаться интересы социальной психологии, психологии личности, экзистенциальной психологии и других областей современной психологической науки.

Пятидесятилетний юбилей кафедры социальной психологии МГУ — хороший повод «заглянуть» на эту территорию и попытаться понять возможности взаимообогащения разных подходов.

Социальная психология: «наука движения»

Социальная психология, с ее богатой историей, наряду с общей и клинической психологией, относится к тем областям знания, из которых выросла вся психологическая наука. При этом, пожалуй, ни одна область психологической науки не сталкивалась столь часто с необходимостью уточнения или переосмысления своего предмета, понятийного аппарата, методологии исследований, как социальная психология. Ее история в отечественной науке когда-то началась с дискуссий о статусе социальной психологии и ее предмете. И одна из последних коллективных работ представителей социально-психологической школы МГУ, в которой принимали участие ее создатели — Г.М. Андреева, Л.А. Петровская, их ученики и последователи А.И. Донцов, Т.Г. Стефаненко, Е.П. Белинская, Е.М. Дубовская,

О.А. Тихомандрицкая, Т.Ю. Базаров и многие другие — начинается с раздела, посвященного обсуждению методологических проблем науки, поиску новых исследовательских решений, в целом самоопределению социальной психологии в современном мире (Социальная психология в современном мире, 2002).

Сама постановка подобной задачи после более чем полувековой «официальной» истории социальной психологии свидетельствует об определенной зрелости профессионального сообщества, осознающего необходимость осмысления задач психологической науки и практики в изменяющейся современной реальности и свою ответственность в решении самых острых проблем современного общества. Вызовы современного мира к психологической науке, пожалуй, в наибольшей степени коснулись именно социальной психологии.

Как уже отмечалось, с самого начала своего возникновения социальная психология ставит перед собой задачи изучения в самом широком смысле отношений человека с окружающим миром. И именно это и предопределило непростую историю социальной психологии: меняется мир, изменяются способы отношений человека с окружающей его реальностью, возникают новые реалии, и соответственно, необходимы новые языки описания и самого мира, и взаимодействия человека с ним.

Так, одним из фундаментальных понятий «классической» социальной психологии было понятие группы — большой социальной и малой. Не одно поколение социальных психологов с увлечением занималось изучением психологии малых групп (большим группам повезло меньше) — членством человека в группе, его статусом, социальными ролями в группе, ее структурой, динамикой и т.д. Эти исследования составили «золотой фонд» психологии, став основой для решения самых разнообразных прикладных задач. Именно на основе законов групповой динамики в практической психологии возникают такие важнейшие направления, как создание и развитие процедур тренинга.

Эта практика не только не утратила своей ценности, но становится все более и более востребованной в современных реалиях. Но само «классическое» понятие группы (или коллектива) как относительно замкнутой социальной единицы, со своими границами, культурой, психологическим климатом, создаваемым входящими в эту группу людьми, уже не отвечает реалиям существования человека в современном мире (Донцов, Донцов, 2019). Сегодня отношения человека с реальностью не опосредуются исключительно его членством в

малых группах. Через пространство социальных сетей, новых видов коммуникаций и новых технологий человек входит в прямые отношения с окружающим миром, в котором он становится творцом своего жизненного пространства и жизненного мира. Это лишь один (из многих других) и, пожалуй, самый очевидный, пример того, как изменения реальности продуцируют необходимость пересмотра понятийного аппарата науки.

На эту свою непростую судьбу социальная психология обрекла себя, сделав предметом своего внимания отношения человека с социокультурной реальностью. Но непростая судьба не означает несчастливую.

Социальная психология, пожалуй, как никакая другая область психологии, дала начало многочисленным, сегодня самостоятельным, направлениям психологической практики. Из социальной психологии вышли организационная и политическая психология, практика тренинга, работы в области обучения и подготовки лидеров современного бизнеса, формирования политической элиты страны и многое другое. Истории социальной психологии, соединяющей ее сегодняшний взлет с ее началом, первыми шагами в нашей стране, только предстоит быть написанной.

Но начало было совсем не простым. Еще выходили словари и книги, в которых можно было прочесть, что социальная психология — это буржуазная наука, а уже открывались первые кафедры социальной психологии на только что созданных факультетах психологии в Московском и Санкт-Петербургском университетах.

На историю формирования социальной психологии в Санкт-Петербургском (тогда Ленинградском) университете оказало несомненное влияние близкое сотрудничество, фактически совместная работа с Научно-исследовательским институтом комплексных социальных исследований (НИИКСИ), а также активно развивавшаяся в городе практика социального планирования. Первые поколения социальных психологов работали на крупнейших предприятиях города, выполняя по их заказам исследования самой разной тематики, направленные на психологическую оптимизацию деятельности коллективов. Практика работы стала для многих начинающих психологов замечательной школой постановки исследовательских задач, проведения исследований, разработки практических рекомендаций. Осознание собственной востребованности стало для них важнейшим фактором формирования профессионального самосознания.

Однако энтузиазм первых поколений социальных психологов и их первые успехи в практических и прикладных областях не снижали остроты проблемы самоопределения социальной психологии — как в рамках самой психологической науки, так и в отношениях с другими научными областями, учитывая ее трансдисциплинарный характер. Наряду с дискуссиями о предмете социальной психологии шло формирование ее проблемного поля, осознание ее своеобразия, поиск собственного «исследовательского лица».

Это самоопределение осуществлялось в условиях определенно-го информационного голода. (Достаточно упомянуть, что первая, появившаяся в стране «западная» книга Т. Шибутани «Социальная психология» (1969), ныне и не без оснований подзабытая, не была в свободной продаже, ее распространяли только по подписке для научных библиотек и научных учреждений). В этих условиях поистине открытием для первых поколений социальных психологов стала коллективная работа московских коллег — Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской — «Современная социальная психология на Западе» (1978). Именно она познакомила нас со многими именами зарубежных ученых, их концепциями, дизайном психологических исследований, показала «другую» социальную психологию.

За прошедшие десятилетия отечественные психологи имели возможность открыть для себя многие работы зарубежных, прежде всего, американских социальных психологов. История социальной психологии — это постоянное расширение и уточнение ее проблемного поля, появление новых решаемых ею задач и новых областей практического приложения, обогащение диапазона применяемых методов. Однако сохраняется приверженность и традиционным направлениям исследований. В качестве примера можно сослаться на публикации авторитетного журнала по социальной психологии “The Journal of Social Psychology” за прошедший 2021 год, в которых по-прежнему доминирующее положение занимает тематика межличностных отношений (в самых разных формах и сферах жизнедеятельности), межличностного восприятия, этнических установок, к которой добавлены «модные» сегодня темы сексизма, насилия и пандемии. Журнал Американской психологической ассоциации по проблемам личности и социальной психологии “Journal of Personality and Social Psychology” за тот же год публикует статьи по трем темам: установки и социальное познание, межличностные отношения и групповые процессы, процессы личности и индивидуальные различия. Европейские журналы, например, “European Journal of Social

Psychology», уделяют больше внимания социальному поведению в более широком контексте, в том числе групповым отношениям, этническим установкам, политическим проблемам.

Первоначальное развитие и становление отечественной социальной психологии было связано с теми же «классическими» темами, традиционно разрабатываемыми социально-психологическими подходами — межличностные отношения и межличностное восприятие, групповые отношения, социальные установки, массовые коммуникации и т.д. Вместе с тем, и теперь по прошествии десятилетий это можно увидеть и оценить, отечественная социальная психология с самого начала имела «свое лицо», свою позицию, в основе которой поиск методологически осмысленного и корректного исследования фундаментальных вопросов отношений человека с окружающим миром.

Сегодня многие классические области психологической науки — такие, как общая психология, психология развития, психология личности — оказываются перед необходимостью переосмысления традиционно сложившихся предметных и проблемных полей, поиска новых методологических подходов и исследовательских решений. И едва ли не в наибольшей степени это касается социальной психологии. В своей программной статье «В поисках новой парадигмы: традиции и старты XXI в.» Г.М. Андреева отмечала, что «в мировой литературе все чаще и чаще ставится проблема необходимости глобальных изменений в теоретических подходах, инноваций в методологии и стратегиях» (Андреева, 2002, с. 9). Это связано прежде всего с кардинально изменившимися способами существования человека в современном мире, порождающими новую психологическую реальность и новую психологическую феноменологию, новый контекст его существования.

В свое время именно от социальных психологов прозвучал призыв к изучению контекста. Одной из центральных идей известной книги, вышедшей полвека назад, “The Context of Social Psychology” (1972), своеобразного манифеста европейских психологов, была критика «деконтекстуализированного» характера традиционных социально-психологических исследований, проводимых по американскому образцу. За прошедшие десятилетия критика в отношении исследований «в вакууме», вне реальности существования, практически стала общим местом. Вместе с тем растет число эмпирических доказательств реального, хотя и не всегда очевидного, ситуационного влияния на психологическую феноменологию.

Призыв к исследованию контекста не мог игнорироваться отечественной психологией. Российская культура — это культура контекста, культура традиций с тенденцией выхода человека за пределы своей собственной жизненной ситуации в более широкое, «духовное», «космическое» пространство жизни (то, что экзистенциальные психологи называют самотрансценденцией). В отечественной социальной психологии, прежде всего в работе коллектива социальных психологов МГУ, это проявилось в ориентации на изучение «социального бытия» человека, в частности, в появлении и разработке направления психологии социального познания, связанного с именем его лидера Г.М. Андреевой. Важно и то, что ее работы в этой области постоянно сопровождались методологическим поиском адекватного описания жизни человека в социальной реальности на языке психологии. Среди важнейших для Г.М. Андреевой тезисов, которые она настойчиво развивала в своих последних работах (еще два десятилетия назад!) — призыв к переходу от «науки порядка» к «науке движения», что означает необходимость построения методологии социально-психологических исследований на основе идеи социальных изменений (Андреева, 2002).

Благодаря работам Г.М. Андреевой, можно утверждать, что проблемное поле современной социальной психологии методологически очерчено задачами разработки идей изменяющегося контекста и его познания человеком.

Вместе с тем решение этих задач выходит за рамки собственно социально-психологического подхода, поскольку понятие контекста и его изучение приобретают общепсихологическое значение.

В изменяющемся контексте: современная психология личности

Современная психология личности — это психология личности человека, живущего в сегодняшнем мире и сталкивающегося с его проблемами и вызовами. Психология личности столкнулась с теми же задачами, что и социальная психология — интеграции идеи изменений в описание личности и разработки исследовательской методологии.

Сегодня традиционные структурно-функциональные подходы в психологии личности, разнообразные «теории черт», акцентировавшие внимание на «упорядоченности» личности, ее устойчивых структурах, начинают уступать место динамическим, процессуаль-

ным подходам, как наиболее релевантным задаче изучения изменяющегося человека в изменяющемся мире.

Исходным для этих подходов является представление о том, что личность находится в процессе постоянного становления и изменения, и что сама природа личности имеет изменчивый и процессуальный характер.

Изменчивость личности является следствием непрекращающегося взаимодействия всех ее динамических систем и подсистем в рамках постоянного функционирования ее динамической организации, происходящего в условиях непрерывного взаимодействия с окружающим контекстом, который становится фактором ее изменений.

В трудах К. Левина, Г. Олпорта, С.Л. Рубинштейна и других авторов, посвященных динамической природе личности (Психология личности, 2019), больше внимания уделялось «работе» ее внутренних систем и механизмов. В реалиях современного мира среда перестала быть просто фоном, на котором проявляются индивидуальные особенности человека, изменения реальности становятся вызовом, определяющим его активность и развитие. Соответственно, в психологии личности возникает необходимость более тщательной разработки идей контекста, описания и понимания психологической феноменологии в соотнесении с контекстом ее возникновения и проявления.

Принцип контекстуальности как необходимости учета контекста — от конкретной ситуации до социокультурной среды жизнедеятельности человека — в реализации исследований и интерпретации полученных данных в настоящее время можно рассматривать как методологическое требование всей психологической науки.

Взаимодействие человека с окружающим миром никогда не игнорировалось психологией личности, но в классической психологии традиционно описывалось как взаимодействие с непосредственной ситуацией жизнедеятельности (описания объяснительных моделей взаимодействия человека с ситуацией, см., например: Хеккаузен, 1986).

В современной психологической науке понятия ситуации и среды, использовавшиеся в психологии XX века, практически полностью вытеснены и заменены понятием контекста. Во многом интуитивный выбор и предпочтение этого понятия не случайны: как известно, важнейшей функцией контекста является смыслообразование. В этом значении понятие контекста использовалось в литературоведении, откуда оно и пришло в гуманитарные науки, и именно благодаря этой

функции оно и приобрело популярность, законный и перспективный статус в психологии.

Переход от описания взаимодействия человека с ситуацией к рассмотрению его жизнедеятельности в более широком формате отвечает реалиям нашего времени. В современном понимании человек взаимодействует и испытывает на себе влияние не только особенностей своей непосредственной жизненной ситуации, но и широкого социокультурного и жизненного контекста; благодаря новым технологиям и электронным средствам коммуникации он способен не только участвовать в жизни огромного мира, но и создавать свой собственный жизненный мир.

В качестве значимых для описания отношений человека с окружающим миром в психологии личности можно выделить следующие аспекты.

В процессе взаимодействия с миром человек создает свой образ мира, который является не просто результатом процессов социального познания, но становится значимым регулятором его активности. В соответствии с известной гипотезой Ж.Ф. Лиотара по мере усложнения современной реальности усиливается дифференциация людей на склонных упрощать картину действительности и готовых принимать ее во всей сложности, что имеет существенное значение для психологической жизни личности; различия в способах взаимодействия с окружающим миром, в свою очередь, порождают личностные следствия, которые еще усиливают исходные различия.

В серии исследований, проведенных в рамках нашего проекта, склонность к упрощению картины мира рассматривалась через традиционность сознания человека как его приверженность стереотипам, отражающим стремление к неизменности, постоянству, стабильности в основных сферах жизнедеятельности, в том числе в области человеческих отношений. Важным результатом этих исследований стала констатация существенных индивидуальных различий людей по этому параметру.

Анализ их причин показал, что наиболее значимым (перекрывающим влияние возрастного и гендерного факторов) оказался фактор контекста — особенностей среды непосредственного проживания с точки зрения размера города, что определяет соответствующее развитие урбанистической структуры. Наименьшие показатели приверженности стереотипам наблюдались у жителей мегаполисов (Москва и Санкт-Петербург), тенденция к росту этих показателей отмечалась у жителей крупных городов и в еще большей степени — у жителей

города, наиболее географически удаленного от центра (Козлова, Гришина, 2019). Тем самым исследования в этом направлении требуют учета контекстуальных и шире — социокультурных переменных. Это, в частности, может быть проиллюстрировано результатами широкомасштабного исследования европейских психологов, показавших, что установки индивидов по отношению к контексту (изучались убеждения людей относительно значимости его влияния на их жизнедеятельность) различались у жителей пяти европейских стран, в которых проводилось это исследование (Roberts et al., 2017).

Человек не просто оказывается под влиянием ситуационного или жизненного контекста, но он становится важным регулятором его активности, в том числе индивид способен использовать анализ контекста как опору принятия жизненно значимых решений. Так, способность человека к учету тонких факторов контекста в известной концепции мудрости П. Балтеса рассматривается как показатель зрелости и аутентичности личности. В его исследованиях респондентам предлагались кейсы — задачи, в которых им нужно было принять решение и сделать значимый выбор (например, между карьерой и интересами семьи, между разными формами помощи близким и т.д.). То, в какой мере человек учитывал контекстуальные факторы, оценивалось по соответствующей шкале по таким основаниям, как полнота учета прошлых, настоящих и будущих обстоятельств, связанных с возникшей жизненной проблемой; степень разнообразия контекстов, в которых она рассматривается (возрастной, социальный и т.д.); оценка значимости отношений человека с окружающими и близкими людьми из разных поколений; оценка приоритетности различных жизненных тем (работа, семья, друзья и т.д.); качество связей, напряжений и конфликтов между разными жизненными контекстами и т.д. (см.: Анцыферова, 2006). Способность учитывать эти разнообразные факторы контекста рассматривается как показатель зрелости и мудрости человека.

Наконец, необходимо отметить и роль самого человека в формировании контекста собственной жизни, что в свою очередь определяет саму его личность. Так, опираясь на работы Н. Винера, Н. Бернштейна, И. Пригожина и др., Д.А. Леонтьев следующим образом формулирует принцип новой формирующейся парадигмы психологии личности: *«...индивид находится в постоянном потоке изменяющихся отношений с миром и стремится улучшить эти отношения. Эти отношения предшествуют любым устойчивым структурам психики и личности и объясняют их возникновение и*

динамику» (Леонтьев, 2016, с. 11). Таким образом, речь идет не просто о способах взаимодействия человека с контекстом, но о том, что в этом взаимодействии и формируется сама личность.

Отмеченными аспектами, безусловно, не исчерпывается исследовательский интерес к теме контекста в современной психологии личности. Однако они в достаточной мере иллюстрируют принцип контекстуальности, являющийся одним из важнейших методологических принципов современной психологии личности (Гришина, 2018; Гришина, 2019).

Принятие этого принципа в качестве основополагающего для современной психологии личности означает включение контекста в качестве необходимого элемента анализа психологической феноменологии, в соответствии с чем личность рассматривается как открытая система (а не как «закрытое», наделенное присущими ей характеристиками, образование). Тем самым происходит еще большее сближение проблемных полей социальной психологии и психологии личности.

Экзистенциальная психология: координата многомерного мира

Одним из самых современных направлений психологической науки, которое с полным правом можно назвать психологией XXI века, является экзистенциальная психология, в центре внимания которой отношения человека с экзистенциальной реальностью, с фундаментальными проблемами человеческого существования. В современном понимании мир человека многомерен, и наряду с ситуационным и жизненным контекстом он включает в себя экзистенциальный (или бытийный, как его называл С.Л. Рубинштейн) контекст.

Базовый постулат экзистенциальной психологии — индивид есть бытие-в-мире — отражает глубинную связь человека со временем и пространством его существования. И хотя справедливо утверждается, что экзистенциальная психология имеет дело с универсалиями человеческого существования, с экзистенциалами, отражающими фундаментальные основания человеческой жизни, она не может игнорировать социокультурные основания проживания человеком экзистенциальных проблем своей жизни.

На отношения человека с экзистенциальной реальностью распространяется общий принцип анализа отношений человека с действительностью: объективные факты и реалии существуют для индивида в его субъективном восприятии и интерпретации. На

этом принципе строятся многие рассуждения экзистенциальной психологии. Так, смерть есть биологический факт, но решающим для человека является то, как он воспринимает и переживает конечность своей жизни, становится ли она для него патологизирующим фактором, заставляющим искать деструктивные защиты от страха смерти, или становится основой проживания полноты своей жизни, поиска ее смыслов и стремления к подлинности. Экзистенциальная одинокость человека, связанная с фундаментальным фактом того, что человек находится наедине с собственной жизнью, может приводить к деструктивному переживанию одиночества, а может вести к формированию конструктивного стиля личностной автономии, позволяющего избежать как поглощенности миром социальных отношений, так и страха одиночества. Поиск и осознание себя в контексте жизни представляет собой «присвоение» всеобщего бытия, его перевод в собственное индивидуальное бытие, скроенное по лекалам, отвечающим индивидуальности и аутентичности человека.

Таким образом, принцип опосредования отношений человека с объективной реальностью его собственным восприятием и переживанием в экзистенциальной психологии, можно сказать, достигает своего апогея, поскольку является основой преобразования объективной реальности в собственное жизненное пространство, собственный жизненный мир человека.

Вместе с тем, как уже отмечалось, о каких бы универсалиях человеческой жизни не шла речь, в их проживаниях всегда имманентно содержатся социокультурные реалии. Смерть как наиболее объективный, биологический факт жизни человека тем не менее является социокультурным феноменом. На индивидуальные установки человека по отношению к смерти оказывают несомненное влияние представления обыденного сознания, ментальности своего времени, религиозные и ценностные представления. Феномен одиночества, часто становящийся предметом исследовательского и практического внимания психологов, также имеет свои культурные основания и по-разному трактуется в американской и в европейской традициях.

Таким образом, и в экзистенциальной психологии социально-психологическое знание приобретает характер фундаментального знания, являющегося необходимым дополнением исследовательской оптики.

Заклучение

Современная психологическая наука давно уже утратила предметную определенность отдельных областей и четкость разделяющих их границ. В свое время мощное влияние практической психологии привело к переструктурированию психологического знания от предметно-ориентированного к проблемно-ориентированному, и решение той или иной проблемы требовало соединения разных областей науки. Сегодня и в развитии академической, теоретической психологии наблюдаются тенденции к размыванию традиционных представлений о границах отдельных областей, описание и исследование психологической феноменологии требует привлечения знаний «смежных» направлений, а прежде «частное» знание приобретает характер фундаментального.

Объединяющим для современных исследований в области социальной психологии, психологии личности, экзистенциальной психологии выступает интерес к контексту, который в той или иной форме всегда находился в поле внимания социальной психологии.

Понятие контекста и сегодня сохраняет свой эвристический потенциал и имеет перспективы обретения статуса категории общего психологического знания.

Отмеченное ранее размывание традиционных границ различных областей психологической науки — прежде всего социальной психологии и психологии личности — имеет свою логику и очевидным образом способствует их взаимному обогащению.

Одним из методологических оснований современной психологии личности в ее движении к динамическим, процессуальным описаниям является принцип контекстуальности, требующий учета пространственно-временных координат изучаемой феноменологии и индивидуальной «чувствительности» личности к ситуационным факторам. Предмет исследования социальной психологии — отношения человека с миром, повседневная жизнь людей, их социальное поведение — обеспечивает ей статус фундаментального знания в психологической науке. Описанная в социальной психологии феноменология, относящаяся к процессам социального познания, позволяет сформулировать на ее основе принципы описания контекста и ситуаций как особой области социально-психологических исследований (не потеряла актуальности задача создания «дифференциальной психологии ситуаций» по аналогии с дифференциальной психологии личности, о необходимости которой в свое время

писал Д. Магнуссон (Magnusson, 1981)). Наконец, экзистенциальная психология рассматривает взаимодействие человека с окружающим миром как трансформацию общего бытия в индивидуальное, персонифицированное бытие, обеспечивающее ценностно-смысловые основания повседневной жизни.

Тем самым пересечение проблемных полей социальной психологии и психологии личности, их общий интерес к существованию человека в современном мире, в ситуационном, жизненном и экзистенциальном контекстах, создает перспективы формирования интегрального, целостного подхода к изучению личности современной психологической наукой.

Литература

Андреева Г.М. В поисках новой парадигмы: традиции и старты XXI в. Социальная психология в современном мире / Под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. М.: Аспект-Пресс, 2002.

Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Современная социальная психология на Западе. М.: Изд-во Мос. ун-та, 1978.

Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М.: Ин-т психологии РАН, 2006.

Гришина Н.В. Проблема концептуализации контекста в современной психологии // Социальная психология и общество. 2018. № 9. С. 10–20.

Гришина Н.В. Процессуальный подход в психологии личности. Психология личности: Пребывание в изменении: сборник / Под ред. Н.В. Гришиной. СПб.: СПбГУ, 2019.

Донцов А.И., Донцов Д.А. Родословная коллектива. М.: АСТ, 2019.

Козлова Ю.В., Гришина Н.В. «Изменяющаяся личность в изменяющемся мире» — дискурсивные представления и представления обыденного анализа: сравнительный анализ. Психология личности: Пребывание в изменении: сборник / Под ред. Н.В. Гришиной. СПб.: СПбГУ, 2019.

Леонтьев Д.А. Экзистенциальный подход в современной психологии личности // Вопросы психологии. 2016. № 3. С. 3–15.

Московичи С. Область социальной психологии. Социальная психология: сборник / Под ред. С. Московичи. СПб.: Питер, 2007.

Психология личности: Пребывание в изменении / Под ред. Н.В. Гришиной. СПб.: СПбГУ, 2019.

Социальная психология в современном мире / Под ред. Г.М. Андреевой, А.И. Донцова. М.: Аспект-Пресс, 2002.

Хеккаузен Х. Мотивация и деятельность: в 2 т. Т.1. М.: Педагогика, 1986.

Шибутани Т. Социальная психология. М.: Прогресс, 1969.

Magnusson, D. (1981). Wanted: A Psychology of Situations. Toward a Psychology of Situations: An Interactional Perspective (pp. 13–21). New Jersey: Hillsdale.

Roberts, M., Wagner, L., Zorjan, S., Nemeth, E., van Toor, D., Czaplinski, M. (2017). Testing the Situationism Scale in Europe: Scale validation, self-regulation and regional differences. *International Journal of Psychology*, 52, 264–272.

The Context of Social Psychology. (1972). In J. Israel & H. Taifel (Eds.). London: Academic Press.

References

Andreeva, G.M. (2002). In Search of a New Paradigm: Traditions and Starts of the 21st Century. In G.M. Andreeva, A.I. Dontsov (Eds.), *Social psychology in the modern world* (pp. 9–26). M.: Aspect-Press. (In Russ.).

Andreeva, G.M., Bogomolova, N.N., Petrovskaya, L.A. (1978). *Modern social psychology in the West*. M.: Izd-vo Mos. un-ta. (In Russ.).

Antsyferova, L.I. (2006). *Personal development and problems of gerontopsychology*. M.: In-t psikhologii RAN. (In Russ.).

Dontsov, A.I., Dontsov, D.A. (2019). *Pedigree of the team*. M.: AST. (In Russ.).

Grishina, N.V. (2018). The problem of context conceptualization in modern psychology. *Social'naya psikhologiya i obshchestvo (Social Psychology and Society)*, 9, 10–20. (In Russ.).

Grishina, N.V. (2019). Process approach in personality psychology. In N.V. Grishina (Eds.), *Psychology of personality: Staying in change* (pp. 117–153). St. Petersburg: SPBGU. (In Russ.).

Hekkausen, H. (1986). *Motivation and activity* (1st ed.). M.: Pedagogika. (In Russ.).

Kozlova, Yu.V., Grishina, N.V. (2019). “Changing Personality in a Changing World” — Discursive Representations and Representations of Ordinary Analysis: Comparative Analysis. In N.V. Grishina (Eds.), *Psychology of personality: Staying in change* (pp. 185–220). St. Petersburg: SPBGU. (In Russ.).

Leontiev, D.A. (2016). Existential approach in modern personality psychology. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 3, 3–15. (In Russ.).

Magnusson, D. (1981). *Wanted: A Psychology of Situations. Toward a Psychology of Situations: An Interactional Perspective* (pp. 13–21). New Jersey: Hillsdale.

Moscovici, S. (2007). Field of social psychology. In S. Moscovici (Eds.), *Social psychology: a collection* (pp. 18–35). St. Petersburg: Piter. (In Russ.).

Psychology of personality: Staying in change. (2019). In N.V. Grishina (Eds.). St. Petersburg: SPBGU. (In Russ.).

Roberts, M., Wagner, L., Zorjan, S., Nemeth, E., van Toor, D., Czaplinski, M. (2017). Testing the Situationism Scale in Europe: Scale validation, self-regulation and regional differences. *International Journal of Psychology*, 52, 264–272.

Shibutani, T. (1969). *Social psychology*. M.: Progress. (In Russ.).

Social psychology in the modern world (2002). In G.M. Andreeva, A.I. Dontsov (Eds.). M.: Aspect-Press. (In Russ.).

The Context of Social Psychology. (1972). In J. Israel & H. Taifel (Eds.). London: Academic Press.

Статья получена: 11.08.2022;
принята: 25.08.2022;
отредактирована: 20.09.2022.

Received: 11.08.2022;
accepted: 25.08.2022;
revised: 20.09.2022.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Гришина Наталия Владимировна — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета, n.v.grishina@spbu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6763-7389>

ABOUT AUTHOR

Natalia V. Grishina — Doctor in Psychology, Professor, the Department of Psychology, Saint-Petersburg State University, n.v.grishina@spbu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6763-7389>

УДК 159.9.072
doi: 10.11621/vsp.2022.03.04

Научная статья

РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЭКОНОМИЧЕСКИХ РЕШЕНИЯХ: ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И СКЛОННОСТЬ К РИСКУ

Т.В. Фоломеева¹, Е.Д. Садовская^{*2}, Ф.Н. Винокуров³,
С.В. Федотова⁴

^{1–4} Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия

¹ tfolomeeva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9074-9327>

² sadovskaiaed@my.msu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7530-0097>

³ VinokurovFN@my.msu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8302-374X>

⁴ fedotova-s@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3324-8964>

* Автор, ответственный за переписку: sadovskaiaed@my.msu.ru

Актуальность. Искусственный интеллект активно внедряется в экономическую жизнь страны в контексте цифровой экономики. Особенности принятия экономических решений с опорой на программы, в основе которых лежит искусственный интеллект, становятся исключительно актуальным направлением исследований социальной психологии.

Целью исследования было выявление особенностей принятия экономических решений с опорой на рекомендации, полученные с использованием технологии искусственного интеллекта.

Методы. Исследование проходило в два этапа: интервью и эксперимент.

Выборка. Выборка первого этапа составила 8 человек (4 мужчины и 4 женщины, возраст 18–45 лет). На втором этапе выборка составила 289 человек (48 мужчин и 241 женщина), возраст 18–25 лет.

Результаты. На первом этапе были сформулированы возможные факторы доверия и недоверия программам на основе искусственного интеллекта, в том числе в контексте экономических решений.

На втором этапе был проведен эксперимент, где участникам предлагалось сыграть в симулятор фондовой биржи. В игре была опция обращения к экономическому советнику. У экспериментальной группы советником выступала программа на основе искусственного интеллекта, у контрольной — человек. Было проанализировано 5652 экономических решения участников с точки зрения степени риска этих решений.

Выводы

1. Внесение рекомендации в процесс принятия экономического решения оказывает значимое влияние на готовность рисковать ресурсом.

2. В случае согласия с рекомендацией, если источником рекомендации выступала программа, основанная на технологии искусственного интеллекта, готовность рисковать была в среднем выше.

3. Подобный эффект может объясняться спецификой ситуации принятия экономического решения: задача является достаточно формальной, время на решение задачи ограничено и ситуация принятия решения сопровождается высокой долей неопределенности последствий этого решения.

Ключевые слова: искусственный интеллект, экономические решения, доверие технологии, экономическое поведение, эксперимент, взаимодействие человека и ИИ.

Информация о финансировании. Работа выполнена при поддержке гранта Российского научного фонда (РНФ) № 22-18-00230 «Предикторы психологической адаптации личности в ситуации глобальных рисков цифрового мира: межпоколенный и гендерный анализ».

Для цитирования: Фоломеева Т.В., Винокуров Ф.Н., Федотова С.В., Садовская Е.Д. Роль цифровых технологий в экономических решениях: искусственный интеллект и склонность к риску // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 3. С. 40–64. doi: 10.11621/vsp.2022.03.04

doi: 10.11621/vsp.2022.03.04

Scientific Article

THE ROLE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN ECONOMIC DECISION-MAKING: ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND RISK-TAKING

Tatiana V. Folomeeva¹, Ekaterina D. Sadovskaia^{*2},
Fedor N. Vinokurov³, Svetlana V. Fedotova⁴

^{1–4} Lomonosov Moscow State University, Department of social psychology,
Moscow, Russia

¹ tfolomeeva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9074-9327>

² sadovskaiaed@my.msu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7530-0097>

³ VinokurovFN@my.msu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8302-374X>

⁴ fedotova-s@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3324-8964>

^{*} Corresponding author: sadovskaiaed@my.msu.ru

Background. Artificial Intelligence is being actively introduced into the economic life of the country in the context of the digital economy. Features of economic decision-making based on Artificial Intelligence are becoming an extremely relevant area of research in social psychology.

Objective of the study was to identify the features of economic decision-making based on recommendations obtained using artificial intelligence.

Methods. The study took place in two stages: an interview and an experiment.

Sample. The sample of the first stage was 8 people (4 men and 4 women, age 18–45). At the second stage, the sample consisted of 289 people (48 men and 241 women), aged 18–25 years.

Results. At the first stage, possible factors of trust and distrust in Artificial Intelligence-based programs were formulated, including the context of economic decisions.

At the second stage, an experiment was conducted where participants were asked to play a stock exchange simulator. The game had the option of contacting an economic adviser. In the experimental group, the adviser was a program based on Artificial Intelligence, in the control group — a person. 5652 economic decisions of the participants were analyzed in terms of the degree of risk of these decisions.

Conclusion

1. Using a recommendation in the process of an economic decision making has a significant impact on the willingness to risk a resource.

2. In case of agreement with the recommendation, if the source of the recommendation was a program based on Artificial Intelligence technology, then the willingness to take risks was higher.

3. Such an effect can be explained by the specifics of the situation of an economic decision-making: the task is quite formal, the time to solve the problem is limited and the decision-making situation is accompanied by a high degree of uncertainty about the consequences of this decision.

Keywords: Artificial intelligence, economic decision making, trust in technology, economic behavior, experiment, human-AI interaction.

Funding. The study has been supported by Russian science foundation (RSF), project № 22-18-00230, a on the topic “Predictors of psychological adaptation in the situation of global risks of the digital world: intergenerational and gender analysis”.

For citation: Folomeeva, T.V., Vinokurov, F.N., Fedotova, S.V., Sadovskaia, E.D. (2022). The Role of Digital Technologies in Economic Decision-Making: Artificial Intelligence and Risk-Taking. Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin), 3, 40–64. doi: 10.11621/vsp.2022.03.04

Введение

Искусственный интеллект (ИИ) в 2022 году — это уже не далекая технология, доступная узким специалистам и бизнесу. Сейчас ИИ используется в транспорте, медицине, экономике и др. Потребители цифровых услуг сталкиваются с ним практически ежедневно: в навигаторе, ленте социальных сетей, в различных медиасервисах. Такое сближение человека с ИИ спровоцировало рост интереса к этой технологии и со стороны психологии.

Активно развивается большое направление психологических исследований — взаимодействие человека и ИИ (Human-AI Interaction). Основной целью исследований в этом направлении является создание «дружелюбного» ИИ, учитывающего потребности человека и этический аспект технологии (Arrieta et al., 2020). Например, в рамках этических вопросов происходит поиск оптимального регулирования работы ИИ. Одним из ярких примеров является исследование, проведенное в Массачусетском технологическом институте (MIT) (Fridman et al., 2017): респондентов со всего мира привлекали к решению дилеммы вагонетки, где в роли вагонетки выступал беспилотный автомобиль. На первый план в таких исследованиях выходит отношение человека к ИИ. Интерес к взаимодействию человека с ИИ в прикладных направлениях психологии (клинической, патопсихологии, психофизиологии и других направлениях) выразился в изучении возможностей и ограничений применения ИИ в работе с пациентами (Dwyer, Falkai, Koutsouleris, 2018).

На факультете психологии МГУ также ведутся исследовательские проекты в этом направлении. Например, в социальной психологии внимание уделяется роли социального доверия как готовности к взаимодействию с ИИ (Нестик, 2019). Описываются и общие социально-психологические последствия внедрения технологии (Журавлев, Нестик, 2018, 2019). В русле психологии личности работы посвящены личностным предикторам готовности использовать ИИ — технофобии и технофилии (Солдатова, Нестик, 2016).

Даже при рассмотрении только перечисленных выше направлений исследований на тему ИИ в психологии можно отметить большое разнообразие возможностей применения ИИ. Важно отметить, чем отличается ИИ от других технологий, используемых в различных областях. В определениях ИИ обычно делается акцент на возможность с его помощью решать такие задачи, которые ранее считались

посильными только человеку. Например, толковый словарь по искусственному интеллекту дает следующие определения:

«Научное направление, в рамках которого ставятся и решаются задачи аппаратного или программного моделирования тех видов человеческой деятельности, которые традиционно считаются интеллектуальными.

Свойство интеллектуальных систем выполнять функции (творческие), которые традиционно считаются прерогативой человека» (Аверкин, Гаазе-Рапопорт, Пospelов, 1992, с. 256).

Джон Маккарти в 2004 году подготовил статью с ответами на часто задаваемые вопросы об ИИ. Там он описывает ИИ как науку и технику создания интеллектуальных машин и компьютерных программ. Он отмечает, что эту задачу часто связывают с использованием компьютерных систем для понимания работы человеческого интеллекта, но на самом деле методы ИИ не ограничиваются биологическими аналогами (McCarthy, 2007).

Сам по себе тезис о возможности решения машиной «человеческих» задач породил большую философскую дискуссию, наиболее ярким примером которой является мысленный эксперимент «китайская комната» (Searle, 1980). В результате возникло разделение ИИ на два типа: «сильный» и «слабый». Теории «сильного ИИ» подразумевают возможность развития технологии до умения мыслить и сознать. Теории «слабого ИИ» отвергают такую точку зрения.

Отношение к технологии ИИ в обществе остается неоднозначным и во многом зависит от контекста использования. В отечественной психологии исследованию отношения к технологиям посвящены работы Купрейченко — через факторы, формирующие доверие и недоверие технологии (Купрейченко, 2012, 2021). Непосредственно на факультете психологии МГУ данному вопросу посвящены работы Нестика и Солдатовой — через личностные предикторы отношения к технологиям (Нестик, 2018; Солдатова, Нестик, 2016).

В нашем исследовании мы задаемся вопросом, как использование программ на основе ИИ влияет на процесс принятия экономического решения. Данный вопрос является исключительно актуальным в свете общей тенденции развития цифровой экономики, где отдельное внимание уделяется внедрению отечественных технологий ИИ в процесс экономического регулирования.

Принятие экономических решений также является активно развивающимся направлением в современной психологии. Наибольшую известность в последние годы приобрела теория поведенческой

экономики и конкретные наработки в рамках этого направления: теория перспектив Д. Канемана и А. Тверски и теория архитектуры выбора Р. Талера и К. Санстейна, которые экспериментальными исследованиями показывают вклад когнитивных искажений в процесс принятия экономических решений (Kahneman, Tversky, 2013; Thaler, Sunstein, 2009). В отличие от предыдущих поколений исследований поведенческая экономика акцентирует внимание на важности поведения и взаимодействия экономических агентов, а не на правилах этих взаимодействий (Неверов, 2015).

Обычно иррациональные составляющие экономического поведения объединяют названием «когнитивные искажения», которые сильнее всего проявляются в ситуациях ограниченного ресурса информации или времени, а также в ситуациях неопределенности (когда технически нет возможности просчитать наиболее оптимальный вариант решения экономической задачи). В таких ситуациях экономическая задача сопровождается риском, который и оказывает влияние на возникновение когнитивных искажений, ведущих к иррациональности принимаемого решения.

В данной работе мы стараемся также отразить актуальный контекст экономического поведения: доступность и популяризация торговли акциями для непрофессиональных трейдеров (WSJ, 2022) и использование виртуальных помощников на основе ИИ для принятия решений о купле/продаже акций (Day, Cheng, Li, 2018). Поскольку ситуация купли-продажи акций является в достаточной степени рискованной (обычно в ней есть ограничения по времени и высокая степень неопределенности последствий принятых решений), то часто трейдеры (особенно начинающие) могут вести себя иррационально на рынке. В нашей работе мы предполагаем, что появление такого инструмента, как программы на основе ИИ, которые предлагают рекомендации по экономическим решениям, могут оказывать влияние на степень рискованности этих решений.

Таким образом, в нашем исследовании мы подходим к формулировке целей исследования с двух сторон:

1. С точки зрения исследования взаимодействия человека с ИИ нам важно отразить, на основе каких суждений человек принимает итоговое решение при выполнении задач с помощью технологий ИИ.
2. С точки зрения исследования процесса принятия экономических решений в контексте развития цифровой экономики, доступности рынка акций для непрофессиональных трейдеров и развития систем виртуальных помощников для принятия решений о покупке

акций, основанных в том числе на технологиях ИИ, нам важно оценить влияние наличия рекомендаций на основе ИИ на процесс принятие экономического решения в ситуации риска.

Целью исследования стало выявление особенностей принятия экономических решений при наличии рекомендаций, основанных на работе искусственного интеллекта, а также определение факта влияния этих рекомендаций на готовность к риску большим ресурсом.

Задачи исследования

1. Описание убеждений относительно ИИ, оказывающих влияние на готовность использовать экономические рекомендации, основанные на данной технологии;
2. Поиск различий в готовности к риску для принятия экономических решений с использованием в качестве помощника программы на основе ИИ и человека.

Гипотеза 1

В случае принятия экономического решения наличие рекомендации от ИИ влияет на степень риска экономическим ресурсом.

Методы

Исследование было проведено в два этапа.

На первом этапе использовался метод интервью. Полученные в ходе интервью данные позволили рассуждать о гипотезе на качественном уровне.

На втором этапе был проведен эксперимент в формате компьютерной экономической игры, который позволил рассмотреть уже поведенческий аспект отношения к ИИ.

Выборка

Общим критерием для участников исследования на обоих этапах был отсутствующий или минимальный (непрофессиональный) опыт в трейдинге и поверхностное знакомство с технологией ИИ.

Данные критерии обоснованы пилотными интервью, в том числе с профессиональными трейдерами и техническими специалистами в области ИИ, в ходе которых обнаружился ряд дополнительных переменных, необходимых для учета в построении эксперимента, что делало участие в нем исключительно сложным для непрофессионалов в этих областях.

Таким образом, на данном этапе исследования было принято решение ограничить выборку участников. Тем не менее участники

исследования все же являются выборкой, близкой представителям непрофессиональных трейдеров-новичков (по критерию отсутствия профессиональной подготовки и возрасту), а критерий отсутствия глубоких знаний о том, как работает технология ИИ, исключает лишь небольшую долю высококвалифицированных IT-специалистов, являющихся при этом трейдерами.

Интервью

Основной целью на данном этапе был поиск особенностей в восприятии ИИ, выделение причин возможного доверия и недоверия технологии, поиск факторов, влияющих на готовность использовать технологию в разных областях ее применения для принятия различных типов решений (в том числе — экономических).

Качественные данные в виде убеждений и мнений респондентов об использовании ИИ, полученные в ходе интервью, использовались для уточнения основной гипотезы исследования и обогащения интерпретаций полученных данных об экономическом поведении участников эксперимента.

Был подготовлен сценарий полуструктурированного интервью. С респондентами обсуждались следующие темы:

- общее знакомство с технологиями, личный опыт использования ИИ;
- отношение к ИИ, сравнение отношения к ИИ с отношением к другим технологиям;
- возможности применения ИИ в различных сферах: медицина, транспорт, реклама, экономика и др.;
- субъективные представления о возможности применения ИИ в принятии экономических решений: потребительском поведении, банковском секторе, трейдинге и др.

Выборка

8 человек (4 мужчины и 4 женщины, возраст от 18 до 45 лет, жители Москвы, знают о ИИ, но не являются специалистами в областях, связанных с ИИ и куплей-продажей акций).

Эксперимент

В эксперименте проверялась гипотеза об изменении степени риска ресурсом в связи с тем, кто/что является источником экономического совета — человек или ИИ. Был выбран межгрупповой вариант эксперимента с двумя группами.

Выборка

289 человек (48 мужчин и 241 женщина), возраст 18–25 лет. Участниками исследования были студенты разных специализаций. Распределение в экспериментальную и контрольную группу происходило случайным образом: 150 человек оказались в контрольной группе и 139 — в экспериментальной. В исследовании не принимали участие специалисты в области ИИ и те, кто имел профессиональный опыт купли-продажи акций.

Описание экономической игры

Экономическая игра заключалась в принятии решения о купле-продаже акций. Для принятия решения участникам был представлен график акции и текущая стоимость акции. Целью игры было увеличить свой изначальный бюджет за счет купли-продажи. В каждый ход игрок мог приобрести или продать акции, либо пропустить ход. В качестве денег выступали игровые условные единицы, обозначенные символом “\$”.

Помимо представленной информации о динамике цен на акции у игроков была возможность запрашивать подсказку от экономического советника. У экспериментальной группы таким советником выступала программа на основе ИИ, у контрольной — человек, эксперт-трейдер.

До начала сбора экспериментальных данных было проведено два пилотных исследования (по 6 участников в каждом), в которых игроки не только оценивали понятность инструкций, но и комментировали весь ход своей игры вслух. В результате серии пилотов были скорректированы условия игры, а также отмечены особенности восприятия текста инструкции:

- рекомендация советника воспринималась как индивидуальная, направленная только в адрес данного игрока в данный ход;
- ситуация экономической игры воспринималась как ограниченная по времени (хотя специально время выполнения не контролировалось).

Инструкция звучала следующим образом:

«Вы принимаете участие в тестировании интерфейса платформы для покупки и продажи акций. Это пилотный запуск платформы, мы будем проверять, понятен ли интерфейс и отработывают ли все функции верно.

Преимуществом этой платформы является наличие онлайн-помощника для принятия решений о покупке/продаже акций.

[в1: помощник показывает решения, которые принял искусственный интеллект. В основе этого искусственного интеллекта лежит модель, обучившаяся на истории этих акций.]

[в2: помощник показывает решения, которые принял эксперт-трейдер на основе анализа истории этих акций.]

Наш помощник подсказывает правильное решение в 80 % случаев.

/кнопка “Играть”/».

Для проведения эксперимента участников случайным образом разделили на две группы: одной группе была представлена версия игры с советником в виде человека-эксперта (трейдера) [инструкция в2], второй группе была представлена версия игры с советником в виде искусственного интеллекта (ИИ) [инструкция в1]. В остальном игры были абсолютно одинаковыми, в инструкции к игре содержалась следующая информация:

- одинаковый процент успеха предсказания советника (80 %);
- объяснение механизма, по которому советник предлагает решение (и в том и в другом случае — «советник изучил историю данной акции и предлагает решения, основанные на ней»).

Сама игра строилась на динамике одной и той же акции, а советники выдавали одинаковые рекомендации в обеих группах.

Таким образом, в нашем эксперименте *независимая переменная* — источник экономической рекомендации — представлена на двух уровнях:

- 1) Рекомендация представлена от имени человека (экспертом-трейдером);
- 2) Рекомендация представлена от имени программы, в основе которой лежит ИИ.

Зависимая переменная — степень риска. Данная переменная выражается в экономической активности (ЭА) участников за ход.

Под ЭА мы понимаем экономический ресурс, используемый участником в данный ход (в случае, если в данный ход участник продавал акции, то ресурс выражается в стоимости проданных акций в данный ход, если покупал — в сумме потраченных денег на покупку акций).

Результаты

Интервью

В работе над анализом интервью мы опирались на процедуру тематического анализа, описанную в статье Д.А. Хорошилова и О.Т. Мельниковой (Хорошилов, Мельникова, 2020).

В ходе анализа были выделены основные темы, которые поднимались респондентами в ходе интервью. Часть тем имеет непосредственное отношение к основной гипотезе нашего исследования, часть — являются скорее дополнительными, расширяющими понимание отношения респондентов к использованию ИИ в повседневной жизни.

В экономической сфере готовность применять ИИ, по мнению респондентов, может зависеть от:

i) индивидуальности экономического совета (то есть от понимания, что этот конкретный совет программа предлагает только этому конкретному человеку):

«Если все будут обращаться к ИИ, то это будет тоже влиять очень сильно, никто не будет получать профита... Акции не те будут расти, которые показывает ИИ» (женщина, 25 лет);

ii) скорости, с которой требуется принять решение. Чем скорость выше, тем меньше вероятность, что человек сможет предусмотреть все возможности. Тогда лучше будет использовать подсказку ИИ:

«Вот когда нужно сделать что-то срочно быстро без разговоров, то тогда я готов обратиться к ИИ, а если это что-то долгосрочное... а если мне захочется еще об этом поговорить, то это — к человеку» [сфера принятия экономических решений] (мужчина, 28 лет);

«В моем представлении ИИ быстрее думает и дальше видит» (женщина, 40 лет).

Среди дополнительных (относительно основной гипотезы) тем можно выделить:

— Личные представления о технологии ИИ. Респонденты перечисляли примеры сфер, где может применяться ИИ и пытались объяснить, как он работает. Сферы использования перечислялись легко, но некоторые респонденты сталкивались с трудностями в объяснении механизмов использования:

«...если попытаться объяснить... я просто не представляю, какую диагностику может проводить ИИ» (женщина, 24 года).

— Страхи и опасения, связанные с ИИ. Были выделены две группы страхов:

1) Использование ИИ в корыстных интересах узкой группы лиц. В пример приводится кейс с Кэмбридж Аналитикой и компанией Facebook (Cadwalladr, Graham-Harrison, 2018):

«Есть опасения, что данные о моих ценностях, предпочтениях, которые можно как-то использовать в своих целях... как Кэмбридж Аналитика» (женщина, 27 лет);

2) Зависимость результатов работы ИИ от создателя. Здесь речь уже идет не об использовании результатов, а о субъективности исходных данных:

«Кто делает ИИ, тот и его создатель... Соответственно, ИИ становится заложником стереотипов своего создателя» (мужчина, 24 года).

Возможности и ограничения применения ИИ в различных сферах и конкретно в контексте экономических решений: среди сфер, в которых респонденты встречались с ИИ и не испытывают сильных переживаний на тему его применения: таргетинг (реклама, подбор музыки, подбор фильма), карты (пробки, построение оптимального маршрута), банки (анализ истории и расчет оптимального предложения), компьютерное зрение (замена фонов при видео-звонках, перемещение людей и контроль границ), беспилотные автомобили:

«Вот в “Яндекс.Музыке”, например, очень классные рекомендации, они прямо предугадывают, что мне понравится» (женщина, 25 лет).

«Ну вот, в банках, например, они могут проанализировать там мои доходы/расходы и сразу как бы предодобрить кредит какой-нибудь хороший, мне это нравится» (мужчина, 36 лет).

«Данные по кредитам там многих людей переносятся, создаются как бы типы клиентов, им предлагается что-то актуальное и полезное» (мужчина, 36 лет).

«Беспилотные автомобили иногда лучше, чем водители» (мужчина, 28 лет).

«Мое отношение в целом положительное, нежели отрицательное... Мне лично нравятся всякие подходы: классификации и компьютерное зрение, то что называется» (мужчина, 28 лет).

«Хорошо будет ИИ применять в плане контроля перемещения людей, как вот сейчас показал опыт карантина у Китая» (женщина, 25 лет).

Использование ИИ в медицине. Почти все респонденты сомневались в собственной готовности доверить решения в медицине ИИ:

«Я бы не доверил принятию решений ИИ про медицину и здоровье, например, когда не хватает коек и лекарств, а ИИ будет определять,

кому дать лекарство, а кому — нет, тут мы станем заложниками стереотипов тех людей, которые его создали» (мужчина, 42 года).

Таким образом, результаты интервью позволили выделить определенные отличия в отношении к применению ИИ в различных сферах. В области медицины, например, присутствует большой уровень недоверия технологии, то же время в экономической сфере готовность использовать технологию зависит от скорости, с которой нужно принять решение, и индивидуальности экономического совета. То есть в случае необходимости анализировать неформальные индивидуальные признаки, не сведенные в модели, ИИ доверяют меньше. По мере большей формализации алгоритмов анализа и повышении скорости растет степень доверия ИИ. Подобное различие в зависимости от формализации задачи объясняет и настороженное отношение к ИИ в медицине. Похожие выводы сделаны по результатам исследования готовности обратиться за медицинской диагностикой к ИИ (Longoni, Bonezzi, Morewedge, 2019).

В интервью также были обнаружены барьеры, страхи, связанные с использованием технологии: зависимость качества технологии от ее создателя и использование технологии в корыстных целях, например, для управления поведением людей в социальных сетях.

Эксперимент

В эксперименте приняли участие 289 человек: 150 человек в контрольной группе и 139 — в экспериментальной. Каждый участник в ходе игры принял 20 экономических решений о купле-продаже акций. Всего было проанализировано 5652 решений. 128 решений не попали в анализ по различным техническим причинам:

- 1) часть респондентов прошли игру не до конца;
- 2) участники подключались к игре через интернет и часть данных могла быть потеряна из-за нестабильности мобильного интернета.

Распределение данных во всех рассматриваемых ниже выборках является нормальным, поэтому мы использовали для анализа Т-критерий для независимых выборок.

По результатам анализа интервью основная гипотеза эксперимента была уточнена. Так как ситуация экспериментальной экономической игры на основе купли-продажи акций близка к ситуации ограничения по времени, а также совет, который получает трейдер, позиционируется не как массовый, а скорее индивидуальный (что соответствует большему уровню готовности опираться на рекомен-

дации от программ на основе ИИ в экономических решениях), то гипотеза эксперимента звучала следующим образом:

Гипотеза 1.1

При наличии экономической рекомендации от ИИ проявляется готовность рисковать **большим** ресурсом в принятии экономического решения, чем при наличии рекомендации от человека.

Данные были проанализированы с точки зрения сводных результатов по всем ходам в отдельности ($N = 5652$). Для проверки гипотезы были отобраны те ходы, в которых участники обращались к советнику и наверняка видели подсказку ($N = 2231$).

Таблица 1

Сравнение экономической активности в экспериментальной и контрольной группах (среди обратившихся за советом, $N = 2231$)

Уровень независимой	Человек (среднее)	ИИ (среднее)	T-критерий
Экономическая активность (в единицах \$)	192,4266	215,2984	-2,05*
N	1144	1087	

Примечание. * — $p < 0,05$.

Table 1

Comparison of economic activity in experimental and control groups
 (among those who asked for advice, $N = 2231$)

The level of the independent variable	Human (average)	AI (average)	T-test
Economic activity (in \$)	192.4266	215.2984	-2.05*
N	1144	1087	

Note. * — $p < 0,05$.

Наблюдаются значимые отличия в ЭА в экспериментальной и контрольной группах (табл. 1). Отмечается большая ЭА в решениях, где подсказку давал ИИ ($t = -2,05$; $p < 0,05$).

Исходя из результатов первой части исследования (интервью), можно предположить причины подобного эффекта. Одним из факторов, влияющих на готовность прислушаться к совету на основе ИИ в экономическом решении, являлась скорость, с которой нужно его принять.

Решение, которое принималось участниками игры, являлось относительно быстрым. Респонденты должны были принять одно решение, чтобы перейти к следующему ходу и так далее. Несмотря на то, что временных ограничений для участия в игре не было, респонденты довольно быстро проходили игру. Возможно, влияние оказывало количество ходов, и если бы респондентам было необходимо принять всего одно решение за всю игру, то результаты оказались бы иными.

Также возможной причиной подобных результатов может выступать и формат рекомендаций советника. Для контроля дополнительных переменных формат был унифицирован, совет выдавался в виде текстовой подсказки, содержащей конкретное действие. Рекомендации от человека в реальных условиях могут быть более общие и не ограничиваться одним ходом в игре. Как показал первый этап исследования, формализация задачи может выступать фактором повышения уровня доверия рекомендациям на основе ИИ.

Многие современные исследователи рассматривают готовность к риску как составляющую конструкта доверия (Colquitt, Scott, LePine, 2007), что позволяет рассуждать о возможной роли доверия рекомендациям от программы на основе ИИ в подобных экономических решениях.

Таким образом, с учетом формата экономических решений, представленных в игре, наблюдается различие в степени риска между группами, где советником выступал либо ИИ, либо человек, основная гипотеза исследования подтверждается.

Поскольку как в экспериментальной, так и в контрольной группах участники эксперимента самостоятельно принимали итоговое решение и могли либо следовать рекомендации, либо нет, то важно отметить, как отличались показатели зависимой переменной в этих случаях.

Как видно на рис. ЭА участников игры отличается не только в контрольной и экспериментальной группах, но и в группах по степени согласия с рекомендацией, которую дает советник в данный ход. Наименьшая средняя ЭА наблюдается в случае, когда участник не согласен с рекомендацией советника, выше — если не обращался к помощнику, самая высокая — когда участник выполняет действие, которое рекомендовал советник.

Данные различия подтверждаются и статистически (и в количестве акций, использованных за данный ход, и в денежном эквиваленте) (табл. 2 и 3). Наблюдаются значимые различия между средним показателем ЭА за ход, где участник либо обращался к рекомендации,

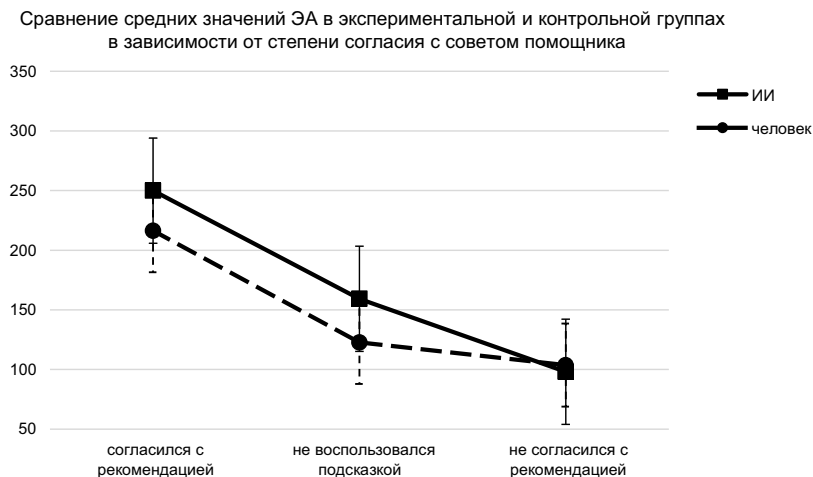


Рис. Сравнение средних значений экономической активности в экспериментальной и контрольной группах в зависимости от степени согласия с советом помощника (N = 5652)

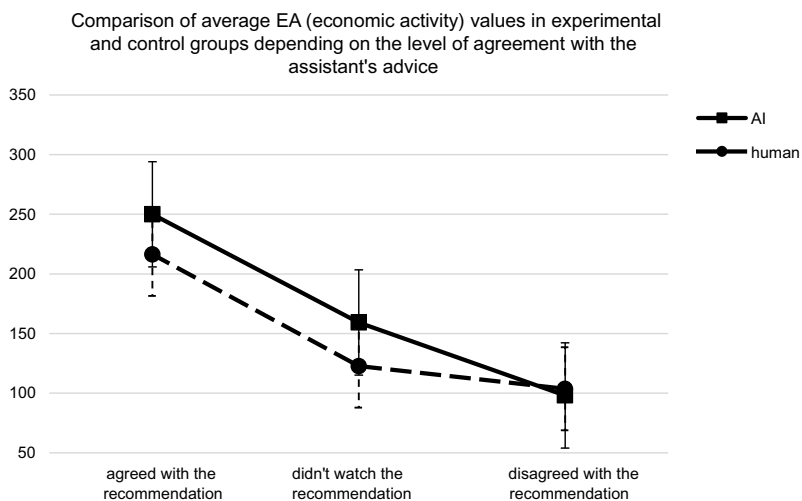


Fig. Comparison of average economic activity values in experimental and control groups depending on the level of agreement with the assistant's advice (N = 5652)

Таблица 2

Сравнение среднего показателя экономической активности за ход, где участник обращался к совету и не обращался к нему (N=5652)

	Смотрели подсказку (среднее)	Не смотрели подсказку (среднее)	T-критерий
Экономическая активность (в единицах \$)	203,5703	140,5888	-9,037***
N	2231	3421	

Примечание. *** — $p < 0,001$.

Table 2

Comparison of the average economic activity per turn, where the participant consulted with the advisor or not (N=5652)

	Watched the recommendation (average)	Didn't watch the recommendation (average)	T-test
Economic activity (in \$)	203.5703	140.5888	-9.037***
N	2231	3421	

Note. *** — $p < 0,001$.

либо не обращался к ней ($t = -9,037$; $p < 0,001$). Подобные различия видны при сравнении среднего показателя ЭА за ход, где участник был согласен с советом, и где участник был не согласен с советом ($t = 11,163$; $p < 0,001$).

Данные наблюдения позволяют рассуждать о возможности проведения факторного эксперимента, где контролироваться будут оба фактора: тип советника и степень согласия с рекомендацией (например, анализировать группы участников по степени согласия). К сожалению, на данный момент набрано недостаточно данных, чтобы подобрать адекватный способ анализа данных о влиянии обоих факторов и их взаимодействия.

Тем не менее нам доступна проверка наличия эффекта влияния независимой переменной в двух группах действий, где участники следовали рекомендации и где они принимали решение, отличное от рекомендации советников. Таким образом, была сформулирована дополнительная гипотеза, уточняющая основную:

Таблица 3

Сравнение среднего показателя экономической активности за ход, где участник был согласен с советом (выполнял рекомендованное действие), и где участник был не согласен с советом (выполнял действие, отличное от рекомендованного) (N=2231)

	Согласились с рекомендацией (среднее)	Не согласились с рекомендац- ей (среднее)	T-критерий
Экономическая активность (в единицах \$)	232,5456	100,8883	11,163***
N	1740	491	

Примечание. *** — $p < 0,001$.

Table 3

Comparison of the average economic activity per turn, where the participant agreed with the advisor (performed the recommended action), and where the participant disagreed with the advisor (performed an action opposite to the recommended one) (N=2231)

	Agreed with the recommendation (average)	Disagreed with the recommendation (average)	T-test
Economic activity (in \$)	232.5456	100.8883	11.163***
N	1740	491	

Note. *** — $p < 0,001$.

Гипотеза 1.2

В случае согласия с экономической рекомендацией от ИИ проявляется готовность рисковать **большим** ресурсом в принятии экономического решения, чем при согласии с аналогичной рекомендацией от человека.

Как видно из данных в табл. 4 и табл. 5, описанный ранее эффект влияния НП обнаруживается в группе действий, где участники следовали рекомендации советника ($t = -2,605$, $p < 0,001$) и не обнаруживается в группе действий, где участники выполняли действие, отличное от рекомендаций советника.

Таким образом, можно отметить, что наличие рекомендации от ИИ оказывает влияние на готовность рисковать большим ресурсом в случае согласия с рекомендацией, которую ИИ предоставляет. Такие результаты позволяют подтвердить Гипотезу 1.2.

Таблица 4

Сравнение среднего показателя экономической активности за ход в группе наблюдений, где участник был согласен с советом (выполнял рекомендованное действие) для контрольной и экспериментальной групп (N=1740)

Уровень независимой переменной	Человек (среднее)	ИИ (среднее)	Т-критерий
Экономическая активность (в единицах \$)	216,35	249,94	-2,605***
N	901	839	

Примечание. *** — $p < 0,001$.

Table 4

Comparison of the average economic activity per turn in the observation group, where the participant agreed with the advice (performed the recommended action) for the control and experimental groups (N=1740)

The level of the independent variable	Human (average)	AI (average)	T-test
Economic activity (in \$)	216.35	249.94	-2.605***
N	901	839	

Note. *** — $p < 0,001$

Таблица 5

Сравнение среднего показателя экономической активности за ход в группе наблюдений, где участник был несогласен с советом (выполнял отличное от рекомендованного действие) для контрольной и экспериментальной групп (N=491)

Уровень независимой переменной	Человек (среднее)	ИИ (среднее)	Т-критерий
Экономическая активность (среднее в единицах \$)	103,72	98,12	0,283
N	243	248	

Примечание. *** — $p < 0,001$

Table 5

Comparison of the average economic activity per turn, in the observation group, where the participant disagreed with the advice (performed an action different from the recommended one) for the control and experimental groups (N=491)

The level of the independent variable	Human (average)	AI (average)	T-test
Economic activity (in \$)	103.72	98.12	0.283
N	243	248	

Note. *** — $p < 0,001$

В случае, если участник не согласен с рекомендацией советника, то не имеет значения, каков источник рекомендации. В таком случае готовность рисковать ресурсом значимо не различается для экспериментальной и контрольной групп.

Выводы

Мы можем наблюдать, как внесение рекомендации в процесс самостоятельного принятия экономического решения оказывает значимое влияние на готовность рисковать ресурсом, что наблюдается в значимых различиях в экономической активности между группами решений, где участники использовали или не использовали рекомендации от советников.

Также были отмечены значимые различия в готовности рисковать ресурсом в зависимости от источника рекомендации. В случае, если источником выступала программа, основанная на технологии искусственного интеллекта, то готовность рисковать была в среднем выше. Данный эффект наблюдается только в случае согласия с рекомендацией, в случае если рекомендация отличается от итогового решения игрока, то значимых различий между группами, где советником был ИИ и человек, не наблюдаются.

Результаты качественного этапа исследования позволяют предположить, что подобный эффект может объясняться спецификой ситуации принятия экономического решения: задача, которую решала программа на основе ИИ, является достаточно формальной, время на решение задачи ограничено и ситуация принятия решения сопровождается высокой долей неопределенности последствий этого решения. Подобный тип задач казался респондентам наиболее подходящим для применения ИИ.

Принятие экономических решений с опорой на рекомендации на основе программ с использованием ИИ уже является актуальной экономической реальностью. Их могут использовать как в контексте развития цифровой экономики в целом, так и в ситуации купли-продажи акций в частности. По результатам данного исследования можно отметить влияние следования рекомендациям программ на основе ИИ на степень рискованности экономических решений, которые принимает начинающий трейдер.

Среди основных ограничений данной работы можно отметить:

1) игровой формат эксперимента (в принятии решений использовались ненастоящие деньги);

2) формат анализа полученных результатов предполагал использование данных о всех ходах участников в отдельности (а не по участникам). На степень риска в конкретном экономическом решении могли оказать влияния многие факторы, в том числе опыт предыдущих шагов, накопленный баланс на текущий момент, ощущение, что советник дает как удачные, так и неудачные рекомендации;

3) ограничения в выборке, исключающие участие профессиональных трейдеров и IT-специалистов, обусловленное простым дизайном эксперимента;

4) в дизайне нашего исследования учитывался только один возможный способ принятия решения с участием советника — через добровольное обращение к совету, окончательное решение всегда принимал участник. В случае совместного принятия решения возможны и иные формы взаимодействия, например, полная передача контроля за конечным решением своему помощнику во всех решениях или в определенной группе решений.

Литература

Аверкин А.Н., Гаазе-Рапопорт М.Г., Поспелов Д.А. Толковый словарь по искусственному интеллекту. М.: Радио и связь, 1992.

Журавлев А.Л., Нестик Т.А. Социально-психологическая детерминация готовности личности к использованию новых технологий // Психологический журнал. 2018. Т. 39, № 5. С. 5–14.

Журавлев А.Л., Нестик Т.А. Социально-психологические последствия внедрения новых технологий: перспективные направления исследований // Психологический журнал. 2019. Т. 40, № 5. С. 35–47.

Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия. М.: Институт психологии РАН, 2021.

Купрейченко А.Б. Доверие и недоверие к технике и социотехническим системам: постановка проблемы и обоснование подхода к исследованию // Ученые записки ИМЭИ. 2012. Т. 2, № 1. С. 126–137.

Неверов А.Н. Экономическая теория и психология: периоды конвергенции и зоны разрыва // Научные исследования экономического факультета. Электронный журнал. 2015. Т. 7, № 3. С. 26–38.

Нестик Т.А. Искусственный интеллект как когнитивный протез. Трансформация образов будущего // Образовательная политика. 2019. Т. 4, № 80. С. 104–117.

Солдатова Г.У., Нестик Т.А. Отношение к интернету среди интернет-пользователей: технофобы и технофилы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2016. № 1. С. 54–61.

Хорошилов Д.А., Мельникова О.Т. Метод тематического анализа в изучении представлений о женском лидерстве // Организационная психология. 2020. Т. 10, № 3. С. 85–99.

Arrieta, A.B., Díaz-Rodríguez, N., Del Ser, J., Benetton, A., Tabik, S., Barbado, A., Herrera, F. (2020). Explainable Artificial Intelligence (XAI): Concepts, taxonomies, opportunities and challenges toward responsible AI. *Information fusion*, 58, 82–115.

Cadwalladr, C., Graham-Harrison, E. (2018). Revealed: 50 million Facebook profiles harvested for Cambridge Analytica in major data breach. *The guardian*. (Retrieved from <https://www.theguardian.com/news/2018/mar/17/cambridge-analytica-facebook-influence-us-election>) (review date: 01.02.2022).

Colquitt, J.A., Scott, B.A., LePine, J.A. (2007). Trust, trustworthiness, and trust propensity: a meta-analytic test of their unique relationships with risk taking and job performance. *Journal of applied psychology*, 92 (4), 909–927.

Day, M., Cheng, T., Li, J. (2018). AI Robo-Advisor with Big Data Analytics for Financial Services. IEEE/ACM International Conference on Advances in Social Networks Analysis and Mining (ASONAM), (pp. 1027–1031).

Dwyer, D.B., Falkai, P., Koutsouleris, N. (2018). Machine learning approaches for clinical psychology and psychiatry. *Annual review of clinical psychology*, 14, 91–118.

Fridman, L., Mehler, B., Xia, L., Yang, Y., Facusse, L.Y., Reimer, B. (2017). To walk or not to walk: Crowdsourced assessment of external vehicle-to-pedestrian displays. (Retrieved from <https://arxiv.org/pdf/1707.02698.pdf>) (review date: 01.02.2022).

Kahneman, D., Tversky, A. (2013). Prospect theory: An analysis of decision under risk. In: Handbook of the fundamentals of financial decision making: Part I (pp. 99–127). New Jersey: WSPC.

Longoni, C., Bonezzi, A., Morewedge, C.K. (2019). Resistance to medical artificial intelligence. *Journal of Consumer Research*, 46 (4), 629–650.

McCabe, C. (2022). Day Traders as ‘Dumb Money’? The Pros Are Now Paying Attention. *WSJ*. (Retrieved from <https://www.wsj.com/articles/fund-managers-pay-attention-to-retail-day-traders-11642132135>) (review date: 01.02.2022).

McCarthy, J. (2007). What is artificial intelligence? (Retrieved from <http://www-formal.stanford.edu/jmc/whatisai/node1.html>) (review date: 01.02.2022).

Searle, J.R. (1980). Minds, brains, and programs. *Behavioral and brain sciences*, 3 (3), 417–424.

Thaler, R.H., Sunstein, C.R. (2009). Nudge: Improving decisions about health, wealth, and happiness. Westminster: Penguin.

Van der Werff, L., Legood, A., Buckley, F., Weibel, A., de Cremer, D. (2019). Trust motivation: The self-regulatory processes underlying trust decisions. *Organizational Psychology Review*, 9 (2–3), 99–123.

References

Arrieta, A.B., Díaz-Rodríguez, N., Del Ser, J., Benetton, A., Tabik, S., Barbado, A., Herrera, F. (2020). Explainable Artificial Intelligence (XAI): Concepts, taxonomies, opportunities and challenges toward responsible AI. *Information fusion*, 58, 82–115.

Averkin, A.N., Gaaze-Rapoport, M.G., Pospelov, D.A. (1992). Explanatory dictionary on artificial intelligence. M.: Radio i svyaz'. (In Russ.).

Cadwalladr, C., Graham-Harrison, E. (2018). Revealed: 50 million Facebook profiles harvested for Cambridge Analytica in major data breach. *The guardian*. (Retrieved from <https://www.theguardian.com/news/2018/mar/17/cambridge-analytica-facebook-influence-us-election>) (review date: 01.02.2022).

Colquitt, J.A., Scott, B.A., LePine, J.A. (2007). Trust, trustworthiness, and trust propensity: a meta-analytic test of their unique relationships with risk taking and job performance. *Journal of applied psychology*, 92 (4), 909–927.

Day, M., Cheng, T., Li, J. (2018). AI Robo-Advisor with Big Data Analytics for Financial Services. IEEE/ACM International Conference on Advances in Social Networks Analysis and Mining (ASONAM), (pp. 1027–1031).

Dwyer, D.B., Falkai, P., Koutsouleris, N. (2018). Machine learning approaches for clinical psychology and psychiatry. *Annual review of clinical psychology*, 14, 91–118.

Fridman, L., Mehler, B., Xia, L., Yang, Y., Facusse, L.Y., Reimer, B. (2017). To walk or not to walk: Crowdsourced assessment of external vehicle-to-pedestrian displays. (Retrieved from <https://arxiv.org/pdf/1707.02698.pdf>) (review date: 01.02.2022).

Kahneman, D., Tversky, A. (2013). Prospect theory: An analysis of decision under risk. In: Handbook of the fundamentals of financial decision making: Part I (pp. 99–127). New Jersey: WSPC.

Khoroshilov, D.A., Melnikova, O.T. (2020). Thematic analysis method in the study of ideas about women's leadership. *Organizacionnaya psihologiya. (Organizational psychology)*, 10 (3), 85–99. (In Russ.).

Kupreychenko, A.B. (2012). Trust and distrust to the technique and socio-technical systems: statement of the problem and the study approach justification. *Uchenye zapiski IMEI. (Scientific notes of IWEI)*, 2 (1), 126–137. (In Russ.).

Kupreychenko, A.B. (2021). Psychology of trust and distrust. Moscow: Institut psikhologii RAN. (In Russ.).

Longoni, C., Bonezzi, A., Morewedge, C.K. (2019). Resistance to medical artificial intelligence. *Journal of Consumer Research*, 46 (4), 629–650.

McCabe, C. (2022). Day Traders as 'Dumb Money'? The Pros Are Now Paying Attention. *WSJ*. (Retrieved from <https://www.wsj.com/articles/fund-managers-pay-attention-to-retail-day-traders-11642132135>) (review date: 01.02.2022).

McCarthy, J. (2007). What is artificial intelligence? (Retrieved from <http://www-formal.stanford.edu/jmc/whatisai/node1.html>) (review date: 01.02.2022).

Nestik, T.A. (2019). Artificial intelligence as a cognitive prosthesis or mediator: transformation of imagined futures. *Obrazovatel'naya politika (Educational policy)*, 4 (80), 104–117. (In Russ.).

Neverov, A.N. (2015). Economic theory and psychology: periods of convergence and break zones. *Nauchnye issledovaniya ekonomicheskogo fakul'teta. Elektronnyj zhurnal (Scientific researches of faculty of economics. Electronic journal)*, 7 (3), 26–38. (In Russ.).

Searle, J.R. (1980). Minds, brains, and programs. *Behavioral and brain sciences*, 3 (3), 417–424.

Soldatova, G.U., Nestik, T.A. (2016). Internet users' attitudes towards the internet: technophobes and technophiles. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psihologicheskie nauki (Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Psychological sciences)*, 1, 54–61. (In Russ.).

Thaler, R.H., Sunstein, C.R. (2009). *Nudge: Improving decisions about health, wealth, and happiness*. Westminster: Penguin.

Van der Werff, L., Legood, A., Buckley, F., Weibel, A., de Cremer, D. (2019). Trust motivation: The self-regulatory processes underlying trust decisions. *Organizational Psychology Review*, 9 (2–3), 99–123.

Zhuravlev, A.L., Nestik, T.A. (2018). Socio-psychological determination of the individual's readiness to use new technologies. *Psihologicheskij zhurnal (Psychological Journal)*, 39 (5), 5–14. (In Russ.).

Zhuravlev, A.L., Nestik, T.A. (2019). Socio-psychological consequences of new technologies adoption: perspective directions of research. *Psihologicheskij zhurnal (Psychological Journal)*, 40 (5), 35–47. (In Russ.).

Статья получена: 21.03.2022;

принята: 02.06.2022;

отредактирована: 20.09.2022.

Received: 21.03.2022;

accepted: 02.06.2022;

revised: 20.09.2022.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Фоломеева Татьяна Владимировна — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, tfolomeeva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9074-9327>

Садовская Екатерина Дмитриевна — аспирантка, старший научный сотрудник кафедры социальной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, sadovskaiaed@my.msu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7530-0097>

Винокуров Федор Никитич — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры социальной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, VinokurovFN@my.msu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8302-374X>

Федотова Светлана Владимировна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры социальной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, fedotova-s@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3324-8964>

ABOUT AUTHORS

Tatiana V. Folomeeva — PhD in Psychology, Associate Professor, the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, tfolomeeva@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9074-9327>

Ekaterina D. Sadovskaia — Postgraduate Student, Senior Researcher, the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, sadovskaiaed@my.msu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7530-0097>

Fedor N. Vinokurov — PhD in Psychology, Senior Researcher, the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, VinokurovFN@my.msu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8302-374X>

Svetlana V. Fedotova — PhD in Psychology, Senior Researcher, the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, fedotova-s@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3324-8964>

УДК 159.99

doi: 10.11621/vsp.2022.03.05

Научная статья

МУЛЬТИМОДАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ГОРОДСКОГО ПРОСТРАНСТВА

О.Т. Мельникова¹, С.А. Избасарова*²

^{1,2} Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия

¹ melnikova-o@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0048-4917>

² sonya.th@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3658-6042>

* Автор, ответственный за переписку: sonya.th@yandex.ru

Актуальность. В контексте развития современного общества визуальная информация является одним из способов коммуникации, что формирует для социальных психологов исследовательский запрос на включение зрительной модальности в анализ для выявления способов и содержания интерпретаций фактов повседневной реальности, которые свойственны людям.

Цель. Основная цель работы — раскрыть исследовательский потенциал качественной стратегии исследования, где за счет использования вербальной и визуальной модальностей представляется возможным получить содержательные фактурные данные и описать процесс трансформации представлений о Москве, а также показать глубинные переживания, которые его могут сопровождать. Эмпирической целью исследования является описание содержания представлений о Москве и их трансформации. Эмпирическим объектом исследования являются представления о Москве. Эмпирический предмет исследования — трансформация представлений о городском пространстве Москвы.

Методы. Для выполнения поставленных задач был разработан дизайн исследования, где фотографии являлись как средством выражения представлений о городе, так и стимульным материалом для формирования нарративов, в которых была отражена и проанализирована динамика представлений жителей о своем городе.

Выборка. В выборку вошли две группы респондентов: 12 коренных москвичей и 13 приезжих, проживающих в городе не менее пяти лет. Возраст испытуемых составил от 24 до 30 лет.

Результаты. Благодаря реализованному дизайну исследования, где за счет фотоснимков в качестве стимульного материала получились детальные по содержанию и эмоционально насыщенные с точки зрения переживаний

нарративы, было выявлено наличие двух линий дискурса в представлениях о Москве: Москва-отдыхающая и Москва-рабочая. Проанализирован механизм персонификации города жителями как эффект восприятия городского пространства.

Выводы. Использование мультимодальной формы исследования позволило на основе анализа фотографий и нарративов описать содержание и трансформации представлений о Москве, а также обозначить перспективы выполненной работы.

Ключевые слова: мультимодальный подход, качественные методы, анализ нарративов, городское пространство, представления о Москве, визуальные данные, визуальный анализ, фоторепортаж.

Для цитирования: Мельникова О.Т., Избасарова С.А. Мультимодальный подход к исследованию городского пространства // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 3. С. 65–84. doi: 10.11621/vsp.2022.03.05

doi: 10.11621/vsp.2022.03.05

Scientific Article

MULTIMODAL APPROACH TO THE RESEARCH OF URBAN SPACE

Ol'ga T. Mel'nikova¹, Sofia A. Izbasarova*²

^{1,2} Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

¹ melnikova-o@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0048-4917>

² sonya.th@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3658-6042>

* Corresponding author: sonya.th@yandex.ru

Background. In the context of the development of modern society visual information is one of the ways of communication, which forms for social psychologists a research request to include visual modality in the analysis to identify the ways and content of interpretations of the facts of everyday reality, which are peculiar to people.

Objective. The work presents the research potential of a multimodal approach to the analysis of representations of urban space. These representations are transformed as a result of transformations in the city itself and are reflected in the mental picture of its inhabitants. Thus, the main aim of the work is to reveal the advantages of a qualitative research strategy, where, through the use of verbal and visual modalities, it is possible to obtain meaningful textural data and describe the process of transformation of representations of Moscow, as well as to show the deep experiences that can accompany it. The empirical aim of the study is to describe

the content of representations of Moscow and their transformation. The empirical object of the study is representations of Moscow. The empirical subject of the study is the transformation of representations about the urban space of Moscow.

Methods. In order to fulfill aim, the research design was formed, where the photos were both: a means of reflecting of representations of the city and the stimulus material for the formation of narratives, which reflected and analyzed the dynamics of the residents' representations of their city.

Sample. The sample included two groups of respondents: 12 native residents of Moscow and 13 residents who moved to Moscow and lived for the last 5 years. The age of the subjects ranged from 24 to 30 years.

Results. Thanks to the implemented design of the study, where, due to photographs as a stimulus material, narratives turned out to be detailed in content and emotionally saturated with experiences, the presence of two lines of discourse in the representations of Moscow was revealed: Moscow-resting and Moscow-working. The mechanism of the personification of the city by residents is analyzed as an effect of the perception of urban space.

Conclusion. The use of a multimodal form of research made it possible, based on the analysis of photographs and narratives, to describe the content and transformations of representations of Moscow, as well as the outline of the perspective of the work performed.

Keywords: multimodal approach, qualitative methods, narrative analysis, urban space, representations of Moscow, visual data, visual analysis, photo essay.

For citation: Mel'nikova, O.T., Izbasarova, S.A. (2022). Multimodal Approach to the Research of Urban Space. Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin), 3, 65–84. doi: 10.11621/vsp.2022.03.05

Введение

До второй половины XX века качественная психология была преимущественно сконцентрирована на разговорных, письменных практиках, развитии техник их анализа и интерпретации. Был поставлен акцент на анализе вербальной информации, что является мономодальной формой исследования. Поскольку одной из задач качественной методологии является раскрытие способов формирования и интерпретации фактов повседневной реальности, необходимо отметить, что подобное сведение материала к единой модальности является серьезным ограничением (Мельникова, Мезенцева, 2018).

В процессе социального познания при взаимодействии с объектом у человека меняется образ этого объекта. Из отдельных элементов социальной реальности, где каждому из них соответствует свой

конструкт, состоит целостная картина мира, которая подвержена динамике на протяжении всей жизни человека. Эти трансформации отражают опыт взаимодействия с меняющимися объектами и привносят новое знание в имеющуюся целостность. С точки зрения результата социального познания можно обозначить перестройку внутренней картины мира, которая соответствует изменениям в образах, являющихся составными элементами качественно иной реальности (Андреева, 2005; Липатов, 2020). В этой связи качественные методы обладают определенным преимуществом перед иными исследовательскими подходами. При анализе вербальных данных можно зафиксировать отдельные элементы изучаемого конструкта и изменения в нем, а при рассмотрении визуальной информации о социальном объекте представляется возможным отразить образ феномена и его взаимосвязи (Мельникова, Хорошилов, 2020), имеющие два аспекта: микроуровень, где анализируются отдельные элементы в конструкте, и макроуровень, отражающий связь с другими объектами в целостной картине мира.

Вместе с тем уместно принять во внимание и развитие информационных технологий, где коммуникация посредством визуальных образов представлена в качестве основной в современной реальности (Banks, 2018). Описанная тенденция формирует запрос для социальных психологов, где визуальные данные представляют исследовательский интерес к пониманию того, как человек взаимодействует с социумом. Количество пользователей различных социальных сетей увеличивается с каждым годом, о чем свидетельствуют статистические данные (Аудитория социальных сетей и мессенджеров в 2021 году, 2022). Репрезентация себя в социальных сетях становится ежедневной практикой для многих людей, особенно среди молодежи. Фотография стала наиболее распространенным способом фиксации человеческого опыта и вместе с тем одним из наиболее наглядных и убедительных каналов коммуникации. Современный мир наполнен визуальными образами. Зрительный канал является ключевым с точки зрения конструирования окружающей действительности. Это подчеркивают многие исследователи визуальной культуры (Штомпка, 2007; Banks, 2018; Reavey, Prosser, 2012; Rose, 2016; Silverman, 2020; Willig 2021). В связи с этим при планировании качественного исследования представляется перспективным рассмотрение визуальной модальности как в качестве стимульного материала, так и в качестве предмета анализа (Flick, 2018).

Исследователи подчеркивают, что явления современной реальности представлены визуально, в связи с чем их репрезентации могут стать предметом исследовательского интереса, а городское пространство является одним из них (Reavey, Prosser, 2012).

Методы

Большинство исследований восприятия города выполнены в рамках статистического анализа, однако нужно отметить, что методический инструментарий в обозначенной предметной области развивается. В последние десятилетия все чаще применяются «качественные» техники: метод когнитивных карт, проективная методика «герб города» (Воробьева, Кружкова, 2012). В одной из недавних работ с помощью метода интервью предпринята попытка выявить индикаторы, содержание которых отражало бы восприятие городского пространства. Представленные критерии емко описывают городское пространство и имеющиеся возможности для проживания. Одним из индикаторов, отражающих восприятие городского пространства, является «количество фотографий в социальных сетях, сделанных на примечательных для граждан территориях» (Соловей, Ковалева, Доронина, 2018, с. 71). Его содержание показывает разнообразие и идентичность города, степень привлекательности имеющихся объектов. Однако, процесс формирования критериев в статье не отражен, содержание опросного листа описано в общих чертах, возрастной диапазон выборки слишком широк. Вместе с тем в последние годы появляется все больше исследований, которые включают анализ визуального аспекта городского пространства. В одном из них произведен обзор нового развивающегося направления «видеоэкологии», где оцениваются объекты городского ландшафта с точки зрения их привлекательности для граждан. В этой работе анализ визуальной среды выполнен графоаналитическим методом, в котором оценивались угловые размеры объектов как комфортные или некомфортные для наблюдателя внешнего ландшафта города. Безусловно, результаты приведенной работы имеют ценность с точки зрения градостроительства и архитектуры, показывают важность визуальной составляющей городского пространства, при этом психологический аспект изучаемого феномена не был отражен в связи с особенностями использованного инструментария исследования, для которого характерен дедуктивный характер сбора данных, где содержание реакций респондентов исключено из анализа, а полученные результаты имеют вид инструкций в рамках «научного»

дискурса, который несвойственен жителям города в обыденной жизни (Шаймарданова, 2020). В другой работе методом свободных ассоциаций были получены и с помощью тематического анализа проанализированы комментарии к снимкам города Волгограда. Благодаря выбранной стратегии сбора данных была зафиксирована эмоциональная сторона восприятия городского пространства, где обнаружилось преобладание негативных эмоций, что является интересным эмпирическим фактом, который стоит подвергнуть проверке в будущих исследованиях (Озерина, Тимофеев, 2020). Однако связь эмоционального состояния с определенными аспектами городского пространства не была включена в анализ, и это можно рассматривать в качестве перспективного направления подобных исследований.

При обсуждении методологической основы исследования городского пространства, уместно рассмотреть теорию социального пространства французского социолога Пьера Бурдьё. Он рассуждал о совмещении двух определенных подходов при исследовании социальных объектов: структурализма, поскольку в реальности существуют объективные структуры, и конструктивизма, так как индивид является познающим субъектом, в восприятии которого конструируется социальное пространство. Тем самым Бурдьё предложил интегральную методологию, характеризующуюся междисциплинарностью и плюрализмом методологических стратегий, поскольку процесс социального познания является результатом двойного структурирования: объективного и субъективного (Бурдьё, 2005).

В нашей работе с позиции мультимодального подхода предпринята попытка изучения представлений жителей о Москве, а именно: их трансформации, которая является неотъемлемой частью существования изучаемого феномена. В этом городе ежедневно происходят определенные преобразования. Можно предположить, что обозначенные перестройки будут происходить и во внутренней картине жителей города, так как их представления находятся в непрерывном взаимодействии, реагируя на изменения в реальности, и эти преобразования являются результатом процесса развития представлений о городском пространстве (Салмина, Звонова, Цукарзи, 2019). Трансформации представлений можно отразить и проанализировать за счет использования снимков как средства выражения представлений о городе, а также как стимульного материала для формирования нарративов о нем. Поставленная задача реализована за счет использования качественной стратегии исследования, которая предполагает описательное насыщение данных и обладает методическим арсена-

лом, способным зафиксировать результат двойного структурирования городского пространства у субъектов социального познания. Выбор традиции обоснован и формой исследовательского вопроса, который заключается в изучении и анализе процесса трансформации представлений жителей о городском пространстве. Необходимо подчеркнуть, что для обозначенного подхода характерен индуктивный характер сбора данных, в результате которого формируется целостное концептуальное описание изучаемого феномена (Бусыгина, 2021; Flick, 2018; Silverman, 2020; Willig, 2021).

Выборка

Основными критериями отбора для целевой выборки носителей представлений о Москве были следующие характеристики респондентов: одна группа состояла из 12 коренных москвичей, другая — из 13 приезжих, проживающих в городе не менее пяти лет. Все респонденты были приблизительно равны по социальному и материальному статусу, а также уровню образования и входили в достаточно узкий возрастной диапазон от 24 до 30 лет. Сбор данных проводился индивидуально. Данные были собраны в середине 2020 года. Наш собственный многолетний опыт качественных исследований подтверждает, что для выявления устойчивых тенденций при однородной выборке (в индивидуальном опросе) бывает достаточно 10–15 респондентов; при увеличении числа респондентов ничего принципиально нового в полученном эмпирическом материале обнаружить обычно не удастся. Такой точки зрения придерживаются и другие исследователи-качественники (Квале, 2009; Бусыгина, 2021).

Обозначенная предметная область является малоизученной, в связи с чем был выбран поисковый план исследования. Тем не менее мы исходили из предположения о наличии различий в представлениях коренных жителей и приезжих о городе как в эмоциональном, так и в содержательном аспектах.

В настоящей работе эмпирическим объектом исследования являются представления о Москве у жителей города. Предмет исследования — трансформация представлений о городском пространстве Москвы.

Цель работы

Раскрыть преимущества мультимодального подхода, а также индуктивной стратегии сбора данных и анализа материала с помощью

которых представляется возможным описать как содержание представлений о городе, так и детализировать процесс их трансформации.

Описание хода исследования

Для решения поставленной цели был выбран дизайн исследования, включающий в себя несколько этапов.

На первом этапе испытуемым было предложено, используя собственные фотоархивы, в течение месяца сформировать фоторепортаж из пяти-семи снимков на тему «Настроение Москвы» для фиксации визуального аспекта исследуемого представления и его эмоциональной составляющей. Единственным условием для отбора фотографий было то, что они должны были быть сделаны самим респондентом.

На втором этапе выбранные фотографии являлись стимульным материалом, к которому предлагалась следующая инструкция для конструирования нарративов: «Представьте, что Вас пригласили в московскую газету и просят рассказать о том, что такое город Москва, какие изменения в Ваших представлениях об этом городе произошли по мере знакомства с ним. Оформите свой рассказ для газеты по следующей структуре:

1. Расположите фотографии в рамках условного отрезка времени (отрезок может быть субъективный, реальная хронология сделанных снимков не имеет значения), в котором можно проследить, как менялись Ваши представления о Москве.

2. Назовите фотографии и составьте последовательный рассказ, отражающий процесс изменений Ваших впечатлений о Москве, начиная с самых ранних к самым поздним. При повествовании опирайтесь на свой фоторепортаж, описывая его».

Инструкция, с одной стороны, соответствует исследовательскому вопросу о трансформации представлений, с другой стороны, задает творческую канву повествования, где есть пространство для формирования полноценного нарратива. Снимки являлись эффективным стимулом для написания детальных, насыщенных эмоциональными переживаниями текстов.

На третьем этапе проводилась аналитическая работа с полученными материалами. Был произведен визуальный анализ снимков в рамках семиотической интерпретации в категориях денотации и коннотации, предложенные Р. Бартом, где денотации — это объекты,

изображенные на снимке, а коннотации — это ассоциации, мысли и чувства, которые вызывает образ (Барт, 2019). Вместе с тем сам Р. Барт отмечал вспомогательную функцию текста от автора фото при интерпретации снимков, которая заключается в фиксации субъективных смыслов фотографа и в раскрытии их значений для него (Барт, 1997). Полученные вербальные данные являются инструментом раскрытия субъективных смыслов изображенных объектов, а также техникой верификации данных. Собранные тексты анализировались методом качественного контент-анализа, который, помимо индуктивного характера формирования категорий и анализа их содержания, предполагает и работу с контекстом: интерпретация данных произведена в соответствии с их местом в каждом отдельном рассказе для отражения динамики описанных представлений (Бусыгина, 2021).

Таким образом, в качестве предмета анализа нами рассмотрены две модальности: визуальная, с точки зрения представленных фотографий, и вербальная. В работе реализованы следующие стратегии валидации качественных данных: раскрытие перспективы, заключающееся в описании методических приемов и способов анализа; стратегия, предполагающая подтверждение собственных научных выводов полученными данными; а также структурированность дизайна исследования и полученных результатов (Мельникова, Хорошилов, 2020; Бусыгина, 2021). В рамках обсуждения результатов приводятся данные, иллюстрирующие содержание изучаемого феномена.

В качестве примеров полученного визуального материала можно представить два фоторепортажа, выполненных респондентами разных групп, где снимки расположены в соответствии с инструкцией, за счет которой возможно отразить динамику субъективного восприятия города (рис. 1, 2).

При сравнении визуальных данных двух групп респондентов были выявлены заметные различия как в цветовой гамме снимков, так и в количестве объектов на фото.

В качестве дополнительной техники, конденсирующей смысл снимков, респондентам было предложено назвать фотографии. В первом «репортаже» изображения названы следующим образом: первое фото — «Мой район», второе — «Солнечный ГЗ», третье — «Гнеущий ГЗ», четвертое — «Плывущий дом», пятое — «Красный дом», шестое — «Последний свет рекламы». Рассматривая второй и третий снимок, можно заметить, что представленные объекты идентичны, однако на третьем фото они находятся за дождливым окном. Данное обстоятельство отражает изменения восприятия



Рис. 1. Фоторепортаж 1. Настроение Москвы (фоторепортаж москвича)
Fig. 1. Photo essay 1. Moscow mood (photo essay of resident who were born and live in Moscow)



Рис. 2. Фоторепортаж 2. Настроение Москвы (фоторепортаж приезжего)
Fig. 2. Photo essay 2. Moscow mood (photo essay of resident who moved to Moscow)

изображенных объектов в негативную сторону, вызванные опытом взаимодействия с ними: главное здание и лес теряют свою четкость, что может символизировать обесценивание значимых ранее статусов и ресурсов; капли дождя это подкрепляют и свидетельствуют о переживании грусти, разочарования; окно может означать наличие барьера между респондентом и Москвой в связи с трансформацией представлений. Четвертый и пятый снимок отражают изменения в акцентах восприятия города у респондента: иллюминация и яркие объекты формируют гедонистическое настроение и отражают положительные эмоции. В рамках интерпретации динамики фоторепортажа можно сказать, что представления о городе как о собственном комфортном месте жительства трансформировались в восприятие Москвы в качестве «коммерческой площадки», что вызывает негативные чувства, зафиксированные и в темной цветовой гамме, занимающей большую часть пространства на последнем снимке, и в названии фото, и в изображенных объектах, и в тексте к нему (цитата из нарратива: *«Но сейчас этот город для меня выглядит больше каким-то хабом для коммерсов и работяг, куда приезжают отовсюду и все подряд, и едут только за деньгами, и совсем не ценят места и людей, к которым они приехали»*).

Анализируя трансформацию представлений о городе по цветовой гамме во втором фоторепортаже, можно заметить, что на первых двух снимках она нейтральных тонов, на третьем снимке красный шрифт на темном фоне создает ощущение напряженности, а последние два фото выполнены в светлой цветовой гамме, которая формирует ощущение радости и легкости. Данная палитра отражает субъективные изменения в эмоциональной составляющей жителя по отношению к объекту социального познания. Вместе с тем примечателен факт изображения людей на нескольких снимках у приезжего, что отражает их важную роль в формировании настроения Москвы для респондента. У москвича можно рассмотреть лишь один силуэт, сфотографированный со спины на пятой фотографии. Данный факт можно связать с отстраненностью первого респондента от эмоциональной связи с людьми в представлениях о городе. В качестве примера текстов, полученных по изображениям, можно привести описание последнего снимка в «репортаже» приезжего, иллюстрирующее значимость наличия людей в представлении о городском пространстве для него:

Москва — это не улицы, дома и парки, Москва — это миллионы людей, это целая вселенная галактик, не хуже, чем в описаниях Хокинга.

Пожалуй, в московском разнообразии всего и вся есть особый смысл. Не только широкий выбор, но и богатый опыт столкновения с огромным количеством ситуаций, способов мышления. Рядом с ними ты яснее понимаешь что-то про себя и других, ты учишься лучше взаимодействовать с этим миром.

В Москве ты всегда на орбите многих событий, но ты в нем — не дрейфующий заброшенный корабль. Ты — космонавт с собственной волей. Прокладывая свой путь к счастью, ты постоянно открываешь что-то неожиданное, попадаешь в новую систему координат с новыми полями. Ты в ней заново самоопределяешься и корректируешь свой маршрут.

А знаете, что самое интересное? Даже у тех космических пилотов, которые жутко за годы жизни в столице устали от перемен и бесконечного движения вперед, я всегда легко считываю один и тот же позывной: я люблю Москву.

Именно за счет использования фотоснимков в качестве стимульного материала удалось получить объемные, детальные, красочные нарративы, отражающие как смысловое значение объектов на изображениях, так и раскрывающие отношение респондентов к ним.

Обсуждение результатов

Было получено 128 снимков и проанализировано 25 текстов. С помощью качественного контент-анализа в нарративах были выделены следующие категории:

- метафоры о Москве;
- образы людей;
- нормы поведения;
- образ Москвы и отношения с ним;
- внутренние переживания;
- контрасты;
- локации;
- элементы городского пространства.

Благодаря выбранному методу анализа текстов удалось зафиксировать отношения с городом в текущий момент, за счет анализа описания последнего снимка в каждом фоторепортаже, данные представлены в таблице.

Таблица

Распределение респондентов в соответствии с характером отношений с городом на момент исследования (2020)

Отношение к Москве	Москвичи	Приезжие
Конфликт с городом	9	2
Преодоление конфликта	3	11

Table

Distribution of respondents according to the nature of relations with the city at the current moment of the study (2020)

Attitude to Moscow	Residents who were born and live in Moscow	Residents who moved to Moscow
In the conflict with the city	9	2
Overcame the conflict with the city	3	11

Были выявлены следующие тенденции в содержании нарративов у двух групп испытуемых. Описаны конфликтные отношения с городом в текущий временной срез на момент исследования у 9 москвичей и 2 приезжих. Способам формирования комфортных отношений с городом были посвящены 3 нарратива коренных жителей и 11 рассказов иногородних жителей. Данный факт может быть связан с тем опытом, который проживали респонденты во взаимоотношениях с городским пространством.

У группы приезжих Москва является их собственным выбором места жительства, в связи с чем есть понимание процесса адаптации к городу и, следовательно, отношения выстраиваются на тех аспектах, которые этому способствуют.

Группа москвичей наблюдает развитие города на протяжении всего своего жизненного пути, в соответствии с чем более ярко реагирует на многие изменения, которые в нем происходят, что формирует более личностное переживание происходящих трансформаций в городском пространстве.

Были обозначены следующие источники конфликтов у обеих групп:

- 1) постоянное включение в событийность;
- 2) быстрый темп города;
- 3) темп увеличения масштабов города;

4) кардинальные социальные изменения в жизни города (пандемия).

Вместе с тем в представлениях были выделены аспекты, которые используются для выстраивания комфортных отношений с Москвой:

А) знание о разноплановом и уникальном «бэкграунде» жителей Москвы;

Б) личностный рост;

В) нахождение оптимального климатического периода пребывания в Москве;

Г) разделение и построение отношений с двумя разными идентичностями города: Москва-отдыхающая и Москва-рабочая;

Д) нахождение себя в городском пространстве и своего пристанища, поиск новых мест и открытий;

Е) сравнение Москвы с другими городами России;

Д) нахождение поддержки и вдохновения в окружающих людях.

Отдельного внимания заслуживает описательное насыщение отдельных категорий.

В рассказах удалось выявить метафоры, отражающие повседневный темп города (далее при перечислениях будут использованы цитаты из текстов респондентов с целью верификации данных):

— *чередa сменяющихся картинок, похожих на клавиши пианино;*

— *калейдоскоп;*

— *огромный город, где людей еще больше, чем зданий;*

— *бессонная ночная; быстрая река; узел многих экономических цепочек;*

— *целая вселенная галактик.*

Эти метафоры отражают привычный темп жизни города, показывают его масштаб и скорость. Некоторые из них характеризуют Москву в негативном оценочном ключе, отражая его суровость и бездушие:

— *красивая обертка, за которой скрывается очень много неприглядных и неприятных качеств, которые тщательно маскируются;*

— *манипулятор-соблазнитель;*

— *суровый учитель и жесткий тренер;*

— *каменные джунгли;*

— *большая казарма;*

— *хаб для коммерсов и работяг.*

Примечательно, что большинство негативных коннотаций представлены в текстах москвичей. Помимо этого, были озвучены метафоры, характеризующие Москву в «ином» свете:

- *новый мир;*
- *город-музей;*
- *город-праздник;*
- *величественная, масштабная, необъятная, главная;*
- *атмосфера праздника и свободы;*
- *волшебные виды;*
- *бесконечно прекрасная, манящая и аутентичная, ни на кого не похожая;*
- *город предвкушений, надежд, стремлений и первых влюбленностей;*
- *красота цветов и света;*
- *расцветающий бутон.*

Данная линия метафор пропитана любовью к городу, восхищением его величием и индивидуальностью. Исследователи отмечают, что такое риторическое средство дискурса как метафора отражает смысловое содержание интерпретативных репертуаров социальных объектов, которые можно обозначить как в качестве определенных способов описания социального явления (Кутковой, 2016). В соответствии с этим можно констатировать две разные линии дискурса в нарративах о Москве, частных его проявлениях, которые также отражены в одной из стратегий респондентов по выстраиванию комфортных отношений с городом: Москва-отдыхающая и Москва-рабочая.

В рамках описательного насыщения категории «образ Москвы и отношения с ним» был выявлен механизм персонификации исследуемого города, в котором подчеркнута его активность в отношениях с жителями:

- *не ты в ней, а она вокруг тебя;*
- *помогает тебе видеть новые грани;*
- *город теряет свое лицо;*
- *всеми силами пытается завладеть твоим расположением, а потом превращает твой внутренний мир в хаос и исчезает, оставив тебя одного собирать по крупицам свою собственную личность, превратившуюся в руины после нашествия;*
- *город позволяет мне меняться;*
- *Москва отделилась от меня, смотрела с материнской тоской;*
- *Москва, серьезная и деловая, смотрит на меня с одобрением;*
- *стальная рука будто сжала мое горло, и перестало хватать воздуха;*
- *Москва оставалась такой же кипящей и свободной, правда немного более тревожной и недоверчивой;*

— *не тяготеет к порядку;*
— *Москва умеет скалиться совсем не по-отечески, если в твоём кармане пусто.*

В результате механизма персонификации города могут возникать такие эффекты восприятия как иллюзия деперсонализации жителя, обесценивание его активности в одних случаях, так и иллюзия предвзятого или благосклонного отношения Москвы к тебе — в других. Зафиксированные следствия социальной перцепции могут быть рассмотрены в качестве ценного теоретического конструкта, описывающего определенные тенденции в выстраиваемых с городом отношениях. Наличие обозначенного аспекта восприятия городского пространства требует дальнейшей проверки как на других объемах выборки в рамках статистического анализа, так и при исследовании иных городских пространств.

При описании образов людей в городе получились две кардинально противоположные картины: с точки зрения москвичей и приезжих. Первые описывают жителей в следующих терминах:

- *недовольные люди;*
- *приезжают отовсюду и все подряд;*
- *дети богатых родителей;*
- *чужие новые люди;*
- *вечно спешащие;*
- *навязчивые маргиналы, которые не дают расслабиться.*

Приезжие же рисуют, в целом, положительно окрашенный образ людей в Москве:

- *свободные и стильные люди, делящиеся улыбками и хорошим настроением;*
- *более воспитанные и разносторонние;*
- *отзывчивые;*
- *покорители столицы;*
- *уютные и красивые;*
- *честные и молодые.*

Однако есть и исключения в наблюдаемом эмпирическом факте. Присутствует такая характеристика как «волчий взгляд» у респондента-приезжего, состоящего в конфликте с городом, и описание людей как «имеющих разный культурный бэкграунд» у москвича, который преодолел усталость от города за счет нахождения поддержки и вдохновения в его жителях и открытия новых мест.

Выводы

Подводя итог, хотелось бы отметить, что мультиmodalная форма исследования городского пространства показала свою эффективность. Благодаря предложенному дизайну исследования удалось выявить наличие двух линий дискурса в представлении о городском пространстве Москвы: Москва-отдыхающая и Москва-рабочая. Москва как истинный город контрастов содержит в себе два противоположных содержания с кардинально отличающимися наполнением, в противостоянии которых происходит развитие города, с чем и связаны описанные трансформации представлений, нередко сопровождающиеся внутриличностными конфликтами. Были обозначены источники конфликтов и способы их преодоления. Механизм персонификации города также является любопытным эффектом восприятия городского пространства, который обладает теоретической и прагматической ценностью, с одной стороны, и требует будущей эмпирической проверки, с другой. Отдельного внимания заслуживает анализ фотографий, которые были сделаны респондентами, отражали трансформацию их представлений о городе и использовались в качестве стимульного материала для конструирования нарративов.

Ограничения исследования

Необходимо отметить, что представленное исследование имеет ряд ограничений с точки зрения экстраполяции результатов на другие социальные и возрастные категории. Однако есть основания предполагать, что полученные результаты могут выступать основой для формирования гипотез с точки зрения их проверки на статистических объемах данных.

Литература

- Андреева Г.М. Психология социального познания: учеб. пособие. М.: Аспект-пресс, 2005.
- Аудитория социальных сетей и мессенджеров в 2021 году // SkillFactory. Блог. Москва, 2022. [Электронный ресурс] // URL: <https://blog.skillfactory.ru/auditoriya-soczialnyh-setej-i-messendzherov-v-2021-godu/> (дата обращения: 12.02.22).
- Барт Р. Camera lucida. Комментарий к фотографии. М.: Ад Маргинем Пресс, 1997.
- Барт Р. Мифологии. М.: Академический проект, 2019.
- Бурдые П. Социальное пространство: поля и практики. СПб.: Алетейя, 2005.
- Бусыгина Н.П. Методология качественных исследований в психологии: учеб. пособие. М.: Инфра-М, 2021.

Воробьева И.В., Кружкова О.В. Психология городской среды. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2012.

Квале С. Исследовательское интервью. М.: Смысл, 2009.

Кутковой Н.А. Социально-психологические особенности эмоции удивления: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 2016.

Липатов С.А. Проблемы концептуализации социальных эмоций... к 70-летию юбилею Т.Г. Стефаненко // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 1. С. 143–160.

Мельникова О.Т., Мезенцева А.С. Визуальные методы в социально-психологическом исследовании // Социальная психология и общество. 2018. Т. 9, № 3. С. 42–52.

Мельникова О.Т., Хорошилов Д.А. Методологические проблемы качественных исследований. М.: Акрополь, 2020.

Озерина А.А., Тимофеев Н.Е. Визуальный образ города в представлении студентов (на примере города Волгограда) // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2020. № 3. С. 516–521.

Салмина Н.Г., Звонова Е.В., Цукарзи А.Э. Символическая функция в структуре сознания // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 3. С. 124–140.

Соловей Л.В., Ковалева М.И., Доронина И.В. Ментальное пространство мегаполиса: эмпирический поиск определения // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2018. № 10. С. 69–73.

Шаймарданова К.А. Влияние визуальной среды города на психологическое состояние и здоровье человека: особенности восприятия пространства // Актуальные проблемы дизайна и дизайн образования. 2020. [Электронный ресурс] // URL: <https://elib.bsu.by/handle/123456789/257412> (дата обращения: 20.04.22).

Штомпка П. Визуальная социология. М.: Логос, 2007.

Banks, M. (2018). Using visual data in qualitative research. L.: Sage.

Flick, U. (2018). Managing quality in qualitative research (qualitative research kit) (2nd ed.). L.: Sage.

Reavey, P., Prosser, J. (2012). Visual Research in Psychology. In H. Cooper, P.M. Camic, D.L. Long, A.T. Panter, D. Rindskopf, K.J. Sher (Eds.), APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological (pp. 185–207). Washington: American Psychology Association.

Rose, G. (2016). Visual Methodologies. An Introduction to Researching with Visual Materials (4th ed.). L.: Sage.

Silverman, D. (2020). Qualitative research (5th ed.). L.: Sage.

Willig, C. (2021). Introducing qualitative research in psychology (4th ed.). U.K.: McGraw-Hill Education.

References

- Andreeva, G.M. (2005). Psychology of social cognition: A textbook. Moscow: Aspekt-press. (In Russ.).
- Audience of social networks and messengers in 2021. (2022). SkillFactory. Blog. Moscow. (Retrieved from <https://blog.skillfactory.ru/auditoriya-soczialnyh-setej-i-messendzherov-v-2021-godu/>) (review date: 12.02.22). (In Russ.).
- Banks, M. (2018). Using visual data in qualitative research. L.: Sage.
- Bart, R. (1997). Camera lucida. Comment on the photo. Moscow: Ad Marginem Press. (In Russ.).
- Bart, R. (2019). Mythology. Moscow: Akademicheskij proekt. (In Russ.).
- Burde, P. (2005). Social space: fields and practices. SPb.: Aleteya. (In Russ.).
- Busygina, N.P. (2021). Methodology of qualitative research in psychology: A textbook. Moscow: Infra-M. (In Russ.).
- Flick, U. (2018). Managing quality in qualitative research (qualitative research kit) (2nd ed.). L.: Sage.
- Kvale, S. (2009). Research interview. Moscow: Smysl. (In Russ.).
- Kutkovoj, N.A. (2016). Social'no-psihologicheskie osobennosti emocii udivleniya: Avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk. (Socio-psychological features of the emotion of surprise: dissertation). Ph.D. (Psychology). Moscow. (In Russ.).
- Lipatov, S.A. (2020). Problems of conceptualization of social emotions... to the 70th anniversary of T.G. Stefanenko. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 1, 143–160. (In Russ.).
- Me'nikova, O.T., Mezenceva, A.S. (2018). Visual methods in socio-psychological research. *Social'naja psikhologija i obshhestvo (Social psychology and society)*, 9 (3), 42–52. (In Russ.).
- Me'nikova, O.T., Khoroshilov, D.A. (2020). Methodological problems of qualitative research. Moscow: Akropol'. (In Russ.).
- Ozerina, A.A., Timofeev, N.E. (2020). The visual image of the city in the representation of students (on the example of the city of Volgograd). *Gercenovskie chtenija: psikhologicheskie issledovanija v obrazovanii (Herzen readings: psychological research in education)*, 3, 516–521. (In Russ.).
- Reavey, P., Prosser, J. (2012). Visual Research in Psychology. In H. Cooper, P.M. Camic, D.L. Long, A.T. Panter, D. Rindskopf, K.J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology*, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological (pp. 185–207). Washington: American Psychology Association.
- Rose, G. (2016). Visual Methodologies. An Introduction to Researching with Visual Materials (4th ed.). L.: Sage.
- Salmina, N.G., Zvonova, E.V., Cukarzi, A.E. (2019). Symbolic function in the structure consciousness. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin. Series 14. Psychology)*, 3, 124–140. (In Russ.).
- Shajmardanova, C.A. (2020). The influence of the visual environment of the city on the psychological state and human health: features of the perception of space.

Aktual'nye problemy dizajna i dizajn obrazovaniya (Actual problems of design and design education). (Retrieved from <https://elib.bsu.by/handle/123456789/257412>) (review date: 20.04.22). (In Russ.).

Shtompka, P. (2007). Visual sociology. M.: Logos. (In Russ.).

Silverman, D. (2020). Qualitative research (5th ed.). L.: Sage.

Solovej, L.V., Kovaleva, M.I., Doronina, I.V. (2018). Mental space of a megapolis: empirical search for definition. *Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki (Humanities, Socio-economic and social sciences)*, 10, 69–73. (In Russ.).

Vorob'eva, I.V., Kruzhkova, O.V. (2012). Psychology of the urban environment. Yekaterinburg: Izd-vo RGPPU. (In Russ.).

Willig, C. (2021). Introducing qualitative research in psychology (4th ed.). U.K.: McGraw-Hill Education.

Статья получена: 15.04.2022;

принята: 02.06.2022;

отредактирована: 20.07.2022.

Received: 15.04.2022;

accepted: 02.06.2022;

revised: 20.07.2022.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Мельникова Ольга Тимофеевна — доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, melnikova-o@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0048-4917>

Избасарова Софья Алишеровна — психолог кафедры социальной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, sonya.th@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3658-6042>

ABOUT AUTHORS

Ol'ga T. Mel'nikova — Doctor in Psychology, Professor, the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, melnikova-o@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0048-4917>

Sofia A. Izbasarova — Psychologist, the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, sonya.th@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3658-6042>

УДК 316.35, 316.482, 159.923.3
doi: 10.11621/vsp.2022.03.06

Научная статья

СТИЛИ РЕАГИРОВАНИЯ НА ИЗМЕНЕНИЯ И ВОСПРИЯТИЕ УЧИТЕЛЯМИ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ И КОНФЛИКТОВ В ШКОЛЕ

Т.Ю. Базаров*¹, Е.О. Голынчик², С.А. Липатов³,
Р.К. Несмеянова⁴

^{1–4} Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия

¹ tbazarov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1591-3932>

² elena_golynchik@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4847-231X>

³ s_lipatov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1985-2161>

⁴ roxielight@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6228-0042>

* Автор, ответственный за переписку: tbazarov@mail.ru

Актуальность. Существует дефицит социально-психологических исследований, посвященных системному рассмотрению проблемы отношения учителей к изменениям в современной школе на трех уровнях: организационном, межличностном и индивидуально-личностном.

Цель. Выявление взаимосвязей стилей реагирования на изменения в восприятии учителями организационной культуры и конфликтов в школе.

Методы. Был проведен анкетный опрос в дистанционном формате с использованием онлайн-платформы. Использовались: опросник «Стили реагирования на изменения», «Методика диагностики организационной культуры школы», методика «Конфликты в образовательной среде».

Выборка. В исследовании приняли участие 66 учителей старших классов средних общеобразовательных школ и лицеев в нескольких регионах России (г. Заречный, Пензенская область; г. Лесной, Свердловская область; г. Новоуральск, Свердловская область).

Результаты. Учителя с консервативным стилем реагирования на изменения предпочитают традиционную стабильную обстановку и нацелены на результативную организационную культуру школы; они ниже оценивают частоту возникновения в школе конфликтов между учителями и учениками с привлечением родителей. Учителя с инновационным стилем реагирования стремятся к постоянному прогрессу и нововведениям и ориентируются на инновационную культуру школы; выявлена положительная корреляция

с оценкой частоты конфликтов между учителем и учеником с участием родителя. Учителя, являющиеся представителями реактивного стиля реагирования на изменения, тяжело адаптируются к любому типу перемен, отдают предпочтение ролевой культуре школы; существует положительная взаимосвязь со степенью эмоционального дискомфорта, вызываемого несколькими типами конфликтов с участием педагога. Учителя с реализующим стилем реагирования гибко адаптируются к различным переменам и предпочитают инновационный и семейный типы культуры школы; у них выявлена отрицательная взаимосвязь с эмоциональным дискомфортом от конфликтов с участием учителя.

Выводы. Полученные результаты позволяют определить перспективу дальнейших шагов авторского коллектива, которая состоит в том, чтобы построить трехстороннюю модель образовательного пространства «школа — ученик — семья» с присущими ему свойствами системного саморазвивающегося объекта.

Ключевые слова: образовательное пространство, стили реагирования на изменения, организационная культура школы, восприятие школьных конфликтов.

Для цитирования: Базаров Т.Ю., Голынчик Е.О., Липатов С.А., Несмеянова Р.К. Стили реагирования на изменения и восприятие учителями организационной культуры и конфликтов в школе // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 3. С. 85–118. doi: 10.11621/vsp.2022.03.06

doi: 10.11621/vsp.2022.03.06

Scientific Article

CHANGE RESPONSE STYLES AND TEACHERS' PERCEPTIONS OF ORGANIZATIONAL CULTURE AND CONFLICTS IN THE SCHOOL

Tahir Yu. Bazarov^{*1}, Elena O. Golynchik², Sergey A. Lipatov³,
Roksana K. Nesmeianova⁴

¹⁻⁴ Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

¹ tbazarov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1591-3932>

² elena_golynchik@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4847-231X>

³ s_lipatov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1985-2161>

⁴ roxielight@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6228-0042>

* Corresponding author: tbazarov@mail.ru

Background. There is a shortage of socio-psychological research devoted to the systematic consideration of the problem of teachers' attitude to changes in modern schools at three levels: organizational, interpersonal and individual-personal.

Objective of the study is to identify the interrelationships of change response styles with teachers' perception of organizational culture and conflicts in the school.

Methods. A questionnaire survey was conducted in a remote format using an online platform. Used: the questionnaire "Change response styles", "Methods of diagnosing the organizational culture of the school", the method "Conflicts in the educational environment".

Sample. The study involved 66 teachers of senior classes of secondary schools and lyceums in several regions of Russia (Zarechny city, Penzenskaya oblast; Lesnoy city Sverdlovskaya oblast; Novouralsk, Sverdlovskaya oblast).

Results. Teachers with a conservative change response style prefer a traditional stable environment and are focused on a resultive organizational culture of the school; they estimate the frequency of conflicts between teachers and pupils at school with the involvement of parents lower. Teachers with an innovative response style strive for constant progress and innovation and are guided by the innovative culture of the school; a positive correlation was revealed with the assessment of the frequency of conflicts between teacher and pupil with the participation of a parent. Teachers who are representatives of the reactive change response style have a hard time adapting to any type of change, prefer the role culture of the school; there is a positive relationship with the degree of emotional discomfort caused by several types of conflicts involving the teacher. Teachers with a realizing response style flexibly adapt to various changes and prefer innovative and family types of school culture; they have a negative relationship with emotional discomfort from conflicts involving the teacher.

Conclusion. The results obtained allow us to determine the perspective of further steps of the author's team, which consists in building a three-way model of the educational space "school — pupil — family" with the inherent properties of a systemic self-developing object.

Keywords: educational environment, change response styles, school organizational culture, perception of conflicts in the school.

For citation: Bazarov, T.Yu., Golynchik, E.O., Lipatov, S.A., Nesmeianova, R.K. (2022). Change Response Styles and Teachers' Perceptions of Organizational Culture and Conflicts in the School. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 3, 85–118. doi: 10.11621/vsp.2022.03.06

Введение

Изучение проблем школы всегда являлось важнейшим направлением прикладных исследований как в отечественной (Андреева, 2017), так и в зарубежной социальной психологии (Росс, Нисбетт, 2000). Сюда относятся исследования общения и взаимодействия участников образовательного процесса, функционирование школьного коллектива (Кричевский, Дубовская, 2001), межгрупповые отношения и вопросы социализации (Андреева, 2007; Белинская, Тихомандрицкая, 2013). В современном мире такие исследования приобретают особую значимость. Это связано с высоким темпом социальных изменений и транзитивностью российского общества (Дубовская, 2014; Марцинковская, 2015), бросающими вызов привычным моделям взаимодействия между участниками образовательного процесса. Для российской школы на данной стадии развития характерно активное использование новых технологий, введение новых форм отчетности и обучения, внедрение инноваций. При всей полезности и необходимости эти факторы способны усиливать неопределенность и неустойчивость взаимодействия в образовательном процессе (Bagrova, 2017; Варзанова, 2020). От особенностей реагирования школы на эти изменения, адаптации к ним зависит не только эффективность обучения, но и психологическое благополучие учеников, учителей и родителей.

В качестве эмпирического объекта исследования, которому посвящена данная статья, была выбрана группа учителей. Это объясняется несколькими причинами. Во-первых, наличием острого запроса со стороны педагогов на прикладные исследования и психологическое сопровождение, консультирование и поддержку в разрешении проблем, возникающих при взаимодействии с учениками и их родителями в современной школе (Соколова, Жеребкина, 2016; Шамликашвили, Хазанова, 2014; Бубнова, Арганова, 2013). Вероятно, именно для учителей адаптация к непрерывным переменам, характеризующим транзитивное общество, представляется особенно сложной задачей. Зачастую школа является достаточно консервативным институтом, не успевающим за происходящими изменениями, реформами образовательной системы и новыми социальными требованиями, связанными с переходом к более открытым формам организации. Во-вторых, работа учителей связана с большой нагрузкой и ответственностью, которые при снижении престижа профессии учителя в современном обществе и необходимости непрерывной адаптации к меняющимся

условиям приводят к высоким рискам профессионального выгорания. В-третьих, одной из задач нашего исследования являлся анализ взаимосвязи особенностей реагирования на социальные изменения с типом организационной культуры.

Многие инициативы по преобразованию работы школ и улучшению качества и результатов обучения сосредоточены на концепции культуры (Verma, 2021). Культура в школьном контексте — это многоуровневая переменная, которой можно управлять, она динамична и является результатом сочетания нескольких внутренних и внешних факторов (Torres, 2022; Connolly, Kruise, 2019). Организационная культура школы — это совокупность ценностей, обычаев, традиций, ритуалов и правил, регулирующая деятельность и взаимоотношения всех участников и отражающая существующий уклад жизни школы (Поташник, 1995). Благоприятная культура школы положительно влияет на общую эффективность и успешность работы, поведение и приверженность сотрудников, способствует их правильной мотивации, а также благоприятствует качественному выполнению задач обучения и воспитания школьников (Briggs et al., 2013; Bush, 2015; Kythreotis, Pashiardis, Kyriakides, 2010; Lewis, 2002; Scheres, Rhodes, 2006; Jaghargh et al., 2012; Dogani, 2018; Torres, 2022). Культура дает возможность справляться с проблемами внешней адаптации и внутренней интеграции, а также стимулирует формирование организационной идентификации (Липатов, 1997; Несмеянова, 2018). Организационная культура школ требует пристального внимания и понимания со стороны ученых, специалистов и практиков. Это многоплановый феномен, социально структурированный и формирующийся с течением времени (Jaghargh et al., 2012; Cobb, 2014; Tinus, 2020). Для изучения роли организационной культуры мы выбрали в качестве объекта эмпирического исследования группу учителей, так как именно учителя являются непосредственными носителями культуры конкретной школы.

В данном исследовании нами была предпринята попытка системного рассмотрения проблематики отношения учителей к изменениям в современной школе с помощью социально-психологического анализа на трех уровнях: организационном, межличностном и индивидуально-личностном. Таким образом, мы рассчитывали охватить всю сложность и многомерность детерминант процесса реагирования педагогов на изменения, происходящие в системе образования и обществе в целом. Для исследования проживания социальных изменений на индивидуальном уровне выявлялись индивидуальные

стили реагирования учителей на изменения (Базаров, Сычева, 2012). Индикатором сложностей, возникающих в процессе адаптации к изменениям, на межличностном уровне являлось восприятие учителями конфликтов между разными участниками образовательного процесса. В частности, нами исследовалась взаимосвязь стилей реагирования на изменения с субъективной оценкой частоты и эмоциональной значимости школьных конфликтов. Организационный уровень был представлен изучением контекста организационной культуры школы, о котором говорилось выше. В частности, исследовалась взаимосвязь предпочитаемого учителями стиля реагирования на изменения с восприятием ими организационной культуры школы. Далее мы дадим более развернутую теоретическую интерпретацию каждого из описанных параметров.

Стили реагирования на изменения

В научной литературе выделяют четыре стиля реагирования на изменения — реактивный, консервативный, реализующий, инновационный, которые обусловлены эмоциональными и рациональными особенностями человека, а также задаются его ориентированностью на инновационность или стабильность (Базаров, Сычева, 2012; Битюцкая, Базаров, 2019).

Консервативный стиль

Находится в полюсе ориентации на стабильность и устойчивость. Представителям данного стиля свойственно отдавать предпочтение традиционным способам действий и готовым, выверенным опытом, алгоритмам. Порядок для них очень важен и входит в их систему ценностей. Их реакция на изменения рациональная и продуманная, они тщательно подходят к планированию предстоящих событий и стараются не допустить того, чтобы будущие перемены были неожиданными или слишком резкими. Если же случается что-то непредвиденное, то у представителей этого стиля реагирования автоматически формируется к происходящему негативное отношение, так как изменения влекут за собой разрушение установленного порядка, существующих надежд и составленных планов.

Реактивный стиль

Для представителей данного стиля реагирования любые перемены провоцируют возникновение сильных отрицательных эмоций: паники, страха, тревоги, которые сопровождают реакцию на ситуа-

цию изменений. Такие люди склонны к преувеличению опасности и негативным прогнозам, что влечет за собой потерю сил и ресурсов, и затем предполагает долгое восстановление. Реакцию такого типа людей нужно заранее учитывать при планировании и внесении любых изменений и нововведений, в том числе и позитивных.

Представителям как консервативного, так и реактивного стилей тяжело даются изменения, так как для них важна стабильность внешнего контекста и своей внутренней системы координат. Возможно, что такое восприятие и поведение обусловлено их недостаточной гибкостью и отсутствием желания изменять сложившиеся внутренние схемы.

Инновационный стиль

Представителям данного стиля скучно в стабильной ситуации. Они стремятся к новизне, сохраняя на протяжении всей жизни “детское” любопытство и стремление к свежим впечатлениям и эмоциям. Для инноваторов привлекательны любые изменения, они даже готовы создавать их сами, потому что быть в изменениях — притягательное состояние, которое дает возможность проявлять себя, преодолевать трудности и находить новые решения. Все это вызывает у них прилив сил и повышенный эмоциональный фон. Такие люди являются прогрессорами человечества.

Реализующий стиль

Представители данного стиля гибко подстраиваются под любую ситуацию, если видят в ней для себя преимущества. Они оценивают перспективы и включаются в перемены, когда есть шанс получить выгоду, потенциальный личностный рост или имеются какие-либо другие привлекательные возможности. Наличие понятной и разделяемой цели позволяет им успешно реализовывать предложенные планы или разрабатывать и интегрировать свои идеи в контексте ситуации изменений. Представители реализующего стиля перемены воспринимают как вызов, как стимул к работе, как область для инвестиций своих способностей, умений и времени. Они не являются инициаторами изменений, но активно включаются в происходящее и уверены в успехе.

Организационная культура школы

Наиболее подходящей для описания, диагностики и анализа образовательно-организационной системы школы является типология

и созданная на ее основе методика оценки культуры, разработанные К. Камероном и Р. Куинном (Камерон, Куинн, 2001). Они адаптируются учеными из разных стран для исследования организационной культуры учебных заведений (Berkemeyer et al., 2015; Daud et al., 2015; Debski et al., 2020). В нашей стране типология и методика адаптированы В.А. Ясвиным и соавторами (Ясвин и соавт., 2004). В ней выделены четыре типа организационной культуры школы:

Семейная (клановая)¹

Культура такой школы предполагает доброжелательность и дружелюбный подход. Ее коллектив в своем взаимодействии похож на большую семью, где учителя и представители администрации воспринимаются как наставники. Ценится сотрудничество и коллективные формы работы, сплоченность достигается за счет высокого морального климата. Объединяющими факторами являются традиции, преданность общему делу и обязательность. В приоритете находится совершенствование, развитие и личностный рост каждого человека.

Инновационная (адхократическая)

Такая культура школы ориентирована на нововведения, творчество и динамичное развитие. В процессе обучения участниками разрабатываются новые методические технологии, вводятся инновации для совершенствования образовательных услуг. Это подразумевает новаторство, риски и эксперименты, проявление индивидуальной инициативы и профессиональный поиск, что позволяет учебному заведению стать лидером, идейным и методическим вдохновителем, быть конкурентоспособным среди образовательных учреждений.

Результативная (рыночная)

Культура такой школы подразумевает достижение высоких образовательных результатов, поддержание безупречной репутации, хорошую конкурентоспособность и успех. Главной целью являются высокие достижения, качественное выполнение поставленных учебных и воспитательных задач. Для нее, как правило, характерны соперничающие друг с другом и целеустремленные учителя, а также требовательное руководство.

¹ В скобках приведены оригинальные названия типов организационной культуры.

Ролевая (иерархическая)

Такая культура школы ориентирована на официальную образовательную политику, поэтому участники процесса обучения соблюдают инструкции и следуют установленным правилам. Такое учебное заведение является структурированным и формализованным местом. В приоритете — предсказуемость, стабильность и минимизация рисков и возможных проблем. Администрация тщательно планирует работу, а также стремится обеспечить учителям и персоналу долгосрочную профессиональную занятость.

Результаты исследования, проведенного в Германии (Berkemeyer et al., 2015) показали, что большинство рассматриваемых школ являлись носителями семейной (*клановой*) культуры, тогда как наименьшее их количество представляли инновационные (*адхократические*) культуры. В рамках другого исследования, организованного в Малайзии (Daud et al., 2015) выявлено, что в школах доминирует ролевая (*иерархическая*) культура, но желаемым типом также является семейная.

Восприятие школьных конфликтов

Необходимо отметить, что школьная образовательная среда отличается высокой конфликтностью, в частности в отношениях между учениками и учителями, и особенно в быстро меняющемся мире. Конфликт считается нормативным для образовательного процесса и может способствовать личностному росту участников при условии успешного разрешения (Анцупов, Шипилов, 2020; Наумова, 2009). Кроме того, конфликты являются одним из инструментов развития любой социальной системы, благодаря их возникновению существующие проблемы становятся видимыми и имеют шанс на благополучное разрешение, что способствует гибкой адаптации социальной системы к происходящим изменениям (Гришина, 2022; Козер, 2000). Вместе с тем существует проблема табуированности обсуждения темы школьных конфликтов, во многом связанная со стереотипом восприятия конфликта как показателя некомпетентности педагога, а также конфликтофобией, которая может присутствовать у педагогов, даже при осознании ими пользы конфликта (Коновалов, 2014; Максудов, 2009; Хасан, 2002). Такая ситуация приводит к замалчиванию конфликтов и снижению адаптивности и гибкости школьной системы.

Как показало одно из исследований, проведенных нами ранее (Голынчик и др., 2020), существуют различия в восприятии школьных конфликтов между учителями и учениками. Ученики воспринимают конфликт в диаде «педагог — ученик» как распространенное и типичное для школы явление, встречающееся во всех сферах школьной жизни. А педагоги, с одной стороны, подчеркивают конфликтность самого процесса обучения, а с другой — воспринимают конфликт между учителем и учеником как редкое явление, а многие ситуации, отнесенные учениками к конфликтам, относят к категории сложностей, проблем и трудностей в процессе обучения. Понятие «настоящего конфликта» педагоги связывают с включением в ситуацию родителей, нацеленных на конфронтацию с учителем. То есть диапазон ситуаций, которые воспринимаются учениками как конфликтные шире и подробнее, чем у учителей, что может указывать на наличие табу на обсуждение конфликтов в педагогической среде. Опираясь на эти результаты, мы предположили, что субъективная оценка учителями частоты школьных конфликтов может являться индикатором наличия сложностей и назревших проблем в образовательной системе, и готовности признавать эти сложности и проводить в жизнь необходимые изменения. А субъективная оценка степени эмоционального дискомфорта, вызываемого конфликтами, может указывать на зоны повышенной конфликтности, где пока нет работающих инструментов разрешения возникающих противоречий.

Цель исследования — выявление взаимосвязей стилей реагирования на изменения с восприятием учителями организационной культуры и конфликтов в школе.

Методы

Основным *методом сбора эмпирических данных* являлся опрос.

Опрос проводился в дистанционном формате с использованием онлайн-платформы, где были размещены три методики, каждая из которых сопровождалась инструкцией и описанием шкалы оценок:

- опросник «Стили реагирования на изменения» (Базаров, Сычева, 2012), позволяющий выявить предпочитаемый учителями тип отношения к изменениям и нововведениям;
- «Методика диагностики организационной культуры школы» (Ясвин, 2019), с помощью которой можно определить как субъективно воспринимаемый учителями тип культуры школы (актуальное состояние), так и выявить предпочитаемый ими тип;

- методика «Конфликты в образовательной среде» — анкета с использованием шкал для выявления субъективной оценки частоты встречаемости разных типов конфликтов в школе и степени эмоционального дискомфорта, вызываемого каждым из них¹.

Первые две методики относятся к так называемому ипсативному шкалированию (ответы в формате вынужденного выбора), которое позволяет лучше контролировать социальную желательность ответов респондентов, что увеличивает их валидность. Основной проблемой использования таких методик является то, что к полученным ипсативным данным неприменимо большинство многомерных методов математической обработки (Иванов, 2014). Тем не менее в литературе отмечается, «что стандартный анализ ипсативных данных является допустимым, если его результаты демонстрируют внутреннюю последовательность и поддаются интерпретации» (Аксенова, 2012). Для нашего исследования это означает возможность использования корреляционного анализа без попыток выявления причинно-следственных связей.

Помимо этого, необходимо было указать информацию о себе: пол, возраст, уровень образования, город, общий педагогический стаж, стаж работы в данном учебном заведении, исполнение обязанностей классного руководителя, а также наличие опыта дистанционного преподавания.

Способ обработки данных

Методы статистической обработки данных: описательная статистика (среднее значение и стандартное отклонение), критерий Колмогорова-Смирнова (для проверки распределения переменных на соответствие требованию нормальности); корреляционный анализ Спирмена (для выявления корреляционных связей между показателями). Математическая обработка данных проводилась с использованием программ для анализа статистической информации Microsoft Excel 2016, IBM SPSS PASW Statistics 22.

¹ Респондентам предлагалось оценить следующие типы конфликтов: конфликты между учителем и учеником/учениками; конфликты между учителем и родителями; конфликты между учениками; конфликты между учениками с привлечением учителя; конфликты между учителем и учеником/учениками с привлечением родителей; конфликты между учеником и родителем с привлечением учителя; конфликты между учителями; конфликты между родителями. Для оценки частоты и эмоционального дискомфорта использовались пятибалльные шкалы.

Выборка

В исследовании приняли участие учителя старших классов средних общеобразовательных школ и лицеев в нескольких регионах России (г. Заречный, Пензенская область; г. Лесной, Свердловская область; г. Новоуральск, Свердловская область). Респондентами стали 66 человек (58 женщин и 8 мужчин) с широким возрастным спектром. Большинство педагогов (63 из 66) имеют высшее образование, остальные — среднее специальное. Средний показатель общего педагогического стажа составляет 23,3 года, а стажа преподавания в данном учебном заведении — 14,9 лет. Общие характеристики выборки представлены в табл. 1.

Таблица 1

Характеристики выборки

Пол		Образование		Педагогический стаж, лет	
Мужской	Женский	Среднее специальное	Высшее	Общий	В данной школе
8	58	3	63	23,3	14,9
Возраст					
До 30 лет	30–39 лет	40–49 лет	50–59 лет	От 60 лет	
5	10	21	22	8	
Город					
Заречный		Лесной		Новоуральск	
19		14		33	

Table 1

Sample characteristics

Gender		Education		Pedagogical experience, years	
Male	Female	Specialized secondary	Higher	General	At this school
8	58	3	63	23,3	14,9
Age					
Up to 30 years old	30–39 лет	30–39 years old	50–59 years old	From 60 years old	
5	10	21	22	8	
City					
Zarechnyj		Lesnoj		Novouralsk	
19		14		33	

Среди опрошенных 35 учителей выполняют также функции классного руководителя. Наличие опыта дистанционного преподавания есть у 64 человек.

Результаты

Для проверки распределения на нормальность был применен одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова. Так как не все переменные подчиняются нормальному распределению (имеют уровень значимости $p < 0,05$), для проведения корреляционного анализа было решено использовать непараметрический критерий — коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Описательная статистика регистрируемых переменных (средние значения и стандартные отклонения) представлена в табл. 2.

Таблица 2

Описательные статистики

Переменная	Среднее значение	Стандартное отклонение
Семейная организационная культура (воспринимаемая)	30,87	10,25
Семейная организационная культура (предпочитаемая)	35,75	13,50
Инновационная организационная культура (воспринимаемая)	23,99	6,62
Инновационная организационная культура (предпочитаемая)	25,19	7,68
Результативная организационная культура (воспринимаемая)	25,78	7,47
Результативная организационная культура (предпочитаемая)	23,02	7,79
Ролевая организационная культура (воспринимаемая)	19,37	9,42
Ролевая организационная культура (предпочитаемая)	16,04	10,12
Консервативный стиль реагирования	23,30	4,02
Инновационный стиль реагирования	15,70	4,02
Реактивный стиль реагирования	17,94	4,26
Реализующий стиль реагирования	21,06	4,26
Частота конфликтов: учитель — школьник	2,45	0,66
Частота конфликтов: учитель — родитель	2,29	0,63

Переменная	Среднее значение	Стандартное отклонение
Частота конфликтов: школьник — школьник	3,02	0,90
Частота конфликтов: школьник — школьник — учитель	2,48	0,92
Частота конфликтов: учитель — школьник — родитель	2,36	0,80
Частота конфликтов: школьник — родитель — учитель	2,02	0,64
Частота конфликтов: учитель — учитель	1,67	0,64
Частота конфликтов: родитель — родитель	1,97	0,61
Эмоциональный дискомфорт: учитель — школьник	2,98	1,02
Эмоциональный дискомфорт: учитель — родитель	3,20	1,07
Эмоциональный дискомфорт: школьник — школьник	2,71	0,92
Эмоциональный дискомфорт: школьник — школьник — учитель	2,73	0,87
Эмоциональный дискомфорт: учитель — школьник — родитель	3,12	1,02
Эмоциональный дискомфорт: школьник — родитель — учитель	2,82	0,88
Эмоциональный дискомфорт: учитель — учитель	2,95	1,21
Эмоциональный дискомфорт: родитель — родитель	2,52	1,06

Table 2

Descriptive statistics

Variable	Mean	Standard deviation
Family organizational culture (perceived)	30.87	10.25
Family organizational culture (preferred)	35.75	13.50
Innovative organizational culture (perceived)	23.99	6.62
Innovative organizational culture (preferred)	25.19	7.68
Resultive organizational culture (perceived)	25.78	7.47
Resultive organizational culture (preferred)	23.02	7.79
Role organizational culture (perceived)	19.37	9.42
Role organizational culture (preferred)	16.04	10.12
Conservative change response style	23.30	4.02
Innovative change response style	15.70	4.02
Reactive change response style	17.94	4.26
Realizing change response style	21.06	4.26
Frequency of Conflicts: teacher — pupil	2.45	0.66

Variable	Mean	Standard deviation
Conflict Frequency: teacher — parent	2.29	0.63
Conflict frequency: pupil — pupil	3.02	0.90
Conflict frequency: pupil — pupil — teacher	2.48	0.92
Conflict frequency: teacher — pupil — parent	2.36	0.80
Conflict frequency: pupil — parent — teacher	2.02	0.64
Conflict frequency: teacher — teacher	1.67	0.64
Conflict frequency: parent — parent	1.97	0.61
Emotional discomfort: teacher — pupil	2.98	1.02
Emotional discomfort: teacher — parent	3.20	1.07
Emotional discomfort: pupil — pupil	2.71	0.92
Emotional discomfort: pupil — pupil — teacher	2.73	0.87
Emotional discomfort: teacher — pupil — parent	3.12	1.02
Emotional discomfort: pupil — parent — teacher	2.82	0.88
Emotional discomfort: teacher — teacher	2.95	1.21
Emotional discomfort: parent — parent	2.52	1.06

По мнению учителей, в их учебных заведениях в достаточной степени присутствуют элементы «семейного» типа организационной культуры (30,87), при этом он же является и желаемым (35,75) — респонденты хотят, чтобы он был еще более выражен. В наименьшей степени в данных школах и лицеях культура напоминает «ролевую» (19,37). Более того, преподаватели хотят, чтобы элементов, характеризующих данный тип культуры, стало еще меньше (16,04).

Наиболее частыми конфликтами в школе, по мнению учителей, являются конфликты между учениками (3,02) и между учениками с участием учителя (2,48), конфликты учителя с учениками встречаются реже (2,45, а с привлечением родителя — 2,36), частота конфликтов учителя с родителем оценивается примерно также (2,29). При этом конфликты учителей и родителей, а также учителей и учеников с привлечением родителя лидируют по степени вызываемого эмоционального дискомфорта (3,2 и 3,12 соответственно).

В табл. 3 представлена матрица интеркорреляций, отражающая выявленные взаимосвязи между исследуемыми переменными. Важно отметить, что корреляции между переменными, получаемыми в рамках одной методики, не анализировались.

Таблица 3

Взаимосвязь консервативного стиля реагирования на изменения
 с исследуемыми переменными (коэффициент корреляции Спирмена)

Переменная	Консервативный стиль реагирования на изменения
Семейная культура школы (воспринимаемая)	$r = -0,193$; $p = 0,121$
Инновационная культура школы (воспринимаемая)	$r = -0,560^{**}$; $p = 0,000$
Инновационная культура школы (предпочитаемая)	$r = -0,406^{**}$; $p = 0,001$
Результативная культура школы (воспринимаемая)	$r = 0,409^{**}$; $p = 0,001$
Результативная культура школы (предпочитаемая)	$r = 0,325^{**}$; $p = 0,008$
Ролевая культура школы (воспринимаемая)	$r = 0,197$; $p = 0,113$
Частота конфликтов: школьник — родитель — учитель	$r = -0,262^{*}$; $p = 0,034$
Частота конфликтов: родитель — родитель	$r = -0,249^{*}$; $p = 0,043$
Эмоциональный дискомфорт: учитель — школьник	$r = 0,104$; $p = 0,407$
Эмоциональный дискомфорт: школьник — школьник — учитель	$r = -0,065$; $p = 0,602$
Эмоциональный дискомфорт: учитель — школьник — родитель	$r = -0,053$; $p = 0,673$

*. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)

**. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)

Table 3

The relationship of the conservative change response style with the studied
 variables (Spearman correlation coefficient)

Variable	Conservative change response style
Family organizational culture (perceived)	$r = -0.193$; $p = 0.121$
Innovative organizational culture (perceived)	$r = -0.560^{**}$; $p = 0.000$
Innovative organizational culture (preferred)	$r = -0.406^{**}$; $p = 0.001$
Resultive organizational culture (perceived)	$r = 0.409^{**}$; $p = 0.001$
Resultive organizational culture (preferred)	$r = 0.325^{**}$; $p = 0.008$
Role organizational culture (perceived)	$r = 0.197$; $p = 0.113$
Conflict frequency: pupil — parent — teacher	$r = -0.262^{*}$; $p = 0.034$
Conflict frequency: parent — parent	$r = -0.249^{*}$; $p = 0.043$
Emotional discomfort: teacher — pupil	$r = 0.104$; $p = 0.407$
Emotional discomfort: pupil — pupil — teacher	$r = -0.065$; $p = 0.602$
Emotional discomfort: teacher — pupil — parent	$r = -0.053$; $p = 0.673$

*. The correlation is significant at the 0.05 level (bilateral)

**. The correlation is significant at the 0.01 level (bilateral)

Выявленные взаимосвязи консервативного стиля реагирования на изменения с исследуемыми переменными представлены на рис. 1.



Рис. 1. Взаимосвязи консервативного стиля реагирования на изменения с исследуемыми переменными

Прямые линии — положительные взаимосвязи, пунктирные линии — отрицательные взаимосвязи.

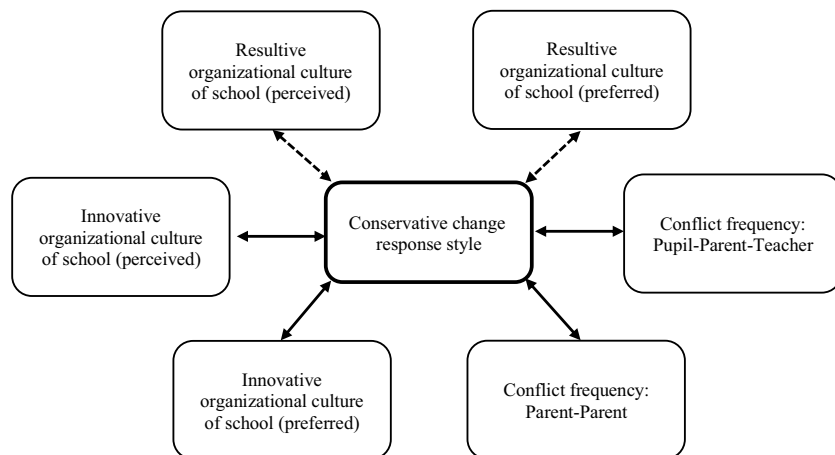


Fig. 1. The relationship of the conservative change response style with the studied variables

Straight lines — positive relationships, dotted lines — negative relationships.

По полученным данным (табл. 3), консервативный стиль реагирования на изменения положительно взаимосвязан с результативной воспринимаемой ($r = 0,409^{**}$; $p = 0,001$) и с результативной предпочитаемой ($r = 0,325^{**}$; $p = 0,008$) культурой школы.

Выявлена отрицательная взаимосвязь консервативного стиля реагирования с инновационной воспринимаемой ($r = -0,560^{**}$; $p = 0,000$) и инновационной предпочитаемой ($r = -0,406^{**}$; $p = 0,001$) организационной культурой школы. Кроме того, отрицательная корреляция существует также с частотой конфликтов в триаде «школьник — родитель — учитель» ($r = -0,262^{*}$; $p = 0,034$) и с частотой конфликтов в диаде «родитель — родитель» ($r = -0,249^{*}$; $p = 0,043$).

Таблица 4

Взаимосвязь инновационного стиля реагирования на изменения с исследуемыми переменными (коэффициент корреляции Спирмена)

Переменная	Инновационный стиль реагирования на изменения
Семейная культура школы (воспринимаемая)	$r = 0,193$; $p = 0,121$
Инновационная культура школы (воспринимаемая)	$r = 0,560^{**}$; $p = 0,000$
Инновационная культура школы (предпочитаемая)	$r = 0,406^{**}$; $p = 0,001$
Результативная культура школы (воспринимаемая)	$r = -0,409^{**}$; $p = 0,001$
Результативная культура школы (предпочитаемая)	$r = -0,325^{**}$; $p = 0,008$
Ролевая культура школы (воспринимаемая)	$r = -0,197$; $p = 0,113$
Частота конфликтов: школьник — родитель — учитель	$r = 0,262^{*}$; $p = 0,034$
Частота конфликтов: родитель — родитель	$r = 0,249^{*}$; $p = 0,043$
Эмоциональный дискомфорт: учитель — школьник	$r = -0,104$; $p = 0,407$
Эмоциональный дискомфорт: школьник — школьник — учитель	$r = 0,065$; $p = 0,602$
Эмоциональный дискомфорт: учитель — школьник — родитель	$r = 0,053$; $p = 0,673$

*. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)

**.. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)

Table 4

Interrelation of the innovative change response style with the studied variables
 (Spearman correlation coefficient)

Variable	Innovative change response style
Family organizational culture (perceived)	$r = 0.193$; $p = 0.121$
Innovative organizational culture (perceived)	$r = 0.560^{**}$; $p = 0.000$
Innovative organizational culture (preferred)	$r = 0.406^{**}$; $p = 0.001$
Resultive organizational culture (perceived)	$r = -0.409^{**}$; $p = 0.001$
Resultive organizational culture (preferred)	$r = -0.325^{**}$; $p = 0.008$
Role organizational culture (perceived)	$r = -0.197$; $p = 0.113$
Conflict frequency: pupil — parent — teacher	$r = 0.262^{*}$; $p = 0.034$
Conflict frequency: parent — parent	$r = 0.249^{*}$; $p = 0.043$
Emotional discomfort: teacher — pupil	$r = -0.104$; $p = 0.407$
Emotional discomfort: pupil — pupil — teacher	$r = 0.065$; $p = 0.602$
Emotional discomfort: teacher — pupil — parent	$r = 0.053$; $p = 0.673$

*. The correlation is significant at the 0.05 level (bilateral)

**. The correlation is significant at the 0.01 level (bilateral)

Выявленные взаимосвязи инновационного стиля реагирования на изменения с исследуемыми переменными представлены на рис. 2.

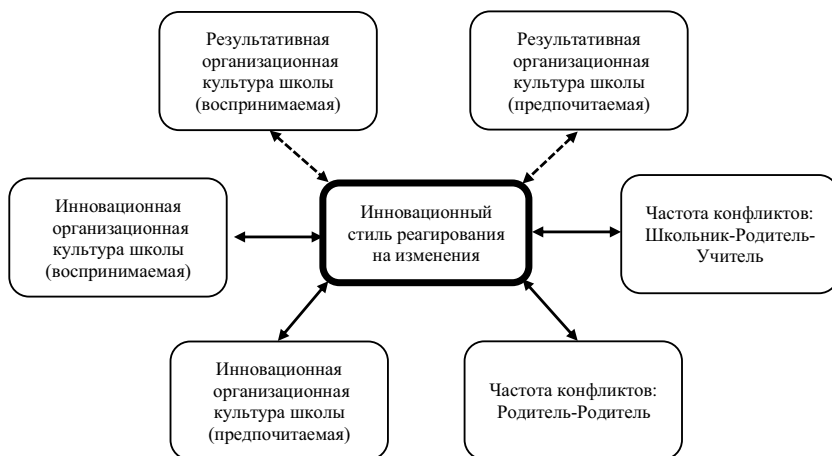


Рис. 2. Взаимосвязи инновационного стиля реагирования на изменения с исследуемыми переменными
 Прямые линии — положительные взаимосвязи, пунктирные линии — отрицательные взаимосвязи.

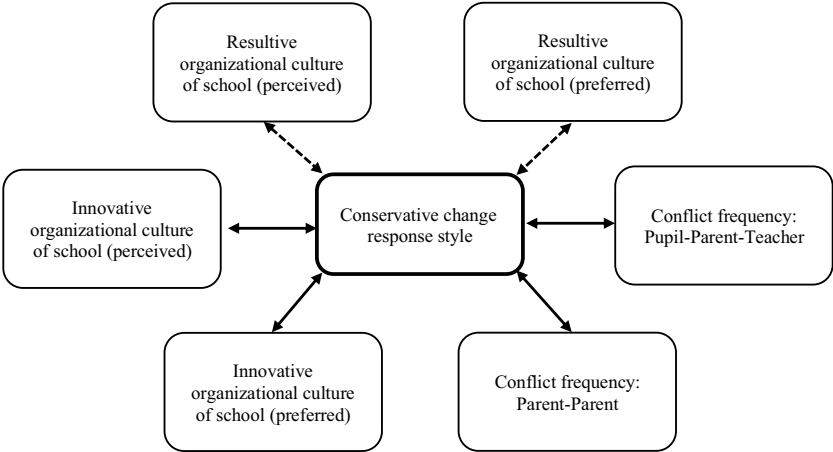


Fig. 2. The relationship of the innovative change response style with the studied variables

Straight lines — positive relationships, dotted lines — negative relationships.

Согласно полученным данным (табл. 4), инновационный стиль реагирования на изменения положительно взаимосвязан с инновационной воспринимаемой ($r = 0,560^{**}$; $p = 0,000$) и инновационной предпочитаемой ($r = 0,406^{**}$; $p = 0,001$) культурой школы, а также с частотой конфликтов в триаде школьник — родитель — учитель ($r = 0,262^{*}$; $p = 0,034$) и с частотой конфликтов в диаде родитель — родитель ($r = 0,249^{*}$; $p = 0,043$).

Выявлена отрицательная взаимосвязь инновационного стиля реагирования с результативной воспринимаемой ($r = -0,409^{**}$; $p = 0,001$) и результативной предпочитаемой ($r = -0,325^{**}$; $p = 0,008$) организационной культурой школы.

Таблица 5

Взаимосвязь реактивного стиля реагирования на изменения с исследуемыми переменными (коэффициент корреляции Спирмена)

Переменная	Реактивный стиль реагирования на изменения
Семейная культура школы (воспринимаемая)	$r = -0,273^{*}$; $p = 0,026$
Инновационная культура школы (воспринимаемая)	$r = -0,320^{**}$; $p = 0,009$

Переменная	Реактивный стиль реагирования на изменения
Инновационная культура школы (предпочитаемая)	$r = -0,083$; $p = 0,507$
Результативная культура школы (воспринимаемая)	$r = 0,218$; $p = 0,079$
Результативная культура школы (предпочитаемая)	$r = -0,125$; $p = 0,317$
Рольевая культура школы (воспринимаемая)	$r = 0,282^*$; $p = 0,022$
Частота конфликтов: школьник — родитель — учитель	$r = -0,019$; $p = 0,880$
Частота конфликтов: родитель — родитель	$r = -0,002$; $p = 0,986$
Эмоциональный дискомфорт: учитель — школьник	$r = 0,295^*$; $p = 0,016$
Эмоциональный дискомфорт: школьник — школьник — учитель	$r = 0,320^{**}$; $p = 0,009$
Эмоциональный дискомфорт: учитель — школьник — родитель	$r = 0,386^{**}$; $p = 0,001$

*. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)

**. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)

Table 5

Interrelation of the reactive change response style with the studied variables
 (Spearman correlation coefficient)

Variable	Reactive change response style
Family organizational culture (perceived)	$r = -0.273^*$; $p = 0.026$
Innovative organizational culture (perceived)	$r = -0.320^{**}$; $p = 0.009$
Innovative organizational culture (preferred)	$r = -0.083$; $p = 0.507$
Resultive organizational culture (perceived)	$r = 0.218$; $p = 0.079$
Resultive organizational culture (preferred)	$r = -0.125$; $p = 0.317$
Role organizational culture (perceived)	$r = 0.282^*$; $p = 0.022$
Conflict frequency: pupil — parent — teacher	$r = -0.019$; $p = 0.880$
Conflict frequency: parent — parent	$r = -0.002$; $p = 0.986$
Emotional discomfort: teacher — Pupil	$r = 0.295^*$; $p = 0.016$
Emotional discomfort: pupil — pupil — teacher	$r = 0.320^{**}$; $p = 0.009$
Emotional discomfort: teacher — pupil — parent	$r = 0.386^{**}$; $p = 0.001$

*. The correlation is significant at the 0.05 level (bilateral)

**. The correlation is significant at the 0.01 level (bilateral)

Выявленные взаимосвязи реактивного стиля реагирования на изменения с исследуемыми переменными представлены на рис. 3.

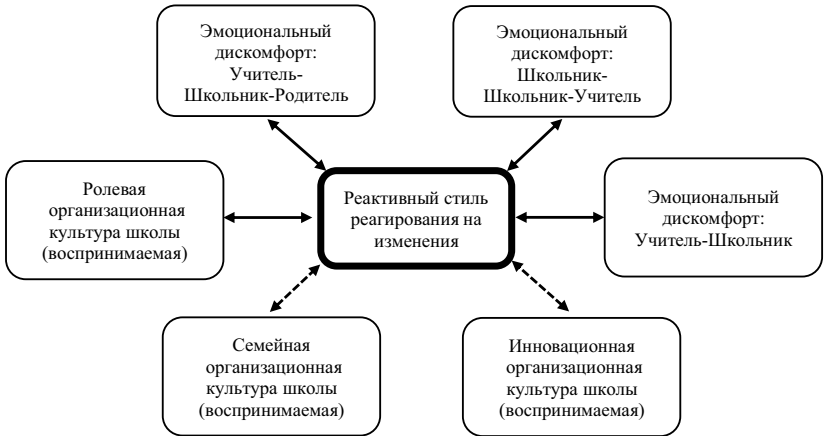


Рис. 3. Взаимосвязи реактивного стиля реагирования на изменения с исследуемыми переменными
 Прямые линии — положительные взаимосвязи, пунктирные линии — отрицательные взаимосвязи.

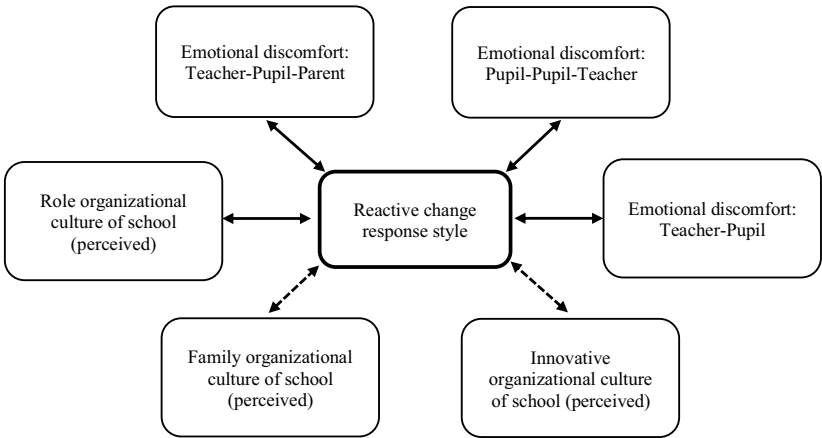


Fig. 3. The relationship of the reactive change response style with the studied variables
 Straight lines — positive relationships, dotted lines — negative relationships.

Исходя из полученных данных (табл. 5), существует положительная взаимосвязь реактивного стиля реагирования на изменения с ролевой воспринимаемой культурой школы ($r = 0,282^*$; $p = 0,022$), а также с эмоциональным дискомфортом в диаде «учитель — школьник» ($r = 0,295^*$; $p = 0,016$), в триаде «школьник — школьник — учитель» ($r = 0,320^{**}$; $p = 0,009$) и триаде «учитель — школьник — родитель» ($r = 0,386^{**}$; $p = 0,001$).

Выявлена отрицательная корреляция реактивного стиля реагирования с семейной воспринимаемой ($r = -0,273^*$; $p = 0,026$) и инновационной воспринимаемой ($r = -0,320^{**}$; $p = 0,009$) организационными культурами школы.

Таблица 6

Взаимосвязь реализующего стиля реагирования на изменения с исследуемыми переменными (коэффициент корреляции Спирмена)

Переменная	Реализующий стиль реагирования на изменения
Семейная культура школы (воспринимаемая)	$r = 0,273^*$; $p = 0,026$
Инновационная культура школы (воспринимаемая)	$r = 0,320^{**}$; $p = 0,009$
Инновационная культура школы (предпочитаемая)	$r = 0,083$; $p = 0,507$
Результативная культура школы (воспринимаемая)	$r = -0,218$; $p = 0,079$
Результативная культура школы (предпочитаемая)	$r = 0,125$; $p = 0,317$
Ролевая культура школы (воспринимаемая)	$r = -0,282^*$; $p = 0,022$
Частота конфликтов: школьник — родитель — учитель	$r = 0,019$; $p = 0,880$
Частота конфликтов: родитель — родитель	$r = 0,002$; $p = 0,986$
Эмоциональный дискомфорт: учитель — школьник	$r = -0,295^*$; $p = 0,016$
Эмоциональный дискомфорт: школьник — школьник — учитель	$r = -0,320^{**}$; $p = 0,009$
Эмоциональный дискомфорт: учитель — школьник — родитель	$r = -0,386^{**}$; $p = 0,001$

*. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)

**. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)

Table 6

Interrelation of the realizing change response style with the studied variables
 (Spearman correlation coefficient)

Variable	Realizing change response style
Family organizational culture (perceived)	$r = 0.273^*$; $p = 0.026$
Innovative organizational culture (perceived)	$r = 0.320^{**}$; $p = 0.009$
Innovative organizational culture (preferred)	$r = 0.083$; $p = 0.507$
Resultive organizational culture (perceived)	$r = -0.218$; $p = 0.079$
Resultive organizational culture (preferred)	$r = 0.125$; $p = 0.317$
Role organizational culture (perceived)	$r = -0.282^*$; $p = 0.022$
Conflict frequency: pupil — parent — teacher	$r = 0.019$; $p = 0.880$
Conflict frequency: parent — parent	$r = 0.002$; $p = 0.986$
Emotional discomfort: teacher — pupil	$r = -0.295^*$; $p = 0.016$
Emotional discomfort: pupil — pupil — teacher	$r = -0.320^{**}$; $p = 0.009$
Emotional discomfort: teacher — pupil — parent	$r = -0.386^{**}$; $p = 0.001$

*. The correlation is significant at the 0.05 level (bilateral)

**. The correlation is significant at the 0.01 level (bilateral)

Выявленные взаимосвязи реализующего стиля реагирования на изменения с исследуемыми переменными представлены на рис. 4.

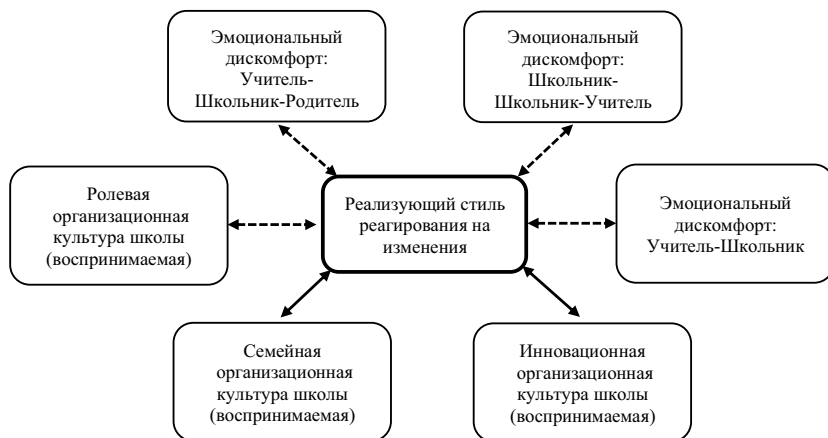


Рис. 4. Взаимосвязи реализующего стиля реагирования на изменения с исследуемыми переменными
 Прямые линии — положительные взаимосвязи, пунктирные линии — отрицательные взаимосвязи.

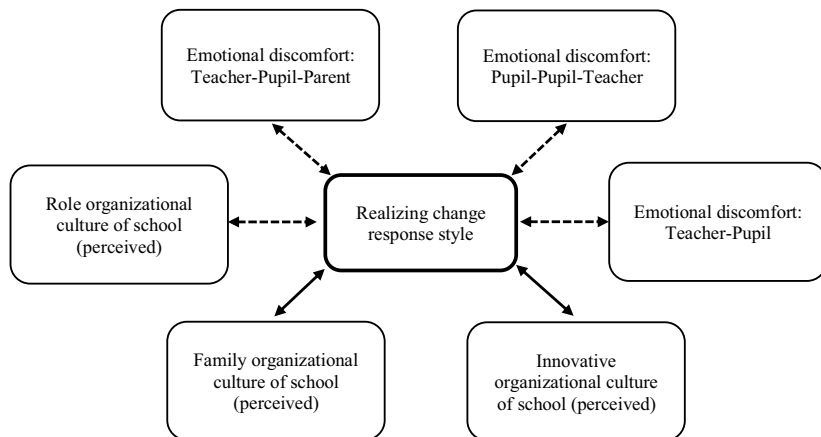


Fig. 4. The relationship of the realizing change response style with the studied variables
Straight lines — positive relationships, dotted lines — negative relationships.

По полученным данным (табл. 6), реализующий стиль реагирования на изменения положительно взаимосвязан с семейной воспринимаемой ($r = 0,273^*$; $p = 0,026$) и с инновационной воспринимаемой ($r = 0,320^{**}$; $p = 0,009$) культурами школы.

Выявлена отрицательная взаимосвязь реализующего стиля реагирования с ролевой воспринимаемой культурой школы ($r = -0,282^*$; $p = 0,022$), а также с эмоциональным дискомфортом в диаде «учитель — школьник» ($r = -0,295^*$; $p = 0,016$), в триаде «школьник — школьник — учитель» ($r = -0,320^{**}$; $p = 0,009$) и в триаде «учитель — школьник — родитель» ($r = -0,386^{**}$; $p = 0,001$).

Обсуждение результатов

Учителя, являющиеся представителями **консервативного стиля реагирования на изменения**, предпочитают традиционную стабильную обстановку и выверенные алгоритмы действий, что позволяет максимально подготовиться к предстоящим событиям и тщательно спланировать свою деятельность. Выявлено, что данная группа более всего нацелена на результативную организационную культуру школы, причем как воспринимаемую реальную, так и предпочитаемую. Контекст данного типа культуры подразумевает качественное выполнение поставленных воспитательных задач, хорошую результативность, успешность, а также помощь ученикам в достижении высоких

учебных результатов. А, в свою очередь, с инновационным типом культуры школы выявлена значимая отрицательная взаимосвязь. По-видимому, консервативно настроенным на изменения учителям некомфортно работать в атмосфере новаторства, и они стараются избегать экспериментов, рисков и излишне творческого подхода к профессиональной деятельности. Вероятно, именно поэтому они ниже оценивают частоту возникновения в школе конфликтов между учителями и учениками с привлечением родителя. Ведь именно такой тип конфликта часто воспринимается как «настоящий» конфликт и является нежелательным явлением для педагога (Голынчик и др., 2020). Можно предположить, что учитель с консервативным стилем реагирования на изменения реже попадает в такие конфликты и реже замечает их в школьной среде, потому что воспринимает их негативно, как несущие риски и вызывающие необходимость что-то менять, а также видит в них угрозу успешности и результативности.

Учителя, являющиеся представителями **инновационного стиля реагирования на изменения**, стремятся к постоянному прогрессу и нововведениям, сами являются агентами изменений и тяжело переносят однообразную рутину и отсутствие креативного подхода и творчества в своей деятельности. Результаты ожидаемо показали их ориентированность на воспринимаемую и предпочитаемую инновационную культуру школы. Данный тип культуры как раз и характеризуется своей ориентированностью на новаторство, постоянный профессиональный поиск и поощрение индивидуальной инициативы. В тоже время весьма неожиданным оказалось наличие отрицательной корреляции с результативным типом культуры. Ожидание того, что инновации в школьной среде ориентируются на результативность, не оправдалось. Это можно объяснить тем, что контекст результативной культуры предполагает использование проверенных методов работы, гарантирующих успех, а также соперничество в результативности учителей под строгим контролем руководства. Обращает на себя внимание и положительная корреляция выраженности инновационного стиля с оценкой частоты конфликтов между учителем и учеником с участием родителя. Вероятно, этот тип педагогов чаще включен в такие конфликты и больше обращает на них внимание в школьной среде, а, возможно — открыт и приветствует их, воспринимает как средство проведения в жизнь инноваций или неотъемлемую часть этого процесса.

Учителя, являющиеся представителями **реактивного стиля реагирования на изменения**, тяжело адаптируются к любому типу

перемен, сопровождающемуся для них стрессом, негативными эмоциями и потерей сил и ресурсов. Им очень важна стабильность внешней среды, которая согласуется с их сложившимися внутренними схемами. Это объясняет их предпочтение ролевой воспринимаемой культуры школы, позволяющей комфортно работать в формализованном структурированном месте, следуя установленным правилам и избегая возможных рисков. Соответственно, выявленная отрицательная взаимосвязь с инновационным воспринимаемым типом культуры объясняется неподходящим для них контекстом работы, ориентированным на творчество, прогресс, динамическое развитие и личную инициативу. Неожиданной оказалась отрицательная корреляция с семейной воспринимаемой культурой школы, которая могла бы служить поддержкой представителям реактивного стиля. Однако дело, видимо, в том, что семейная культура предполагает отсутствие жесткого порядка и рамок, хотя и строится на доброжелательном сотрудничестве. Предсказуемой является выявленная положительная взаимосвязь выраженности реактивного стиля реагирования на изменения со степенью эмоционального дискомфорта, вызываемого сразу несколькими типами конфликтов (все они с участием педагога). Конфликты, возникающие при взаимодействии с участниками образовательного процесса, приводят к необходимости изменений, что вызывает стресс и является сложным испытанием для этого типа учителей. В таких ситуациях им наиболее необходима психологическая поддержка и четкие инструкции.

Учителя, являющиеся представителями **реализующего стиля реагирования на изменения**, гибко адаптируются к различным переменам, стараясь извлекать из них максимальные преимущества для себя. Они могут являться инициаторами идей или активно включаться в предложенные нововведения. Ожидаемо получены данные о том, что именно инновационный воспринимаемый тип культуры школы, с которым выявлена значимая положительная взаимосвязь, предоставляет им возможность в наибольшей мере проявить свой творческий потенциал и реализовать индивидуальные инициативы. С этим результатом хорошо согласуются и данные об отрицательной взаимосвязи выраженности реализующего стиля с эмоциональным дискомфортом от конфликтов с участием учителя. Видимо, в конфликтах такие педагоги видят новые возможности для реализации перемен и своего потенциала и чувствуют себя уверенно. Несколько неожиданными оказались данные о том, что существует положительная корреляция и с семейной воспринимаемой культу-

рой. Предполагалось, что семейная культура не поощряет активность и ориентацию на результат. Однако выяснилось, что «семейный» контекст за счет отсутствия строгого контроля дает возможность «реализаторам» творчески взаимодействовать с остальными участниками образовательного процесса и создает благоприятные условия для личностного и профессионального развития. В свою очередь, ролевая воспринимаемая культура школы, с которой обнаружена отрицательная взаимосвязь, характеризуется строгими четкими инструкциями, спланированностью и наличием установленных правил, ограничивающих личную инициативу.

Выводы

Исследование отношения учителей к изменениям в современной школе на трех уровнях — организационном, межличностном и индивидуально-личностном — выявило взаимосвязь стилей реагирования на изменения с восприятием учителями организационной культуры и конфликтов в школе. Полученные результаты позволяют определить перспективу дальнейших шагов авторского коллектива. Она состоит в том, чтобы построить трехстороннюю модель образовательного пространства школы «школа — ученик — семья» с присущими ему свойствами системного саморазвивающегося объекта.

Литература

Аксенова Е.П. Ипсативный подход к оценке личности: возможности и ограничения // Психологические исследования. 2012. Т. 5, № 24. С. 10. [Электронный ресурс] // URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 31.03.2022).

Андреева Г.М. Психология социального познания. М.: Аспект Пресс, 2007.

Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2017.

Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2020.

Базаров Т.Ю., Сычева М.П. Создание и апробация опросника «Стили реагирования на изменения» // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2012. № 5 (25). С. 12–22.

Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Проблемы социализации: история и современность. М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013.

Битюцкая Е.В., Базаров Т.Ю. Особенности восприятия жизненных событий людьми с разными предпочитаемыми стилями реагирования на изменения // Вопросы психологии. 2019. № 3. С. 94–106.

Бубнова И.С., Арганова А.Н. Школьная медиация как технология разрешения конфликтов в подростковой среде // Психология в экономике и управлении. 2013. № 2. С. 90–93.

Варзанова М.А. Организационно-педагогические условия включения преподавателей в инновационную деятельность: преодоление сопротивления // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 1. С. 22–30.

Голынчик Е.О., Елеференко Д.П., Липатов С.А., Несмеянова Р.К. Восприятие учениками и учителями конфликтных ситуаций, возникающих между ними в образовательной среде // Человеческий капитал. 2020. № 12 (144). С. 223–236.

Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2022.

Дубовская Е.М. Транзитивность общества как фактор социализации личности // Психологические исследования (электронный журнал). 2014. Т. 7, № 36. С. 7. [Электронный ресурс] // URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n36/1018-dubovskaya36.html> (дата обращения 28.03.2022).

Иванов А.Е. Новые подходы к разработке ипсативных психодиагностических методик // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». 2014. Т. 7, № 4. С. 89–96.

Камерон К., Куинн Р. Диагностика и изменение организационной культуры / Под ред. И.В. Андреевой. СПб.: Питер, 2001.

Козер Л. Функции социального конфликта. М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000.

Коновалов А. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство / Под ред. Л.М. Карнозовой. М.: Центр «Судебно-правовая реформа», 2014.

Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Социальная психология малой группы. М.: Аспект Пресс, 2001.

Липатов С.А. Организационная культура: концептуальные модели и методы диагностики // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1997. № 4. С. 55–65.

Максудов Р. Укрепляя доверие: что могут сделать для России школьные службы примирения. Школьные службы примирения. Российская модель школьной медиации. М.: Центр «Судебно-правовая реформа», 2009.

Марцинковская Т.Д. Современная психология — вызовы транзитивности // Психологические исследования (электронный научный журнал). 2015. Т. 8, № 42. С. 1. [Электронный ресурс] // URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n42/1168-martsinkovskaya42.html> (дата обращения 28.03.2022).

Наумова Л.Д. Формирование готовности старших школьников к продуктивному разрешению конфликтов // Образование и наука: Известия Уральского отделения РАО. 2009. № 10. С. 48–59.

Несмеянова Р.К. Взаимосвязь образа корпоративной культуры и организационной идентификации сотрудников коммерческих предприятий: дисс ... канд. психол. наук. Москва, 2018.

Поташник М.М. Управление развитием школы / Под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. М.: Новая школа, 1995.

Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии. М.: Аспект Пресс, 2000.

Соколова Н.А., Жеребкина В.Ф. К вопросу о конфликтологической подготовке будущих педагогов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». 2016. № 7. С. 113–118.

Хасан Б.И. Природа и механизмы конфликтофобии. Конфликтология: Хрестоматия / Под ред. Н.И. Леонова. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «Модек», 2002.

Шамликашвили Ц.А., Хазанова М.А. Метод «школьная медиация» как способ создания безопасного пространства и его психологические механизмы // Психологическая наука и образование. 2014. № 2. С. 26–33.

Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование, 2019.

Ясвин В.А., Соснова И.В., Черкалина Е.В., Рыбинская С.Н. Системная психолого-педагогическая экспертиза школы: методическое пособие. 2004.

Bagrova, N.V. (2017). Actual Problems of Russian Education: Ways of Their Solution and Modernization of Education. *Contemporary Problems of Social Work*, 4 (12), 84–89.

Berkemeyer, N., Junker, R., Bos, W., Muthing, K. (2015). Organizational cultures in education: Theory-based use of an instrument for identifying school culture. *Journal for Educational Research Online*, 7 (3), 86–102.

Briggs, K., Cheney, G.R., Davis, J., Moll, K.A. (2013). Operating in the dark: What outdated state policies and data gaps mean for effective school leadership. (Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED560209.pdf>) (review date: 31.03.2022).

Bush, T. (2015). Organization theory in education: How does it inform school leadership? *Journal of Organizational Theory in Education*, 1, 35–47.

Cobb, N. (2014). Climate, culture and collaboration: The key to creating safe and supportive schools. *Techniques: Connecting Education & Careers*, 89 (7), 14–19.

Daud, Y., Raman, A., Don, Y., Sofian, M., Hussin, F. (2015). The type of culture at a high performance schools and low performance school in the State of Kedah. *International Education Studies*, 8 (2), 21–31.

Debski, M., Cieciora, M., Pietrzak, P., Bolkunow, W. (2020). Organizational culture in public and non-public higher education institutions in Poland: A study based on Cameron and Quinn's model. *Human Systems Management*, 39 (1), 1–11.

Dogani, B. (2018). School culture and climate, factors for an effective school. *Knowledge International Journal*, 28 (3), 757–760.

Jaghargh, F.Z., Ghorbanpanah, H., Nabavi, S.E., Saboordavoodian, A., Farvardin, Z. (2012). A Survey on Organizational Culture Based on Stephan Robbins's Theory (Case Study). 2-nd International Conference on Management and Artificial Intelligence, IPEDR, 35, 5.

Kythreotis, A., Pashiardis, P., Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48 (2), 218–240.

Lewis, D. (2002). Five years on — the organizational culture saga revisited. *Leadership & Organization Development Journal*, 23, 280–287.

Scheres, H., Rhodes, C. (2006). Between cultures: Values, training and identity in a manufacturing firm. *Journal of Organizational Change Management*, 19, 223–236.

Tinus, A. (2020). Building Organizational Culture and Climate as a Strategy for Character Development in School. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 477, 40–43.

Torres, L.L. (2022). School Organizational Culture and Leadership: Theoretical Trends and New Analytical Proposals. *Education sciences*, 12, 254.

References

- Aksenova, E.P. (2012). An ipsative approach to personality assessment: opportunities and limitations. *Psihologicheskie issledovaniya (Psychological Research)*, 5 (24), 10. (Retrieved from <http://psystudy.ru>) (review date: 31.03.2022). (In Russ.).
- Antsupov, A.Ya., Shipilov, A.I. (2020). Conflictology: Textbook for universities. SPb.: Piter. (In Russ.).
- Andreeva, G.M. (2007). Psychology of social cognition. Moscow: Aspekt Press. (In Russ.).
- Andreeva, G.M. (2017). Social psychology. Moscow: Aspekt Press. (In Russ.).
- Bagrova, N.V. (2017). Actual Problems of Russian Education: Ways of Their Solution and Modernization of Education. *Contemporary Problems of Social Work*, 4 (12), 84–89.
- Bazarov, T.Yu., Sycheva, M.P. (2012). Development and approbation of Change Response Styles Questionnaire. *Psihologicheskie issledovaniya (Questions of psychology)*, 5 (25), 12–22. (In Russ.).
- Belinskaya, E.P., Tikhomandritskaya, O.A. (2013). Problems of socialization: history and modernity. Moscow: MPSU; Voronezh: MODEK. (In Russ.).
- Berkemeyer, N., Junker, R., Bos, W., Muthing, K. (2015). Organizational cultures in education: Theory-based use of an instrument for identifying school culture. *Journal for Educational Research Online*, 7 (3), 86–102.
- Bityutskaya, E.V., Bazarov, T.Yu. (2019). Features of the perception of life events by people with different preferred styles of responding to changes. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 3, 94–106. (In Russ.).
- Briggs, K., Cheney, G.R., Davis, J., Moll, K.A. (2013). Operating in the dark: What outdated state policies and data gaps mean for effective school leadership. (Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED560209.pdf>) (review date: 31.03.2022).
- Bubnova, I.S., Arganova, A.N. (2013). School mediation as a technology for resolving conflicts among adolescents. *Psihologiya v ekonomike i upravlenii (Psychology in Economics and Management)*, 2, 90–93. (In Russ.).
- Bush, T. (2015). Organization theory in education: How does it inform school leadership? *Journal of Organizational Theory in Education*, 1, 35–47.
- Cameron, K., Quinn, R. (2001). Diagnosing and Changing Organizational Culture. In I.V. Andreeva (Eds.). SPb.: Piter. (In Russ.).
- Cobb, N. (2014). Climate, culture and collaboration: The key to creating safe and supportive schools. *Techniques: Connecting Education & Careers*, 89 (7), 14–19.
- Daud, Y., Raman, A., Don, Y., Sofian, M., Hussin, F. (2015). The type of culture at a high performance schools and low performance school in the State of Kedah. *International Education Studies*, 8 (2), 21–31.
- Debski, M., Cieciora, M., Pietrzak, P., Bolkunow, W. (2020). Organizational culture in public and non-public higher education institutions in Poland: A study based on Cameron and Quinn's model. *Human Systems Management*, 39 (1), 1–11.
- Dogani, B. (2018). School culture and climate, factors for an effective school. *Knowledge International Journal*, 28 (3), 757–760.

Dubovskaya, E.M. (2014). The transitivity of society as a factor in the socialization of the individual. *Psihologicheskie issledovaniya (Psychological Research)*, 7 (36), 7. (Retrieved from <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n36/1018-dubovskaya36.html> (review date: 28.03.2022)). (In Russ.).

Golynchik, E.O., Eleferenko, D.P., Lipatov, S.A., Nesmeyanova, R.K. (2020). Perception by students and teachers of conflict situations that arise between them in the educational environment. *Chelovecheskij kapital (Human capital)*, 12 (144), 223–236. (In Russ.).

Grishina, N.V. (2016). Psychology of conflict. SPb.: Piter. (In Russ.).

Hasan, B.I. (2002). The nature and mechanisms of conflict phobia. In N.I. Leonov (Eds.), *Conflictology: Reader*. Moscow: Moskovskij psihologo-social'nyj institut; Voronezh: NPO "Modek". (In Russ.).

Ivanov, A.E. (2014). New approaches to the development of ipsative psychodiagnostic methods. *Vestnik YuUrGu. Seriya "Psihologiya" (Bulletin of the South Ural State University. Series "Psychology")*, 7 (4), 89–96. (In Russ.).

Jaghargh, F.Z., Ghorbanpanah, H., Nabavi, S.E., Saboordavoodian, A., Farvardin, Z. (2012). A Survey on Organizational Culture Based on Stephan Robbins's Theory (Case Study). 2-nd International Conference on Management and Artificial Intelligence, IPEDR, 35, 5.

Kythreotis, A., Pashiardis, P., Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48 (2), 218–240.

Kononov, A. (2014). School Reconciliation Service and Restorative Relationship Culture: A Practical Guide. In L.M. Karnozova (Eds.). Moscow: Centr "Sudebno-pravovaya reforma". (In Russ.).

Kozer, L. (2000). Functions of social conflict. Moscow: Ideya-Press, Dom intellektual'noj knigi. (In Russ.).

Krichevskii, R.L., Dubovskaya, E.M. (2001). Social psychology of a small group. Moscow: Aspekt Press. (In Russ.).

Lewis, D. (2002). Five years on — the organizational culture saga revisited. *Leadership & Organization Development Journal*, 23, 280–287.

Lipatov, S.A. (1997). Organizational culture: conceptual models and diagnostic methods. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 4, 55–65. (In Russ.).

Maksudov, R. (2009). Building trust: what school reconciliation services can do for Russia. School Reconciliation Services. Russian model of school mediation. Moscow: Centr "Sudebno-pravovaya reforma". (In Russ.).

Martsinkovskaya, T.D. (2015). Modern psychology — challenges of transitivity. *Psihologicheskie issledovaniya (Psychological Research)*, 8, 42, 1. (Retrieved from <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n42/1168-martsinkovskaya42.html>) (review date: 28.03.2022)). (In Russ.).

Naumova, L.D. (2009). Formation of readiness of senior schoolchildren for productive conflict resolution. *Obrazovanie i nauka: Izvestiya Ural'skogo otdeleniya*

RAO (*Education and Science: Izvestia of the Ural Branch of the Russian Academy of Education*), 10, 48–59. (In Russ.).

Nesmeyanova, R.K. (2018). *Vzaimosvyaz' obraza korporativnoj kul'tury i organizacionnoj identifikacii sotrudnikov kommercheskih predpriyatij*: Diss. ... kand. psihol. nauk. (Relationship between the image of corporate culture and organizational identification of employees of commercial enterprises: dissertation). Ph.D. (Psychology). Moscow. (In Russ.).

Potashnik, M.M. (1995). School development management. In M.M. Potashnik, V.S. Lazared (Eds.). Moscow: Novaya shkola. (In Russ.).

Ross, L., Nisbett, R. (2000). The person and the situation. Perspectives of social psychology. Moscow: Aspekt Press. (In Russ.).

Scheres, H., Rhodes, C. (2006). Between cultures: Values, training and identity in a manufacturing firm. *Journal of Organizational Change Management*, 19, 223–236.

Shamlikashvili, C.A., Hazanova, M.A. (2014). Method “school mediation” as a way to create a safe space and its psychological mechanisms. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* (*Psychological Science and Education*), 2, 26–33. (In Russ.).

Sokolova, N.A., Zherebkina, V.F. (2016). To the question of conflictological training of future teachers. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya “Pedagogicheskie nauki”* (*Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University. Series “Psychological sciences”*), 7, 113–118. (In Russ.).

Tinus, A. (2020). Building Organizational Culture and Climate as a Strategy for Character Development in School. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 477, 40–43.

Torres, L.L. (2022). School Organizational Culture and Leadership: Theoretical Trends and New Analytical Proposals. *Education sciences*, 12, 254.

Varzanova, M.A. (2020). Organizational and pedagogical conditions for the inclusion of teachers in innovative activities: overcoming resistance. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik* (*Yaroslavl Pedagogical Bulletin*), 1, 22–30. (In Russ.).

Yasvin, V.A. (2019). School environment as a subject of measurement: expertise, design, management. Moscow: Narodnoe obrazovanie. (In Russ.).

Yasvin, V.A., Sosnova, I.V., Cherkalina, E.V., Rybinskaya, S.N. (2004). Systemic psychological and pedagogical examination of the school: a methodological guide. (In Russ.).

Статья получена: 06.04.2022;

принята: 02.06.2022;

отредактирована: 20.07.2022.

Received: 06.04.2022;

accepted: 02.06.2022;

revised: 20.07.2022.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Базаров Тахир Юсупович — доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии факультета психологии Московского госу-

дарственного университета имени М.В. Ломоносова, tbazarov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1591-3932>

Голыничик Елена Олеговна — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, elena_golynchik@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4847-231X>

Липатов Сергей Алексеевич — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, s_lipatov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1985-2161>

Несмеянова Роксана Константиновна — кандидат психологических наук, сотрудник кафедры социальной психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, roxielight@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6228-0042>

ABOUT AUTHORS

Tahir Yu. Bazarov — Doctor of Psychology, Professor, the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, tbazarov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1591-3932>

Elena O. Golynchik — PhD in Psychology, Associate Professor, the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, elena_golynchik@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4847-231X>

Sergey A. Lipatov — PhD in Psychology, Associate Professor, the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, s_lipatov@mail.ru <https://orcid.org/0000-0002-1985-2161>

Roksana K. Nesmeianova — PhD in Psychology, Researcher, the Department of Social Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, roxielight@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6228-0042>

ПРИКЛАДНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9.07

doi: 10.11621/vsp.2022.03.07

Научная статья

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПЕРВОКЛАССНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО РАЗНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ

А.Н.Сиднева¹, М.С. Асланова^{*2}, Д.А. Бухаленкова³

^{1, 2, 3} Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

¹ asidneva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9815-9049>

² Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова Министерства здравоохранения Российской Федерации, Москва, Россия, simomargarita@ya.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3150-221X>

³ d.bukhalenkova@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>

*Автор, ответственный за переписку: simomargarita@ya.ru

Актуальность исследования определяется возросшим в последние годы интересом к математическому образованию. Педагогов и исследователей волнует вопрос об условиях и средствах развития математического образования. Наряду с этим не существует единого мнения о том, что представляют собой математические способности, какова их структура и особенности развития.

Целью исследования выступает проведение сравнительного анализа развития математических способностей первоклассников, обучающихся по разным образовательным программам и выявление специфических для каждой программы особенностей.

Выборку исследования составили 434 учащихся первых классов московских школ (54,8% мальчиков), среди которых: 37,1% учащихся обучается по программам повышенной сложности, 44% — по традиционным программам, 18,9% — по программе развивающего обучения.

Методы. В данном исследовании для диагностики математических способностей первоклассников был разработан авторский комплект методик, включающий «классические» задания, которые должны выполнять дети независимо от программы обучения, и «специфические» задания, проверяющие разумность и осмысленность выполняемых математических действий.

Результаты. Проведенный анализ показал, что большинство классических математических умений не связаны со спецификой программы

и развиваются у первоклассников в ходе обучения безотносительно нее. Однако сложные арифметические умения (работа с двузначными числами и поиск неизвестного компонента) получили большее развитие в программах повышенной сложности, предполагающих отбор учащихся при поступлении. Специфические умения, направленные на разумное действие с числом (задания на числовую прямую или измерение разными мерками), показали неоднозначную динамику развития.

Выводы. Исследование позволяет сделать предположение о том, что факт отбора учащихся на программы оказывает влияние лишь на скорость развития ряда неспецифических математических умений. Тогда как специфические умения в большей степени зависят от содержания программы и требуют дополнительного изучения.

Ключевые слова: математические способности, обучение младших школьников, программы обучения математике.

Информация о финансировании. Работа выполнена при поддержке проекта РФФИ № 19-29-07373.

Для цитирования: Сиднева А.Н., Асланова М.С., Бухаленкова Д.А. Особенности развития математических способностей первоклассников, обучающихся по разным образовательным программам // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 3. С. 119–144. doi: 10.11621/vsp.2022.03.07

doi: 10.11621/vsp.2022.03.07

Scientific Article

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL SKILLS OF FIRST-GRADERS IN DIFFERENT EDUCATIONAL PROGRAMS

Anastasia N. Sidneva¹, Margarita S. Aslanova^{*2},
Darya A. Bukhalenkova³

^{1, 2, 3} Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

¹ asidneva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9815-9049>

² Sechenov First Moscow State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation, Moscow, Russia, simomargarita@ya.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3150-221X>

³ d.bukhalenkova@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>

* Corresponding author: simomargarita@ya.ru

Background. Relevance of this study is determined by the increased interest in mathematical education in recent years. Teachers and researchers are concerned about the conditions and means of developing mathematical education. Along with this, there is no consensus on what constitutes mathematical abilities, what is their structure and development.

Objective. The aim of this study is to compare the development of mathematical skills of first-graders in different educational programs and to identify specific to each program features.

Sample. The study sample consisted of 434 first-graders of Moscow schools (54.8% of boys), among which: 37.1% of first-graders learn programs of increased complexity, 44% — traditional programs, 18.9% — developmental education program.

Methods. An author's set of tasks was developed to diagnose the mathematical skills of first-graders in this study. It included "classical" tasks children must perform regardless of the training program and "specific" tasks that test the awareness of meaning of the mathematical actions performed.

Results. The analysis showed that most of the classical mathematical skills are not related to the character of the program and it developed by all first-graders in the course of training. However, complex arithmetic skills (working with two-digit numbers and searching for an unknown sum component) developed more effectively in programs of increased complexity. Specific skills related to reasonable action with a number (tasks for a number line or measurement) showed an ambiguous development dynamic.

Conclusion. This study allows us to form a hypothesis that the selecting students for programs affects only the rate of development of a number of classical mathematical skills. Whereas specific skills are more dependent on the content of the program. It requires further study.

Keywords: mathematical skills, teaching of first-graders, mathematics education programs.

Funding. This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research grant number 19-29-07373.

For citation: Sidneva, A.N., Aslanova, M.S., Bukhalenkova, D.A. (2022). Features of the Development of Mathematical Skills of First-Graders in Different Educational Programs. Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin), 3, 119–144. doi: 10.11621/vsp.2022.03.07

Введение

В настоящий момент во всем мире наблюдается значительный интерес к качеству математической подготовки школьников. Отчасти

это обусловлено все более широким охватом международными исследованиями качества образования (в том числе математического) различных стран-участников (см., например, TIMSS, PISA и др.), отчасти — увеличением числа исследований, показывающих значительное влияние обучения математике на дальнейшую математическую и академическую успешность (Bartelet et al., 2014; Sasanguie et al., 2012; Lembke, Foegen, 2009; Siegler, Booth, 2004; Geary et al., 2009).

В России в последние 10 лет сильно повысился престиж математических школ и математических профилей внутри школ, создаются новые проекты, призванные выявить как можно больше математически одаренных детей и дать им возможность освоения математического содержания на более глубоком уровне (например, проекты «Математическая вертикаль», «Матпраздник» и др.), проводятся международные конференции, посвященные обсуждению технологий именно математического образования в школьном возрасте (например, Technology and Psychology for Mathematics Education). При этом очевидно, что основным вопросом как для педагогов, так и для исследователей математического образования, является вопрос об условиях и средствах развития математических способностей. Что это за способности? Как они развиваются? Можно ли повлиять на развитие математических способностей и как именно это делать?

Несмотря на большое количество исследований, посвященных анализу структуры и развития математических способностей младших школьников как в нашей стране (Крутецкий, 1998; Каплунович, Верзилова, 2003; и др.), так и за рубежом (Schoenfeld, Sloane, 2016; Nunes et al., 2012), на данный момент не существует единого мнения о том, что же представляют собой эти способности, какова их структура и как именно они развиваются на протяжении первых лет школьного обучения. Это связано, во-первых, с терминологической путаницей, когда сходными новообразованиями занимаются исследователи, работающие в разных теоретических парадигмах и, соответственно, использующие разные термины (ср., например, математическая одаренность, математические способности, математическое мышление, математическая компетентность, математическая грамотность и др.). Во-вторых, эти теоретические подходы предлагают разные по существу варианты интерпретации условий развития таких способностей.

С нашей точки зрения, основные подходы к пониманию математических способностей можно разделить на две группы. Особенностью первой группы подходов является акцент на выделение

и исследование множества частных математических способностей (Крутецкий, 1998; Krutetskii et al., 2006). Так, например, в подходе В.А. Крутецкого рассматривается система математических способностей, которые влияют на успешность математической деятельности: логическое мышление относительно количественных и пространственных соотношений; быстрое и широкое обобщение математических объектов, отношений и действий; свертывание процесса математических рассуждений и системы соответствующих действий; гибкость когнитивных процессов в математической деятельности; стремление к простоте, ясности и рациональности путей решения; способность к переходу от прямого к обратному мыслительному процессу (Крутецкий, 1998). Во второй группе подходов делается попытка найти первооснову математических способностей, в качестве которой выступает либо общий фактор интеллекта (фактор G), либо скорость переработки информации по Г. Айзенку, либо высокий уровень мышления вообще и математическая интуиция (Giardino, 2010).

В целом проблема математических способностей является частным случаем проблемы математической и шире — общей одаренности, концепция которой развивается в нашей стране в работах Д.Б. Богоявленской, Н.С. Лейтеса, А.М. Матюшкина, Ю.Д. Бабаевой и др. (Богоявленская, 2010; Бабаева, 1997). Особенности математических способностей анализируются также в исследованиях проблематики индивидуальных различий в мыслительной деятельности (Тихомиров, 1984; Холодная, 2004; Каплунович, 2003; и др.). В рамках зарубежной психологии также существуют представления о структуре математической одаренности. Так, группа исследователей D. Pitta-Pantazi, C. Christou, K. Kontoyianni, M. Kattou рассматривают математическую одаренность как совокупность математических способностей, математической креативности и когнитивных способностей, в частности, флюидного интеллекта и рабочей памяти (Pitta-Pantazi et al., 2011).

Не останавливаясь подробно на этих концепциях, отметим лишь, что в каждом из обозначенных подходов математические способности, по сути, выступают персональной характеристикой ребенка или характеристикой его особого стиля деятельности с математическим содержанием. Опираясь на работы Л.С. Выготского и его последователей, мы считаем, что математические способности необходимо рассматривать не просто как различия в осуществлении мыслительной деятельности, не просто как индивидуальные особенности детей, но в первую очередь с точки зрения их развития **под ведущим влиянием обучения** (Выготский, 1983). Именно поэтому мы предположили, что

особенности той программы обучения математике, которая реализуется на уроках, оказывают принципиальное влияние на развитие математических способностей в младшем школьном возрасте. Исходя из этого под математическими способностями мы будем понимать не абстрактные характеристики решения математических задач, а качество и скорость овладения конкретными предметными умениями, формируемыми на уроках по различным программам обучения. Это также соответствует представлению о способностях, развиваемому в деятельностном подходе к учению и обучению, где способности — это не характеристики мышления, а особенности способов выполнения конкретных предметных действий, решения задач (Леонтьев, 1960; Гальперин, 1998). В этой связи далее, говоря о способностях, мы будем анализировать особенности развития именно математических умений в рамках поддержки такого развития программами обучения.

Существующие в нашей стране исследования влияния программ обучения на развитие математических способностей и математической компетентности обычно проводятся в рамках изучения эффектов разных образовательных систем — например, системы развивающего обучения в сравнении с традиционной системой обучения (Цукерман, Ермакова, 2003; Репкина, 1997; Павлова, 2008; и др.). Однако в таких исследованиях зачастую детям предлагаются задачи, специфические для какой-либо из исследуемых систем (например, задачи с ловушками, задачи, провоцирующие «натуральное» отношение к математическим объектам и пр.), и редко встречающиеся на уроках в других образовательных системах. Это дает основания для их справедливой критики. Поэтому важной задачей является разработка такого диагностического инструментария, который мог бы объективно оценить уровень математических способностей ребенка независимо от программы обучения.

Второй важной задачей является выделение типов программ обучения математике младших школьников, чтобы оценить, с одной стороны, реальную общность программ внутри одного типа с точки зрения особенностей развития математических способностей, а с другой — принципиальные различия типов программ.

Мы выделили три типа таких программ. Первый тип программ можно назвать традиционными — они представляют собой те или иные вариации классической программы обучения математике, реализуемой еще в советских школах — программы М.И. Моро («УМК «Школа России», УМК «Планета знаний», УМК «Перспектива», УМК «Начальная школа 21 века»). В основе таких программ лежат

принципы традиционной дидактики, впервые обозначенные еще Я.А. Коменским: принцип сознательности и активности, принцип наглядности; принцип постепенности и систематичности знаний; принцип упражнений и прочного овладения знания и навыками. Анализируя особенности содержания обучения в традиционной дидактике, В.В. Давыдов говорит о лежащих в ее основании эмпирических обобщениях, которые формируются через наблюдение и сравнение конкретных предметов, выделение общего свойства этих предметов и его обобщение в группу, класс (Давыдов, 2000). С точки зрения методов обучения усвоение новых знаний здесь представляет собой процесс воспроизведения учащимися так или иначе заданного в готовом виде образца способа действия, или запоминание формулировок предлагаемых знаний (Павлова, 2008). Так, в основе начального курса математики здесь лежит традиционное понятие о числе как общем свойстве группы объектов — числовой характеристики этой группы. Поэтому сравнивая конкретные предметы между собой (2 яблока, 2 карандаша, 2 дерева) учащиеся приходят к обобщению их общего свойства — числу 2. Различия программ связаны с различием методов и средств обучения, так, к примеру, в программах «Планета знаний» (М.И. Башмаков, М.Г. Нефедова) и «Начальная школа 21 века» (В.Н. Рудницкая и др.) уделяется больше внимания активной работе самих учащихся, дается материал, который может их заинтересовать и т.д. Однако по содержанию обучения принципиальных различий с программой М.И. Моро здесь нет.

Второй тип программ — это программы так называемого «повышенного уровня трудности». К ним можно отнести развивающую дидактическую систему Л.В. Занкова (программа обучения математике И.И. Аргинской) и технологию деятельностного метода Л.Г. Петерсон (программа обучения математике Л.Г. Петерсон). Особенностью этих программ являются реализация принципов интенсивного математического развития, при котором ученики самостоятельно открывают новое, сталкиваясь с недостатком существующих знаний, а учитель постепенно наводит учеников на ответ при помощи подсказок. Общей чертой программ Л.В. Занкова и Л.Г. Петерсон является то, что учащимся не даются средства для выполнения собственных действий и они должны найти их самостоятельно (Павлова, 2008). Помимо этого, в данных программах ученикам предлагается освоить множество абстрактных понятий (величина, переменная и пр.). Традиционно эти программы вызывают наибольшие трудности как у младших школьников, так и у их родителей. В последнее время появилась

программа, называемая «Эффективная начальная школа», которая также предполагает существенную интенсификацию обучения математике, в первую очередь, прохождение материала 1–2 классов за 1 год. Несмотря на существенные различия по содержанию и методам с описанными программами И.И. Аргинской и Л.Г. Петерсон, мы все же посчитали возможным включить эту программу в данный тип программ по критерию реализации принципов интенсивного математического развития. Другой общей чертой этих программ является то, что они предполагают исходный отбор детей именно по уровню развития способностей (в том числе математических).

К третьему типу программ относятся программы развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова (программы по математике Э.И. Александровой или В.В. Давыдова, С.Ф. Горбова). В этих программах в основе обучения математике лежит теоретическое понятие числа как отношения измеряемой величины к мере, и общий способ действия по измерению величин. Принципиально отличаются и методы обучения: несмотря на широкое использование проблемного метода, этот этап урока организуется как этап решения специально подобранной учебной задачи, для чего предлагаются особые средства; затем выбранный способ моделируется, и дальнейшая работа происходит уже со средством — моделью (чаще всего такой моделью выступает числовая прямая).

Описанные различия программ обучения порождают вопрос о том, насколько пути развития математических способностей детей, обучающиеся по таким программам, различаются? В имеющихся исследованиях (Павлова, 2008; Репкина, 1997) показаны существенно лучшие результаты по уровню развития математических способностей и близких к ним способностей, умений и навыков у школьников, обучающихся по системе Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова. Однако в этих исследованиях, во-первых, не контролировался фактор исходного уровня развития математических способностей первоклассников, что не позволяет сделать вывод именно о динамике такого развития (большой или меньшей в разных типах программ). Во-вторых, в них зачастую использовались специфические задания (задачи с ловушками и др.), с которыми много работали именно учащиеся, обучающиеся по системе Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова, и почти не работали учащиеся, обучающиеся по традиционным программам. Соответственно, одной из задач нашего исследования являлась разработка такого диагностического инструментария, который позволит объективно оценить уровень математических способностей ребенка

независимо от программы обучения. Очевидно, что часть заданий для такой диагностики должны быть относительно традиционными, максимально приближенными к тому, что является результатам обучения по любым программам, а часть — специфическими, направленными на диагностику не результатов, а способов выполнения действий.

На основании психологического анализа особенностей содержания наиболее распространенных программ по математике в начальной школе (Сиднева, 2022) нами был выдвинут ряд **гипотез**:

– Классы, обучающиеся по программам повышенного уровня трудности, будут демонстрировать более высокий уровень сформированности измеряемых математических умений в начале учебного года.

В качестве обоснования данной гипотезы выступает фактор отбора детей для обучения по конкретной программе. Возможно, что измеряемые нами умения уже в каком-то виде сформированы у детей, прошедших такой отбор, и тогда их динамика будет очевидно ниже, чем в других программах из-за эффекта потолка. Тем не менее отбор во всех школах осуществляется по разным критериям, поэтому мы считаем выдвинутую гипотезу обоснованной.

– Классы, обучающиеся по программам повышенного уровня трудности, будут демонстрировать наибольшую динамику в развитии классических математических умений.

Данная гипотеза выдвинута нами в связи с предположительно более высоким уровнем способностей и более высоким уровнем обучаемости детей, поступивших на программы повышенной сложности.

– Классы, обучающиеся по программам развивающего обучения, будут демонстрировать наибольшую динамику в развитии «специфических» математических умений.

Данная гипотеза обоснована тем, что «специфические» математические умения не просто еще одни умения — это задачи, особенности решения которых показывают именно развивающие эффекты обучения математике, позволяющие оценить разумность и осмысленность выполняемых действий у детей.

Выборка

Выборку исследования составили 434 учащихся 14 первых классов московских школ (54,8% мальчиков), среди которых:

161 (37,1%) ребенок обучается по программам повышенной сложности, предполагающим отбор детей по уровню математических способностей (70 детей по программе «Эффективная начальная школа» и 91 ребенок по программе Л.Г. Петерсон);

191 (44%) ребенок обучается по традиционным программам (56 — по программе «Перспектива», 135 — по программе «Школа России»); 82 (18,9%) ребенка обучаются по программе Эльконина-Давыдова.

Оценка распределения учащихся по программам в зависимости от пола показала, что между подвыборками нет значимых различий (Хи-квадрат = 0,632, $p = 0,912$).

Методы

В процессе исследования применялся метод констатирующего эксперимента и статистические методы. Исследование проводилось в 2020–2021 учебном году и состояло из трех экспериментальных этапов. В начале учебного года (в октябре 2020 года) учащимся были даны задания для групповой диагностики исходного уровня сформированности выделенных математических умений. Затем в конце учебного года (в апреле 2021 года) была проведена повторная диагностика также в групповой форме (в апреле–мае 2021 года). Продолжительность групповой диагностики составляла один урок (40–45 минут) в каждом классе. Полученные результаты анализировались с применением дисперсионного анализа, как статистического метода обработки и анализа данных.

Для диагностики математических способностей первоклассников в начале и в конце учебного года был разработан авторский комплект методик, включающий «классические» задания, которые должны выполнять дети независимо от программы обучения, и «специфические» задания, проверяющие разумность и осмысленность выполняемых математических действий. Опишем методики подробнее.

«Классические» задания

1. «Позиционная запись числа» — умения правильно записывать числа в десятичной системе счисления в зависимости от заданной величины (количества предметов), и наоборот — восстанавливать величину по заданному числу. Методика состояла из 2 заданий, в которых детям сначала нужно было отметить на рисунке количество кубиков, соответствующее заданному числу, а затем, наоборот, по отмеченному числу кубиков записать число, при условии, что 1 маленький кубик соответствует единице, а 1 длинная палочка, состоящая из кубиков — целому десятку. Каждое задание содержало 2 типа рисунков: в 1-м типе десятки и единицы предъявлялись слева направо соответственно, а во 2-м — наоборот. Предъявление каждого

задания ограничивалось по времени 2 минутами. За каждое верно решенное задание ребенку начислялся 1 балл. Затем рассчитывался общий балл за методику (максимум 24 балла) и отдельно за каждое из двух описанных заданий (максимум 12 баллов за каждое задание).

2. «Арифметические умения» — умения складывать/вычитать однозначные и двузначные числа и осуществлять поиск неизвестного компонента в выражениях суммы или разности. Методика состояла из 3 заданий. Арифметические примеры на сложение и вычитание однозначных чисел содержали 48 чередующихся примеров. Арифметические примеры на сложение и вычитание двузначных чисел содержали 32 чередующихся примера, как с переходом через десяток, так и без такого перехода. Задания на поиск неизвестного компонента в выражении суммы или разности содержали 48 примеров, в которых ребенку необходимо было найти 1 из отсутствующих компонентов в примере при известном результате операции сложения или вычитания. Предъявление каждого задания ограничивалось по времени 2 минутами. За каждый верно решенный пример в рамках каждого задания ребенку начислялся 1 балл. Затем был рассчитан процент верно решенных примеров от общего числа примеров для каждого типа заданий. Все показатели оценивались по отдельности.

3. «Сравнение чисел» — задания на сравнение 2-х однозначных и двузначных чисел по расстоянию до заданного числа (триады). Методика содержала 3 типа заданий (по 12 каждого типа), в каждом из которых учащимся предлагались тройки чисел, объединенные в овал, расположенные так, что 1 число находилось сверху, а 2 снизу. Тройки состояли из однозначных и двузначных чисел, при этом вторые содержали 12 простых заданий и 12 заданий повышенной сложности (с небольшим расстоянием между всеми приведенными числами). Учащемуся было необходимо интуитивно отметить среди нижних чисел то, которое по величине ближе к верхнему. Предъявление задания ограничивалось по времени двумя минутами. Затем рассчитывался общий балл за методику (максимум 36 баллов), а также баллы по каждому типу заданий (максимум 12 баллов за каждое) (Асланова, Романовская, 2021).

«Специфические» задания

1. «Измерение меркой» — умения производить измерение при заданной мерке.

Методика содержит 8 заданий на измерение площади прямоугольника при помощи заданной мерки. Прямоугольники были изо-

бражены на рисунке в клетку и представляли собой 4 типа заданий, в которых различались размеры как мерок, так и прямоугольников. При этом для каждого задания были составлены 2 варианта представления мерки: с разделением на клетки и без разделения. Учащемуся было необходимо измерить выделенный прямоугольник заданными мерками и записать, сколько мерок необходимо для измерения площади прямоугольника. Предъявление методики ограничивалось по времени 2 минутами. За каждое верно решенное задание ребенку начислялся 1 балл. Затем рассчитывался общий балл за методику (максимум 8 баллов).

2. «Числовая прямая» — умение определять место числа на числовой прямой.

Методика содержит 8 заданий, направленных на диагностику умения находить место заданного числа на числовой прямой. Задания методики различались по нескольким показателям: размеру шага (единице измерения), направлению, а также наличию/отсутствию других чисел на числовой прямой. Ребенку было необходимо отметить заданное число на числовой прямой. Предъявление задания ограничивалось по времени 2 минутами. В качестве итогового показателя рассчитывался общий балл за методику (максимум 8 баллов). Отдельно рассчитывался балл по **заданиям с «ловушкой»** — заданиям, также диагностирующим умения определять место числа на числовой прямой, однако, содержащим так называемые «ловушки», связанные с непривычным направлением числовой прямой и/или отсутствием явно обозначенного направления, а также с отсутствием начала и мерки/шага (максимум 4 балла).

Полученные данные были проанализированы с применением пакетов программ Microsoft Excel 2010 и IBM SPSS Statistics 22.

Результаты

В ходе анализа были обнаружены значимые различия (Н-критерий Краскелла-Уоллеса, $p < 0,05$) в уровне сформированности математических умений у первоклассников, обучающихся по разным образовательным программам **в начале учебного года**. Так, большинство рассматриваемых умений в большей мере были развиты у первоклассников, обучающихся по программам повышенного уровня трудности, а в наименьшей — по традиционным программам. Это подтверждает первую выдвинутую нами гипотезу и говорит о различном исходном уровне подготовки учащихся, поэтому в дальнейшем мы оценивали непосредственное развитие (сдвиг за год) ма-

тематических способностей в конце учебного года (весной 2021 года) по отношению к его началу (осень 2020 года) у первоклассников, обучающихся по различным образовательным программам.

Чтобы оценить различия в развитии математических способностей первоклассников был построен ряд общих линейных моделей (ANOVA) с повторными измерениями, которые позволяют оценить совместное влияние программы обучения и сдвига в развитии математических умений в конце учебного года (весной 2021 года) по отношению к его началу (осень 2020 года).

1. Оценка динамики развития математических способностей первоклассников, обучающихся по различным образовательным программам, измеренная с применением «классических» заданий

1.1. Позиционная запись числа

Предлагаемые учащимся задания оценивали умения правильно записывать числа в десятичной системе счисления в зависимости от заданной величины (количества кубиков), и, наоборот, — восстанавливать величину по заданному числу. Обнаружен значимый прирост в уровне сформированности данных умений весной по отношению к осеннему замеру (см. Приложение 1), однако это развитие произошло безотносительно программы обучения математике и не демонстрирует значимых различий при оценке совместного влияния. Таким образом, данное умение получило значимое развитие за период обучения в 1-м классе по всем образовательным программам. Это можно интерпретировать с точки зрения того, что умение записывать число объектов, сгруппированных в единицы/десятки и сотни — это то общее, что действительно отрабатывалось во всех программах, поэтому такой прирост и оказался не связан со спецификой программы.

1.2. Арифметические умения

Учащимся предъявлялись 3 типа заданий, которые оценивали умения складывать/вычитать однозначные и двузначные числа и осуществлять поиск неизвестного компонента в выражениях суммы или разности. В ходе анализа совместного влияния программы обучения и прироста в развитии математических умений было выявлено, что в течение учебного года умения **складывать/вычитать однозначные числа** получили значимо большее развитие у детей, обучающихся по программе «Эффективная начальная школа» и программе Петерсон (рис. 1) по отношению к учащимся по другим программам (Лямбда Уилкса = 0,954, $p = 0,008$). Различий между другими программами по приросту данного умения не было обнаружено. Фактически это

можно объяснить существенной интенсификацией программы «Эффективная начальная школа», в которой за 1-й год проходится программа 2 лет традиционной школы. По сути, в данной программе работа с однозначными числами уже стала средством для введения таких понятий как умножение, для умения складывать/вычитать в столбик, а не самостоятельным предметом освоения.

По умению **складывать и вычитать двузначные числа** значимо большую динамику продемонстрировали учащиеся по программе

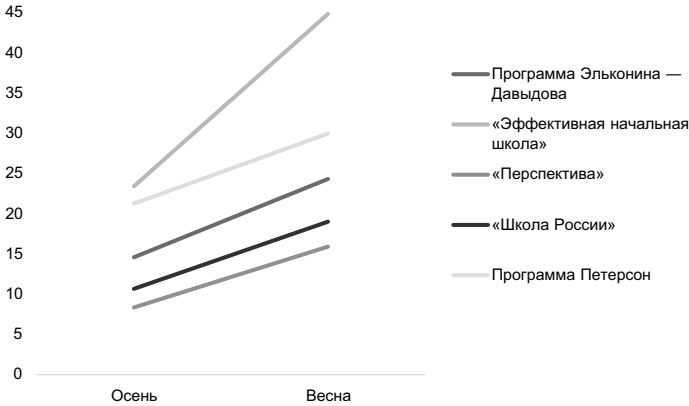


Рис. 1. Анализ различий в развитии умений складывать/вычитать однозначные числа

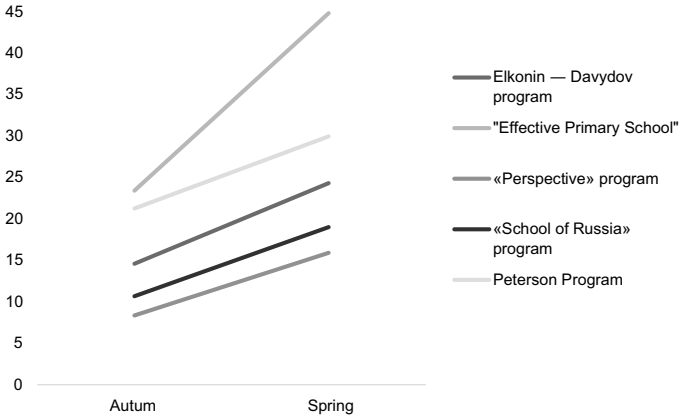


Fig. 1. Analysis of differences in the development of the ability to add/subtract single digits

«Эффективная начальная школа» (рис. 2) по отношению к обучающимся по всем остальным образовательным программам (Лямбда Уилкса = 0,859, $p = 0,000$), объяснение чего аналогично уже приведенному выше (см. 1.2), обусловлено интенсификацией программы «Эффективная начальная школа» по данному направлению. Также наибольшая динамика обнаружена у первоклассников, обучающихся по программам Петерсон и Эльконина-Давыдова по отношению

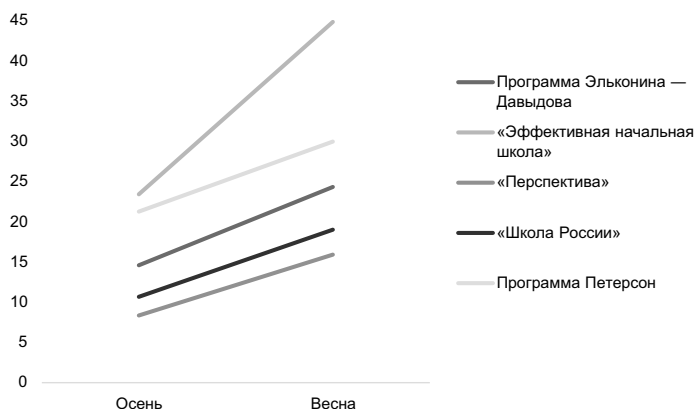


Рис. 2. Анализ различий в развитии умений складывать/вычитать двузначные числа

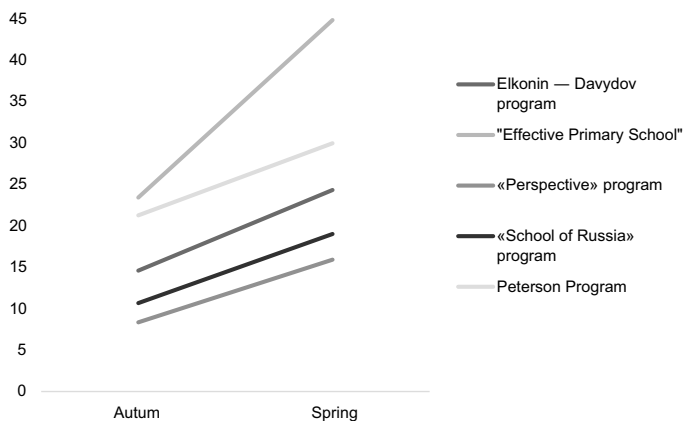


Fig. 2. Analysis of differences in the development of the ability to add/subtract two-digit numbers

к обучающимся по программам «Перспектива» и «Школа России» (Лямбда Уилкса = 0,859, $p = 0,000$) (рис. 2).

Умение осуществлять поиск неизвестного компонента в выражениях суммы или разности получило значимое развитие за период обучения в 1 классе по всем образовательным программам в равной степени (см. Приложение 1), что означает отсутствие вклада специфики программы для формирования данного умения.

1.3. Сравнение чисел

Учащимся предлагались задания на сравнение двух однозначных и двузначных чисел по расстоянию до заданного числа (триады). Обнаружен значимый прирост в уровне сформированности данных умений весной по отношению к осеннему замеру (см. Приложение 1), однако это развитие произошло безотносительно к программе обучения математике и не демонстрирует значимых различий при оценке совместного влияния. Опять же, это означает, что данное умение отрабатывалось в равной степени во всех программах.

2. Оценка динамики развития математических способностей первоклассников, обучающихся по различным образовательным программам, с применением «специфических» заданий

2.1. Измерение меркой

Учащимся предлагались задания на измерение площади прямоугольника при помощи заданной мерки. И, несмотря на то, что на начало года учащиеся, обучающиеся по программе «Эффективная начальная школа» показывали наиболее высокий уровень по данному умению (на 2-м месте учащиеся программы Эльконина-Давыдова, на 3-м — программы Петерсон) (рис. 3), собственно **прирост** по данному умению оказался наибольший у первоклассников 2 программ: «Перспектива» и программа Петерсон (Лямбда Уилкса = 0,966, $p = 0,041$) по отношению ко всем остальным программам. Между программами «Школа России», «Эффективная начальная школа» и «Система Эльконина-Давыдова» различий именно в приросте не обнаружено (хотя исходный уровень был у них очень разный). И если отсутствие прироста по данному умению у первоклассников традиционных программ «Школа России» и «Эффективная начальная школа» вполне объяснимо — в этих программах практически нет заданий на использование мерок, то объяснить такой низкий прирост (при относительно высоком исходном уровне) у учащихся программы «Система Эльконина-Давыдова» гораздо сложнее, ведь с подобным типом заданий дети в течение 1-го года обучения сталкивались. С нашей

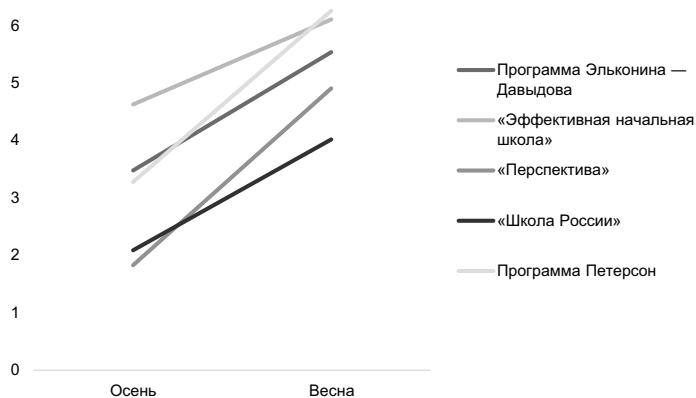


Рис. 3. Анализ различий в развитии умений производить измерение по заданной мерке

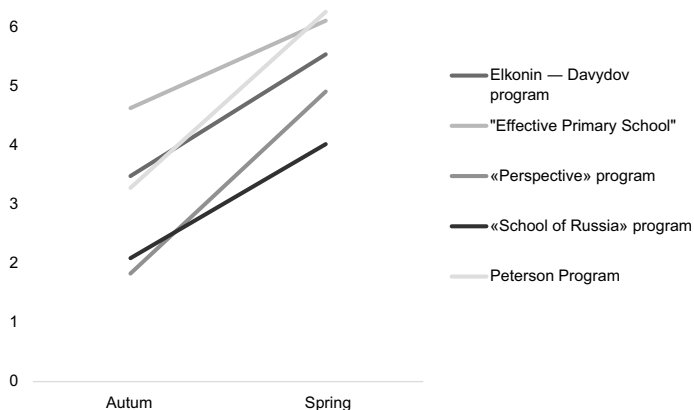


Fig. 3. Analysis of differences in the development of skills to measure by a given measure

точки зрения, ключом к ответу является исходно высокий уровень этих детей по измерению меркой. Мы проводили стартовую диагностику в октябре, когда по программе как раз шло измерение длины, площади и объема (Горбов и др., 2008), затем по этой программе в течение года идет работа с операциями над числами, и к измерению дети возвращаются редко. В то же время в программе «Перспектива» измерение меркой используется (Дорофеев, Миракова, 2020).

2.2. Числовая прямая

Учащимся предлагались задания на оценку умений определять место числа на числовой прямой. Результаты демонстрируют неоднозначную динамику (рис. 4). Так, у учащихся по программам «Эффективная начальная школа», «Перспектива» и «Школа России» было обнаружено значительное снижение баллов по данному заданию. При этом все три образовательные программы статистически

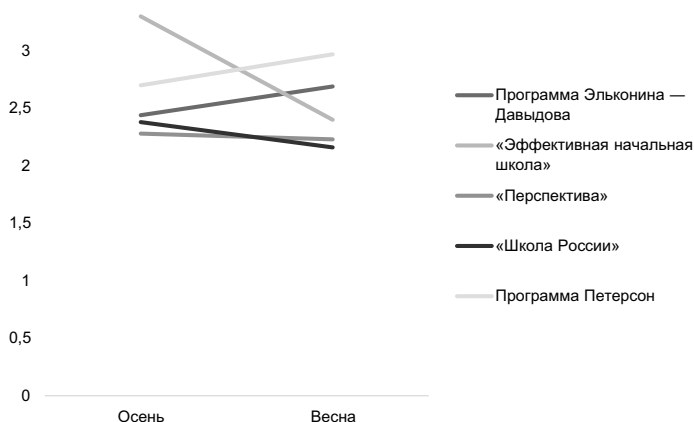


Рис. 4. Анализ различий в развитии умений работать с числовой прямой

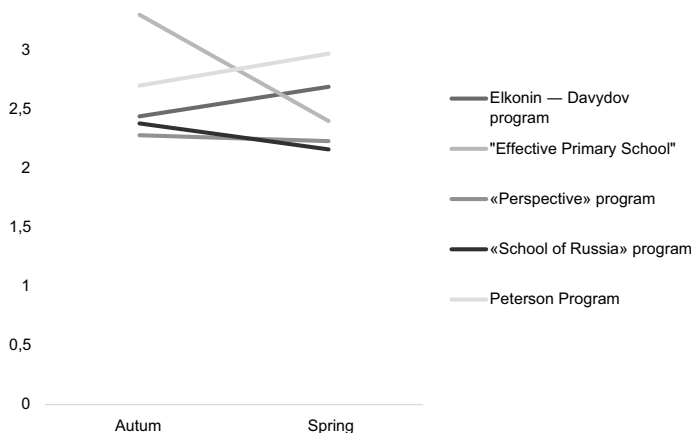


Fig. 4. Analysis of differences in the development of skills to work with a numerical line

значимо отличаются друг от друга. У учащихся по программам «Эффективная начальная школа» данное снижение наиболее значимо по отношению к остальным программам. Прирост в развитии данного умения (Лямбда Уилкса = 0,965, $p = 0,035$) продемонстрировали обучающиеся по программам Петерсон и Эльконина-Давыдова. При этом данные программы по показателям прироста друг от друга отличаются незначительно (см. Приложение 1). Данный результат кажется нам наиболее интересным, поскольку говорит о том, что, несмотря на исходно более высокий уровень обучающихся по программе «Эффективная начальная школа», традиционное содержание данной программы принципиально не отличается от содержания программ «Школа России» и «Перспектива».

Выводы

Проведенное исследование показало, что отбор детей на программы, предполагающие либо повышенный уровень сложности, либо интенсификацию традиционного содержания, оказывается значимым фактором для формирования математических умений, у этих детей они формируются быстрее и легче. Однако факт отбора оказывается незначимым в том случае, если детям предлагаются специфические задания, предполагающие разумное действие с числом (задания на числовую прямую или измерение разными мерками), и здесь уже больший прогресс показывают учащиеся, обучающиеся по программам, где формированию такой разумности уделяется специальное внимание.

В качестве перспектив дальнейшей работы мы считаем необходимым проследить прогресс учащихся в последующие годы их обучения в начальной школе, а также рассмотреть динамику развития совместно с когнитивными способностями учащихся, которые могут опосредовать развитие математических умений и служить значимыми предикторами их развития.

Литература

Александрова Э.И. Математика. 1 класс: учебник. Кн. 1. М.: БИНОМ, Лаборатория знаний, 2019.

Асланова М.С., Романовская В.С. Разработка и апробация диагностического инструментария для исследования математических способностей младших школьников в разных образовательных средах: устный доклад на XXVIII Международной науч. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов 2021». Секция «Психология» (14–15 апреля 2021 года).

Бабаева Ю.Д. Динамическая теория одаренности. Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. М.: Молодая гвардия, 1997.

Бантова М.А., Бельтюкова Г.В., Волкова С.И. и др. Математика. Методические рекомендации. 1 класс. М.: Просвещение, 2017.

Богоявленская Д.Б. Одаренность: ответ через полтора столетия // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2010. № 3. С. 3–17.

Веракса А.Н., Васильева М.Д., Ковязина М.С., Бухаленкова Д.А., Гаврилова М.Н., Ощепкова Е.С. Регуляторные функции в развитии речи и математических навыков у дошкольников. Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени / Под ред. Ю.П. Зинченко, В.И. Моросановой. М.; СПб.: Нестор-История, 2020.

Волкова С.И., Моро М.И., Степанова С.В. Математика. 1 класс: Учеб. для общеобразовательных организаций: в 2 ч. Ч. 2. М.: Просвещение, 2020.

Воронцов А.Б. Сборник примерных программ для начальной общеобразовательной школы. М.: Вита-пресс, 2011.

Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983.

Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. Психология как объективная наука М.: Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998.

Горбов С.Ф., Микулина Г.Г., Савельева О.В. Обучение математике. 1 класс. М.: Вита-пресс, 2008.

Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М.: Педагогическое общество России, 2000.

Дорофеев Г.В., Миракова Т.Н. Математика. Методические рекомендации. 1 класс. М.: Просвещение, 2020.

Ильясов И.И., Симонян М.С. Вариант описания состава общих учебных умений. Мат. Международной науч. конф. «Деятельностный подход к образованию в цифровом обществе». 2018.

Каплунович И.Я., Верзилова Н.И. Учет индивидуальных особенностей мышления при обучении учащихся решению математических задач // Психологическая наука и образование. 2003. Т. 8, № 4. С. 74–80.

Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. М.: Ин-т практ. психологии, МОДЭК, 1998.

Леонтьев А.Н. О формировании способностей // Вопросы психологии. 1960. Т. 1, № 5. С. 7–18.

Моро М.И., Волкова С.И., Степанова С.В. Математика. 1 класс: Учеб. для общеобразовательных организаций: в 2 ч. Ч. 1. М.: Просвещение, 2020.

Павлова В.В. Сравнительный анализ инновационных технологий обучения с позиций деятельностного подхода: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2008.

Петерсон Л.Г. Математика. 1–4 классы (система «Учусь учиться» Л.Г. Петерсон). М.: БИНОМ, Лаборатория знаний, 2019.

Репкина Н.В. Система развивающего обучения в школьной практике // Вопросы психологии. 1997. № 3. С. 40–50.

Сиднева А.Н. Сопоставительный анализ программ обучения математике в начальной школе с позиций культурно-исторического и деятельностного подхода // Культурно-историческая психология. 2022. Т. 18, № 1. С. 69–78.

Сиднева А.Н., Степанова М.А., Плотникова В.А. Особенности понимания учебных текстов школьниками 4–8 классов как показатель их умения учиться // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 3. С. 177–198. doi: 10.11621/vsp.2021.03.14

Тихомиров О. К. Психология мышления: учебное пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.

Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб.: Питер, 2004.

Цукерман Г.А., Ермакова И.В. Развивающие эффекты системы Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова: взгляд со стороны компетентностного подхода // Психологическая наука и образование. 2003. № 4. С. 56–73.

Barros, R., Bryant, P., Nunes, T., & Sylva, K. (2012). The relative importance of two different mathematical abilities to mathematical achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 1 (82), 136–156. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02033.x>

Bartelet, D., Ansari, D., Vaessen, A., & Blomert, L. (2014). Cognitive subtypes of mathematics learning difficulties in primary education. *Research in Developmental Disabilities*, 35 (3), 657–670. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.12.010>

Geary, D.C., Bailey, D.H., Littlefield, A. et al. (2009). First-grade predictors of mathematical learning disability: A latent class trajectory analysis. *Cognitive development*, 24 (4), 411–429. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2009.10.001>

Giardino, V. (2010). Intuition and Visualization in Mathematical Problem Solving. Text: electronic. *Topoi*, 1 (29), 29–39. <https://doi.org/10.1007/s11245-009-9064-5>

Lembke, E., & Foegen, A. (2009). Identifying early numeracy indicators for kindergarten and first-grade students. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24, 12–20. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2008.01273.x>

Pitta-Pantazi, D., Christou, C., Kattou, M., Kontoyianni, K. (2011). A model of mathematical giftedness: integrating natural, creative, and mathematical abilities. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 11 (1), 39–54.

Sasanguie, D., De Smedt, B., Defever, E., & Reynvoet, B. (2012). Association between basic numerical abilities and mathematics achievement. *British Journal of Developmental Psychology*, 30 (2), 344–357. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02048.x>

Schoenfeld, A.H., & Sloane, A.H. (2016). Mathematical Thinking and Problem Solving. N.Y.: Routledge.

Siegler, R.S., & Booth, J.L. (2004). Development of numerical estimation in young children. *Child Development*, 75, 428–444. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00684.x>

References

- Aleksandrova, E.I. (2019). Mathematics. Grade 1: A textbook (1st book). Moscow: BINOM, Laboratoriya znanii. (In Russ.).
- Aslanova, M.S., & Romanovskaya, V.S. (2021). Development and testing of diagnostic tools for the study of mathematical skills of younger schoolchildren in different educational environments. Oral report at the XXVIII International scientific. conf. students, graduate students and young scientists "Lomonosov 2021". Section "Psychology" (April 14–15, 2021). (In Russ.).
- Babaeva, Yu.D. (1997). Dynamic giftedness theory. In Bogoyavlenskaya, D.B. (Eds.), Basic modern concepts of creativity and giftedness (pp. 275–294). Moscow: Molodaya gvardiya. (In Russ.).
- Bantova, M.A., Be'yukova, G.V., Volkova, S.I. et al. (2017). Mathematics. Methodological recommendations. Grade 1. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.).
- Barros, R., Bryant, P., Nunes, T., & Sylva, K. (2012). The relative importance of two different mathematical abilities to mathematical achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 1 (82), 136–156. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02033.x>
- Bartelet, D., Ansari, D., Vaessen, A., & Blomert, L. (2014). Cognitive subtypes of mathematics learning difficulties in primary education. *Research in Developmental Disabilities*, 35 (3), 657–670. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.12.010>
- Bogoyavlenskaya, D.B. (2010). Giftedness: an answer in a century and a half. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 3, 3–17. (In Russ.).
- Veraksa, A.N., Vasil'eva, M.D., Kovyazina, M.S., Bukhalenkova, D.A., Gavrilova, M.N., Oshchepkova, E.S. (2020). Regulatory functions in the development of speech and mathematical skills in preschoolers. In Morosanova, V.I., & Zinchenko, Yu.P. (Eds.), Psychology of self-regulation: evolution of approaches and challenges of time (pp. 197–220). Moscow, Saint-Petersburg: Nestor-Istoriya. (In Russ.).
- Davydov, V.V. (2000). Types of generalization in education. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii. (In Russ.).
- Dorofeev, G.V., & Mirakova, T.N. (2020). Mathematics. Methodological recommendations. Grade 1. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.).
- Galperin, P.Ya. (1998). Psychology of thinking and the doctrine of the gradual formation of mental actions. Psychology as an objective science (pp. 272–317). Moscow: Izd-vo In-ta prakt. psihologii; Voronezh: MODEK. (In Russ.).
- Geary, D.C., Bailey, D.H., Littlefield, A. et al. (2009). First-grade predictors of mathematical learning disability: A latent class trajectory analysis. *Cognitive development*, 24 (4), 411–429. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2009.10.001>
- Giardino, V. (2010). Intuition and Visualization in Mathematical Problem Solving. Text: electronic. *Topoi*, 1 (29), 29–39. <https://doi.org/10.1007/s11245-009-9064-5>
- Gorbov, S.F., Mikulina, G.G., & Saveleva, O.V. (2008). Mathematics teaching. Grade 1. Moscow: Vita-press. (In Russ.).
- Il'yasov, I.I., & Simonyan, M.S. (2018). A way to describe the composition of general educational skills. Proceedings of the International scientific conference "Activity approach to education in a digital society" (pp. 153–158). (In Russ.).

Kaplunovich, I.Ya., & Verzilova, N.I. (2003). Accounting for individual features of thinking when teaching students to solve mathematical problems. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological science and education)*, 4 (8), 74–80. (In Russ.).

Kholodnaya, M.A. (2004). Cognitive styles. About the nature of the individual mind. Saint Petersburg: Piter. (In Russ.).

Krutetskii, V.A. (1998). Psychology of mathematical abilities of schoolchildren. Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii, MODEK. (In Russ.).

Leontiev, A.N. (1960). About the formation of abilities. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 1 (5), 7–18. (In Russ.).

Lembke, E., & Foegen, A. (2009). Identifying early numeracy indicators for kindergarten and first-grade students. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24, 12–20. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2008.01273.x>

Moro, M.I., Volkova, S.I., Stepanova, S.V. (2020). Mathematics. Grade 1. Textbook for educational organizations (1st part). Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.).

Pavlova, V.V. (2008). Sravnitel'nyi analiz innovatsionnykh tekhnologii obucheniya s pozitsii deyatel'nostnogo podkhoda: Diss. ... kand. psikhol. nauk. (Comparative analysis of innovative learning technologies from the standpoint of the activity approach: dissertation). Ph.D. (Psychology). Moscow. (In Russ.).

Peterson, L.G. (2019). Mathematics. Grades 1–4. ("Learn to learn" system by Peterson, L.G.). Moscow: BINOM, Laboratoriya znaniy. (In Russ.).

Pitta-Pantazi, D., Christou, C., Kattou, M., Kontoyianni, K. (2011). A model of mathematical giftedness: integrating natural, creative, and mathematical abilities. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 11 (1), 39–54.

Repkina, N.V. (1997). The developmental education system in school practice. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 3, 40–50. (In Russ.).

Sasanguie, D., De Smedt, B., Defever, E., & Reynvoet, B. (2012). Association between basic numerical abilities and mathematics achievement. *British Journal of Developmental Psychology*, 30 (2), 344–357. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02048.x>

Schoenfeld, A.H., & Sloane, A.H. (2016). Mathematical Thinking and Problem Solving. New York: Routledge.

Sidneva, A.N. (2022). Comparative analysis of mathematics teaching programs in primary school from the position of cultural-historical and activity approach. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya (Cultural-historical psychology)*, 1 (18), 69–78. (In Russ.).

Sidneva, A.N., Stepanova, M.A., Plotnikova, V.A. (2021). Reading comprehension of educational texts among 4–8 grades students as indicator of their ability to learn. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 3, 177–198. doi: 10.11621/vsp.2021.03.14 (In Russ.).

Siegler, R.S., & Booth, J.L. (2004). Development of numerical estimation in young children. *Child Development*, 75, 428–444. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00684.x>

Tikhomirov, O.K. (1984). Psychology of thinking: A textbook. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta. (In Russ.).

Volkova, S.I., Moro, M.I., Stepanova, S.V. (2020). Maths. Grade 1: A textbook. for general education organizations (2nd part). M.: Prosveshchenie. (In Russ.).

Vorontsov, A.B. (2011). Collection of exemplary programs for elementary general education schools. Moscow: Vita-press. (In Russ.).

Vygotsky, L.S. (1983). Problems of Mental Development (3rd ed.). Moscow: Pedagogika. (In Russ.).

Zukerman, G.A., & Ermakova, I.V. (2003). Developmental effects of the D.B. El'konin — V.V. Davydov system: a view from the competence approach. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 4, 56–73. (In Russ.).

Статья получена: 13.05.2022;

принята: 02.06.2022;

отредактирована: 20.07.2022.

Received: 13.05.2022;

accepted: 02.06.2022;

revised: 20.07.2022.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Сиднева Анастасия Николаевна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, asidneva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9815-9049>

Асланова Маргарита Сергеевна — научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; ассистент кафедры педагогики и медицинской психологии Первого Московского государственного медицинского университета имени И.М. Сеченова Министерства здравоохранения Российской Федерации, simomargarita@ya.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3150-221X>

Бухаленкова Дарья Алексеевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, d.bukhalenkova@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>

ABOUT AUTHORS

Anastasia N. Sidneva — PhD in Psychology, Researcher, the Department of Psychology of Education, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, asidneva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9815-9049>

Margarita S. Aslanova — Researcher, the Department of Psychology of Education, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Assistant, the Department of Education and Clinical Psychology, Sechenov First Moscow State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation, simomargarita@ya.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3150-221X>

Darya A. Bukhalenkova — PhD in Psychology, Associate Professor, Researcher, the Department of Psychology of Education, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, d.bukhalenkova@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4523-1051>

Приложение 1

Таблица

Динамика сформированности математических умений у первоклассников,
обучающихся по разным образовательным программам, в конце учебного
года по отношению к его началу

Диагностируемое умение	Программа Эльконина-Давыдова	«Эффективная начальная школа»	«Перспектива»	«Школа России»	Программа Петерсон
	Динамика весна-осень	Динамика весна-осень	Динамика весна-осень	Динамика весна-осень	Динамика весна-осень
Позиционная запись числа (min = 0; max = 16)	5,36	5,84	4,76	4,74	4,17
Измерение меркой (min = 0; max = 8)	2,06	1,48	3,08	1,93	2,98
Умения складывать/вычитать однозначные числа (% верных)	22,91	20,13	15,86	21,51	27,73
Умения складывать/вычитать двузначные числа (% верных)	9,73	21,42	7,56	8,34	8,7
Умения осуществлять поиск неизвестного компонента в выражениях суммы или разности (% верных)	15,51	16,17	15,97	17,97	15,67
Числовая прямая (min = 0; max = 4)	0,25	-0,9	-0,05	-0,22	0,27
Числовая прямая. Задания с ловушкой (min = 0; max = 4)	0,08	-0,1	-0,31	-0,1	0,01
Сравнение простых чисел (min = 0; max = 12)	0,72	-0,01	1,47	0,74	0,39
Сравнение двузначных чисел (min = 0; max = 12)	2,78	2,14	1,75	2,24	1,71

Appendix 1

Table

The dynamics of the formation of mathematical skills in first-graders in different educational programs at the end of the academic year in relation to the beginning of the academic year

Type of mathematical skills	Elkonin-Davydov program	«Effective Primary School»	«Perspective» program	«School of Russia» program	Peterson Program
	Dynamics spring-autumn	Dynamics spring-autumn	Dynamics spring-autumn	Dynamics spring-autumn	Dynamics spring-autumn
Positional notation of a number (min = 0; max = 16)	5.36	5.84	4.76	4.74	4.17
Measuring (min = 0; max = 8)	2.06	1.48	3.08	1.93	2.98
Ability to add/subtract single digit numbers (%)	22.91	20.13	15.86	21.51	27.73
Ability to add/subtract two-digit numbers (%)	9.73	21.42	7.56	8.34	8.7
Ability to search for an unknown component in sum (%)	15.51	16.17	15.97	17.97	15.67
Number line (min = 0; max = 4)	0.25	-0.9	-0.05	-0.22	0.27
Number line. Task with traps (min = 0; max = 4)	0.08	-0.1	-0.31	-0.1	0.01
Comparison of single digit Numbers (min = 0; max = 12)	0.72	-0.01	1.47	0.74	0.39
Comparison of two-digit numbers (min = 0; max = 12)	2.78	2.14	1.75	2.24	1.71

УДК 159.922.4

doi: 10.11621/vsp.2022.03.08

Научная статья

СООТНОШЕНИЕ ЭКСПЛИЦИТНОГО И ИМПЛИЦИТНОГО УРОВНЕЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ ЦЕННОСТЕЙ: КРОСС-КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

О.Н. Арестова*¹, А.Г. Докучаева², О.В. Митина³

^{1, 2, 3} Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия

¹ arestova@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-6720-322x>

² annadokg@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7162-0624>

³ omitina@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2237-4404>

* Автор, ответственный за переписку: arestova@mail.ru

Актуальность. Исследование посвящено культурной специфике ценностной сферы личности, причем с точки зрения ее уровневой — эксплицитного и имплицитного строения. Новизна исследования состоит в обращении к малодоступным и практически неизученным имплицитным уровням презентации ценностей, тогда как большинство работ имеет дело с исключительно эксплицитными уровнями их презентации.

Целью исследования является кросс-культурное сопоставление строения ценностной сферы личности с точки зрения имплицитного и эксплицитного ее уровня на примере русской и узбекской культуры.

Методы. Применялись следующие методики: уточненная методика PVQ III. Шварца, цветовой тест отношений М. Эткинда.

Выборка. В работе приняли участие 190 испытуемых — 86 принадлежащих к узбекской культуре и 104 — к русской.

Результаты. Исследование показало значительное совпадение ведущих и низкочастотных ценностей обеих культур на эксплицитном уровне. Получены следующие эксплицитные различия: несмотря на ведущий характер, менее важными в узбекской выборке, по сравнению с русской, оказались такие ценности, как самостоятельность действий, самостоятельность мыслей, личная безопасность, благополучие в межличностных отношениях, толерантность к другим людям, а более значимыми — жизненные удовольствия, репутация, общественная безопасность, ответственность перед близкими. На имплицитном уровне различия между культурами менее выражены и состоят в следующем: более значимы на русской выборке ценности разнообразного жизненного опыта, общественной безопасности.

ИмPLICITно более значимой для узбекской выборки является ответственность перед близкими.

По некоторым ценностям межкультурные различия проявляются на обоих уровнях. Это общественная безопасность (у узбекских испытуемых выше на эксплицитном и ниже на имплицитном уровне, чем у русских) и ответственность перед близкими (выше у узбекских испытуемых на обоих уровнях). Общественная безопасность у испытуемых обеих культур является имплицитно низкокзначимой ценностью.

Практическое применение результатов. Результаты могут применяться в ходе организации совместного обучения и профессиональной деятельности представителей различных культур.

Ключевые слова: ценности, эксплицитный уровень ценностей, имплицитный уровень ценностей, межкультурные различия, культурная специфика ценностной сферы, узбекская культура, русская культура.

Информация о финансировании. Статья выполнена в рамках гранта «Кросс-культурные различия в способах когнитивной обработки вербального и образного материала» Российского фонда фундаментальных исследований, грант № 20-013-00674.

Для цитирования: Арестова О.Н., Докучаева А.Г., Митина О.В. Соотношение эксплицитного и имплицитного уровней презентации ценностей: Кросс-культурный аспект // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 3. С. 145–168. doi: 10.11621/vsp.2022.03.08

doi: 10.11621/vsp.2022.03.08

Scientific Article

THE RELATION OF THE EXPLICIT AND IMPLICIT LEVELS OF VALUES PRESENTATION: THE CROSS-CULTURAL ASPECT

Olga N. Arestova^{*1}, Anna G. Dokuchaeva², Olga V. Mitina³

^{1, 2, 3} Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

¹ arestova@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-6720-322x>

² annadokg@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7162-0624>

³ omitina@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2237-4404>

^{*} Corresponding author: arestova@mail.ru

Background. The study is devoted to cultural specificity of the personality value sphere, and from the point of view of its level — explicit and implicit structure. The novelty of the study lies in the appeal to inaccessible and practically unexplored implicit levels of value presentation, whereas most studies research deals exclusively with the approximate levels of their presentation.

Objective of the study is a cross-cultural comparison of the structure of the value sphere of the individual from the point of view of its implicit and explicit level on the example of Russian and Uzbek culture.

Methods. The following methods were used: the refined S. Schwartz PVQ method, M. Etkind's color test of relationships.

Sample. 190 subjects took part in the study — 86 people of Uzbek culture and 104 of Russian culture.

Results. The study showed a significant coincidence of the leading and insignificant values of both cultures at the explicit level. The explicit differences are as follows: despite the leading nature, less significant in the Uzbek sample compared to the Russian were such values as independence of actions, independence of thought, personal security, well-being in interpersonal relations, tolerance for other people, and more significant — life pleasures, reputation, public safety, responsibility to the loved ones. At the implicit level, the differences between cultures are less manifested, the following values are more significant on the Russian sample: diverse life experience, public safety. More significant the Uzbek sample is the responsibility to loved ones. Cross-cultural differences of some values are significantly evident at both levels. These are public safety (Uzbek subjects have higher significance at the explicit level and lower at the implicit level than Russians) and responsibility to loved ones (higher in Uzbek subjects at both levels). Public safety has shown to be implicitly insignificant value to both cultures.

Practical application of the results. The results can be applied in the joint training and professional activities organization of representatives of different cultures.

Keywords: values, explicit level of values, implicit level of values, intercultural differences, cultural specificity of the value sphere, Uzbek culture, Russian culture.

Funding. The article was made within the framework of the grant “Cross-cultural differences in the ways of cognitive processing of verbal and figurative material” of the Russian Foundation for Basic Research, grant No. 20-013-00674.

For citation: Arystova, O.N., Dokuchaeva, A.G., Mitina, O.V. (2022). The Relation of the Explicit and Implicit Levels of Values Presentation: the Cross-Cultural Aspect. Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin), 3, 145–168. doi: 10.11621/vsp.2022.03.08

Введение

С легкой руки Ш. Шварца (Шварц и др., 2008) за последние десятилетия ценности личности стали едва ли не самой исследуемой категорией психологической науки (Кочеткова, Каменная, 2020; Овчинникова, Соценко, 2019; Лесин, 2020; Князькова, 2021). Рас-

смаstrиваются связи ценностей с другими психологическими категориями (смыслы, значения и т.д.), гендерные и возрастные аспекты ценностной сферы, механизмы формирования и реализации ценностей и множество других проблем (Горькая, 2014; Овчарова, 2021; Вихман, Калугин, 2019; Алексеева, Ржанова, 2019). Особое место в проблематике исследования ценностей занимает сопоставление происхождения, строения и функционирования ценностной сферы представителей различных культур — как содержательно сходных, так и далеких по общей ментальности (Емельяненко, 2007; Лебедева, Татарко, 2007; Лечиева, Саидов, 2019; Шамионов, Султаниязова, 2018; Кауненко, 2020; Сулейманов, Цупа, 2020; Хахутадзе, 2019). Большинство кросс-культурных исследований ценностей личности, в той или иной степени опирается на представления Ш. Шварца — либо в используемой классификационной схеме, либо в применении приема ранжирования в качестве методической основы (Емельяненко, 2007; Арестова и др., 2018; Карандашев, 2004; Филенко, Атаманова, Богомаз, 2020).

Приверженность положениям Ш. Шварца неслучайна, поскольку современную кросс-культурную психологию ценностей действительно невозможно представить без этих работ (Лебедева, 2007; Шварц и др., 2012). Многочисленные исследования, посвященные связи культуры и ценностей (Kluckhohn & Strodtbeck, 1961; Triandis, 1995; Хофстеде, 2002), предлагают сопоставимые и в целом согласующиеся с работами Шварца типологии ценностей, применимые для кросс-культурных сопоставлений. Конечно, вербальные формулировки ценностей в концепции Ш. Шварца несколько затрудняют их применение в культурно-сопоставительных исследованиях, о чем свидетельствуют более или менее удачные попытки уточнить их содержательное наполнение (Арестова и др., 2018; Шварц и др., 2012). Многократно модифицировались и укрупнялись представления о месте знаменитых 19 ценностей в «круговом мотивационном континууме» (Шварц и др., 2012). Эти модификации ни в коей мере не могут рассматриваться как признак недостаточной применимости исходных моделей, а скорее говорят о «живости» подходов и формулировок в связи с расширением круга решаемых методом задач, в том числе в контексте кросс-культурных исследований. Возможность и допустимость таких модификаций развивают перспективы применения подхода Ш. Шварца с точки зрения создания методики исследования, подходящей для различных культур.

Особой и набирающей актуальность проблемой исследования ценностной сферы личности, в том числе в аспекте кросс-культурных исследований, является ограниченность большинства исследований исключительно сферой эксплицитных, хорошо осознанных и вербализованных уровней презентации ценностей. Между тем ряд исследований (Арестова и др., 2018; 2021; Арина и др., 2018; Круглов, 2007) все более явственно указывают на несовпадение эксплицитной и имплицитной картины ценностной сферы личности. Причиной концентрации исследователей исключительно на эксплицитной презентации ценностей является почти непроницаемая для привычных прямых методов граница между их имплицитными и эксплицитными уровнями. Малодоступность если не недоступность для прямых методов исследования этого уровня хорошо осознается исследователями, упорно ищущими альтернативные методические варианты (Арестова и др., 2018; 2021; 2022; Арина и др., 2018).

Данная проблема еще более усугубляется при обращении к задаче кросс-культурного сопоставления организации ценностной сферы. Между тем именно этот аспект уровневой организации ценностной сферы субъекта представляет, на наш взгляд, наибольший интерес с точки зрения сопоставления регуляторных и когнитивных особенностей индивидуалистических и коллективистических типов культурной организации (Арестова и др., 2021; Блинникова и др., 2021; Rabeson, Blinnikova, 2020). Особенно существенным является вопрос о том, какие именно уровни ценностной организации более подвержены влиянию социальной и культурной динамики — эксплицитные или имплицитные. В работах Ш. Шварца (Шварц и др., 2008) указывается, что актуальная иерархия ценностей отражает идущие в обществе разноуровневые изменения (культурные, социальные, экономические), но вопрос о природе происходящих ценностных изменений с точки зрения их поверхностно-эксплицитного или глубинного характера не рассматривается. Можно предполагать большую динамичность эксплицитного уровня презентации ценностей по сравнению с имплицитным исходя из представления о различных детерминантах этих составляющих ценностной сферы личности (Арестова и др., 2018; 2021; 2022).

Настоящее исследование реализует один из возможных подходов к исследованию ценностей личности имплицитного уровня. Первые результаты, полученные с помощью данного подхода, описаны нами в предыдущих публикациях (Арестова и др., 2018; 2021).

Выбор конкретного объекта кросс-культурного сопоставления объясняется практически полной неизученностью идущих на постсоветском пространстве культурно-психологических процессов, прежде всего затрагивающих такие выраженные социально детерминированные образования личности, как ценности. В особенности это касается глубинного уровня организации ценностей, явно и выразительно несовпадающего с эксплицитными уровнями, существенно подверженными прямым социальным влияниям — как в плане своего формирования в онтогенезе и социогенезе, так и в плане выражения в вербальной и осознанной форме.

Целью исследования было кросс-культурное сопоставление строения ценностной сферы личности с точки зрения имплицитного и эксплицитного ее уровня на примере русской и узбекской культуры.

Гипотезы исследования

1. Вне зависимости от культурной принадлежности строение ценностной сферы личности на имплицитном и эксплицитном уровне не совпадает.

2. На эксплицитном уровне презентации ценностей между представителями узбекской и русской культуры существуют значимые различия, обусловленные спецификой развития двух культур в последние десятилетия постсоветской истории. Эксплицитный уровень презентации ценностей представляется более динамичным с точки зрения отражения социальных влияний и актуальных обстоятельств культурного развития.

3. При сопоставлении имплицитного уровня презентации ценностей между представителями русской и узбекской культуры существует значительное сходство, предположительно объясняющееся длительным историческим единством рассматриваемых культур и активными интегративными процессами настоящего времени.

Методы

Испытуемым предлагались следующие методики: 1) ранжирование ценностей на основе ценностного опросника Ш. Шварца (PVQ — personal value questionnaire) (Schwartz, 1994; 2006; Арестова и др., 2018; Карандашев, 2004; Митина, Сорокина, 2015); 2) цветовой тест отношений М.А. Эткинда (Бодалев, Столин, 2000; Эткинд, 1980); 3) процедура ранжирования цветов стандартного набора М. Люшера (интерпретационные схемы методики Люшера при этом не применялись).

На основе уточненной методики PVQ III. Шварца (Schwartz et al., 2012) был составлен список из 19 ценностей, которые испытуемый ранжировал по степени субъективной значимости. С учетом кросс-культурной направленности методики в нашем исследовании мы применили ранее опробованное нами уточнение смысла ценностей: «возможность принимать самостоятельные решения и действовать (самостоятельность поступков); возможность самостоятельно мыслить (самостоятельность мыслей); жизненные удовольствия, или удовольствие от жизни (гедонизм); получение разнообразного жизненного опыта (стимуляция); постановка высоких целей и получение признания за заслуги и достижения (достижение); возможность влиять на других людей, быть лидером (власть над людьми); богатство (власть над материальными ресурсами); возможность сохранить честь и достоинство в глазах других людей (репутация); личная безопасность; общественная безопасность; следование правилам и законам (социальный конформизм); соблюдение традиций; возможность не вызывать негативные эмоции у других людей (межличностный конформизм); скромность; забота о близких; ответственность перед близкими (чувство долга); справедливость и равенство возможностей в обществе (универсализм: забота о других); понимание и терпимость к другим людям, отличающимся по взглядам и представлениям (толерантность); сохранение природы и окружающей среды (универсализм: забота о природе)» (Арестова и др., 2018, с. 3). Результатом этого этапа был ранжированный индивидуальный список ценностей эксплицитного уровня.

Затем предлагалось подобрать к каждой ценности наиболее подходящий к ней по ассоциации цвет из стандартного набора теста Люшера (Lüscher, 1997). В завершение проводилась процедура ранжирования 8 цветов стандартного набора по степени их предпочтения. При соотнесении индивидуальных ранговых показателей цветов и закодированных цветом ценностей был получен упорядоченный по значимости список имплицитных ценностей. Каждой ценности присваивался тот ранговый номер, который соответствовал ранговому номеру цвета, с которым эта ценность была ассоциирована. Данный методический прием, открывающий доступ к имплицитным слоям организации опыта, обоснован в работах А. Эткинда под названием ЦТО (цветовой тест отношений) (Бодалев, Столин, 2000).

Выборка

В исследовании приняли участие 190 человек в возрасте от 19 до 35 лет — 86 представителей узбекской культуры, в основном студенты и аспиранты ташкентских вузов (34 юноши и 52 девушки в возрасте 18–28 лет) и 104 представителя русской культуры, жители Москвы (39 мужчин и 65 женщин с высшим образованием или обучающиеся в вузах) Исследование на узбекской выборке было проведено нами совместно с Б. Чукариным.

Молодой возраст участников выборки в обеих группах объясняется предположением о наибольшей динамичности ценностных образований в этой возрастной группе, большей подверженностью молодежи культурным влияниям и изменениям современного мира.

Результаты

Полученные результаты представлены в табл. 1 для эксплицитного уровня ценностей и табл. 2 для имплицитного уровня. Для каждой ценности проверялась значимость различий в их принятии среди респондентов двух выборок (Узбекистана и России). Для обеспечения достоверности результатов использовались параметрический критерий Стьюдента для несвязанных выборок и непараметрический критерий Манна-Уитни. Во всех случаях результаты, полученные обоими методами, совпали. В таблицах жирным шрифтом указаны те ценности и соответствующие им показатели, различия по которым оказались статистически значимыми с p -значением $< 0,05$.

Таблица 1

Усредненные ранги эксплицитных ценностей и их стандартные отклонения

Ценности	Эксплицитные ранги ценностей			
	Узбекистан		Россия	
	Среднее	Стд. откл.	Среднее	Стд. откл.
Самостоятельность действий	6,43	3,49	4,09	3,31
Самостоятельность мыслей	6,71	4,87	4,47	4,31
Разнообразный жизненный опыт	8,98	4,94	8,25	4,53
Жизненные удовольствия	7,68	4,82	9,53	5,09

Ценности	Эксплицитные ранги ценностей			
	Узбекистан		Россия	
	Среднее	Стд. откл.	Среднее	Стд. откл.
Постановка высоких целей (Достижение)	7,41	4,16	9,48	5,04
Богатство (Власть: ресурсы)	11,89	5,05	12,24	4,48
Влияние на людей, лидерство, власть	14,25	4,63	13,29	4,62
Репутация	7,62	4,68	10,45	4,25
Личная безопасность	9,45	4,55	7,12	4,92
Общественная безопасность	9,57	4,64	11,16	4,67
Соблюдение традиций	14,39	4,43	14,92	4,85
Следование правилам и законам	13,64	4,34	13,80	4,26
Благополучие в межличностных отношениях	14,35	4,68	12,62	4,37
Скромность	13,07	4,43	14,16	4,44
Забота о близких	5,83	3,86	5,58	3,54
Ответственность перед близкими	5,44	3,38	7,58	4,68
Справедливость и равенство	9,44	4,26	9,53	4,91
Сохранение природы	12,85	4,68	12,06	4,42
Толерантность к другим людям	11,01	4,80	9,68	4,54

Примечание: полужирным шрифтом выделены ценности, по которым получены значимые различия между группами с p -значением $< 0,05$. Меньшим значениям соответствует более высокий ранг ценности в иерархии по методике III. Шварца.

Table 1

Average ranks of explicit values and their standard deviations

Values	Explicit ranks of values			
	Uzbekistan		Russia	
	Mean	SD	Mean	SD
Actions independence	6.43	3.49	4.09	3.31
Thoughts independence	6.71	4.87	4.47	4.31

Values	Explicit ranks of values			
	Uzbekistan		Russia	
	Mean	SD	Mean	SD
Diverse life experience	8.98	4.94	8.25	4.53
Life pleasures	7.68	4.82	9.53	5.09
High goals setting (Achievement)	7.41	4.16	9.48	5.04
Wealth (Power: resources)	11.89	5.05	12.24	4.48
Influence on people, leadership, power	14.25	4.63	13.29	4.62
Reputation	7.62	4.8	10.45	4.25
Personal safety	9.45	4.55	7.12	4.92
Public safety	9.57	4.64	11.16	4.67
Adherence to traditions	14.39	4.43	14.92	4.85
Following rules & laws	13.64	4.34	13.80	4.26
Interpersonal relationships well-being	14.35	4.68	12.62	4.37
Modesty	13.07	4.43	14.16	4.44
Caring for loved ones	5.83	3.86	5.58	3.54
Responsibility to loved ones	5.44	3.38	7.58	4.68
Fairness & equity	9.44	4.26	9.53	4.91
Nature preservation	12.85	4.68	12.06	4.42
Tolerance for other people	11.01	4.80	9.68	4.54

Note: bold type indicates values with significant differences between groups ($p < 0,05$). Smaller values correspond to a higher rank of value in the hierarchy according to the Sh. Schwartz method.

Таблица 2

Усредненные ранги имплицитных ценностей и их стандартные отклонения

Ценности	Имплицитные ранги ценностей			
	Узбекистан		Россия	
	Среднее	Стд. откл.	Среднее	Стд. откл.
Самостоятельность действий	8,23	5,24	8,89	5,44
Самостоятельность мыслей	8,44	5,02	9,10	5,44
Разнообразный жизненный опыт	10,20	5,07	8,47	5,71
Жизненные удовольствия	8,71	5,19	9,09	5,21
Постановка высоких целей (Достижение)	9,48	5,39	9,42	5,83
Богатство (Власть: ресурсы)	9,41	5,15	9,81	5,48
Влияние на людей, лидерство, власть	11,23	5,51	9,95	5,89
Репутация	8,97	5,19	9,90	5,16
Личная безопасность	9,12	4,96	10,24	5,51
Общественная безопасность	12,81	5,06	11,10	5,45
Соблюдение традиций	11,88	5,39	10,72	5,72
Следование правилам и законам	12,03	5,69	11,38	5,37
Благополучие в межличностных отношениях	10,94	5,21	10,81	5,05
Скромность	10,69	5,43	11,51	5,38
Забота о близких	9,01	4,88	9,10	5,35
Ответственность перед близкими	7,54	4,86	9,56	5,63
Справедливость и равенство	9,87	5,68	10,01	5,48
Сохранение природы	10,74	4,65	9,81	4,99
Толерантность к другим людям	10,72	5,32	11,13	5,03

Примечание: полужирным шрифтом выделены ценности, по которым получены значимые различия между группами с р-значением < 0,05. Меньшим значениям соответствует более высокий ранг ценности в иерархии по методике Ш. Шварца.

Table 2

Average ranks of implicit values and their standard deviations

Values	Implicit ranks of values			
	Uzbekistan		Russia	
	Mean	SD	Mean	SD
Actions independence	8.23	5.24	8.89	5.44
Thoughts independence	8.44	5.02	9.10	5.44
Diverse life experience	10.20	5.07	8.47	5.71
Life pleasures	8.71	5.19	9.09	5.21
High goals setting (Achievement)	9.48	5.39	9.42	5.83
Wealth (Power: resources)	9.41	5.15	9.81	5.48
Influence on people, leadership, power	11.23	5.51	9.95	5.89
Reputation	8.97	5.19	9.90	5.16
Personal safety	9.12	4.96	10.24	5.51
Public safety	12.81	5.06	11.10	5.45
Adherence to traditions	11.88	5.39	10.72	5.72
Following rules & laws	12.03	5.69	11.38	5.37
Interpersonal relationships well-being	10.94	5.21	10.81	5.05
Modesty	10.69	5.43	11.51	5.38
Caring for loved ones	9.01	4.88	9.10	5.35
Responsibility to loved ones	7.54	4.86	9.56	5.63
Fairness & equity	9.87	5.68	10.01	5.48
Nature preservation	10.74	4.65	9.81	4.99
Tolerance for other people	10.72	5.32	11.13	5.03

Note: bold type indicates values with significant differences between groups ($p < 0,05$). Smaller values correspond to a higher rank of value in the hierarchy according to the Sh. Schwartz method.

Полученные данные позволяют выделить ведущие и малозначимые ценности на эксплицитном и имплицитном уровне для каждой из культур. Для удобства анализа данные представлены в виде табл. 3.

Полученные данные подтверждают гипотезу о содержательном несовпадении между уровнями эксплицитной и имплицитной презентации ценностей. Эта характеристика, по-видимому, отражает общие принципы уровневого строения ценностной сферы личности и проявляется в различных культурах. Очень интересным является вопрос о том, имеет ли культурную специфику степень расхождения между эксплицитным и имплицитным уровнем презентации ценностей: можно предположить, что такая связь наблюдается и может отражать степень ценностного единства представителей той или иной культуры. Однако этот вопрос требует специального исследования и теоретического осмысления.

Таблица 3

Ведущие и малозначимые ценности для узбекской и русской культур
(эксплицитный и имплицитный уровни анализа)

Ценности	Узбекская культура	Русская культура
Ведущие эксплицитно	Ответственность перед близкими Забота о близких Самостоятельность действий Самостоятельность мыслей	Самостоятельность действий Самостоятельность мыслей Забота о близких Ответственность перед близкими
Малозначимые эксплицитно	Соблюдение традиций Благополучие в межличностных отношениях Влияние на людей, лидерство, власть Следование правилам и законам	Соблюдение традиций Скромность Следование правилам и законам Влияние на людей, лидерство, власть
Ведущие имплицитно	Самостоятельность действий Самостоятельность мыслей Жизненные удовольствия Репутация Забота о близких	Разнообразие жизненного опыта Самостоятельность действий Жизненные удовольствия Самостоятельность мыслей Забота о близких
Малозначимые имплицитно	Общественная безопасность Следование правилам и законам Соблюдение традиций Влияние на людей, лидерство, власть	Скромность Следование правилам и законам Толерантность к другим людям Общественная безопасность

Примечание: полужирным шрифтом выделены различия между двумя группами испытуемых. В каждом случае представлены ценности, имеющие крайние ранги. Ведущие ценности упорядочены по возрастанию ранга, т.е. убыванию значимости, а малозначимые по убыванию ранга, т.е. возрастанию значимости.

Table 3

Leading and insignificant values for Uzbek and Russian cultures (explicit and implicit levels of analysis)

Values	Uzbek culture	Russian culture
Leading explicit	Responsibility to loved ones Caring for loved ones Actions independence Thoughts independence	Actions independence Thoughts independence Caring for loved ones Responsibility to loved ones
Insignificant explicit	Adherence to traditions Interpersonal relationships well-being Influence on people, leadership, power Following rules & laws	Adherence to traditions Modesty Following rules & laws Influence on people, leadership, power
Leading implicit	Actions independence Thoughts independence Life pleasures Reputation Caring for loved ones	Rich life experience Actions independence Life pleasures Thoughts independence Caring for loved ones
Insignificant implicit	Public safety Following rules & laws Adherence to traditions Influence on people, leadership, power	Modesty Following rules & laws Tolerance for other people Public safety

Note: bold type indicates the significant differences between two compared groups. Each case represents the values with the highest rank. Leading values are ordered by increasing rank, i.e. decreasing significance, and insignificant values by decreasing rank, i.e. increasing significance.

Ранее нами были предприняты попытки выявить личностные детерминанты степени соответствия эксплицитного и имплицитного уровня строения ценностной сферы личности, в частности, описывалась степень межуровневого единства у лиц с различным уровнем эмоционального благополучия (Арестова и др., 2021). Полученные результаты показывают значимость не только личностных факторов, но и более широких социальных детерминант этого соотношения, к числу которых предположительно относится и культурная принадлежность субъекта.

Как видим, наша гипотеза о большем ценностном сходстве культур на имплицитном уровне при различиях на эксплицитном оказалась обоснованной лишь частично. При анализе ведущих и

малозначимых ценностей (см. табл. 3) наблюдается значительное ценностное сходство узбекской и русской культур на эксплицитном уровне. Это говорит о том, что общность социокультурных детерминант развития культурных ценностей на длительном историческом этапе совместной государственности и значительное межкультурное взаимодействие в настоящее время сформировали прочную ценностную общность культур на эксплицитном уровне, во всяком случае, в виде сходства содержания ведущих и малозначимых ценностей.

Сходство картины ведущих и малозначимых ценностей у двух культур не означает отсутствия статистически достоверных различий эксплицитных рангов по целому ряду ценностей. Так, более важными в русской выборке, по сравнению с узбекской, оказались следующие ценности: самостоятельность действий, самостоятельность мыслей, личная безопасность, благополучие в межличностных отношениях, толерантность к другим людям. Более значимы для узбекской выборки, по сравнению с русской, следующие ценности: жизненные удовольствия, репутация, общественная безопасность, ответственность перед близкими.

Более индивидуальный и культурно специфический характер детерминант, формирующих имплицитный уровень ценностной сферы, очевидно, приводит к межкультурным различиям, некоторые из которых представляют значительный научный и практический интерес. Так, для испытуемых из узбекской культуры жизненные удовольствия вышли на ведущий уровень только на имплицитном уровне, как и ценность репутации при достаточно скромных рангах этих ценностей на эксплицитном уровне. Обнаружилась низкая значимость для молодежи обеих культур такой ценности, как соблюдение традиций — как на эксплицитном, так и на имплицитном уровне, аналогично негативным оказалось отношение к следованию правилам и законам. Обнаружилась также имплицитно низкая ценность стремления к власти у молодежи узбекской культуры, что может рассматриваться как типичная тенденция, в целом выражающая имплицитную эмансипацию молодых испытуемых от стремления к управлению событиями, от власти как влияния на людей и социальные процессы. У русских испытуемых важность этой ценности несколько выше, хотя различия не достигают статистической значимости.

Вообще ценность самостоятельности (в действиях и мыслях) оказались на первых ранговых позициях у испытуемых обеих культур. Можно предположить, что этот результат объясняется молодым возрастом испытуемых и презентует возрастное-специфическое

стремление к самостоятельности, выражающееся в «неследовании» прямым социальным детерминациям, декларативном или истинном отрицании традиций и правил, несколько протестном характере ценностных ориентаций. Интересным межкультурным различием в ценностных ориентациях является то, что у представителей русской молодежной выборки ведущей ценностью на обоих уровнях является забота о близких, а у узбекской молодежи — скорее ответственность перед ними, что особенно ярко проявляется на имплицитном уровне. Несмотря на нюансный характер различия между этими ценностями указывают на культурно специфический способ детско-родительских отношений молодежи двух культур: непосредственно-эмоциональный (забота о близких) и социально-детерминирующий (ответственность перед ними). Этот результат подтверждает интуитивный вывод о большей семейной иерархии, характерной для узбекской культуры даже в современных условиях.

На имплицитном уровне различия между культурами состоят в следующем: более значимы для русской выборки следующие ценности: разнообразный жизненный опыт, общественная безопасность. Более значимой для узбекской выборки является ответственность перед близкими.

Обнаружились ценности, в значимости которых межкультурные различия проявляются на обоих уровнях. Это общественная безопасность (у узбекских испытуемых выше на эксплицитном и ниже на имплицитном уровне, чем у русских) и ответственность перед близкими (выше у узбекских испытуемых на обоих уровнях). При этом общественная безопасность у испытуемых обеих культур является имплицитно малозначимой ценностью. Несмотря на то, что данная тенденция менее выражена у русской выборки, это обстоятельство заслуживает, на наш взгляд, пристального внимания как возможное проявление социального эгоцентризма, характерного для молодежной выборки обеих культур. Основанием для такого утверждения является то, что на эксплицитном уровне русские испытуемые оценивают важность личной безопасности существенно выше, чем общественной. У узбекской выборки эксплицитные оценки значимости личной и общественной безопасности практически равны, а вот имплицитно личная безопасность оценивается ими как гораздо более важная по сравнению с общественной.

Эгоцентрически наивное отношение молодых испытуемых к общественной безопасности, обнаруженное в данном исследовании, четко соотносится с ранее полученными нами при решении других

исследовательских задач выводами (Арестова, Взорин, 2021). Так, вакцинация осознается студентами как мера индивидуальной защиты, респонденты не воспринимают ее как способ заботы о здоровье окружающих. Эгоцентрические мотивы вакцинации преобладают у студентов над общественно значимыми, даже с учетом сильного влияния социальной желательности на выражение последних. В качестве иллюстрации приведем противоречие между мотивами «справиться с ситуацией обществу в целом» (27 % положительных ответов) и забота о здоровье других людей (13 %). В целом значимость «здоровья общества в целом» явно преобладает над «здоровьем других людей» по всем видам мероприятий. В этом усматривается явно выраженная наивно-эгоцентрическая позиция, когда личное «Я» включается в понятие «общества в целом», а дихотомия «Я — другие люди» рассматривается по другим критериям. В целом эти результаты соотносимы с исследованиями других авторов о сложности ценностных представлений о личной и общественной безопасности (Kuznetsova, Luzianina, 2020).

Как видим, при полном анализе рангового ряда ценностей двух культур произошло уточнение гипотезы о сходстве и различии на двух уровнях. Так, при общем значительном сходстве у разных культур эксплицитной картины предпочитаемых и малозначимых ценностей были обнаружены значительные различия конкретных рангов целого ряда ценностей.

При сопоставлении имплицитных рангов ценностей обнаруживаются как сходные характеристики, так и различия. Сходство базируется в основном на высокой значимости самостоятельности действий и ответственности перед близкими, т.е. ценностей, связанных скорее с автономией/связанностью в семейных и других близких отношениях. Такие ценности, как разнообразие жизненного опыта и жизненные удовольствия, содержательно связанные между собой, различно представлены в имплицитных предпочтениях представителей разных культур. Аналогично этому есть сходства и различия в имплицитно малозначимых ценностях: представители обеих культур считают малозначимой важность общественной безопасности и законопослушания, но русские также имплицитно невнимательны к скромности и толерантности по отношению к другим людям, тогда как узбекские испытуемые в большей степени занижают ценность традиций.

Выводы

1. У представителей обеих культур строение ценностной сферы личности на эксплицитном и имплицитном уровне не совпадает.

2. Межкультурные различия в строении ценностной сферы наблюдаются как на эксплицитном, так и на имплицитном уровне.

3. На эксплицитном уровне ведущие и малозначимые ценности у представителей двух культур в значительной степени совпадают. Обнаруженные различия затрагивают степень значимости ценностей, связанных с самостоятельностью, личной и общественной безопасностью и взаимоотношениями с окружающими.

4. На имплицитном уровне различия между культурами менее существенны. Более значимы для русской выборки: разнообразный жизненный опыт, общественная безопасность. Более значимой для узбекской выборки является ответственность перед близкими.

5. Были также обнаружены ценности, в значимости которых межкультурные различия проявляются на обоих уровнях. Это общественная безопасность (у узбекских испытуемых выше на эксплицитном и ниже на имплицитном уровне, чем у русских) и ответственность перед близкими (выше у узбекских испытуемых на обоих уровнях). При этом общественная безопасность у испытуемых обеих культур является имплицитно малозначимой ценностью.

Литература

Алексеева О.С., Ржанова И.Е. Ценности и их связь с базовыми чертами личности // Психологические исследования. 2019. Т. 12, № 63. С. 10. doi: 10.54359/ps.v12i63.233

Арестова О.Н., Взорин Г.Д. Динамика отношения студентов к мероприятиям по сохранению здоровья и профилактики заболеваний на разных этапах развития пандемии COVID-19 // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 2021. № 3. С. 65–83.

Арестова О.Н., Гамзаева М.И., Блинникова И.В. Культурная специфика в запоминании и воспроизведении сюжетного материала (на примере азербайджанской и русской культуры) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 1. С. 181–220. doi: 10.11621/vsp.2022.01.08

Арестова О.Н., Митина О.В., Чукарин Б.А. Специфика презентации ценностей на различных уровнях осознанности // Вопросы психологии. 2018. № 2. С. 79–88.

Арестова О.Н., Митина О.В., Чукарин Б.А. Уровень эмоционального благополучия и строение иерархии личностных ценностей // Вопросы психологии. 2021. Т. 67, № 3. С. 85–94.

Арина Г.А., Иосифян М.А., Николаева В.В. Осознаваемые и неосознаваемые ценности и решение дилемм, связанных со здоровьем // Национальный психологический журнал. 2018. Т. 32, № 4. С. 77–85. doi: 10.11621/nprj.2018.0407

Блинникова И.В., Блинников Г.Б., Бобков А.Н., Алиева А.Э. Кросс-культурные различия в оценках эмоциогенных изображений: Сравнение российской и азербайджанской выборок // Вестник РГГУ. 2021. № 1. С. 15–25. doi: 10.28995/2073-6398-2021-1-28-50

Будинайте Г.Л., Корнилова Т.В. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта // Вопросы психологии. 1993. Т. 14, № 5. С. 99–105.

Вихман А.А., Калугин А.Ю. Гендерная специфика взаимосвязи ценностей и темперамента в юношеском возрасте // Мир науки. Педагогика и психология: сетевой журнал. 2019. Т. 7, № 6. [Электронный ресурс] // URL: <https://mir-nauki.com/PDF/13PSMN619.pdf>

Горькая Ж.В. Психология ценностей: учеб. пособие. Самара: Изд-во Самарского ун-та, 2014.

Емельяненко Т.В. Методы межкультурного исследования ценностей // Социология: методология, методы, математическое моделирование. 1997. № 9. С. 32–54.

Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004.

Кауненко И. Культурные ценности молодежи молдаван: маркеры эпохи перемен // Patrimoniul cultural: cercetare, valorificare, promovare. 2020. Т. 12, № 1. С. 281–287.

Князькова М.О. Значимые ценности как индикатор внутриличностного конфликта в этнокультурной сфере // Научное мнение. 2021. № 6. С. 29–35. doi: 10.25807/22224378_2021_6_29

Коротаев А.В., Новиков К.Е., Шульгин С.Г. Ценности пожилых в стареющем мире // Социология власти. 2019. Т. 31, № 1. С. 114–142. doi: 10.22394/2074-0492-2019-1-114-142

Кочеткова И.С., Каменная Е.О. Способы трансляции культурных ценностей в образовательной деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9, № 3 (32). С. 113–117. doi: 10.26140/bgз3-2020-0903-0024

Круглов В.Г. ИмPLICITные и эксплицитные ценности в общей схеме анализа // Вестник Санкт-Петербургского университета. Политология. Международные отношения. 2007. № 2–1. С. 130–150.

Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Ценности культуры и развитие общества. М.: Издат. дом ГУ ВШЭ, 2007.

Лесин А.М. Определение личностной значимости и содержания ценностей // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие: сетевой научный журнал. 2020. Т. 8, № 4 (31). С. 445–455. doi: 10.23888/humj20204445-455

Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд., испр. М.: Смысл, 2003.

Лечиева М.И., Саидов А.А. Кросс-культурное исследование ценностей и культурно-ценностных ориентаций чеченцев и ингушей // Психология.

Историко-критические обзоры и современные исследования. 2019. Т. 8, № 3А. С. 315–326.

Митина О.В., Сорокина В.В. Ценности старшеклассников: разработка компьютерного диагностического инструментария // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2015. № 1. С. 42–59.

Овчарова Р.В. Взаимосвязь базовых ценностей и типов эмоциональной направленности личности студентов университета // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 7–2 (109). С. 138–142. doi: 10.23670/IRJ.2021.109.7.061

Овчинникова М.Б., Соценко Т.М. Ценности как ресурс совладающего поведения руководителей среднего звена // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова. Сер. С. Псіхалага-педагагічныя навукі (педагогіка, псіхалогія, методыка). 2019. № 1 (53). С. 85–91.

Сулейманов Р.Ф., Цупа А.В. Кросс-культурные различия в культурно-ценностной ориентации ливанского и русского этносов // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 3. С. 70–76.

Филенко И.А., Атаманова И.В., Богомаз С.А. Сравнительный анализ результатов исследования ценностей студенческой молодежи на основе использования методик Г. Хофстеде, Р. Инглхарта, Ш. Шварца, СОРБЦ2. Психология образования: образовательный потенциал развития личности: Мат. VI Всероссийской науч.-практ. конф. психологов образования Сибири с международным участием / Под ред. И.В. Ярославцевой и др. Иркутск: Иркутский гос. ун-т, 2020.

Хахутадзе Н.М. Особенности ценностных ориентаций студентов в различных этнических группах // Коллекция гуманитарных исследований: электронный научный журнал. 2019. № 2 (17). С. 25–30.

Хофстеде Г. Организационная культура. Управление человеческими ресурсами. СПб.: Питер, 2002.

Шамионов Р.М., Султанязова Н.Ж. Ценности и отношение к этнической культуре и традициям как предикторы субъективного благополучия русских и казахов // Российский психологический журнал. 2018. Т. 15, № 1. С. 157–186. doi: 10.21702/rpj.2018.1.8

Шварц Ш. Культурные ценностные ориентации: природа и следствия национальных различий // Психология: журнал Высшей школы экономики. 2008. Т. 5, № 2. С. 37–67.

Шварц Ш., Бутенко Т.П., Седова Д.С., Липатова А.С. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России // Психология: журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9, № 2. С. 43–70.

Herskovits, M. (1955). *Cultural Anthropology*. New York: Alfred, A. Knopr. Inc. Ltd.
Lüscher, M. (1997). *Konfliktfreie Liebe ein Wegweiser zur Harmonie; mit Farbtest zur Beurteilung des erotischen Erlebens*. Bergisch Gladbach Bastei-Verl: Lübbe.

Kluckhohn, C., Strodtbeck, F.L. (1961). *Variations in Value Orientations*. Evanston, Illinois: Row, Peterson.

Kuznetsova, A.S., Luzianina, M.S. (2020). Proactive approach to rest and functional states' self-regulation in flexible work arrangements. *European Proceedings of Social*

and Behavioural Sciences (EpSBS), 91, 244–252. (Retrieved from https://www.europeanproceedings.com/files/data/article/10038/11292/article_10038_11292_pdf_100.pdf) (review date: 11.03.2021). doi: 10.15405/epsbs.2020.10.04.13

Rabeson, M., Blinnikova, I. (2020). Cross-cultural research of strategies and efficiency in visual semantic search. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 94, 636–645.

Triandis, H.C. (1994). *Culture and Social Behavior*. New York: McGraw-Hill.

Triandis, H.C. (1995). *Individualism and Collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.

References

Alekseeva, O.S., Rzhanova, I.E. (2019). Relationships between values and personality traits. *Psihologicheskie issledovaniya (Psychological Studies)*, 12 (63), 10. doi: 10.54359/ps.v12i63.233 (In Russ.).

Arestova O.N., Vzorin G.D. (2021). Dynamics of students' attitudes towards measures to preserve health and prevent diseases at different stages of the development of the COVID-19 pandemic. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 3, 65–83. (In Russ.).

Arestova, O.N., Gamzaeva, M.I., Blinnikova, I.V. (2022). Cultural specificity in memorizing and reproducing plot material (on the example of Azerbaijani and Russian cultures). *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 1, 181–220. doi: 10.11621/vsp.2022.01.08 (In Russ.).

Arestova, O.N., Mitina, O.V., Chukarin, B.A. (2018). The specificity of values presentation at different levels of awareness. *Voprosy psikhologii (Issues of psychology)*, 2, 79–88. (In Russ.).

Arestova, O.N., Mitina, O.V., Chukarin, B.A. (2021). The level of emotional well-being and the structure of the hierarchy of personal values. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 67 (3), 85–94. (In Russ.).

Arina, G.A., Iosifyan, M.A., Nikolaeva, V.V. (2018). Explicit and implicit values are associated with decision-making in dilemmas related to health. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal (National Psychological Journal)*, 32 (4), 77–85. doi: 10.11621/npj.2018.0407 (In Russ.).

Blinnikova, I.V., Blinnikov, G.B., Bobkov, A.N., Alieva, A.E. (2021) Cross-cultural differences in emotive image assessment: Comparison between Russian and Azerbaijani samples. *Vestnik RGGU (RGGU Bulletin)*, 1, 15–25. doi: 10.28995/2073-6398-2021-1-28-50 (In Russ.).

Budinaite, G.L., Kornilova, T.V. (1993). Personal values and personal preferences of the subject. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 14 (5), 99–105. (In Russ.).

Emelianenko, T.V. (1997). Methods of intercultural research of values. *Sotsiologiya: metodologiya, metody, matematicheskoe modelirovanie (Sociology: methodology, methods, mathematical modeling)*, 9, 32–54. (In Russ.).

Filenko, I.A., Atamanova, I.V., Bogomaz, S.A. (2020). Comparative analysis of the study results regarding university youth's values using the techniques by G. Hofstede,

R. Inglehart, S. Schwartz and SEBVR. In I.V. Yaroslavtseva (Eds.), Psychology of education: educational potential of personality development. Proceedings of the VI All-Russian Scientific and Practical Conference of Siberian Educational Psychologists with International Participation (pp. 99–104). Irkutsk: Irkutsk State University. (In Russ.).

Gor'kaya, Zh.V. (2014). Psychology of values: Textbook. Samara: Izd-vo Samarskogo un-ta. (In Russ.).

Herskovits, M. (1955). Cultural Anthropology. New York: Alfred, A. Knopr. Inc. Ltd.

Hofstede, G. (2002). Organizational culture. Human resource management. St. Petersburg: Piter. (In Russ.).

Karandashev, V.N. (2004). Schwartz's methodology for studying personal values: concept and methodological guide. St. Petersburg: Rech'. (In Russ.).

Kaunenko, I. (2020). Cultural values of Moldovan youth: the era of change markers. *Patrimoniul cultural: cercetare, valorificare, promovare (Cultural heritage: research, capitalization, promotion)*, 12 (1), 281–287. (In Russ.).

Khakhutadze, N.M. (2019). Peculiarities of value orientations of students in various ethnic groups. *Kollektsiya gumanitarnykh issledovaniy. Elektronnyi nauchnyi zhurnal (Collection of Humanitarian Studies. Electronic scientific journal)*, 17 (2), 25–30. (In Russ.).

Kluckhohn, C., Strodtbeck, F.L. (1961). Variations in Value Orientations. Evanston, Illinois: Row, Peterson.

Knyazkova, M.O. (2021). Significant values as an indicator of an intrapersonal conflict in the ethnocultural sphere. *Nauchnoe mnenie (The scientific opinion)*, 6, 29–35. doi: 10.25807/22224378_2021_6_29 (In Russ.).

Kochetkova, I.S., Kamennaya, E.O. (2020). Educational activity as a form of transmitting cultural values. *Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal (Baltic Humanitarian Journal)*, 9 (3), 113–117. doi: 10.26140/bgj3-2020-0903-0024 (In Russ.).

Korotaev, A.V., Novikov, K.E., Shulgin, S.G. (2019). Values of the elderly in an aging world. *Sotsiologiya vlasti (Sociology of power)*, 31 (1), 114–142. doi: 10.22394/2074-0492-2019-1-114-142 (In Russ.).

Kruglov, V.G. (2007). Implicit and explicit values in the general analysis scheme. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Politologiya. Mezhdunarodnye otnosheniya (Bulletin of St. Petersburg University. Political science. International relationships)*, 1 (2), 130–150. (In Russ.).

Kuznetsova, A.S., Luzianina, M.S. (2020). Proactive approach to rest and functional states' self-regulation in flexible work arrangements. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (EpSBS)*, 91, 244–252. (Retrieved from https://www.europeanproceedings.com/files/data/article/10038/11292/article_10038_11292_pdf_100.pdf) (review date: 11.03.2021). doi: 10.15405/epsbs.2020.10.04.13

Lebedeva, N.M., Tatarko, A.N. (2007). Cultural values and development of society. Moscow: Izdat. dom GU VSHE. (In Russ.).

Lechieva, M.I., Saidov, A.A. (2019). Cross-cultural study of values and cultural and value orientations of Chechens and Ingush. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskoe*

obzory i sovremennyye issledovaniya (Psychology. Historical and critical reviews and modern research), 8 (3 A), 315–326. (In Russ.).

Leontiev, D.A. (2003). *Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of meaning reality* (2nd ed.). M.: Smysl. (In Russ.).

Lesin, A.M. (2020). Determination of personal significance and content of values. *Lichnost' v menyayushchemsya mire: zdorov'e, adaptatsiya, razvitie: Setevoy nauchnyi zhurnal (Personality in a changing World: health, adaptation, development: Network scientific journal)*, 8 (4), 445–455. doi: 10.23888/humJ20204445-455 (In Russ.).

Lüscher, M. (1997). *Konfliktfreie Liebe ein Wegweiser zur Harmonie; mit Farbtest zur Beurteilung des erotischen Erlebens*. Bergisch Gladbach Bastei-Verl: Lübbe.

Mitina, O.V., Sorokina, V.V. (2015). Values of high school students: development of computer diagnostic tools. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 1, 42–59. (In Russ.).

Ovcharova, R.V. (2021). The relationship of basic values and types of emotional orientation of the personality of university students. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal (International Scientific Research Journal)*, 7–2, 138–142. doi: 10.23670/IRJ.2021.109.7.061 (In Russ.).

Ovchinnikova, M.B., Sotsenko, T.M. (2019). Values as a resource for coping behavior of middle managers. *Vesnik Magilyoŭskaga dzyarzhajnaga ŭniversiteta imya A.A. Kulyashova. Ser. S. Psihologa-pedagagichnyya navuki (pedagogika, psihologiya, metodyka) (Kulyashov University of Magshev State University. Series S. Psycho-pedagogical news (pedagogy, psychology, methodology))*, 53 (1), 85–91. (In Russ.).

Rabeson, M., Blinnikova, I. (2020). Cross-cultural research of strategies and efficiency in visual semantic search. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 94, 636–645.

Schwartz, S. (2008). Cultural value orientations: the nature and consequences of national differences. *Psikhologiya: zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki (Psychology. Journal of Higher School of Economics)*, 5 (2), 37–67. (In Russ.).

Shamionov, R.M., Sultaniyazova, N.Zh. (2018). Values and attitudes to ethnic culture and traditions as predictors of subjective well-being among Russians and Kazakhs. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal (Russian psychological journal)*, 15 (1), 157–186. doi:10.21702/rpj.2018.1.8 (In Russ.).

Shvarts, S., Butenko, T.P., Sedova, D.S., Lipatova, A.S. (2012). Refined theory of basic individual values: application in Russia. *Psikhologiya: zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki. (Psychology. Journal of Higher School of Economics)*, 9 (2), 43–70. (In Russ.).

Suleimanov, R.F., Tsupa, A.V. (2020). Cross-cultural differences in the cultural and value orientation of the Lebanese and Russian ethnic groups. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika (Society: sociology, psychology, pedagogy)*, 3, 70–76. (In Russ.).

Triandis, H.C. (1994). *Culture and Social Behavior*. New York: McGraw-Hill.

Triandis, H.C. (1995). *Individualism and Collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.

Vikhman, A.A., Kalugin, A.Yu. (2019). Gender specific relationship of values and temperament in adolescence. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya: setevoy zhurnal*

(*World of science. Pedagogy and psychology: Network journal*), 7 (6). (Retrieved from <https://mir-nauki.com/PDF/13PSMN619.pdf>). (In Russ.).

Статья получена: 10.07.2022;
принята: 02.08.2022;
отредактирована: 20.08.2022.

Received: 10.07.2022;
accepted: 02.08.2022;
revised: 20.08.2022.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Арестова Ольга Николаевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, arestova@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-6720-322x>

Докучаева Анна Георгиевна — аспирантка 1 курса факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, annadokg@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7162-0624>

Митина Ольга Валентиновна — кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии общения и психосемантики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, omitina@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2237-4404>

ABOUT AUTHORS

Olga N. Arestova — PhD in Psychology, Associate Professor, the Department of General Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, arestova@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-6720-322x>

Anna G. Dokuchaeva — 1st year Postgraduate Student, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, annadokg@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7162-0624>

Olga V. Mitina — PhD in Psychology, Associate Professor, Leading Scientific Fellow, Laboratory of Communication Psychology and Psychosemantics, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, omitina@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2237-4404>

УДК 159.9.075, 159.922.8
doi: 10.11621/vsp.2022.03.09

Научная статья

ВИДЕОИГРЫ И АГРЕССИЯ: ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Е.С. Пономарева

Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Россия, esp_st@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1899-9807>

Актуальность. В настоящее время информационные технологии интенсивно развиваются. Становятся актуальными проблемы, связанные с их воздействием на психическое развитие человека. Один из частных вопросов, интересующих исследователей — это взаимосвязь увлеченности видеоиграми и агрессии. Также исследователями отмечается противоречивость получаемых результатов и необходимость более глубокого рассмотрения проблемы.

Цель. Определение особенностей разработки проблемы взаимосвязи увлеченности видеоиграми и агрессивных тенденций в тематических направлениях, которые она затрагивает.

Методы. Этот обзор построен на материале статей, индексируемых в Scopus. Сбор и анализ данных проводился с использованием инструментов онлайн-платформ Scopus и SciVal.

Результаты. Представлена общая характеристика статей, соответствующих теме связи увлеченности видеоиграми и агрессии. Были выявлены следующие тематические направления, наиболее подробно раскрывающие ее: “Media Violence; Video Games; Aggression” («Медианасилие; Видеоигры; Агрессия»), “Internet Use; Addiction; Gaming” («Использование Интернета; Зависимость; Игровой»), “Online Games; Avatar; Gaming” («Онлайн-игры; Аватар; Игровой»), “Cyberbullying; Crime Victims; Participant Roles” («Кибербуллинг; Жертвы преступлений; Роли участников»), “Portrayal; Stereotype; Media Representations” («Портретирование; Стереотипность; Представленность в медиа»). Представлен подробный анализ статей, отражающих рассматриваемую тему в рамках этих направлений.

Выводы. Исследователями обсуждаются вопросы более глубокой проработки связи увлеченности видеоиграми и агрессии, в частности, выбора и контроля переменных; также ими проводится критический анализ существующих концепций агрессии применительно к рассматриваемой теме и возможности их использования. В рамках темы отмечается, что эмпирические данные, касающиеся аспектов использования видеоигр, собираются,

как правило, на основе самоотчетов респондентов; их поведение и деятельность исследуются редко. Просматриваются тенденции, касающиеся изучения агрессии в реальной и виртуальной среде (в частности, буллинга и кибербуллинга), расовых и гендерных стереотипов, агрессивных тенденций на фоне игрового расстройства.

Ключевые слова: видеоигры, агрессия, игровое расстройство, кибербуллинг, буллинг.

Для цитирования: Пономарева Е.С. Видеоигры и агрессия: Основные тенденции зарубежных исследований // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 3. С. 169–199. doi: 10.11621/vsp.2022.03.09

doi: 10.11621/vsp.2022.03.09

Scientific Article

VIDEO GAMES AND AGGRESSION: THE MAJOR TRENDS IN FOREIGN STUDIES

Ekaterina S. Ponomareva

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
esp_st@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1899-9807>

Background. Information technologies are developing intensively now. Problems related to their impact on human mental development are becoming relevant. The researchers are interested in one of the particular issues that is the interrelation between video games and aggression. Additionally, the researchers admit the inconsistency of the obtained results and the need for more comprehensive consideration of the problem.

Objective. To determine the specificities of the problem elaboration related to the interrelation between interest in video games and aggressive tendencies in the context of the topics it is reflected in.

Methods. This review is based on the material of the articles indexed in Scopus. Data were collected and analyzed using the data analysis tools from online platforms Scopus and SciVal.

Results. A general characterization of the articles, that are consistent with the link between interest in video games and aggression, is presented. The following topics were identified as those that represent this link in the most detail: “Media Violence; Video Games; Aggression”, “Internet Use; Addiction; Gaming”, “Online Games; Avatar; Gaming”, “Cyberbullying; Crime Victims; Participant Roles”, “Portrayal; Stereotypy; Media Representations”. A detailed analysis of the articles, that reflect the considered issue in the context of these topics, is presented.

Conclusion. The researchers discuss the issues of more detailed elaboration of the interrelation between interest in video games and aggression. In particular they pay attention to the variables choice and control. Additionally, they conduct a critical analysis of existing concepts of aggression relatively to the considered issue and the possibility of using them. It is mentioned that the empirical data concerning aspects of video game use are generally collected on the basis of respondents' self-reports; their behavior and activities are rarely examined. Trends concerning the study of aggression in real and virtual environments (in particular, bullying and cyberbullying), racial and gender stereotypes, and aggressive tendencies related to gaming disorder are revealed.

Keywords: video games, aggression, gaming disorder, cyberbullying, bullying.

For citation: Ponomareva, E.S. (2022). Video Games and Aggression: The Major Trends in Foreign Studies. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 3, 169–199. doi: 10.11621/vsp.2022.03.09

Введение

Многие аспекты жизнедеятельности современного человека опосредованы информационными технологиями. В связи с этим внимание исследователей привлекает проблема соотношения реального и виртуального пространств, а также особенностей преобразования поведения и деятельности при переходе в виртуальное пространство.

Одним из следствий развития информационных технологий является интенсивное расширение индустрии видеоигр. В 2020 г. институтом НИУ ВШЭ «Центр развития» был опубликован годовой обзор, в котором отмечается увеличение рынка в период с 2014 г. по 2019 г. в мире (на 11%) и в России (на 14% в период 2018–2019 гг.). Дополнительно рассматриваются попытки принятия мер предупреждения негативного влияния контентных рисков, источниками которых могут оказаться видеоигры. В частности, указанные риски связывают с усилением агрессивных тенденций (Седых, 2020). Этот вопрос также привлекает внимание исследователей.

В рамках обзора используется определение видеоигры, которое было предложено Н. Эспозито: “A videogame is a *game* which we *play* thanks to an *audiovisual apparatus* and which can be based on a *story*” (*игра*, в рамках которой осуществляется *игровая активность*, опосредованная *аудиовизуальной аппаратурой* и которая может базироваться на *истории*) (Esposito, 2005). Важным моментом относительно *игры*

(game) является акцентирование внимание на игровом пространстве и правилах. Таким образом, видеоигра будет рассматриваться как виртуальное пространство, с которым взаимодействует пользователь и в котором он взаимодействует с другими игроками, если такая возможность предусмотрена.

В базе научного цитирования Scopus по запросу “SUBJAREA (psyc) AND TITLE-ABS-KEY (video AND game*) AND TITLE-ABS-KEY (aggression)”¹ («Предметная область (психология) и ключевые слова (агрессия)») обнаружено 433 публикации. Динамика их распределения по годам (рис. 1) может быть охарактеризована как положительная: рост исследовательского интереса к отраженной в запросе теме «Видеоигры и агрессия» в предметной области «Психология» наблюдается с 2001 г. Отметим, что периоды роста количества публикаций чередуются с периодами снижения. Начиная с 2019 г. число публикаций увеличивается.

Дальнейший анализ результатов поиска на онлайн-платформе SciVal показал, что большинство выделяемых системой тем, по которым распределяются публикации в период с 2016 г., имеют достаточно высокие значения по показателю «перцентиль проминентности» (“Prominence Percentile”), который указывает на динамику и популярность темы или тематического кластера, — более 70. Это означает, что уровень интереса к теме достаточно велик. Показатель рассчитывается на основе количества просмотров публикаций, количества цитирований и рейтинга журналов CiteScore (отношение количества цитирований к числу статей, опубликованных издателем). В частности, следует отметить тему “Media Violence; Video Games; Aggression” («Медианасилие; Видеоигры; Агрессия», перцентиль проминентности (Prominence Percentile) = 95,557) к которой относится наибольшее число публикаций (111 из 177). Это существенно превышает количество работ по каждой из остальных тематических подборок. В частности, вторая тема “Internet Use; Addiction; Gaming” («Использование Интернета; Зависимость; Игровой») по количеству импортированных публикаций, содержит 15 позиций, полученных в результате проведения поиска в Scopus.

¹ Расшифровка кодов полей, по которым проводился поиск: “SUBJAREA” — предметная область; “TITLE-ABS-KEY” — название, краткое описание, ключевые слова. Далее в тексте представлены такие же коды полей поиска.

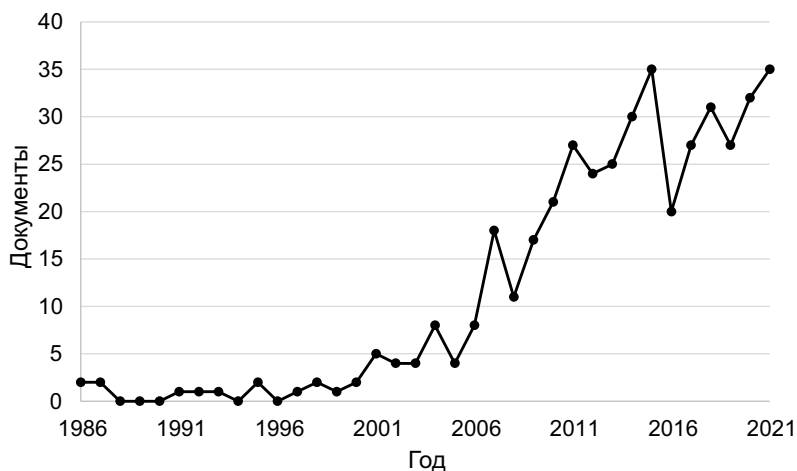


Рис. 1. Распределение публикаций по годам в базе научного цитирования Scopus по теме «Видеоигры и агрессия»

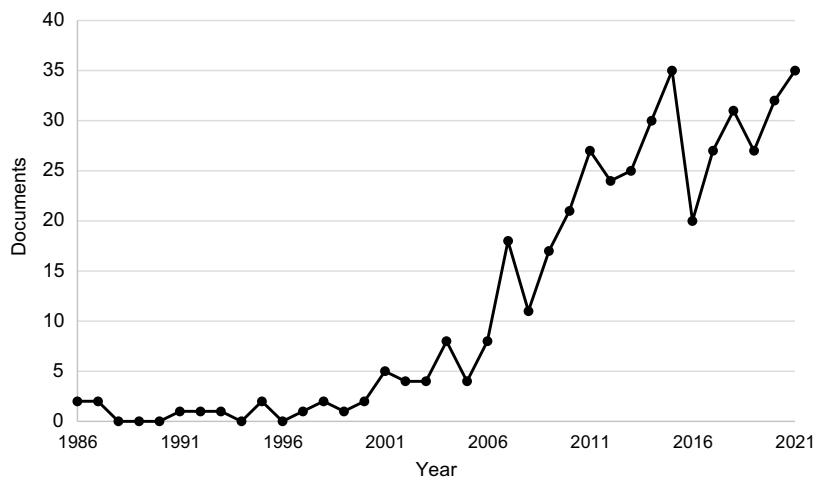


Fig. 1. Distribution of publications by year in the citation database Scopus on the issue “Video games and aggression”

На первый взгляд, рассмотренные тенденции согласуются с наблюдениями исследователей относительно противоречивости данных, получаемых в ходе изучения взаимосвязи увлеченности видеоиграми и агрессии. В поисках решения этой проблемы иссле-

дователями обращается внимание на то, что указанная взаимосвязь представляется более сложной и опосредуется большим количеством факторов как психологических, так и социальных, что необходимо учитывать при анализе темы (Bushman, 2021; Богачева, 2019; Олсон, Катнер, 2015). Соответственно, представляется важным оценить тенденции, касающиеся разработки этого вопроса в исследованиях.

Цель статьи состоит в определении особенностей разработки проблемы взаимосвязи увлеченности видеоиграми и агрессивных тенденций в тематических направлениях, которые она затрагивает.

В частности, предполагается обратить внимание на то, какие связанные с проблемой вопросы могут изучаться в современных исследованиях.

Методы

Этот обзор построен на материале статей, индексирующихся в Scopus. Сбор и анализ данных проводился с использованием аналитических ресурсов онлайн-платформ Scopus и SciVal.

SciVal — это онлайн-инструмент, позволяющий анализировать большие массивы данных о публикациях, которые индексируются в базе научного цитирования Scopus. Доступ обеспечивается к данным о публикациях исследователей, представляющих более 20000 организаций из 231 страны начиная с 1996 г. Большое количество используемых системой метрик позволяет получить сводку по исследовательской активности широкого перечня организаций в различных исследовательских областях; посмотреть динамику своей организации в рамках разработки исследовательских стратегий и спрогнозировать возможности сотрудничества с другими организациями; оценить актуальность областей исследований в общем плане, а также ограничиваясь деятельностью конкретных исследователей; проанализировать тенденции направлений исследований в рамках определяемых предметных областей, тем и тематических кластеров.

На рис. 2 показан алгоритм сбора данных, результат анализа которых представлен в статье.

Обсуждение результатов

Данные базы научного цитирования Scopus

В первую очередь следует привести характеристику подборки публикаций, полученной в результате проведения поиска. Работы

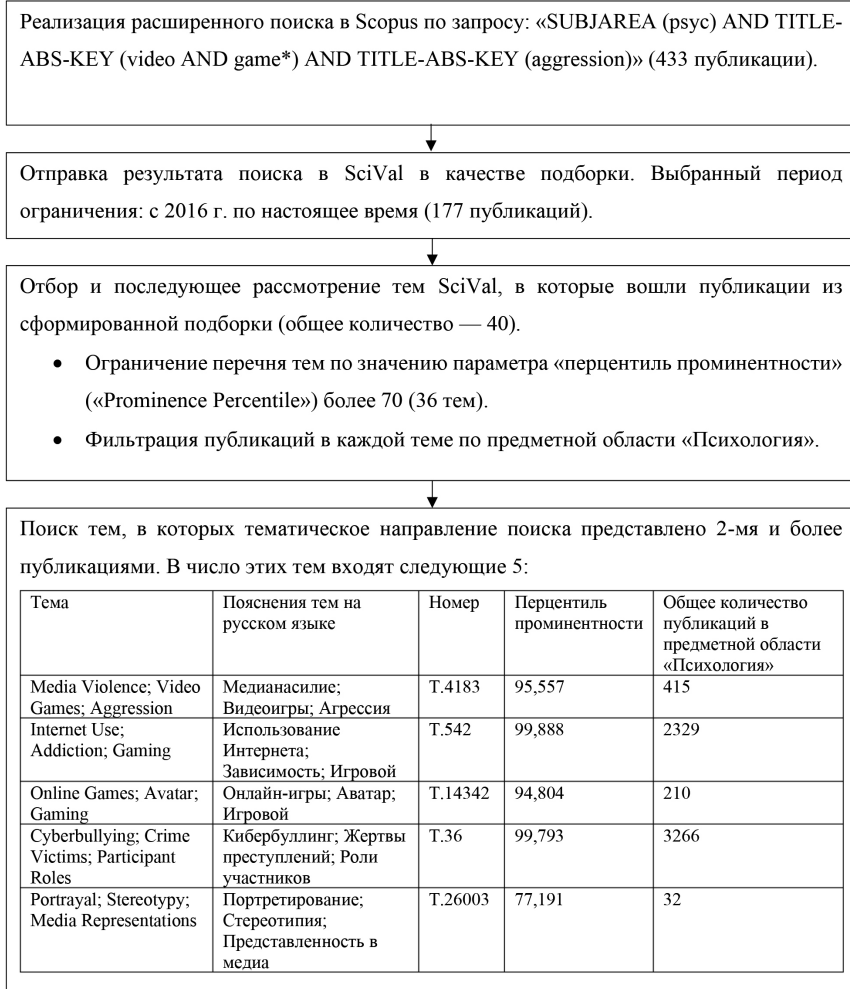


Рис. 2. Этапы процесса сбора данных, рассматриваемых в статье

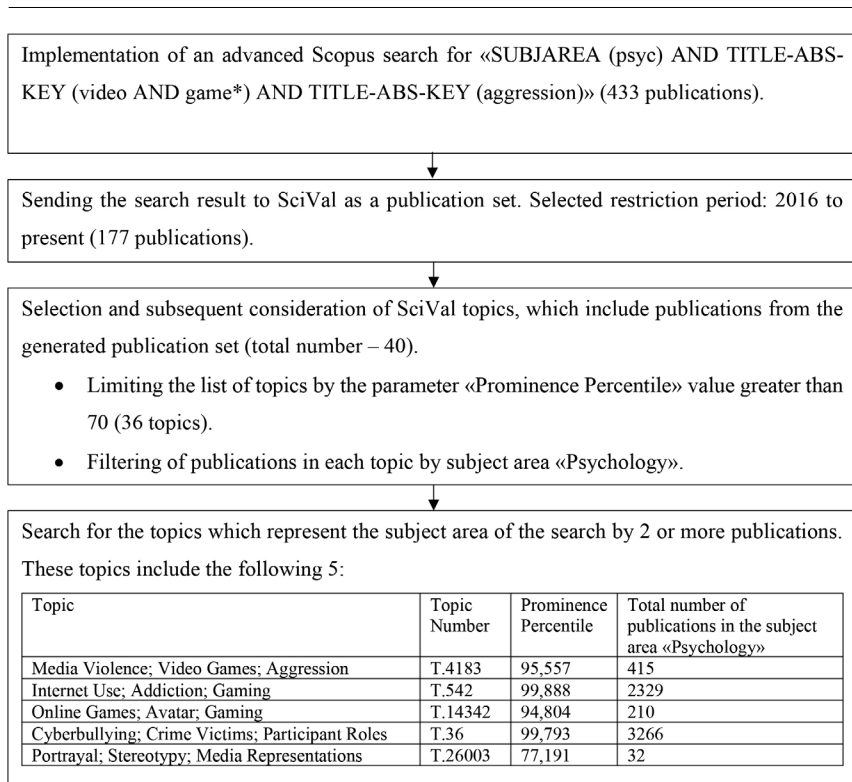


Fig. 2. Stages of the data collection process

в предметной области «Психология», посвященные тематическому направлению поиска «Видеоигры и агрессия», начинают появляться с 1986 г. Незадолго до этого, в 1972 г., Н. Бушнелл основывает специализирующуюся на разработке и продвижении видеоигр компанию «Atari». Это событие принимается за точку отсчета, с которой начинается соответствующая индустрия (Вертушинский, 2018; Беляева, 2021). Ранее было отмечено, что с 2001 г. исследователи начинают проявлять больший интерес к рассматриваемой теме. Можно предположить, что это стало следствием теракта, произошедшего в старшей школе «Колумбайн» (США) в 1999 г., но в актуальных на тот момент публикациях обозначенные события почти не упоминались. При этом следует отметить, что распределение работ по запросам «columbine AND SUBJAREA (psyc)» («колумбайн и предметная область (психология)») и «TITLE-ABS-KEY (school AND shoot*) AND SUBJAREA

(psyc)” («ключевые слова (стрельба в школе) и предметная область (психология)») (рис. 3) имеет аналогичную динамику по сравнению с распределением публикаций по рассматриваемой в рамках статьи теме.

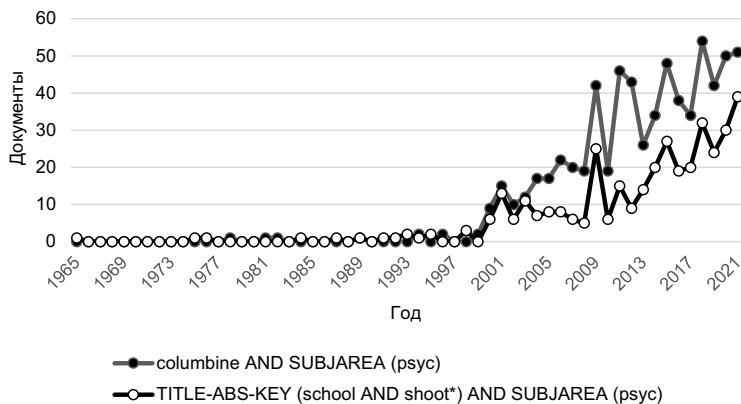


Рис. 3. Распределение публикаций по тематическим направлениям «Колумбайн» и «скулшутинг» (стрельба в школе) в предметной области «Психология»

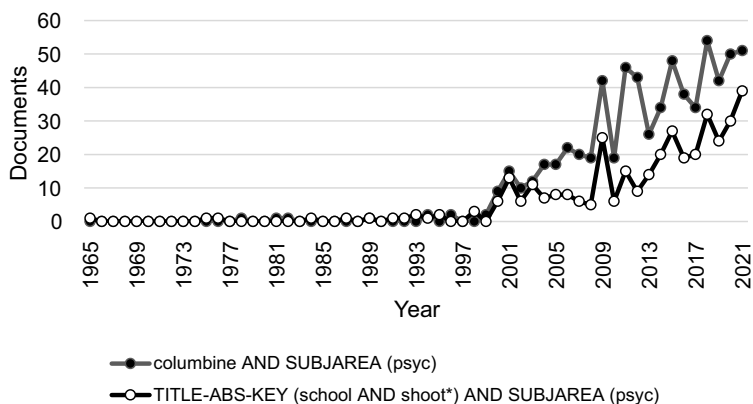


Fig. 3. Distribution of publications on thematic areas “Columbine” and “School shooting” at the subject area “Psychology”

Наибольшее число работ (233 из 433 — 58,1%) принадлежит авторам из США, что значительно превышает показатель Германии (44 из 433 — 10,2%), занимающей следующую позицию в рейтинге. Аналогичным образом пять университетов США входят в топ-10

организаций, наиболее активно разрабатывающих рассматриваемую проблему. Лидирующие позиции занимают: университет штата Айова (Iowa State University) (42 из 433 — 9,7%) и университет штата Огайо (The Ohio State University) (31 из 433 — 7,2%). В табл. 1 представлен

Таблица 1

Топ-10 университетов, лидирующих по числу публикаций по теме
«Видеоигры и агрессия»

Название организации	Страна	Число публикаций по запросу
Университет штата Айова	США	42
Университет штата Огайо	США	31
Амстердамский свободный университет	Нидерланды	23
Стетсонский университет	США	23
Инсбрукский университет имени Леопольда и Франца	Австрия	20
Мичиганский университет	США	17
Миссурийский университет	США	12
Университет Ноттингем Трент	Великобритания	11
Юго-Западный университет	Китай	11
Университет Брока	Канада	9

Table 1

Top 10 universities leading in the number of publications on the thematic area
“Video games and aggression”

Institution name	Country	Number of publications on request
Iowa State University	United States	42
The Ohio State University	United States	31
Vrije Universiteit Amsterdam	Netherlands	23
Stetson University	United States	23
Universität Innsbruck	Austria	20
University of Michigan, Ann Arbor	United States	17
University of Missouri	United States	12
Nottingham Trent University	United Kingdom	11
Southwest University	China	11
Brock University	Canada	9

список организаций, число публикаций которых по тематическому направлению поиска «Видеоигры и агрессия» превышает 10.

В табл. 2 представлен список авторов, имеющих наиболее высокие показатели по количеству статей в рамках проведенного поискового запроса. Четверо из них представляют организации США.

Таблица 2

Топ-5 авторов, лидирующих по числу публикаций по тематическому направлению «Видеоигры и агрессия»

Автор	Название организации	Страна	Число публикаций по запросу
Фергюсон К.Дж.	Стетсонский университет	США	37
Бушман Б.Дж.	Университет штата Огайо	США	34
Андерсон К.А.	Университет штата Айова	США	26
Грейтемейер Т.	Инсбрукский университет имени Леопольда и Франца	Австрия	24
Джентиле Д.А.	Университет штата Айова	США	15

Table 2

Top 5 authors leading in the number of publications on the thematic area “Video games and aggression”

Author	Institution name	Country	Number of publications on request
Ferguson C.J.	Stetson University	United States	37
Bushman B.J.	The Ohio State University	United States	34
Anderson C.A.	Iowa State University	United States	26
Greitemeyer T.	Universität Innsbruck	Austria	24
Gentile D.A.	Iowa State University	United States	15

Далее отметим, что исследователи занимают различные позиции по поводу соотношения увлеченности видеоиграми и агрессии. В частности, авторы акцентируют внимание на видеоиграх, связанных с насилием. К.Дж. Фергюсон придерживается позиции, в соответствии с которой отсутствует связь между взаимодействием пользователя с насильственным контентом в видеоиграх и его агрессивным поведением в реальной среде. Это подтверждается результатами анализа эмпирических данных в рамках проведенных им исследова-

ний. Автор указывает на слабую доказательность положений теории «Общая модель агрессии» (“General Aggression Model” — GAM), согласно которой пользователи могут усваивать модели агрессивного поведения и переносить их в реальную жизнь (Drummond et al., 2021; Ferguson et al., 2021). Более обоснованной в рамках решения поставленного вопроса К.Дж. Фергюсон считает фрустрационную теорию агрессии, в соответствии с которой к увеличению агрессии у пользователей приводит переживание фрустрации в видеоигре, а не ее содержание насилия (Ferguson et al., 2021).

Противоположную позицию занимают К.А. Андерсон и Б.Дж. Бушман. В своих работах они пишут о влиянии восприятия контента насилия в видеоиграх на увеличение агрессии. Теоретически они тоже опираются на концепцию «Общая модель агрессии» (GAM). Отметим, что Б.Дж. Бушман рассматривал особенности восприятия персонажа видеоигры и его роли в ней в связи с его расовыми и гендерными признаками (Burnay, Keres, Bushman, 2022; Hawkins et al., 2021). В частности, он изучал вопрос восприятия контента с сексуальной объективацией женщин в видеоиграх (Burnay, Keres, Bushman, 2022). В дополнение К.А. Андерсон рассматривал негативное влияние жестокого медиаконтента в целом на вероятность возникновения агрессивного поведения (Groves, Prot, Anderson, 2020). Аналогичные научные интересы находят отражение в статьях Д.А. Джентиле (Prot, Gentile et al., 2014), часть которых была опубликована в соавторстве с К.А. Андерсон и Б.Дж. Бушман.

Т. Грейтемейер в большей степени поддерживает точку зрения К.А. Андерсон и Б.Дж. Бушман, но в своих исследованиях он сильнее акцентирует внимание на анализе предпочитаемых видеоигр, роли пользователя в них и индивидуально-психологических свойств, имеющих отношение к агрессивности и ее проявлениям (Delhove, Greitemeyer, 2020; Greitemeyer, 2020).

Общий момент, разделяемый К.Дж. Фергюсон, К.А. Андерсон и Б.Дж. Бушман, состоит в необходимости разрешения методологических, а также теоретических проблем, иллюстрируемых противоречивыми эмпирическими данными (Bushman, Anderson, 2021; Ferguson, 2020).

Данные онлайн-платформы SciVal

Для дальнейшего анализа были отобраны сформированные в SciVal темы, по которым распределились публикации из созданной подборки. Эти темы отображены на рис. 2. Первым условием их включения в перечень для дальнейшего обсуждения была принад-



Fig. 4. Keywords in the topic “Media Violence; Video Games; Aggression”

Р. Керстен и Т. Грейтемейер рассматривали особенности восприятия изменений собственного состояния после сеанса видеоигры. Они предположили, что в ряде исследований, а также, по мнению игроков, улучшение настроения в процессе использования видеоигр с контентом насилия ошибочно интерпретируется как эффект катарсиса, для которого характерно снижение агрессивных тенденций путем высвобождения соответствующих эмоций. По результатам двух проведенных аналогичных исследований, изменения настроения можно было интерпретировать как следствие убежденности в эффекте катарсиса. Авторы отмечают, что степень выраженности агрессивных эмоций оказалась связана не с наличием контента жестокости в видеоиграх (Р. Керстен и Т. Грейтемейер получили противоречивые результаты), а с наличием в них выраженного соревновательного элемента и субъективной ценности победы. Средний возраст всех участников (до отбора корректных данных для дальнейшего анализа) 1-го исследования составил 23,6 лет ($SD = 4,4$). Для 2-го исследования аналогичный показатель составил 23 года ($SD = 6,01$) (Kersten, Greitemeyer, 2022).

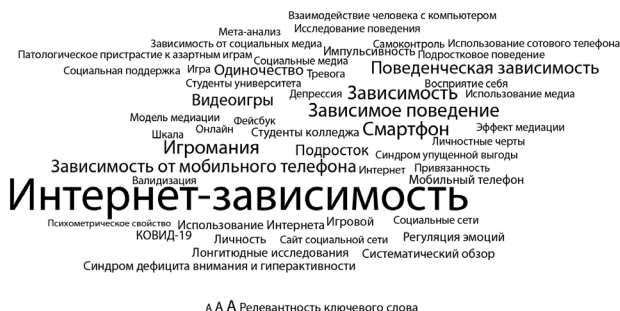
Другой параметр — дегуманизация — рассматривается в статье Ч. Цзян и соавторов. На основании полученных результатов, они утверждают, что связь заинтересованности жестокими видеоиграми и агрессивностью опосредуется дегуманизацией других людей. Фактор дегуманизации себя не является значимым. Дополнительно Ч. Цзян отмечает, что изучаемая им тенденция может быть распространена как на краткосрочные, так и на долгосрочные эффекты видеоигр, содержащих насилие. В исследовании принимали участие лица подросткового возраста (Jiang et al., 2022).

Г. Баррингтон и К.Дж. Фергюсон рассматривали склонность проявлять агрессию по отношению к партнерам по видеоигре и ее зависимость от таких факторов, как наличие контента насилия в видеоигре, уровень стресса, компетентность пользователя в совершении игровых действий. По результатам экспериментального исследования, в котором принимали участие респонденты от 18 до 50 лет, выяснилось, что указанные факторы не являются значимыми (Barrington, Ferguson, 2022).

Относительно рассматриваемой темы следует подчеркнуть, что роль наличия жестокого контента видеоигр в возникновении и усилении агрессивных тенденций получает противоречивые оценки в исследованиях. Это также отражается в комментариях о сложности применения концепции «Общая модель агрессии» (GAM) в этом контексте, что ранее отмечалось в настоящей статье.

2. *“Internet Use; Addiction; Gaming” («Использование Интернета; Зависимость; Игровой»).* Перцентиль проминентности (Prominence Percentile) = 99,888

К этой теме относится 2329 публикаций из предметной области «Психология». В пятерку наиболее часто используемых в них ключевых слов входят: “Internet Addiction” (Интернет-зависимость), “Adolescent” (подросток), “Internet” (Интернет), “Scale” (шкала), “Addiction” (зависимость). На рис. 5, отображено распределение ключевых слов по частоте встречаемости относительно “Internet Addiction”.



А А А Релевантность ключевого слова

Рис. 5. Перевод ключевых слов в облаках по тематическому направлению “Internet Use; Addiction; Gaming” («Использование Интернета; Зависимость; Игровой»)¹

¹ На рис. 5 упоминается социальная сеть Facebook, официально запрещенная на территории России с 21 марта 2022 года.

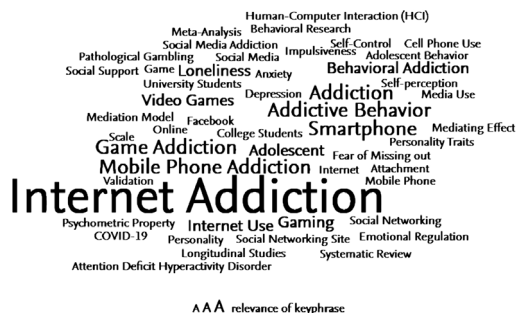


Fig. 5. Keywords in the topic “Internet Use; Addiction; Gaming”¹

Статьи в рамках этой темы посвящены исследованиям игрового расстройства, которое недавно было внесено в перечень диагностических рубрик «Международной классификации болезней. 11-й пересмотр» («Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем» — МКБ-11, код классификатора: 6C51), а также его различным аспектам. Следует обратить внимание, что агрессивные тенденции здесь рассматриваются как следствие патологической увлеченности видеоиграми и как компонент, связанный с ней. Необходимо отметить, что игровое расстройство характеризуется рядом параметров: нарушением способности контролировать участие в видеоиграх, его приоритет над другими сферами жизни, сохранение и усиление этих двух тенденций на фоне негативных последствий патологической увлеченности видеоиграми (МКБ-11, 2021).

В этой связи С. Казале с соавторами анализируют низкую телесную осознанность (низкое внимание к сенсорным сигналам тела) и телесную диссоциацию (эмоциональная связь со своим телом) как предикторы игрового расстройства. Агрессию (один из симптомов игрового расстройства) они рассматривают как дополнительную переменную. В исследовании принимали участие респонденты от 18 до 68 лет (средний показатель возраста — 29,63). Авторы также обращают внимание на обнаруженный в ходе исследования эффект взаимодействия телесной диссоциации и физической агрессии в отношении предсказания игрового расстройства. С. Казале интерпретирует это как склонность прибегать к неадаптивным моделям использования видеоигр (чрезмерная увлеченность) в целях регулирования внутреннего негативного опыта (Casale, Musicò, Schimmenti, 2021). Стоит

¹ There is a mention of the social network Facebook on the fig. 5. Facebook is officially banned in the Russian Federation since 21 March 2022.

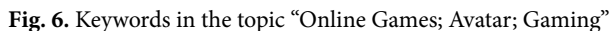
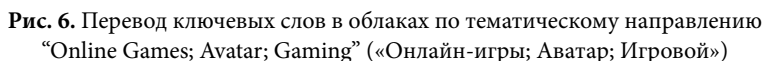
указать на то, что такая интерпретация согласуется с точкой зрения Р. Керстен и Т. Грейтемейер, отмечающих склонность пользователей ошибочно связывать улучшение настроения после сеанса видеоигр со снижением агрессивных тенденций (Kersten, Greitemeyer, 2022).

Исследование Х.Г. Чон посвящено изучению влияния негативных переживаний (тревожность, одиночество, академический стресс) на усиление склонности к патологической увлеченности видеоиграми и роли дополнительных переменных (агрессии и самоконтроля) как медиаторов этого процесса. В нем участвовали респонденты в возрасте от 10 до 17 лет. Было установлено, что самоконтроль опосредует влияние академического стресса на повышение патологической увлеченности видеоиграми при наличии соответствующего риска, а агрессия — влияние переживания одиночества при отсутствии соответствующего риска (Jeon et al., 2022).

В.-К. Тан и Л.-М. Чэнь рассматривали факторы, влияющие на проявление агрессивного поведения по отношению к партнерам по видеоигре во время игровой сессии. В исследовании принимали участие лица разных возрастов. Большинство респондентов попадало в возрастные диапазоны 21–25 лет (55,2%) и до 21 года (37,6%). Остальные участники были старше 25 лет. Предполагалось, что в качестве указанных факторов будут выступать мотивы увлеченности видеоигрой, усиливающие агрессивные тенденции, и социальные мотивы, ослабляющие агрессивные тенденции. Также изучался вопрос возрастания склонности использовать техники нейтрализации, направленные на снижение чувства вины путем рационализации своих неэтичных действий. Дополнительно авторы упомянули связь рассматриваемого ими в рамках исследования жанра видеоигр (“МОВА” — аббревиатура от Multiplayer Online Battle Arena, буквально «многопользовательская онлайн-боевая арена», которая сочетает элементы многопользовательских ролевых игр и стратегий в реальном времени) с аддиктивными проявлениями и другими негативными последствиями (Tan, 2022).

3. *“Online Games; Avatar; Gaming”* («Онлайн-игры; Аватар; Игровой»). *Перцентиль проминентности (Prominence Percentile) = 94,804*

Тема включает 210 статей предметной области «Психология». Наиболее часто в них используются следующие ключевые слова: “Game” (игра), “Players” (игроки), “Video Games” (видеоигры), “Gaming” (игровой), “Online” (онлайн). Рис. 6 показывает частоту встречаемости ключевых слов относительно наиболее часто используемого — “Game” (игра).



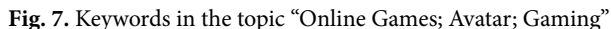
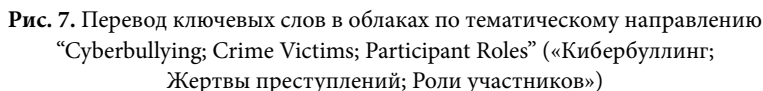
Исследования Е.-Н. Со и В.Й. Тан направлены на поиск предикторов указанных агрессивных тенденций. В статье Е.-Н. Со и соавторов в этом плане рассматривались убеждения, относящиеся к дискриминации по признаку пола (маскулинные нормы, враждебность к лицам женского пола), факторы, связанные с видеоигрой (восприятие онлайн-игры как своей территории, прогресс в игре, соревновательность), и средовые факторы (издевательства со стороны сверстников;

время, проводимое в игре). В число достоверных предикторов не вошло время, проводимое в игре, и соревновательность. В контексте исследования авторы изучали проявление агрессии в онлайн-играх мужчинами по отношению к женщинам. Возраст респондентов находился в пределах от 14 до 64 лет (Seo, Oh, Kil, 2021). Второе исследование, описанное в статье В.И. Тан и коллег, было направлено на изучение проявления агрессивных тенденций пользователями обоих полов в форме оскорблений сексуального характера. В нем принимали участие респонденты от 14 до 39 лет. Авторы выявили следующие предикторы: враждебный сексизм; идентификацию себя как игрока; ориентацию на социальное доминирование; а также 2 из компонентов темной триады: макиавеллизм и психопатию. Значимыми не являлись следующие предикторы: нарциссизм (компонент темной триады); время, проводимое в видеоигре; пол (несмотря на то, что игроки женского пола реже прибегали к оскорблениям сексуального характера, чем игроки мужского пола) (Tang, Reer, Quandt, 2020).

Исследование Дж. Бурнай и коллег имеет другую направленность. Они предположили, что воспринимаемый сексуализированный контент в видеоиграх в сторону усиления влияет на склонность мужчин высказывать в Интернете женщинам оскорбления сексуального характера. Изучаемая тенденция также была выявлена у респондентов женского пола. Возраст всех респондентов составил 18–37 лет. Авторы подчеркнули, что сексуализированный контент в видеоиграх — это значимый ситуационный фактор проявления агрессивности в Интернете. Полученные результаты согласуются с теоретической моделью, созданной авторами на основе интеграции «Общей модели агрессии» (GAM) и «Двухкомпонентной модели сексуальной агрессии» (“Confluence Model of Sexual Aggression”) (Burnay, Bushman, Larøi, 2019).

4. “Cyberbullying; Crime Victims; Participant Roles” («Кибербуллинг; Жертвы преступлений; Роли участников»). Перцентиль проминентности (Prominence Percentile) = 99,793

Рассматриваемая тема содержит 3275 публикаций, которые входят в предметную область «Психология». К пяти наиболее часто используемым ключевым словам относятся: “Workplace Bullying” (буллинг на рабочем месте), “Adolescent” (подросток), “Crime Victims” (жертвы преступлений), “Schools” (школы) и “Students” (студенты). На рис. 7 отображена визуализация частот встречаемости ключевых слов относительно “Workplace Bullying” (буллинг на рабочем месте).



В исследовании С.-В. Чжу подробно рассматривалась связь агрессии в онлайн-видеоиграх и склонности к совершению кибербуллинга. Акцентировалось внимание на двух переменных: агрессивности (модератор) и нормативных убеждениях об агрессии (медиатор). Было выявлено, что восприятие агрессивного поведения как нормативного

действительно является значимой в качестве промежуточной переменной в структуре исследуемой связи. Также было обнаружено влияние выраженности агрессивности на характер связи агрессии в онлайн-играх и склонности к кибербуллингу. Возраст респондентов, принявших участие в исследовании, составил 12–15 лет (Zhu et al., 2020).

Ч. Тэн с соавторами в своей статье приводят описание двух исследований, в которых рассматривалось влияние увлеченности жестокими видеоиграми на склонность к вовлеченности в ситуацию буллинга и кибербуллинга в роли агрессора соответственно. В 1-м принимали участие респонденты 12–19 лет, во 2-м — респонденты 16–28 лет. В качестве дополнительных переменных авторы выделили черту характера агрессивность как фактор риска и моральную идентичность как фактор, снижающий изучаемое влияние. Разные по возрасту выборки респондентов в исследованиях авторы объясняют тем, что в подростковых группах традиционный буллинг сильнее распространен, чем в более старших (Teng, 2020).

Дополнительно следует отметить, что авторы представленных выше исследований по теме теоретически основывались на концепции «Общая модель агрессии» (GAM) и указали на то, что полученные ими эмпирические данные подтверждают ее положения.

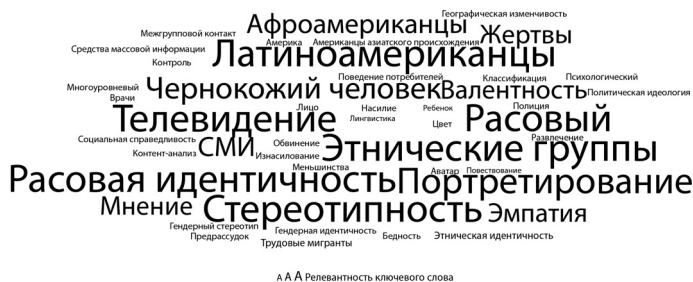
Исследование С. Багес имеет совсем другую направленность. В нем исследовались ресурсы ролевых видеоигр (РПГ/RPG — от англ. Role-Playing Game) в качестве основного элемента программ профилактики буллинга. Участников набирали среди обучающихся шестых классов школ. Авторы объяснили свой выбор тем, что в этот период чаще возникают ситуации буллинга. Респонденты были случайным образом поделены на группы: экспериментальную (средний возраст респондентов — 11,57 лет) и контрольную (средний возраст респондентов — 11,41 лет). В экспериментальной группе проводилась программа, включающая ролевую игру в рамках заранее составленных сюжетов, иллюстрирующих ситуации буллинга и его различные аспекты, такие как психологическая и физическая агрессия, а также кибербуллинг. После каждого сеанса ролевой игры внутри группы проводилось обсуждение эмоционального состояния участников. Респонденты из контрольной группы, в соответствии с исследовательской программой, смотрели видео документального характера, иллюстрирующие ситуации буллинга с развернутыми комментариями вовлеченных в них людей (жертв и агрессоров), после чего обсуждали феномен буллинга. По результатам исследования в экспериментальной группе было выявлено значимое повышение

уровня эмпатии, а также значимое снижение буллинга и агрессивного поведения. Следует отметить, что в самом исследовании не использовались видеоигры, но авторы указывали на дальнейшую возможность изучения профилактического потенциала однопользовательских и многопользовательских ролевых видеоигр (ППГ/RPG) (Bagès, Hoareau, Guerrien, 2021).

Дополнительно необходимо обратить внимание на различия поведения в реальной среде и в Интернете, обусловленные рядом факторов, описанных Дж. Сулер и впоследствии А.Е. Войскунским (Suler, 2004; Войскунский, 2017). Также Дж. Сулер указывает на характерный для онлайн-поведения эффект растормаживания, предпосылками для которого являются описанные им механизмы (Suler, 2004). Соответственно, С.-В. Чжу и Ч. Тэн указывают на невозможность изучения буллинга и кибербуллинга как одного и того же феномена (Teng, 2020; Zhu et al., 2020). Это в целом актуально для исследований агрессии в онлайн-среде и в реальном пространстве.

5. *“Portrayal; Stereotype; Media Representations”* («Портретирование; Стереотипность; Представленность в медиа»). Перцентиль проминентности (*Prominence Percentile*) = 77,191

Эта тема включает 32 исследования, относящихся также к предметной области «Психология». Наиболее часто в них встречаются следующие пять ключевых слов: *“Stereotype”* (стереотипность), *“Media”* (СМИ), *“Black Person”* (чернокожий человек), *“Continental Population Groups”* (континентальные группы населения) и *“Ethnic Groups”* (этнические группы). На рис. 8 визуально отображено распределение ключевых слов по частоте встречаемости относительно *“Stereotype”*.



А А А Релевантность ключевого слова

Рис. 8. Перевод ключевых слов в облаках по тематическому направлению *“Portrayal; Stereotype; Media Representations”* («Портретирование; Стереотипность; Представленность в медиа»)



Fig. 8. Keywords in the topic “Portrayal; Stereotype; Media Representations”

В рамках темы исследуются особенности восприятия представителей различных рас, обусловленные влиянием соответствующих стереотипов. П.М. Марки рассматривает эту проблему в контексте событий, связанных со стрельбой в школе. Он, указывает на то, что в различных источниках, в том числе в исследовательских статьях, со стрельбой в школе часто ассоциируется негативное влияние видеоигр, если нападение было совершено человеком европеоидной расы. В отношении представителей расовых меньшинств тенденция строить подобные ассоциации видится более низкой. Это предположение было подтверждено результатами двух исследований. Результаты 1-го показали, что респонденты (средний возраст — 19,56 лет, медиана возрастных показателей — 19) после ознакомления с фиктивной новостной заметкой о совершенном акте стрельбы в школе чаще отмечали негативное влияние видеоигр, если нападавший был белым, а не чернокожим. Во 2-м исследовании по результатам анализа реальных новостных сообщений была замечена та же тенденция. Причиной для этого, по мнению автора, является наличие стереотипной ассоциации между принадлежностью к расовым меньшинствам и склонностью совершать насильственные преступления. Стоит отметить, что она, в свою очередь, может вносить искажения в сведения, предоставляемые СМИ и другими информационными источниками (Markey et al., 2020).

Исследование Э. Эш было посвящено изучению особенностей идентификации пользователя с аватаром во время сеанса видеоигры. Предполагалось, что поведение пользователя во время игры за аватар отличающейся расы сильнее изменится, чем во время игры за аватар совпадающей расы. В исследовании принимали участие преимущественно белые респонденты. Возраст участников находился в диапазоне от 18 до 25 лет. Они играли в симулятор боксерских поединков,

используя один из двух вариантов аватара: белого или чернокожего персонажей. Такие же варианты воплощения были у виртуального соперника. Это позволило скомбинировать четыре игровые ситуации и разделить респондентов на четыре группы соответственно. Результаты исследования показали, что на взаимосвязь между расой аватара и поведением в игре оказывает умеренное влияние вхождение в роль персонажа и, соответственно, действия от его лица. В том числе у респондентов, испытывавших большую склонность входить в роль аватара, поведение в игре изменялось сильнее (становилось более агрессивным). Значимых различий по степени использования стереотипов относительно рас аватаров в группах испытуемых выявлено не было, но наблюдалось влияние взаимодействия факторов расы аватара и использования стереотипов на когнитивную и аффективную составляющие агрессии. Также были выявлены более сильные агрессивные тенденции при условии совпадения рас респондента и его аватара, чем при условии их несовпадения. Дополнительно авторы предположили, что на результаты исследования могла повлиять актуализация стереотипов о боксерах при восприятии персонажей видеоигры. Также необходимо отметить, что в рамках исследования Э. Эш проводился анализ поведения респондентов в ситуации видеоигры, что реализуется в исследованиях редко (Ash, 2016).

Выводы

По результатам обзора, сделанного в рамках статьи, можно выделить следующие группы тенденций, в соответствии с которыми проводятся исследования по теме «Видеоигры и агрессия»:

Методологические вопросы

Исследователями отмечается необходимость более углубленного рассмотрения связи увлеченности видеоиграми и агрессией, выявления и изучения факторов, опосредующих эту связь, и дальнейшей разработки подходов к пониманию агрессии. Отмечаются вопросы выбора и контроля переменных, а также недостаточность методов сбора данных, предполагающих самоотчет респондентов.

Теоретические вопросы

Исследователями отмечаются недостаточные объяснительные возможности концепции «Общая модель агрессии» (GAM), что отражается наличием результатов исследований как подтверждающих ее, так и опровергающих. В том числе различные авторы предлагают альтернативные модели (например, фрустрационная теория агрессии, рассматриваемая К.Дж. Фергюсон), а также объединение «Общей

модели агрессии» (GAM) с другими концепциями (например, «Общая модель агрессии» (GAM) и «Двухкомпонентная модель сексуальной агрессии» в исследовании Дж. Бурнай).

Методы сбора данных о видеоиграх

Было замечено, что в большей части исследований данные об особенностях использования видеоигр собирались на основе самоотчетов респондентов. Также, если предполагалось включение в исследование одного или нескольких сеансов видеоигры, то они рассматривались в общем плане как целостные факторы — особенности поведения и деятельности респондентов в контексте видеоигр не учитывались. Следует отметить исследование Э. Эш, в котором проводился анализ действий респондентов, совершенных в игровом пространстве.

Основные тенденции исследований

Большое внимание уделяется изучению агрессии в виртуальном и реальном пространствах, в том числе в ситуациях буллинга и кибербуллинга. Исследователями обозначаются возможности изучения видеоигр как потенциальных инструментов профилактики буллинга. Рассматривается связь увлеченности видеоиграми и агрессии в контексте расовых и гендерных стереотипов. Исследуются агрессивные тенденции на фоне игрового расстройства (код по МКБ-11: 6C51), изучаются факторы телесной диссоциации и телесной осознанности в этом контексте. Проводится анализ параметров дегуманизации и воспринимаемого эффекта катарсиса (высвобождения агрессивных эмоций в процессе сеанса видеоигры) в рамках проблемы увлеченности видеоиграми и проявления агрессивных тенденций. Также следует отметить, что исследователи в своих работах по большей части рассматривают широкий возрастной диапазон лиц, играющих в видеоигры, однако если они концентрируются на меньших, более конкретных возрастных интервалах, то внимание чаще всего обращается на подростков и молодых взрослых.

В заключение хотелось бы отметить следующие перспективы, на которых предполагается заострить внимание в ходе планирования и проведения дальнейших исследований.

Во-первых, на уровне методологии необходимо проводить дальнейшую работу по соотносению основных феноменов (агрессивности, агрессии онлайн и офлайн и т.д.), а также по состыковке различных подходов и концепций, их описывающих.

Во-вторых, следует указать на то, что работы, в которых подвергаются анализу конкретные акты поведения и компоненты деятель-

ности, осуществляемые в видеоиграх в связи с такими характеристиками как агрессия и агрессивность, проводятся достаточно редко. Соответственно, поведенческий анализ, на наш взгляд, является перспективным.

В-третьих, перспективным является психодиагностический, развивающий и психокоррекционный потенциал видеоигр, что, безусловно, должно подкрепляться соответствующими психологическими исследованиями.

Литература

Беляева У.П. Видеоигры как технокультурный феномен: история становления и социокультурная значимость // Научный результат. Социальные и гуманитарные исследования. 2021. Т. 7, № 3. С. 91–104. doi: 10.18413/2408-932X-2021-7-3-0-10

Богачева Н.В. Основные проблемы психологии компьютерной игры. Цифровое общество в культурно-исторической парадигме: коллективная монография / Под ред. Т.Д. Марцинковской, В.Р. Орестовой, О.В. Гавриченко. Москва: МПГУ, 2019.

Ветушинский А.С. Краткая история игровой индустрии. Видеоигры: введение в исследования / Под ред. Е.В. Галанина. Томск: Издат. дом Томского гос. ун-та, 2018.

Войсунский А.Е. Направления исследований опосредствованной Интернетом деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2017. № 1. С. 51–66. doi: 10.11621/vsp.2017.01.52

МКБ-11. Глава 06. Психические и поведенческие расстройства и нарушения нейropsychического развития. Статистическая классификация: учебно-методическое пособие / Под ред. Г.П. Костюка. М.: КДУ, Университетская книга, 2021. doi: 10.31453/kdu.ru.91304.0143

Олсон Ш., Катнер Л. Точки зрения и острые вопросы в исследованиях насилия и агрессии, связанных с компьютерными играми // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2015. Т. 12, № 1. С. 13–28. doi: 10.17323/1813-8918-2015-1-13-28

Седых И.А. Индустрия компьютерных игр — 2020. М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт «Центр развития», 2020. [Электронный ресурс] // URL: <https://dcenter.hse.ru/data/2020/07/27/1599127653/Индустрия%20компьютерных%20игр-2020.pdf> (дата обращения: 10.12.2021).

Ash, E. (2016). Priming or proteus effect? Examining the effects of avatar race on in-game behavior and post-play aggressive cognition and affect in video games. *Games and Culture*, 11 (4), 422–440. doi: 10.1177/1555412014568870

Bagès, C., Hoareau, N., Guerrien, A. (2021). Play to Reduce Bullying! Role-Playing Games Are a Useful Tool for Therapists and Teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 35 (4), 631–641. doi: 10.1080/02568543.2020.1810834

Barrington, G., Ferguson, C.J. (2022). Stress and Violence in Video Games: Their Influence on Aggression. *Trends in Psychology*, 30, 497–512. doi: 10.1007/s43076-022-00141-2

Burnay, J., Bushman, B.J., Larøi, F. (2019). Effects of sexualized video games on online sexual harassment. *Aggressive behavior*, 45 (2), 214–223. doi: 10.1002/ab.21811

Burnay, J., Kepes, S., Bushman, B.J. (2022). Effects of violent and nonviolent sexualized media on aggression-related thoughts, feelings, attitudes, and behaviors: A meta-analytic review. *Aggressive Behavior*, 48 (1), 111–136. doi: 10.1002/ab.21998

Bushman, B.J., Anderson, C.A. (2021). Solving the puzzle of null violent media effects. *Psychology of Popular Media*, 1–9. doi: 10.1037/ppm0000361

Casale, S., Musicò, A., Schimmenti, A. (2021). Beyond internalizing and externalizing symptoms: The association between body disconnection and the symptoms of Internet gaming disorder. *Addictive behaviors*, 123, 1–7. doi: 10.1016/j.adbeh.2021.107043

Delhove, M., Greitemeyer, T. (2020). The relationship between video game character preferences and aggressive and prosocial personality traits. *Psychology of Popular Media*, 9 (1), 96–104. doi: 10.1037/ppm0000211

Drummond, A. et al. (2021). Violent and non-violent virtual reality video games: Influences on affect, aggressive cognition, and aggressive behavior. Two pre-registered experiments. *Journal of Experimental Social Psychology*, 95, 1–9. doi: 10.1016/j.jesp.2021.104119

Esposito, N. (2005). A Short and Simple Definition of What a Videogame Is. DiGRA 2005: Changing Views: Worlds in Play, 2005 International Conference. (Retrieved from <http://summit.sfu.ca/system/files/iritems1/258/d974f9eaf74e82bf63157cc68f48.doc>) (review date: 09.04.2022).

Ferguson, C.J. et al. (2021). Video games, frustration, violence, and virtual reality: Two studies. *British journal of social psychology*, 61 (1), 83–99. doi: 10.1111/bjso.12471

Greitemeyer, T. (2020). The police officer's dilemma: The relationship between violent video game play and responses in a first-person shooter task. *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications*, 32 (2), 82–88. doi: 10.1027/1864-1105/a000260

Groves, C.L., Prot, S., Anderson, C.A. (2020). Violent Media Use and Violent Outcomes. In M.N. Potenza, K.A. Faust, D. Faust (Eds.), *The Oxford Handbook of Digital Technologies and Mental Health* (pp. 202–211). New York: Oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780190218058.013.18

Hawkins, I. et al. (2021). Extensions of the proteus effect on intergroup aggression in the real world. *Psychology of Popular Media*, 10 (4), 478–487. doi: 10.1037/ppm0000307

Jeon, H.G. et al. (2022). Exploring the Mechanism of Pathological Gaming in Adolescents: Focused on the Mediation Paths and Latent Group Comparison. *Frontiers in Psychology*, 12, 756328. doi: 10.3389/fpsyg.2021.756328

Jiang, Z. et al. (2022). Other-Dehumanization Rather Than Self-Dehumanization Mediates the Relationship Between Violent Video Game Exposure and Aggressive Be-

havior. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 25 (1), 37–42. doi: 10.1089/cyber.2021.0108

Kersten, R., Greitemeyer, T. (2022). Why do habitual violent video game players believe in the cathartic effects of violent video games? A misinterpretation of mood improvement as a reduction in aggressive feelings. *Aggressive Behavior*, 48 (2), 219–231. doi: 10.1002/ab.22005

Markey, P.M. et al. (2020). He does not look like video games made him do it: Racial stereotypes and school shootings. *Psychology of Popular Media*, 9 (4), 493–498. doi: 10.1037/ppm0000255

Prot, S. et al. (2014). Long-term relations among prosocial-media use, empathy, and prosocial behavior. *Psychological science*, 25 (2), 358–368. doi: 10.1177/0956797613503854

Seo, Y.-N., Oh, P., Kil, W.Y. (2021). Into the wolves' den: an investigation of predictors of sexism in online games. *Behaviour & Information Technology*, 41 (8), 1740–1754. doi: 10.1080/0144929X.2021.1899287

Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyberpsychology & behavior*, 7 (3), 321–326. doi: 10.1089/1094931041291295

Tan, W.-K., Chen, L.-M. (2022). That's not my fault: Excuses given by players exhibiting in-game intra-team aggressive behavior in online games. *Computers in Human Behavior*, 127, 107045. doi: 10.1016/j.chb.2021.107045

Tang, W.Y., Reer, F., Quandt, T. (2020). Investigating sexual harassment in online video games: How personality and context factors are related to toxic sexual behaviors against fellow players. *Aggressive behavior*, 46 (1), 127–135. doi: 10.1002/ab.21873

Teng, Z. et al. (2020). Violent video game exposure and (Cyber) bullying perpetration among Chinese youth: The moderating role of trait aggression and moral identity. *Computers in Human Behavior*, 104, 106193. doi: 10.1016/j.chb.2019.106193

Zhu, X.-W. et al. (2020). Exposure to online game violence and cyberbullying among Chinese adolescents: Normative beliefs about aggression as a mediator and trait aggressiveness as a moderator. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 29 (2), 148–166. doi: 10.1080/10926771.2018.155083

References

Ash, E. (2016). Priming or proteus effect? Examining the effects of avatar race on in-game behavior and post-play aggressive cognition and affect in video games. *Games and Culture*, 11 (4), 422–440. doi: 10.1177/1555412014568870

Bagès, C., Hoareau, N., Guerrien, A. (2021). Play to Reduce Bullying! Role-Playing Games Are a Useful Tool for Therapists and Teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 35 (4), 631–641. doi: 10.1080/02568543.2020.1810834

Barrington, G., Ferguson, C.J. (2022). Stress and Violence in Video Games: Their Influence on Aggression. *Trends in Psychology*, 30, 497–512. doi: 10.1007/s43076-022-00141-2

Belyaeva, U.P. (2021). Video games as a technical and cultural phenomenon: the history of formation and sociocultural importance. *Nauchnyi rezul'tat (Research Result)*, 7 (3), 91–104. doi: 10.18413/2408-932X-2021-7-3-0-10 (In Russ.).

Bogacheva, N.V. (2019). Video game psychology: the main problems and solution perspectives. In T.D. Marcinkovskaja, V.R. Orestova, O.V. Gavrichenko (Eds.), *Digital society in the cultural-historical paradigm: collective monograph* (pp. 30–36). Moscow: MPGU. (In Russ.).

Burnay, J., Bushman, B.J., Larøi, F. (2019). Effects of sexualized video games on online sexual harassment. *Aggressive behavior*, 45 (2), 214–223. doi: 10.1002/ab.21811

Burnay, J., Kepes, S., Bushman, B.J. (2022). Effects of violent and nonviolent sexualized media on aggression-related thoughts, feelings, attitudes, and behaviors: A meta-analytic review. *Aggressive Behavior*, 48 (1), 111–136. doi: 10.1002/ab.21998

Bushman, B.J., Anderson, C.A. (2021). Solving the puzzle of null violent media effects. *Psychology of Popular Media*, 1–9. doi: 10.1037/ppm0000361

Casale, S., Musicò, A., Schimmenti, A. (2021). Beyond internalizing and externalizing symptoms: The association between body disconnection and the symptoms of Internet gaming disorder. *Addictive behaviors*, 123, 1–7. doi: 10.1016/j.addbeh.2021.107043

Delhove, M., Greitemeyer, T. (2020). The relationship between video game character preferences and aggressive and prosocial personality traits. *Psychology of Popular Media*, 9 (1), 96–104. doi: 10.1037/ppm0000211

Drummond, A. et al. (2021). Violent and non-violent virtual reality video games: Influences on affect, aggressive cognition, and aggressive behavior. Two pre-registered experiments. *Journal of Experimental Social Psychology*, 95, 1–9. doi: 10.1016/j.jesp.2021.104119

Esposito, N. (2005). A Short and Simple Definition of What a Videogame Is. DiGRA 2005: Changing Views: Worlds in Play, 2005 International Conference. (Retrieved from <http://summit.sfu.ca/system/files/iritems1/258/d974f9eaf74e82bf63157cc68f48.doc>) (review date: 09.04.2022).

Ferguson, C.J. et al. (2021). Video games, frustration, violence, and virtual reality: Two studies. *British journal of social psychology*, 61 (1), 83–99. doi: 10.1111/bjso.12471

Greitemeyer, T. (2020). The police officer's dilemma: The relationship between violent video game play and responses in a first-person shooter task. *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications*, 32 (2), 82–88. doi: 10.1027/1864-1105/a000260

Groves, C.L., Prot, S., Anderson, C.A. (2020). Violent Media Use and Violent Outcomes. In M.N. Potenza, K.A. Faust, D. Faust (Eds.), *The Oxford Handbook of Digital Technologies and Mental Health* (pp. 202–211). New York: Oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780190218058.013.18

Hawkins, I. et al. (2021). Extensions of the proteus effect on intergroup aggression in the real world. *Psychology of Popular Media*, 10 (4), 478–487. doi: 10.1037/ppm0000307

ICD-11. Chapter 06. Mental and behavioral disorders and disorders of neuro-psychic development. Statistical classification. (2021). In Kostyuk G.P. (Eds.). Moscow: KDU, Universitetskaya kniga. doi: 10.31453/kdu.ru.91304.0143 (In Russ.).

Jeon, H.G. et al. (2022). Exploring the Mechanism of Pathological Gaming in Adolescents: Focused on the Mediation Paths and Latent Group Comparison. *Frontiers in Psychology*, 12, 756328. doi: 10.3389/fpsyg.2021.756328

Jiang, Z. et al. (2022). Other-Dehumanization Rather Than Self-Dehumanization Mediates the Relationship Between Violent Video Game Exposure and Aggressive Behavior. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 25 (1), 37–42. doi: 10.1089/cyber.2021.0108

Kersten, R., Greitemeyer, T. (2022). Why do habitual violent video game players believe in the cathartic effects of violent video games? A misinterpretation of mood improvement as a reduction in aggressive feelings. *Aggressive Behavior*, 48 (2), 219–231. doi: 10.1002/ab.22005

Markey, P.M. et al. (2020). He does not look like video games made him do it: Racial stereotypes and school shootings. *Psychology of Popular Media*, 9 (4), 493–498. doi: 10.1037/ppm0000255

Olson, C., Kutner, L. (2015). Viewpoints and flashpoints in the study of video game violence and aggression. *Psikhologiya. Zhurnal Vyshei shkoly ekonomiki (Psychology. Journal of Higher School of Economics)*, 12 (1), 13–28. doi: 10.17323/1813-8918-2015-1-13-28 (In Russ.).

Prot, S. et al. (2014). Long-term relations among prosocial-media use, empathy, and prosocial behavior. *Psychological science*, 25 (2), 358–368. doi: 10.1177/0956797613503854

Sedykh, I.A. (2020). Computer games industry — 2020. Moscow: Nacional'nyj issledovatel'skij universitet "Vysshaya shkola ekonomiki", Institut "Centr razvitiya". (Retrieved from <https://dcenter.hse.ru/data/2020/07/27/1599127653/Индустрия%20компьютерных%20игр-2020.pdf>) (review date: 10.12.2021). (In Russ.).

Seo, Y.-N., Oh, P., Kil, W.Y. (2021). Into the wolves' den: an investigation of predictors of sexism in online games. *Behaviour & Information Technology*, 41 (8), 1740–1754. doi: 10.1080/0144929X.2021.1899287

Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyberpsychology & behavior*, 7 (3), 321–326. doi: 10.1089/1094931041291295

Tan, W.-K., Chen, L.-M. (2022). That's not my fault: Excuses given by players exhibiting in-game intra-team aggressive behavior in online games. *Computers in Human Behavior*, 127, 107045. doi: 10.1016/j.chb.2021.107045

Tang, W.Y., Reer, F., Quandt, T. (2020). Investigating sexual harassment in online video games: How personality and context factors are related to toxic sexual behaviors against fellow players. *Aggressive behavior*, 46 (1), 127–135. doi: 10.1002/ab.21873

Teng, Z. et al. (2020). Violent video game exposure and (Cyber) bullying perpetration among Chinese youth: The moderating role of trait aggression and moral identity. *Computers in Human Behavior*, 104, 106193. doi: 10.1016/j.chb.2019.106193

Vetushinskii, A.S. (2018). A brief history of the gaming industry. In E.V. Galanin (Eds.), *Video games: an introduction to researches* (pp. 32–74). Tomsk: Izdat. dom Tomskogo gos. Un-ta. (In Russ.).

Voiskunskii, A.E. (2017). Directions of studies of internet mediation. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14, Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 1, 51–66. doi: 10.11621/vsp.2017.01.52 (In Russ.).

Zhu, X.-W. et al. (2020). Exposure to online game violence and cyberbullying among Chinese adolescents: Normative beliefs about aggression as a mediator and trait aggressiveness as a moderator. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 29 (2), 148–166. doi: 10.1080/10926771.2018.155083

Статья получена: 21.04.2022;
принята: 02.06.2022;
отредактирована: 20.08.2022.

Received: 21.04.2022;
accepted: 02.06.2022;
revised: 20.08.2022.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Пономарева Екатерина Сергеевна — аспирантка кафедры юридической психологии и права факультета юридической психологии Московского государственного психолого-педагогического университета, esp_st@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1899-9807>

ABOUT AUTHOR

Ekaterina S. Ponomareva — Postgraduate Student, the Department of Legal Psychology and Law, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, esp_st@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1899-9807>

УДК 159.947.5; 159.9.072.432
doi: 10.11621/vsp.2022.03.10

Научная статья

АНАЛИЗ МОТИВАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ И ТРУДОВЫХ ИНТЕРЕСОВ РУКОВОДИТЕЛЕЙ И СОТРУДНИКОВ НА УДАЛЕННОЙ РАБОТЕ

Т.Н. Лобанова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва,
Россия, lobanova.tatiana@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0427-0855>

Актуальность исследования связана с тем, что информационное общество в начале 20-х годов XXI века столкнулось с новым феноменом социально-трудовой среды — возможностью работать вне офисов, вне рабочих мест и постов. Психология такого труда еще далеко не изучена, нет достаточных данных о его эффективности, продуктивности, а главное — о мотивации работников, для которых такой труд стал возможен и доступен.

Цель — проведение анализа мотивационной структуры, а также выделение содержательных характеристик трудовых интересов как сотрудников, так и руководителей, работающих дистанционно (онлайн).

Выборка исследования составила 134 человека, работающих удаленно в компании онлайн-образования в разных отделах и на разных должностях (30 % — руководители, 70 % — специалисты).

Методы. В качестве методического инструментария использовался кластерный анализ структурированных интервью, методика Ф. Герцберга «Мониторинг трудовых мотивов», тест К. Замфир для определения мотивационного комплекса работников и авторская методика «Трудовые интересы работников».

Результаты. Исследование позволило выявить, каким должно быть содержание дистанционной работы, чтобы респонденты считали свой труд интересным. Было выделено три ключевых характеристики удаленной работы: разнообразие и новизна задач для сотрудников, возможности профессионального развития и эмоционально-личностное отношение к функциональным обязанностям.

1) Внутренняя мотивация оказалась выражена сильнее внешней положительной и внешней отрицательной мотивации у 65 % респондентов.

2) Было подтверждено, что основным мотивом трудовой деятельности на удаленной работе является содержание труда, а дополнительными — развитие карьеры и достижение личного успеха.

3) Ведущими трудовыми интересами оказались профессиональные, карьерные, групповые и корпоративные. Экономические интересы в число ведущих не вошли.

Выводы. Проведенное исследование показывает, что условие удаленной, дистанционной работы усиливает интерес к содержанию деятельности и требует повышенного внимания к внутренней мотивации.

Ключевые слова: структура мотивации, мотивационный комплекс, трудовые интересы, удаленная работа, постиндустриальная экономика.

Благодарности. Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования Волкова В.В.

Для цитирования: Лобанова Т.Н. Анализ мотивационной структуры и трудовых интересов руководителей и сотрудников на удаленной работе // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 3. С. 200–224. doi: 10.11621/vsp.2022.03.10

doi: 10.11621/vsp.2022.03.10

Scientific Article

ANALYSIS OF THE MOTIVATIONAL STRUCTURE AND LABOR INTERESTS OF MANAGERS AND EMPLOYEES IN REMOTE WORK

Tatiana N. Lobanova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,
lobanova.tatiana@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0427-0855>

Background. The relevance of the study is due to the fact that the information society in the early 20s of the 21st century faced a new phenomenon of the social and labor environment — the ability to work outside offices, outside workplaces and posts. The psychology of such work has not yet been studied far enough, there is not enough data on its effectiveness, productivity, and most importantly, on the motivation of workers for whom such work has become possible and accessible.

Objective is analyzing the motivational structure, as well as highlighting the content characteristics of the labor interests of both employees and managers working remotely (online)

Methods. Cluster analysis of structured interviews with employees and managers, F. Herzberg's methodology «Monitoring of labor motives», K. Zamfir's test for determining the motivational complex of employees and the author's methodology «Labor interests of employees» were used as methodological tools.

Sample. The study sample consisted of 134 people working remotely in an online education company in different departments and in different positions (30% — managers, 70% — specialists).

Results. The study made it possible to identify what content of remote work should be in order for respondents to consider their work interesting. Three key factors of remote work were identified: variety and novelty of tasks for employees, opportunities for professional development, and emotional and personal attitude to functional duties. Intrinsic motivation turned out to be greater than outwardly positive and outwardly negative motivation in 65% of respondents. It was confirmed that the main motive for working remotely is the content of work and, additionally, career development and personal success. The leading labor interests turned out to be professional, career, group and corporate, and not at all economic.

Conclusion. The conducted research shows that the condition of remote work increases interest in the content of the activity and requires increased attention to intrinsic motivation.

Keywords: structure of motivation, motivational complex, labor interests, remote work, information economy.

Acknowledgements. Author is grateful to Volkov V.V. for assistance in data collection.

For citation: Lobanova, T.N. (2022). Analysis of the Motivational Structure and Labor Interests of Managers and Employees in Remote Work. Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin), 3, 200–224. doi: 10.11621/vsp.2022.03.10

Введение

В данной статье рассматривается трудовая деятельность в современной компании онлайн-образования. Можно сказать, что данная компания является типичной в информационном обществе. Термин «информационное общество» был введен в научный оборот исследователями из Японии и США, положившими начало развитию одноименной концепции (Porat, Rubin, 1978; Masuda, 1981). Один из представителей информатизма американский социолог М. Кастельс рассматривает формирующуюся сегодня социальную структуру как сетевое общество, подчеркивая, что главную роль в жизни людей обретают глобальные сети, вытесняющие прежние формы личной и вещной зависимости (Castells, 1996).

В 20-е годы XXI века многие организации столкнулись с новой формой труда, отделенного не только от производства как такового, но и от рабочего места, от предприятия, офиса, от коллектива (The Future, 2020). Речь идет не просто об автоматизации труда, снижении занятости в монотонных стандартных профессиях и увеличении — в когнитивных и творческих. Стоит новая задача оптимизации рабочих мест в рамках передачи части функций сторонним организациям,

их выводу за пределы крупных городов или стран, переводу работы в статус удаленной или замены людей алгоритмами.

Появление трудовых отношений в виде серии транзакций между организацией и субъектом труда, исключающей прочные рабочие связи, ускорило использование дистанционной формы взаимодействия, которую метафорически можно определить как работу в «облаке». Здесь «поставщики труда» больше не считаются сотрудниками в традиционном смысле, а скорее являются «независимыми исполнителями» конкретных заданий. И поскольку такая форма занятости не всегда предполагает оформление в штат предприятий, возникают новые ценностные ориентации, отношение к технологиям, встают вопросы выплат минимальной зарплаты, налогов на доход и социальное обеспечение (Нестик, 2020). Для фрилансеров основными преимуществами являются свобода, мобильность, отсутствие стресса и повышенная удовлетворенность от работы (Шваб, 2018). Вместе с тем, столкнувшись с сочетанием повышенной сложности и гиперспециализации, работники ощущают особую потребность в осмысленном участии в труде. Особенно это характерно для молодого поколения, которое не только руководствуется финансово-карьерными устремлениями, но заинтересовано в гармоничной инкорпорации в профессию, компанию, определении дела жизни, местожительства, согласованности общечеловеческих ценностей.

Анализируя обзор иностранных исследований по теме удаленной работы, хотелось бы обратить внимание на исследования доцента Гарвардской школы бизнеса П. Чудхури (Чудхури, 2020) по поводу производительности труда в компаниях, перешедших на удаленный формат. Так, приводятся факты, что с переходом на работу из дома продуктивность сотрудников вырастает на 13 %, а по мере того, как все больше предприятий переходит в удаленный режим, появляется заметный рост продуктивности и вовлеченности, выгодных как сотрудникам, так и компаниям. Вместе с тем эти исследования выявили, что, когда весь коллектив или большая его часть трудятся дистанционно, становится сложнее взаимодействовать, обмениваться знаниями, социализироваться, оценивать результаты работы, обеспечивать безопасность и т.д. Систематизируя исследования по психологии труда в индустрии 4.0 (Лобанова, Захарова, 2020), по работе в «дистанционном режиме» (Рыкина, Филатова, 2021), можно предположить, что в постиндустриальной экономике большее значение будет приобретать внутренняя мотивация, а движущей силой станет управление, нацеленное на достижение мастерства, независимости и обретении

смысла. То есть предприятия все больше будут ориентироваться на распределенные команды, удаленных сотрудников и динамичные по составу коллективы с непрерывным обменом данными и знаниями о вещах или рабочих задачах. Кроме того, в мотивационном поле работников заметно усиливается фактор содержательного отношения и интереса к работе, причем не столько экономического, сколько профессионального характера (Карапетян, 2017).

Нередко интерес отождествляют с мотивом деятельности. Наши исследования (Лобанова, 2018) показывают, что, хотя между этими двумя понятиями имеется определенное сходство (и мотив, и интерес являются силами, детерминирующими деятельность субъекта), однако существуют и различия. Так, мотив побуждает к деятельности, направленной на получение предмета, способного удовлетворить потребность субъекта, в то время как интерес направлен на сохранение за предметом тех функций и свойств, благодаря которым он способен удовлетворить потребность. Другими словами, если роль мотива выражается в обеспечении предметной деятельности, то роль интереса — в обеспечении ценности этой деятельности для социального субъекта, то есть важным моментом здесь является ценностный характер интереса. Интерес не просто мотив к деятельности, но мотив — специфический, существенный, *ценностно-смысловой*.

Вместе с тем категория интересов сотрудников редко упоминается в профессиональной литературе. Широкие эмпирические исследования здесь единичны. Реализация интересов сотрудников часто является основной причиной, для того чтобы они занимались определенной деятельностью, что делает трудовые интересы главным «драйвером» желаемого отношения к рабочему процессу (Gableta, Bodak, 2014).

Поведение человека обычно определяется не одним мотивом, а их совокупностью, поэтому мотивационная структура может рассматриваться как основа определенных трудовых действий. Обладая некоторой стабильностью, мотивационная структура может меняться в процессе воспитания, образования, деятельности. Существует довольно много классификаций трудовых мотивов, опирающихся на содержательные, процессуальные, личностные и другие теории мотивации. Все они эффективно используются, несмотря на имеющиеся расхождения. Наиболее богаты различными типологиями мотивов содержательные теории, которые определяют потребности как мотивирующий фактор. Так, хорошо известны типологии мотивов, основанные на пирамиде потребностей А. Маслоу, на теории Д. Макклелланда, теории двух факторов Ф. Герцберга и др. (см. обзор

в гл. 4, Лобанова, 2015). В содержательных теориях дифференцируются первичные, общие и вторичные мотивы, внутренние и внешние мотивы и т.п. Процессуальные и личностные теории (или теории отношений) больше концентрируются на личности работника или факторах внешней среды («теория ХУ» Д. Макгрегора, «теория Z» У. Оучи, теория ожиданий В. Врума, справедливости С. Адамса, теория 12 факторов Ш. Ричи и П. Мартина, концепция В.И. Герчикова и др.). Типологии мотивации отличаются в зависимости от целей исследования.

Нами была поставлена **цель исследования** — провести анализ мотивационной структуры сотрудников и руководителей, работающих удаленно, с точки зрения приоритетности внешних или внутренних факторов мотивации, относящихся к содержательным теориям, а также выделить характерные особенности интереса к труду (далее — трудовые интересы) дистанционных работников постиндустриальной экономики.

Методы

Исследование проводилось на базе крупнейшей в России и Восточной Европе компании онлайн-образования. Компания имеет современную сетевую бизнес-модель, в которой при наличии единого центрального офиса, работники трудятся удаленно в различных регионах и странах, имея множество каналов общения и онлайн-сервисов. В такой новой омниканальной среде, включающей телефоны, чаты, СМС-каналы, почту, социальные сети, мобильные приложения и т.п., персонал имеет особую трудовую деятельность, отличающуюся от привычной производственно-офисной. В этой связи требуют изучения отдельные параметры этой деятельности, критически влияющие на ее эффективность. В частности, была поставлена задача анализа мотивационной структуры и характеристик трудовых интересов руководителей и сотрудников компании.

Выборка

Выборка исследования составила 134 человека, работающих в разных отделах компании и на разных должностях. Это были работники, которые откликнулись на рассылку о проводимом исследовании и захотели принять в нем участие, получить результаты своих тестирований в обмен на ответы. Часть работников (27 человек)

согласилась пройти небольшое структурированное интервью и ответить на дополнительные ассоциативные вопросы.

Для целей исследования респонденты были разделены на две условные группы — руководители и линейные сотрудники. Руководителем считался работник, наделенный формальной властью и имеющий несколько подчиненных (на практике — от 12 человек и больше). 30 % всей выборки было отнесено к категории руководителей, 70 % — к линейным сотрудникам.

Большая часть респондентов (94 %) была отнесена к социальному типу профессии (рекрутеры, руководители группы преподавателей, контент-мейкеры, продакт-менеджеры — разработчики новых продуктов, методисты, сотрудники HR отдела и т.д.), специальности остальных 6 % были отнесены к сиговономическим (бухгалтеры, аналитики).

В полученной выборке только 5 % респондентов работали в офисе, остальные — удаленно, что отражало распределение работников компании по критерию места работы. Средний возраст респондентов составил 26 лет.

Методы

В исследовании использовались три методики: «Мониторинг трудовых мотивов» (адаптированный и модифицированный вариант методики Ф. Герцберга) для определения мотивационной структуры работников (Старенченко, 2008), методика К. Замфир в модификации А.А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности» для выделения комплекса внутренней или внешней мотивации (Бордовская, Реан, 2000) и авторская методика «Трудовые интересы работников» (Лобанова, 2021). Кроме того, качественное исследование интереса к работе проводилось в форме интервью, при разработке которого учитывались подходы к определению категории «интереса», развиваемые в современной отечественной психологии (Шорохова, 2004).

В соответствии с методикой «Мониторинг трудовых мотивов» необходимо было сравнить 28 пар утверждений и распределить 5 баллов внутри каждой пары. После обработки ответов выделялись мотивы сотрудников: материальное благополучие, признание окружающими, ответственность и самостоятельность, отношения с руководством, карьера и продвижение, достижение успехов в работе, содержание работы и саморазвитие, сотрудничество в группе.

Методика «Мотивация профессиональной деятельности», состоящая из 7 вопросов, определяла тип мотивации — внутренняя,

внешняя положительная и внешняя отрицательная, а также структуру мотивации работника. В рамках этой методики респондентам было предложено оценить по шкале от 1 до 5 значимость для себя перечисленных мотивов деятельности.

В методике «Трудовые интересы работников» необходимо было оценить по шкале от 1 до 5, насколько важны для респондентов те или иные из 35 утверждений, распределенных на 7 групп трудовых интересов. В результате подсчитывалась выраженность и преобладающий вид трудовых интересов — экономический, профессиональный, карьерный, групповой, корпоративный, территориальный или общегражданский.

Все оценочно-аналитические методики имели корректные данные по различным видам надежности (ретестовой, внутренней согласованности) и валидности (дискриминативной, прогностической критериальной, конструктивной).

Помимо тестов, с некоторыми респондентами также были проведены глубинные интервью, в которых задавались открытые вопросы о том, что является важным и привлекательным в работе и что такое интересная работа. Целью интервью было содержательное рассмотрение характеристик трудовых интересов сотрудников, операционализация понятия «интерес к работе».

Защита от артефакта социальной желательности, сознательных фальсификаций и бессознательных мотивационных искажений осуществлялась за счет того, что исследование проводилось независимым консультантом (не сотрудником данной компании). Все опросы и интервью были анонимны и проводились дистанционно. Время для ответов было не ограничено.

Методы обработки данных

Сырые данные, полученные с помощью методик изучения мотивации и интересов, обрабатывались следующим образом. Баллы по каждой шкале усреднялись по выборке и переводились в проценты от максимального балла для оценки выраженности показателя.

Алгоритм анализа интервью был следующим: варианты ответов выписывались, сходные семантически ответы группировались в кластеры, которые ранжировались по частоте встречаемости в выборке. Вероятность случайного совпадения ответов у 2–3 и более испытуемых пренебрежимо мала. Так, в психосемантике (Серкин, 2019), считается, что *если в группе из 20–30 человек ассоциация при описании какого-либо стимула использована тремя или большим количеством испытуемых, то она неслучайна*. На этом основании формировался

список неслучайных кластеров, по которым в дальнейшем анализировались частоты ответов в каждой группе. Частотой варианта в группе считалось отношение числа участников, использовавших ответы из данного кластера в интервью, к общему числу респондентов в группе.

Результаты

В эмпирическом исследовании по методике Ф. Герцберга, остающейся актуальной, несмотря на изменения в трудовой среде, было установлено, что ведущими мотивами для обеих групп респондентов (группы руководителей и группы линейных сотрудников) оказались «Содержание работы и саморазвитие» и «Карьера и продвижение» (табл. 1). Правда, эти мотивы у руководителей и сотрудников менялись местами: у руководителей на первом месте были карьерные устремления, а у сотрудников, наоборот, содержание работы. Причем разница в оценке мотива, связанного с карьерой, между категориями респондентов оказалась самой большой, то есть для руководителей этот трудовой мотив выражен максимально. Самое низкое значение в обеих группах оказалось у мотива «Сотрудничество в группе», то есть мотив сотрудничества оказался не столь привлекательным для работы в дистанционном режиме, что довольно логично для омниканальной и сетевой среды. В целом, показатели выраженности практически всех мотивов оказались схожими, разница между группами для трех из восьми мотивов составила 1–2 %.

Таблица 1

Структура мотивов руководителей и сотрудников по методике Ф. Герцберга

Мотивы	Выраженность, %		
	Руководители	Линейные сотрудники	Разность
Материальное благополучие	70	62	8
Признание окружающими	47	53	–6
Ответственность и самостоятельность	60	58	2
Отношения с руководством	48	49	–1
Карьера и продвижение	80	67	13
Достижение успехов в работе	63	65	–2
Содержание работы и саморазвитие	73	79	–6
Сотрудничество в группе	37	46	–9

Table 1

The structure of the motives of managers and employees according to the
method of F. Herzberg

Motives	Significance, %		
	Managers	Line employees	Difference
Material well-being	70	62	8
Public recognition	47	53	–6
Responsibility and independence	60	58	2
Relations with management	48	49	–1
Career and promotion	80	67	13
Achieving success at work	63	65	–2
Work content and self-development	73	79	–6
Group cooperation	37	46	–9

Также стоит отметить, что мотив материального благополучия имел большую степень проявления у руководителей (на 8 %), а вот содержание работы, признание и сотрудничество в коллективе важнее для линейных сотрудников. Самая большая разница в оценках получилась по мотиву «Карьера и продвижение» — для руководителей этот мотив оказался критически важен.

Рассмотрим показатели по методике К. Замфир. Как известно, в основу данной методики положена концепция о внутренней и внешней мотивации. Напомним, что о внутренней мотивации (ВМ) говорится, когда для личности имеет значение деятельность сама по себе. Если же в основе мотивации профессиональной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей, внешних по отношению к содержанию самой деятельности (мотивы социального престижа, зарплаты и т.д.), то принято говорить о внешней мотивации. Сами внешние мотивы дифференцируются на внешние положительные (ВПМ) и внешние отрицательные (ВОМ). Внешние положительные мотивы, несомненно, более эффективны и более желательны со всех точек зрения, чем внешние отрицательные мотивы. К. Замфир вводит понятие мотивационный комплекс личности — соотношение между собой трех видов мотивации: ВМ, ВПМ и ВОМ. Показатели этих видов мотивации рассчитываются в соответствии со следующими ключами: $ВМ = (6+7)/2$, $ВПМ = 1+2+5)/3$, $ВОМ = (3+4)/2$, где цифры соответствуют номеру мотива в структуре методики К. Замфир. Показателем выраженности каждого типа мотивации

является число, заключенное в пределах от 1 до 5, переведенное в процентное значение.

Соотношение мотивов руководителей и сотрудников, работающих удаленно, по методике К. Замфир в целом соответствовало результатам, полученным по методике Ф. Герцберга. Для обеих категорий сотрудников наибольшее предпочтение было отдано мотиву «Удовлетворение от работы» (табл. 2).

Таблица 2

Структура мотивов руководителей и сотрудников по методике К. Замфир

№	Мотивы	Выраженность, %	
		Руководители	Линейные сотрудники
1	Денежный заработок	90	90
2	Продвижение	94	90
3	Избегание критики	66	60
4	Избегание наказаний	64	74
5	Престиж и уважение	82	76
6	Удовлетворение от работы	94	98
7	Самореализация	88	92

Table 2

The structure of the motives of managers and employees according to the method of K. Zamfir

№	Motives	Significance, %	
		Managers	Line employees
1	Cash earnings	90	90
2	Promotion	94	90
3	Avoidung Criticism	66	60
4	Avoiding Punishment	64	74
5	Prestige and respect	82	76
6	Job satisfaction	94	98
7	Self-realization	88	92

Если рассмотреть соотношение комплексных показателей внутренней и внешней мотивации руководителей и сотрудников, то и в той, и в другой группе внутренняя мотивация превалирует над внешней положительной и внешней отрицательной (табл. 3). Разность показателей не существенна — для внутренней мотивации и внешней

отрицательной она составила около 1 %, а внешняя положительная мотивация сильнее у руководителей на 7 %. Это означает, что такие мотивы, как содержание самой деятельности, и мотивы, связанные с самозащитой, боязнью наказания, нежеланием конфликтов с руководством, важны в равной степени для обеих групп респондентов, а вот внешние положительные мотивы — уважение коллег, социальный престиж, получение материальных благ — важнее для руководителей.

Таблица 3

Значения комплексных показателей внутренней и внешней мотивации
руководителей и сотрудников

Тип мотивации и мотивационный комплекс	Руководители	Линейные сотрудники	Разность, %
Тип мотивации по К. Замфир	Выраженность, %		
Внутренняя мотивация (ВМ)	91	92	–1
Внешняя положительная мотивация (ВПМ)	89	82	7
Внешняя отрицательная мотивация (ВОМ)	65	64	1
Мотивационный комплекс	Процент в каждой группе		Разность, %
ВМ > ВПМ > ВОМ	50	62	–12
ВМ = ВПМ > ВОМ	10	4	6
ВОМ > ВПМ > ВМ	10	0	10
ВМ = ВОМ > ВПМ	0	17	–17
ВПМ > ВОМ = ВМ	10	4	6
Иные варианты	20	13	7

Table 3

Relationship between complex indicators of internal and external motivation of
managers and employees

Type of motivation and motivational complex	Managers	Employees	Difference, %
Type of motivation according to Zamfir	Significance, %		
Intrinsic motivation (IM)	91	92	–1
External positive motivation (EPM)	89	82	7
External negative motivation (ENM)	65	64	1

Type of motivation and motivational complex	Managers	Employees	Difference, %
Motivational complex	Percentage in each group, %		Difference, %
IM>EPM>ENM	50	62	-12
IM=EPM>ENM	10	4	6
ENM>EPM>IM	10	0	10
IM=ENM > EPM	0	17	-17
EPM > ENM=IM	10	4	6
Other options	20	13	7

Обратим внимание на мотивационные комплексы обеих групп респондентов. По данным К. Замфир, самые эффективные сотрудники — это те, у которых внутренняя мотивация сильнее внешней положительной и внешней отрицательной, либо те, у которых внутренняя мотивация равна внешней положительной и больше внешней отрицательной. 65 % респондентов проявили данный тип мотивационного комплекса: в группе руководителей он выражен у 60 %, в группе линейных сотрудников — у 62 %. Наименее оптимальным мотивационным комплексом считается тот, при котором внешняя отрицательная мотивация больше внешней положительной и больше внутренней, что незначительно проявилось по группе руководителей. Все остальные респонденты имеют иные вариации, промежуточные по своей оптимальности.

Таким образом, результаты тестов показали, что наиболее важными мотивами деятельности для сотрудников на удаленной работе являются ее содержание, удовлетворенность процессом труда.

Вместе с тем «содержание работы» является многозначной характеристикой мотивации, поэтому был проведен дополнительный опрос респондентов с помощью «Методики трудовых интересов работников» (Лобанова, 2021), фиксирующей, что именно в содержании трудовой деятельности привлекает и интересует руководителей и сотрудников. Методика выявляет как общий интерес к работе, так и структуру трудовых интересов, отражающую ценностную, эмоционально окрашенную позицию личности, выраженную в деятельностно-практическом отношении к своему труду и себе (Лобанова, 2018).

Итоговая степень выраженности интереса к работе у руководителей и сотрудников оказалась высокой — 79 и 84 % соответственно,

но у руководителей интерес к работе все-таки ниже, чем у сотрудников. Самые низкие значения для обеих групп респондентов были зафиксированы по шкалам территориальных и общегражданских интересов. Таким образом, можно предположить, что на удаленной работе теряется смысл территориальной и общегражданской привлекательности работы. Ведь работники живут в разных городах, регионах, странах, а также имеют разное гражданство, национальность и государственное устройство. При этом для линейных сотрудников территориальные и общегражданские интересы оказались важнее, чем для руководителей. Наиболее выраженными и близкими в обеих группах оказались профессиональные, карьерные, групповые и корпоративные интересы, при этом разброс значений внутри каждой группы составил менее 2 %. Следует отметить, что экономические интересы также оказались привлекательным фактором работы в обеих группах.

Поскольку степень выраженности пяти из семи видов интересов оказалась близкой (на уровне 85–90 %), то была проведена классификация интересов по группам:

- группа «личные экономические» включала экономические интересы;
- группа «деловые» включала профессиональные и карьерные интересы;
- группа «личные социальные» состояла из групповых и корпоративных интересов;
- группа «внешние по отношению к организации» включала территориальные и общегражданские интересы.

Такая группировка показала, что самыми важными для сотрудников стали личные социальные и деловые интересы. Наименее значимыми оказались внешние по отношению к организации интересы (табл. 4).

Таблица 4

Ранжирование трудовых интересов (по группам интересов)

Группы трудовых интересов (по рангу)	Руководители	Сотрудники
	Выраженность, %	
1. Личные социальные	90	89
2. Деловые	89	89
3. Личные экономические	84	86
4. Внешние по отношению к организации	57	71

Table 4

Ranking of labor interests (by groups of interests)

Groups of labor interests (by rank)	Managers	Employees
	% manifestation	
1. Personal social	90	89
2. Business	89	89
3. Personal economic	84	86
4. External to the organization	57	71

Важным элементом исследования было **проведение структурированных, глубинных интервью** с частью респондентов. Целью интервью было проанализировать, что является для них важным при выборе работы, насколько им нравится текущая работа и считают ли они ее интересной, а главное — что для них входит в само понятие «интерес к работе» (трудовой интерес) и какие личностные характеристики способствуют развитию интереса к работе.

В ходе анализа интервью были выделены восемь неслучайных кластеров «интересной работы» — «Содержание деятельности», «Развитие», «Коллектив», «Руководитель», «Условия работы», «Компания», «Признание», «Сфера деятельности компании» (табл. 5). Например, высказывания типа «интересные обязанности», «понимаю, что могу помочь человеку, обучив его» и «люблю общаться с людьми, приносить пользу» объединялись в кластер «Содержание деятельности». Высказывания «могу многому научиться», «каждый день узнаю много нового», «важно саморазвитие» объединялись в кластер «Развитие». В кластере «Коллектив» группировались такие высказывания, как «дружелюбная атмосфера в коллективе», «мы все команда, приходим на помощь друг другу». В кластере «Руководитель» типичными были варианты ответов «адекватность руководителя», «чтобы быстро давал обратную связь», «чтобы слышал меня». В кластере «Условия работы» — «возможность работать из дома и когда хочу», «зарплата, которая соответствует моему опыту». Кластер «Компания» включал высказывания «современность компании», «люблю говорить, что работаю в компании, которая входит в топ-15 самых дорогих IT-компаний», а кластер «Признание» — «чтобы заслуги моего отдела признавали», «чтобы нашу работу оценили высоко». Наконец самые редко упоминаемые высказывания типа «нравится, что компания

связана с образованием», «идея, что мы несем в массы образование» были объединены в кластер «Сфера деятельности компании».

Таблица 5

Определение факторов важности и привлекательности работы

Кластер	Частота упоминания руководителями	Частота упоминания сотрудниками
Содержание	0,9	0,9
Развитие	0,6	0,65
Коллектив	0,6	0,35
Руководитель	0,3	0,7
Условия работы	—	0,47
Компания	—	0,35
Признание	0,3	—
Сфера деятельности компании	—	0,12

Table 5

Determination of factors of importance and attractiveness of work

Cluster	Frequency of managers responses	Frequency of employee responses
Content	0,9	0,9
Development	0,6	0,65
Collective	0,6	0,35
Supervisor	0,3	0,7
Working conditions	—	0,47
Company	—	0,35
Confession	0,3	—
Scope of the company	—	0,12

Ни один респондент из группы «Руководители» не назвал среди важных факторов работы именно сферу деятельности компании, условия работы и саму компанию. Этот факт можно отнести к недоработкам менеджмента компании и рекомендовать различные мероприятия по повышению значимости бренда в глазах руководителей. Наиболее важными и привлекательными в работе руководители

считают содержание работы, возможность развиваться и ближайший коллектив. А вот для линейных сотрудников оказалось неважным признание, но очень значимо содержание работы, наличие хорошего руководителя и возможность развиваться. Также сотрудники зафиксировали важность условий труда — сюда респонденты относили возможность работать удаленно, по гибкому графику, с достойной оплатой труда. Таким образом, для обеих групп оказалось, что сама деятельность имеет большее значение, чем организация, в которой они работают. И если руководители вообще не упоминали «условия труда», то среди линейных сотрудников почти половина упомянула различные факторы, входящие в данный кластер.

Из общего для обеих групп можно выделить, что самым важным фактором оказалось содержание работы (частотность упоминаний 0,9 и 0,94). Также практически одинаковым оказалось отношение опрошенных линейных сотрудников и руководителей к развитию. Руководители в два раза чаще, чем линейные сотрудники упоминают в числе важных интересов коллектив организации (0,6 и 0,35), в то время как сотрудники чаще говорят о качествах руководителя (0,7 против 0,3).

Таким образом, в интервью подтвердилось, что при удаленной работе ключевым по важности фактором интереса к работе является содержание деятельности. При прямом вопросе «Считаете ли Вы свою работу интересной?» только 3 % респондентов ответили «нет, но я считаю ее важной».

В высказываниях руководителей и линейных сотрудников на тему «интерес к работе» было выделено четыре основных психологических компонента данного понятия. Самый часто упоминаемый — эмоциональное отношение к работе (частотность упоминаний 0,8 у руководителей и 0,82 у линейных сотрудников). В качестве примеров можно привести такие высказывания, как «работа по душе», «когда процесс нравится», «не замечаешь, как идет время». Следующий, когнитивный, компонент (0,65 и 0,74) характеризуется высказываниями о том, какой должна быть работа — разнообразной, без рутины, сложной, чтобы можно было подумать, проявить творчество, «когда учишься новому». Конативный компонент трудового интереса¹ (0,31 и 0,32) сопровождался примерами вы-

¹ Конативный (от лат. conatus — попытка, усилие, стремление) или поведенческий — термин, относящийся к интрапсихическим (мотивационным и волевым) и интерпсихическим процессам регуляции поведения. Например, поведенческий (конативный) компонент аттитудов.

полнения непосредственных функций, ситуациями из отношений и поведения участников: «когда много ответственности», «когда учишься новому», «есть соотношение задач и оплаты». Наконец, в обеих группах в небольшом количестве (0,1 и 0,05) встречались упоминания о значимости работы для общества, людей, ее важность для компании («работа должна быть важной», «приносить результат, пользу»). То есть респонденты «включали» в смысл интересной работы ценностный компонент.

На основании анализа глубинных интервью были также выделены личностные особенности респондентов, которые теоретически могут быть связаны с высоким интересом к работе. В табл. 6 представлено ядро личностного концепта «интерес к работе» — шесть кластеров, отражающих различные личностные характеристики, такие как целеустремленность, увлеченность, любознательность, перфекционизм, стремление помочь, а также трудолюбие и работоспособность. Важность введения такой характеристики функционального состояния, как работоспособность, отмечается и в работах А.Б. Леоновой и А.С. Кузнецовой (Леонова, Кузнецова, 2019).

Таблица 6

Личные качества, способствующие «интересу к работе»

Кластер	Варианты высказываний	Частота
Любознательность	Радость узнавать новое, любопытство, стремление к новизне, неизвестности; интересно исследовать, посмотреть «вширь/вглубь»	0,9
Целеустремленность	Стремление ставить цели и достигать их, приятно видеть/получать результат труда	0,82
Увлеченность	Всегда увлекался чем-то; когда увлекусь, не замечаю время; работаю, пока все не сделаю	0,74
Стремление помочь	Приятно быть чем-то полезной людям, помочь им, принести пользу, облегчить жизнь	0,65
Перфекционизм	Хочется совершенства, чтобы было красиво, идеально, без замечаний, самой приятно	0,56
Трудолюбие, работоспособность	Видел, как работали родители, приучили к разному труду; стало важно соответствовать; всегда отличался высокой работоспособностью	0,44

Table 6

Personal qualities that contribute to «interest in work»

Cluster	Saying options	Frequency
Curiosity	The joy of learning new things, curiosity, the desire for novelty, the unknown; it is interesting to explore, look «in breadth/depth»	0.9
Purposefulness	The desire to set goals and achieve them, it's nice to see/get the result of work	0.82
Passion	I was always fond of something, when I get carried away; I don't notice the time; I work until I'm done	0.74
Eagerness to help	It's nice to be something useful to people, to help them, to benefit, to make life easier	0.65
Perfectionism	I want perfection, to be beautiful, perfect, without remarks, the most pleasant	0.56
Industriousness, working capacity	I saw how my parents worked, they taught me to work in different ways, it became important to comply, I was always distinguished by high efficiency	0.44

Обсуждение результатов

В ходе представленного исследования было обнаружено, что руководители и линейные сотрудники имеют сходную структуру мотивации. Ведущими мотивами в обеих группах респондентов оказались «Содержание работы» и «Карьера», самым малозначительным мотивом — «Коллектив».

Такие результаты исследования можно объяснить корпоративной культурой данной компании. По классификации типов корпоративной культуры Камерона и Куина (Куин, 2017), она имеет адхократический тип — ориентирована на творчество, рост, развитие, инновации, новаторство, что характерно для «позитивных организаций» в информационном обществе. Для таких компаний важно делать самый современный, самый инновационный продукт и аналогичный качественный сервис, запускать все новые и новые проекты. Поэтому и руководители изначально берут к себе сотрудников со схожими ценностями — тех, кто стремится развиваться, ценит гибкость, новые задачи.

Мотивационный комплекс также не имеет выраженных различий — у большинства линейных сотрудников и у руководителей он оптимальный. Структура трудовых интересов также схожа, что позволяет говорить об отсутствии значительной разницы в интере-

сах руководителей и линейных сотрудников, работающих удаленно. Данный факт можно объяснить несколькими причинами. Например, отсутствием существенной разницы в возрасте между группами (разница составляет три года), их принадлежность к людям «поколения Y», а также отсутствием формализованных, бюрократических отношений между руководителями и подчиненными в компании. Это объяснение подтверждают и другие исследования (Lobanova, 2020).

Результаты отдельных исследований показывают, что существует положительная корреляция между оптимальностью мотивационного комплекса (высокий уровень внутренней мотивации, низкий — внешней отрицательной) и степенью удовлетворенности трудовой деятельностью (Сборник, 2006). Участники проведенного нами исследования демонстрируют высокую степень внутренней мотивации и удовлетворенности работой.

Результаты метаанализа трудовой мотивации американских психологов также подтверждают приоритет внутренней мотивации работников современных компаний (Kanfer, Frese, Johnson, 2017).

Во время интервью большинство респондентов высоко оценили свой уровень удовлетворенности работой (94 % — выше 8 баллов). Тот факт, что люди довольны своей работой и смотрят на нее с большим оптимизмом, позволяет сделать предположение, что и эффективность этих сотрудников также будет высокой, так как позитивный настрой делает людей более креативными и открытыми, они демонстрируют высокий уровень организационного гражданского поведения (Lyubomirsky, 2005; Сидоренков, 2020).

При этом необходимо отметить, что выборка проведенного исследования включала только добровольцев, что само по себе могло наложить отпечаток на полученные результаты. Учет влияния социальной желательности на полученные результаты был невозможен в рамках данной компании.

Практическое применение результатов

По результатам проведенного исследования можно дать следующие практические рекомендации:

1. У респондентов, работающих удаленно в данной компании, преобладала внутренняя мотивация. Зачастую стимулирование такого сотрудника внешними факторами (например, повышением заработной платы) может привести к снижению внутренней мотивации (Pritchard, Campbell, Campbell, 1977) и отразиться на его эффективности. В связи с этим можно рекомендовать в первую очередь

обращать внимание на меры, позволяющие сделать работу сотрудника более интересной, регулярно проводя мониторинг содержания его деятельности, давать новые задачи, расширять по возможности функционал во избежание ситуации, когда сотрудник начнет считать свою работу рутинной. Если сотрудника устраивает уровень его заработной платы, материальная стимуляция не заставит его работать лучше и не сделает более мотивированным. Грамотно выстроенная система трудовой мотивации может помочь не просто сделать работу «удаленного» сотрудника эффективней, но и снизить потенциальную текучесть мобильного персонала.

2. Для удержания «удаленных» работников в компании и снижения текучести, менеджмент должен уделять больше внимания наполненности деятельности сотрудников интересным содержанием. Для того чтобы работа была интересной, она должна, в первую очередь, быть разнообразной.

3. Для управления «удаленным» персоналом необходимо создавать условия для развития: проведение тренингов, расширение функционала, разработка индивидуальных планов развития, возможность корректирующей обратной связи. Важно отметить, что, говоря о желании роста, сотрудники подчеркивали не столько карьерный рост и повышение, сколько развитие себя как специалиста и профессионала.

Выводы

В ходе анализа мотивационной структуры и трудовых интересов руководителей и сотрудников, работающих удаленно, в типичной компании информационной экономики, занимающейся онлайн-обучением, были выявлены ведущие мотивы субъектов труда — «Содержание деятельности» и «Профессиональное развитие».

Большинство сотрудников продемонстрировало преобладание внутренней мотивации, а ведущими трудовыми интересами сотрудников оказались личные, социальные и профессионально-деловые интересы.

Проведенное исследование позволило зафиксировать, что имеют в виду современные работники, говоря о высокой значимости мотива «содержание работы». Это не только привычные для психологии труда и эргономики «условия» работы, включающие рабочее место, атмосферу, коммуникации. Ключевое значение имеет фактор содержания самой деятельности, обеспечивающий то, насколько сотруднику интересно работать. Кластерный анализ проведенных интервью позволил выделить четыре ключевых компонента «интереса к работе»:

- личное отношение к функционалу и социально-трудовой среде (эмотивный компонент);
- возможности для профессионального развития, новизна задач (когнитивный компонент);
- разнообразие выполняемых функций, задач, проектов, их результативность и соответствие вознаграждению (конативный компонент);
- понимание смысла своей деятельности и личного вклада в развитие компании, региона проживания, общества в целом.

Также были обнаружены шесть кластеров личностных характеристик, позволяющих детерминировать качества работников, способствующие формированию устойчивых трудовых интересов: любознательность, целеустремленность, увлеченность, перфекционизм, стремление помочь, трудолюбие. Вместе с тем связь этих личностных особенностей с высоким интересом к выполняемой работе еще требует дополнительного исследования и научного анализа.

В заключение следует отметить, что не каждый вид деятельности может быть успешно реализован в условиях «удаленной работы». Так, например, можно было заметить, что переход к удаленной работе в начале «пандемии» создал временный эффект новизны трудового процесса и конкурентно-мотивационного подъема (реакция на вызов). Это привело к некоторому росту мотивированности сотрудников, а затем последовал период неизбежного мотивационного спада. Кроме того, сравнительный анализ вовлеченности сотрудников на «удаленной» работе и в офисе показывает, что более высокий уровень вовлеченности все-таки наблюдается у работников в офисе. Но именно это как раз и требует более пристального внимания организационных психологов к повышению вовлеченности и усилению трудовых интересов у «дистанционного» персонала.

Литература

- Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2000.
- Карапетян С.Т. Теория экономического интереса как системно-интегральная альтернатива неоклассики и институционализма // Микроэкономика. 2017. № 3. С. 60–69.
- Куин Р. Позитивная организация: Освобождение от стереотипов, принуждения, консерватизма. М.: Олимп-Бизнес, 2017.
- Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Структурно-интегративный подход к анализу функциональных состояний: история создания и перспективы развития // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. № 1. С. 13–33.

Лобанова Т.Н., Захарова Л.Н. Психология труда индустрии 4.0 // Организационная психология. 2020. Т. 10, № 1. С. 194–207.

Лобанова Т.Н. Методика изучения трудовых интересов работников современных организаций // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 2. С. 314–340. doi: 10.11621/vsp.2021.02.14

Лобанова Т.Н. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2015.

Лобанова Т.Н. Трудовые интересы. Психологические аспекты: монография. М.: Юстиция, 2018.

Нестик Т.А. Отношение к новым технологиям и ценностные ориентации россиян // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2020. Т. 5, № 4. С. 54–82.

Рыкина М.Н., Филатова О.Г. Гибридные офисы / Под ред. С.Р. Филоновича. М.: НИУ ВШЭ, 2021.

Сборник психологических тестов. Часть III: Пособие / Сост. Е.Е. Миронова. Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006.

Серкин В.П. Психосемантика: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. М.: Юрайт, 2019.

Сидоренков А.В. Разработка и апробация двухфакторного опросника организационного гражданского поведения работников // Экспериментальная психология. 2020. Т. 13, № 2. С. 182–193.

Старенченко Ю.Л. Мониторинг трудовых мотивов: методическое руководство. СПб.: ИМАТОН, 2008.

Шваб К. Четвертая промышленная революция. М.: Эксмо, 2018.

Шорохова Т.В. Проблема определения категории «интерес» в современной отечественной психологии и педагогике // Эйдос: Интернет-журнал. 2004. № 2.

Чудхури П.(Р.) Будущее удаленной работы // Harvard Business Review. 2020. С. 44–53. [Электронный ресурс] // URL: https://www.croc.ru/wp-content/uploads/2020/11/HBR_Desember_croc.pdf (дата обращения: 01.09.2022).

Castells, M. (1996). The Information Age: Economy, Society and Culture: The Rise of the Network Society. Malden; Oxford: Blackwell Publ.

Gableta, M., Bodak, A. (2014). Employee interests in the light of human resource management concepts. *Management*, 18 (1), 10–20.

Future of Jobs Survey. (2020). World Economic Forum. (Retrieved from https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf) (review date: 01.09.2022).

Kanfer, R., Frese, M., Johnson, R.E. (2017). Motivation Related to Work: A Century of Progress. *Journal of Applied Psychology*, 102 (3), 338–355.

Lobanova, T. (2020). The Study of Labor Interests of Young Workers in the Selection and Adaptation of Personnel. *Behavioral Sciences*, 10 (1), 22.

Lyubomirsky, S., King, L., Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success. *Psychological Bulletin*, 131 (6), 803–855.

Masuda, Y. (1981). The Information Society as Post-Industrial Society. Washington, D.C.: World Future Society.

Porat, M., Rubin, M. (1978). *The Information Economy: Development and Measurement*. Wash.

Pritchard, R.D., Campbell, K.M., Campbell, D.J. (1977). Effects of extrinsic financial rewards on intrinsic motivation. *Journal of Applied Psychology*, 62, 9–15.

References

Bordovskaya, N.V., Rean, A.A. (2000). *Pedagogy. Textbook for universities*. SPb.: Piter. (In Russ.).

Castells, M. (1996). *The Information Age: Economy, Society and Culture: The Rise of the Network Society*. Malden; Oxford: Blackwell Publ.

Chudkhuri, P.(R.) (2020). The future of remote work. *Harvard Business Review*, 44–53. (Retrieved from https://www.croc.ru/wp-content/uploads/2020/11/HBR_Dember_2020.pdf) (review date: 01.09.2022).

Collection of psychological tests. (2006). Part III: Manual. In E.E. Mironova (Eds.). Mn.: Zhenskij institut ENVILA. (In Russ.).

Gableta, M., Bodak, A. (2014). Employee interests in the light of human resource management concepts. *Management*, 18 (1), 10–20.

Future of Jobs Survey. (2020). World Economic Forum. (Retrieved from https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf) (review date: 01.09.2022).

Kanfer, R., Frese, M., Johnson, R.E. (2017). Motivation Related to Work: A Century of Progress. *Journal of Applied Psychology*, 102 (3), 338–355.

Karapetyan, S.T. (2017). The theory of economic interest as a systemic — integral alternative to neoclassicism and institutionalism. *Mikroekonomika (Microeconomics)*, 3, 60–69. (In Russ.).

Leonova, A.B., Kuznetsova, A.S. (2019). Structural-integrative approach to the analysis of functional states: the history of creation and development prospects. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 1, 13–33. (In Russ.).

Lobanova, T. (2020). The Study of Labor Interests of Young Workers in the Selection and Adaptation of Personnel. *Behavioral Sciences*, 10 (1), 22.

Lobanova, T.N. (2018). *Labor interests. Psychological aspects: monograph*. M.: Yustitsiya. (In Russ.).

Lobanova, T.N. (2021). Methods of studying the labor interests of employees of modern organizations. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin)*, 2, 314–340. doi: 10.11621/vsp.2021.02.14 (In Russ.).

Lobanova, T.N. (2015). *Motivation and stimulation of labor activity: textbook and workshop for academic baccalaureate*. M.: Yurayt. (In Russ.).

Lobanova, T.N., Zakharova, L.N. (2020). Psychology of Industry 4.0. *Organizatsionnaya psikhologiya (Organizational Psychology)*, 10 (1), 194–207. (In Russ.).

Lyubomirsky, S., King, L., Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success. *Psychological Bulletin*, 131 (6), 803–855.

Masuda, Y. (1981). *The Information Society as Post-Industrial Society*. Washington, D.C.: World Future Society.

Nestik, T.A. (2020). Attitude to new technologies and value orientations of Russians. Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. *Institut psikhologii Rossijskoj akademii nauk. Organizacionnaya psikhologiya i psikhologiya truda (Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Organizational psychology and psychology of work)*, 5 (4), 54–82. (In Russ.).

Porat, M., Rubin, M. (1978). The Information Economy: Development and Measurement. Wash.

Pritchard, R.D., Campbell, K.M., Campbell, D.J. (1977). Effects of extrinsic financial rewards on intrinsic motivation. *Journal of Applied Psychology*, 62, 9–15.

Queen, R. (2017). Positive organization: Liberation from stereotypes, coercion, conservatism. M.: Olimp-Business. (In Russ.).

Rykina, M.N., Filatova, O.G. (2021). Hybrid offices. In S.R. Filonovich (Eds.). M.: NIU VShE. (In Russ.).

Schwab, K. (2018). The fourth industrial revolution. M.: Eksmo. (In Russ.).

Serkin, V.P. (2019). Psychosemantics: textbook and workshop for undergraduate and graduate students. M.: Yurayt. (In Russ.).

Shorokhova, T.V. (2004). The problem of determining the category «interest» in modern domestic psychology and pedagogy. *Ejdos: Internet-zhurnal (Eidos: Internet journal)*, 2. (In Russ.).

Sidorenkov, A.V. (2020). Development and approbation of a two-factor questionnaire of organizational civil behavior of workers. *Eksperimental'naya psikhologiya (Experimental psychology)*, 13 (2), 182–193. (In Russ.).

Starenchenko, Yu.L. (2008). Monitoring labor motives: methodological guidance. SPb.: IMATON. (In Russ.).

Статья получена: 22.03.2022;

принята: 20.07.2022;

отредактирована: 20.09.2022.

Received: 22.03.2022;

accepted: 20.07.2022;

revised: 20.09.2022.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Лобанова Татьяна Николаевна — кандидат психологических наук, докторант кафедры психологии труда, инженерной психологии и эргономики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, lobanova.tatiana@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0427-0855>

ABOUT AUTHOR

Tatiana N. Lobanova — PhD in Psychology, Doctoral Student, the Department of Labor Psychology, Engineering Psychology and Ergonomics, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, lobanova.tatiana@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0427-0855>

УДК 616.89-008.442
doi: 10.11621/vsp.2022.03.11

Научная статья

ПЕРЕЖИВАНИЕ ДИСТРЕССА, АССОЦИИРОВАННОГО С ОБРАЗОМ ТЕЛА И ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТЬЮ

Р.В. Романов

Курский государственный медицинский университет, Курск, Россия, grv2019@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1469-4053>

Актуальность. Исторически статус трансгендерности в классификаторах психических расстройств неоднозначен и обусловлен социокультурными факторами, влияющими на ее восприятие. В последнее время ее рассматривают как вариацию нормы, которая не является психопатологией, но стигматизируется. Отражением переосмысления трансгендерной идентичности стала разработка МКБ-11, применение которой требует исследований.

Целью исследования является изучение различий в переживании дистресса, связанного с образом тела и гендерной идентичностью.

Выборка. В исследование включено 256 респондентов (119 — с маскулинной идентичностью, 61 — с фемининной идентичностью, 76 — с небинарной идентичностью). Возраст $21,6 \pm 6,4$ лет, размах — 12–56 лет. Выборка географически, экономически и этнически разнообразна.

Методы. Для изучения вклада социально-демографических переменных в переживание дистресса применялся критерий χ^2 с уровнем значимости $p \leq 0,05$. Использование качественного анализа содержания позволило выделить ключевые проблемы, с которыми сталкивались опрошенные.

Результаты. Многие социально-демографические характеристики ассоциированы с переживаемым дистрессом, который не является специфическим. Он связан как с телесными структурами, его обуславливающими, так и с дискриминацией, влияющей на респондентов. Большинство респондентов столкнулись с микроагрессией (оскорбления, некорректное употребление местоимений), физическим и психологическим насилием. Для минимизации дистресса опрошенные прибегали к практикам, совпадающим с их гендерной идентичностью, и ношению соответствующей одежды.

Выводы. Изучены переживания дистресса среди носителей макро- и микроидентичностей. Результаты исследования будут применимы в клинико-психологической практике, в которой трансгендерность и небинарная идентичность нередко патологизированы.

Ключевые слова: гендерная идентичность, гендерное несоответствие, трансгендерность, образ тела, дистресс, дискриминация.

Благодарности. Автор выражает признательность ассистенту кафедры психологии здоровья и нейропсихологии КГМУ Нилуфер Мажид Кизи Хахутадзе за помощь в разработке анкеты и рецензентам, комментарии которых позволили улучшить статью.

Для цитирования: **Романов Р.В.** Переживание дистресса, ассоциированного с образом тела и гендерной идентичностью // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2022. № 3. С. 225–244. doi: 10.11621/vsp.2022.03.11

doi: 10.11621/vsp.2022.03.11
Scientific Article

EXPERIENCE OF DISTRESS ASSOCIATED WITH BODY IMAGE AND GENDER IDENTITY

Roman V. Romanov

Kursk State Medical University, Kursk, Russia, rrv2019@yandex.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-1469-4053>

Background. Historically, the status of transgender identity in the classification of mental disorders is ambiguous and is conditioned by sociocultural factors that influence its perception. Recently, it has been seen as a variation of the norm, which is not a psychopathology, but is stigmatized. A reflection of the reconsidering of transgender identity was the development of ICD-11, the application of which requires research.

Objective of the research is to study differences in the experience of distress associated with body image and gender identity.

Sample. The study included 256 respondents (119 with a masculine identity, 61 with a feminine identity, and 76 with a nonbinary identity). Age 21,6±6,4 years, range — 12–56 years. The sample is geographically, economically and ethnically diverse.

Methods. To study the contribution of socio-demographic characteristics to the experience of distress was explored using the χ^2 test with a significance level of $p \leq 0.05$. The use of qualitative analysis of content made it possible to highlight the key problems they faced.

Results. Many socio-demographic characteristics are associated with experienced distress, which is not specific. It is associated both with the bodily structures that determine it and with discrimination that affects the respondents. Most of the respondents faced micro-aggression (insults, incorrect use of pronouns), physical and psychological violence. To minimize distress, the respondents resorted to practices consistent with their gender identity and to wearing appropriate clothing.

Conclusion. Experience of distress among carriers of macro- and micro-identities has been studied. The results of the study will be practical in clinical-psychological practice where transgender and nonbinary identities are often pathologized.

Keywords: gender identity, gender incongruence, transgender identity, body image, distress, discrimination.

Acknowledgements. The author thanks the assistant of the Department of Health Psychology and Neuropsychology of KSMU Nilufer Majid Kizi Khakhtadze for help in developing the questionnaire and to the reviewers, whose comments made it possible to improve the manuscript.

For citation: Romanov, R.V. (2022). Experience of Distress Associated with Body Image and Gender Identity. Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin), 3, X–X. doi: 10.11621/vsp.2022.03.11

Введение

С 2024 года отечественные лечебно-профилактические организации в своей работе начнут использовать Международную классификацию болезней 11-го пересмотра (МКБ-11). Важным событием стало введение новой главы, посвященной сексуальному/половому здоровью и включающей *гендерное несоответствие* (HA60, HA61) — состояние, более инклюзивное, чем транссексуализм (F64.0 по МКБ-10) (Кирей-Ситникова, Бурцев, 2022). По сравнению с МКБ-10, использующей «чувство неадекватности», «дискомфорт» как критерий диагностики, в МКБ-11 признается только несоответствие гендерной идентичности приписанному при рождении полу/гендеру. Дистресс не является патогномичным, специфическим симптомом и не требуется для подтверждения диагноза. Более того, признание разнообразия гендерных идентичностей, в том числе небинарности, способствовало их депатологизации (Robles, Real, Reed, 2021).

Хотя переживание дистресса значимо, его наличие есть результат не самой гендерной идентичности, но среды, в которой она выражается. В 2010-х годах была проведена серия полевых исследований применения МКБ-11, в которых подчеркивается нарушение функционирования, связанное с давлением извне (Robles et al., 2016; Campbell et al., 2018; Lobatto et al., 2019). Их результаты вносят вклад в нормализацию трансгендерной и небинарной идентичностей, выделяя дистресс как сопутствующий признак и невалидный критерий. Большее значение приобретает исследование образа тела (body image) — совокупности

чувств, возникающих по поводу размера, очертаний, формы самого тела или его элементов (телесных признаков) (Slade, 1994).

Восприятие своего тела, изменяющегося по мере взросления, для многих трансгендеров является проблемой (Mirabella et al., 2020). Неприязнь к собственному телу (body dissatisfaction) нередко предполагает неудовлетворенность выполняемой в социуме ролью, что отягощает клинически выраженный дистресс (Van de Grift et al., 2016). Для трансгендерных мужчин традиционная роль мужчины более выгодна, чем традиционная роль женщины для трансгендерных женщин: приемлемость «мужского» и неприемлемость «женского» обуславливают различия в образе тела (Van de Grift et al., 2016). В случае небинарной идентичности, находящейся вне правого и психиатрического поля (Менделевич, 2020), различия в неудовлетворенности своим телом менее выражены и значимы (Jones et al., 2019).

Цель — изучить особенности переживания дистресса, ассоциированного с образом тела, среди носителей различных гендерных идентичностей.

Гипотезы: а) психологический дистресс неспецифичен; б) для многих респондентов важно его наличие как критерия диагностики «транссексуализма» (F64.0, F64.2, МКБ-10); в) практики совладания с дистрессом соответствуют переживаемому опыту, нежели чем полу; г) трансгендерные женщины в большей мере сталкиваются с дискриминацией в силу неприемлемости «женского».

Методы

В феврале-марте 2022 года среди тематических сообществ «ВКонтакте» была распространена анкета, созданная при помощи Google Forms. Она содержала блоки вопросов: социально-демографические характеристики (гендерная идентичность, возраст, место жительства, размер доходов, национальная/этническая идентичность) и вопросы непосредственно по теме исследования («Какие части тела вызывают больший дистресс?», «Вынуждены ли Вы носить одежду в соответствии с приписанным полом?» и др.). Такие переменные, как сексуальная ориентация, вероисповедание, стили воспитания, наличие расстройств, влияющих на самовосприятие, не фиксировались. В частности, влияние сексуальной ориентации незначимо (Becker et al., 2016), как и расстройств пищевого поведения: они являются скорее следствием, чем причиной неудовлетворенности телом (Jones et al., 2016). Измерение образа тела основывалось на самоотчетах:

использование клинически ориентированной шкалы образа тела (Lindgren, Pauly, 1975) противоречило бы концепции исследования.

Гендерная идентичность раскрывалась через гендерный маркер (то есть термин, используемый для самоопределения в рамках бинарной/небинарной системы) и гендерную модальность (степень соответствия приписанному полу). Выделены гендерные модальности, значимые для исследования:

- 1) трансгендерность — несоответствие гендерной идентичности приписанному полу;
- 2) демигендерность — частичное соответствие/несоответствие гендерной идентичности приписанному полу;
- 3) изогендерность — гендерная модальность, не являющаяся цис- и трансгендерной (например, бигендерность или агендерность).

Использование компонентов гендерной идентичности, но не ее самой как целостного признака, позволяет включать микросообщества, что наблюдается в последнее время (к примеру, Whyte, Brooks, Torgler, 2018). В психологических исследованиях преобладают выборки трансгендерных и небинарных респондентов, в то время как носители микроидентичностей зачастую не включаются.

В исследование включено 256 анкет (80,8%), не содержащих данных, которые могли бы раскрыть респондентов. Критерии исключения: цисгендерная идентичность (исследование фокусировалось на переживаниях как таковых), неполные, некорректно заполненные анкеты.

Выборка

В опросе приняли участие 46,5% респондентов с маскулинной (мужской) идентичностью ($n = 119$), 23,8% — с фемининной (женской) идентичностью ($n = 61$), 29,7% — с небинарной идентичностью ($n = 76$). Возраст в среднем равен 21,6 лет ($SD = 6,4$ лет, размах — 12–56 лет). Включение несовершеннолетних позволило выяснить, связано ли переживание дистресса с возрастом. Выборка географически разнообразна: 60,2% респондента проживали в городе, 30,9% — в столице, 8,9% — в сельской местности. Уровень доходов оценивался по количеству минимальных размеров оплаты труда (МРОТ, 14 тыс. руб-лей): 49,6% — менее 1 МРОТ, 19,1% — 1–2 МРОТ, 18,0% — 2–3 МРОТ, 13,3% — 3+ МРОТ. По национальной/этнической идентичности подавляющая часть анкет отправлена русскими (73,8%).

Обработка данных проводилась с помощью MS Excel. Для социально-демографических переменных как независимых применялись методы описательных статистик (абсолютное число респондентов и

их процентное выражение). Критерий χ^2 использовался для изучения различий в переживании дистресса, измеряемого через его наличие или отсутствие, в пределах социально-демографических характеристик. Развернутые ответы анализировались посредством качественного анализа содержания (Bengtsson, 2016), который позволил изучить опыт дискриминации респондентов и предположить, мог ли он быть причиной дистресса. Уровнем значимости считался $p \leq 0,05$.

Результаты

Гендерная идентичность, возраст, место жительства, размер доходов и национальная/этническая идентичность представлены в виде табл. 1.

Таблица 1

Социально-демографические характеристики респондентов

Характеристики	Респонденты с МИ* (n = 119)	Респонденты с ФИ* (n = 61)	Респонденты с НИ* (n = 76)
Гендерная модальность:			
трансгендерность	106 (41,4%)	40 (15,6%)	34 (13,3%)
демигендерность	9 (3,5%)	20 (7,8%)	28 (10,9%)
изогендерность	4 (1,6%)	1 (0,4%)	14 (5,5%)
Возрастная категория:			
до 18 лет	22 (8,6%)	8 (3,1%)	20 (7,8%)
18–20 лет	55 (21,5%)	22 (8,6%)	23 (9,0%)
21 и более лет	42 (16,4%)	31 (12,1%)	33 (12,9%)
Место жительства:			
столица	43 (16,8%)	8 (3,1%)	27 (10,5%)
город и пригород	66 (25,8%)	44 (17,2%)	44 (17,2%)
сельская местность	10 (3,9%)	9 (3,5%)	5 (2,0%)
Размер доходов:			
меньше 1 МРОТ	62 (24,2%)	27 (10,5%)	38 (14,8%)
1–2 МРОТ	17 (6,6%)	24 (9,8%)	17 (6,6%)
2–3 МРОТ	22 (8,6%)	—	15 (5,9%)
3+ МРОТ	18 (7,0%)	10 (3,9%)	6 (2,3%)
Национальная/этническая идентичность:			
русские	90 (35,2%)	47 (18,4%)	52 (20,3%)
татары	2 (0,8%)	3 (1,2%)	4 (1,6%)
евреи	4 (1,6%)	1 (0,4%)	3 (1,2%)
украинцы	1 (0,4%)	4 (1,6%)	2 (0,8%)
смешанный тип	12 (4,7%)	1 (0,4%)	7 (2,7%)
другие**	9 (3,5%)	3 (1,2%)	5 (2,0%)
не идентифицируют	1 (0,4%)	2 (0,8%)	3 (1,2%)

* МИ — маскулинная идентичность (самоопределение в пределах «мужского»), ФИ — фемининная идентичность (самоопределение в пределах «женского»), НИ — небинарная идентичность (самоопределение вне бинарной системы гендера).

** К категории «другие» относятся респонденты, которых недостаточно, чтобы выделить их в таблице (беларусы, греки, башкиры, казахи, кавказцы, латыши, молдаване, уйгуры, чехи, финны).

Table 1

Socio-demographic characteristics of respondents

Characteristics	Respondents with MI* (n = 119)	Respondents with FI* (n = 61)	Respondents with NBI* (n = 76)
Gender modality:			
transgender	106 (41.4%)	40 (15.6%)	34 (13.3%)
demigender	9 (3.5%)	20 (7.8%)	28 (10.9%)
isogender	4 (1.6%)	1 (0.4%)	14 (5.5%)
Age:			
under 18 years	22 (8.6%)	8 (3.1%)	20 (7.8%)
18–20 years	55 (21.5%)	22 (8.6%)	23 (9.0%)
21+ years	42 (16.4%)	31 (12.1%)	33 (12.9%)
Place of residence:			
capital	43 (16.8%)	8 (3.1%)	27 (10.5%)
city and suburb	66 (25.8%)	44 (17.2%)	44 (17.2%)
rural area	10 (3.9%)	9 (3.5%)	5 (2.0%)
Amount of income:			
less 1 MW**	62 (24.2%)	27 (10.5%)	38 (14.8%)
1–2 MW	17 (6.6%)	24 (9.8%)	17 (6.6%)
2–3 MW	22 (8.6%)	—	15 (5.9%)
3+ MW	18 (7.0%)	10 (3.9%)	6 (2.3%)
National/ethnic identity:			
russians	90 (35.2%)	47 (18.4%)	52 (20.3%)
tatars	2 (0.8%)	3 (1.2%)	4 (1.6%)
jews	4 (1.6%)	1 (0.4%)	3 (1.2%)
ukrainians	1 (0.4%)	4 (1.6%)	2 (0.8%)
mixt	12 (4.7%)	1 (0.4%)	7 (2.7%)
other***	9 (3.5%)	3 (1.2%)	5 (2.0%)
non identified	1 (0.4%)	2 (0.8%)	3 (1.2%)

* MI — masculine identity (self-identification within the «male»), FI — feminine identity (self-identification within the «female»), NBI — non-binary identity (self-identification outside the binary system of gender).

** MW — minimum wage.

*** The «other» category includes respondents who are not enough to distinguish them in the table (belarusians, greeks, bashkirs, kazakhs, caucasians, latvians, moldovans, uighurs, czechs, finns).

Для изучения взаимосвязи между социально-демографическими переменными и переживанием дистресса была построена табл. 2.

Таблица 2

Переживание дистресса и его связь с социально-демографическими переменными

Характеристики и дистресс*	Гендерная идентичность			χ ² ; df	p
	МИ (n = 119)	ФИ (n = 61)	НИ (n = 76)		
Гендерная модальность					
трансгендерность: есть, подтвержден есть, не подтвержден нет	44 (37,0%) 61 (51,3%) 1 (0,8%)	20 (32,8%) 17 (27,9%) 3 (4,9%)	7 (9,2%) 28 (36,8%) 1 (1,3%)	9,028; 2 5,324; 2	0,011 0,07
демигендерность: есть, подтвержден есть, не подтвержден нет	1 (0,8%) 5 (4,2%) 3 (2,5%)	1 (1,6%) 7 (11,5%) 12 (19,8%)	0 (0%) 21 (27,6%) 7 (9,2%)	3,292; 2 6,155; 2	0,193 0,042
изогендерность: есть, подтвержден есть, не подтвержден нет	2 (1,7%) 2 (1,7%) 0 (0%)	0 (0%) 0 (0%) 1 (1,6%)	0 (0%) 8 (10,5%) 6 (7,9%)	— 4,265; 2	— 0,119
Возраст					
до 18 лет: есть, подтвержден есть, не подтвержден нет	2 (1,7%) 18 (15,1%) 2 (1,7%)	4 (6,6%) 2 (3,3%) 2 (3,3%)	3 (3,9%) 10 (13,1%) 7 (9,2%)	8,349; 2 4,148; 2	0,016 0,126
18–20 лет: есть, подтвержден есть, не подтвержден нет	12 (10,1%) 39 (32,8%) 1 (0,8%)	5 (8,2%) 9 (14,8%) 8 (13,1%)	2 (2,6%) 20 (26,3%) 1 (1,3%)	3,759; 2 20,99; 2	0,153 <0,001
21+ лет: есть, подтвержден есть, не подтвержден нет	12 (10,1%) 22 (18,5%) 1 (0,8%)	12 (19,7%) 13 (21,3%) 6 (9,8%)	2 (2,6%) 25 (32,9%) 6 (7,9%)	13,12; 2 6,335; 2	0,002 0,043
Место жительства					
столица: есть, подтвержден есть, не подтвержден нет	23 (19,3%) 18 (15,1%) 2 (1,7%)	6 (9,8%) 1 (1,6%) 2 (3,3%)	4 (5,2%) 19 (25,0%) 4 (5,3%)	13,68; 2 3,515; 2	0,002 0,173

Характеристики и дистресс*	Гендерная идентичность			χ ² ; df	p
	МИ (n = 119)	ФИ (n = 61)	НИ (n = 76)		
город и пригород: есть, подтвержден	24 (20,2%)	14 (23,0%)	3 (3,9%)	9,94; 2 11,949; 2	0,007 0,003
есть, не подтвержден	42 (35,3%)	20 (32,8%)	21 (27,6%)		
нет	2 (1,7%)	10 (16,4%)	10 (13,2%)		
сельская местность: есть, подтвержден	2 (1,7%)	1 (1,6%)	0 (0%)	1,326; 2 9,079; 2	0,516 0,011
есть, не подтвержден	8 (6,7%)	3 (4,9%)	5 (6,6%)		
нет	0 (0%)	4 (6,6%)	0 (0%)		
Размер доходов					
меньше 1 МРОТ: есть, подтвержден	20 (16,8%)	3 (4,9%)	2 (2,6%)	8,133; 2 23,44; 2	0,018 <0,001
есть, не подтвержден	42 (35,3%)	14 (23,0%)	29 (28,2%)		
нет	0 (0,%)	10 (16,4%)	7 (9,2%)		
1–3 МРОТ: есть, подтвержден	20 (16,8%)	4 (6,6%)	4 (5,3%)	8,747; 2 8,793; 2	0,013 0,013
есть, не подтвержден	18 (15,1%)	8 (13,1%)	21 (27,6%)		
нет	1 (0,8%)	5 (8,2%)	7 (9,2%)		
больше 3 МРОТ: есть, подтвержден	7 (5,9%)	7 (11,5%)	1 (1,3%)	5,511; 2 1,247; 2	0,064 0,537
есть, не подтвержден	8 (6,7%)	2 (3,3%)	5 (6,6%)		
нет	3 (2,5%)	1 (1,5%)	0 (0%)		

* Наличие дистресса выражено в категориях: «есть, подтвержден» (есть дистресс и диагноз «транссексуализм»), «есть, не подтвержден» (есть дистресс, нет диагноза), «нет» (нет дистресса и диагноза).

Table 2
 Experience of distress associated with body image and gender identity

Characteristics and distress*	Gender identity			χ2; df	p
	MI (n = 119)	FI (n = 61)	NBI (n = 76)		
Gender modality					
transgender:					
yes, affirmed	44 (37.0%)	20 (32.8%)	7 (9.2%)	9.028; 2	0.011
yes, not affirmed	61 (51.3%)	17 (27.9%)	28 (36.8%)		
not	1 (0.8%)	3 (4.9%)	1 (1.3%)		

Characteristics and distress*	Gender identity			χ^2 ; df	p
	MI (n = 119)	FI (n = 61)	NBI (n = 76)		
demigender:					
yes, affirmed	1 (0.8%)	1 (1.6%)	0 (0%)		
yes, not affirmed	5 (4.2%)	7 (11.5%)	21 (27.6%)	3.292; 2	0.193
not	3 (2.5%)	12 (19.8%)	7 (9.2%)	6.155; 2	0.042
isogender:					
yes, affirmed	2 (1.7%)	0 (0%)	0 (0%)		
yes, not affirmed	2 (1.7%)	0 (0%)	8 (10.5%)	—	—
not	0 (0%)	1 (1.6%)	6 (7.9%)	4.265; 2	0.119
Age					
under 18 years:					
yes, affirmed	2 (1.7%)	4 (6.6%)	3 (3.9%)		
yes, not affirmed	18 (15.1%)	2 (3.3%)	10 (13.1%)	8.349; 2	0.016
not	2 (1.7%)	2 (3.3%)	7 (9.2%)	4.148; 2	0.126
18–20 years:					
yes, affirmed	12 (10.1%)	5 (8.2%)	2 (2.6%)		
yes, not affirmed	39 (32.8%)	9 (14.8%)	20 (26.3%)	3.759; 2	0.153
not	1 (0.8%)	8 (13.1%)	1 (1.3%)	20.99; 2	<0.001
21+ years:					
yes, affirmed	12 (10.1%)	12 (19.7%)	2 (2.6%)		
yes, not affirmed	22 (18.5%)	13 (21.3%)	25 (32.9%)	13.12; 2	0.002
not	1 (0.8%)	6 (9.8%)	6 (7.9%)	6.335; 2	0.043
Place of residence					
capital:					
yes, affirmed	23 (19.3%)	6 (9.8%)	4 (5.2%)		
yes, not affirmed	18 (15.1%)	1 (1.6%)	19 (25.0%)	13.68; 2	0.002
not	2 (1.7%)	2 (3.3%)	4 (5.3%)	3.515; 2	0.173
city and suburb:					
yes, affirmed	24 (20.2%)	14 (23.0%)	3 (3.9%)		
yes, not affirmed	42 (35.3%)	20 (32.8%)	21 (27.6%)	9.94; 2	0.007
not	2 (1.7%)	10 (16.4%)	10 (13.2%)	11.949; 2	0.003
rural areas:					
yes, affirmed	2 (1.7%)	1 (1.6%)	0 (0%)		
yes, not affirmed	8 (6.7%)	3 (4.9%)	5 (6.6%)	1.326; 2	0.516
not	0 (0%)	4 (6.6%)	0 (0%)	9.079; 2	0.011
Amount of income					
less 1 MW:					
yes, affirmed	20 (16.8%)	3 (4.9%)	2 (2.6%)		
yes, not affirmed	42 (35.3%)	14 (23.0%)	29 (28.2%)	8.133; 2	0.018
not	0 (0%)	10 (16.4%)	7 (9.2%)	23.44; 2	<0.001

Characteristics and distress*	Gender identity			χ^2 ; df	p
	MI (n = 119)	FI (n = 61)	NBI (n = 76)		
1–3 MW:					
yes, affirmed	20 (16.8%)	4 (6.6%)	4 (5.3%)	8.747; 2	0.013
yes, not affirmed	18 (15.1%)	8 (13.1%)	21 (27.6%)		
not	1 (0.8%)	5 (8.2%)	7 (9.2%)		
3+ MW:					
yes, affirmed	7 (5.9%)	7 (11.5%)	1 (1.3%)	5.511; 2	0.064
yes, not affirmed	8 (6.7%)	2 (3.3%)	5 (6.6%)		
not	3 (2.5%)	1 (1.5%)	0 (0%)		
				1.247; 2	0.537

* The presence of distress is expressed in the categories: «yes, affirmed» (there is distress and the diagnosis of «transsexualism»), «yes, not affirmed» (there is distress, there is no diagnosis), «not» (there is no distress and diagnosis).

Хотя большинство опрошенных переживали дистресс, он не является специфическим: есть респонденты, которые его не испытывают. Примечательны различия, связанные с наличием дистресса как верифицирующего симптома. Для трансгендерных респондентов значимость представляет наличие диагноза ($\chi^2 = 9,028$, $df = 2$, $p = 0,011$), для демигендерных — само наличие дистресса ($\chi^2 = 6,155$, $df = 2$, $p = 0,042$). Как предполагалось, есть различия, ассоциированные с возрастом: несовершеннолетние скорее нуждаются в наличии диагноза ($\chi^2 = 8,349$, $df = 2$, $p = 0,016$), совершеннолетним важно присутствие страданий ($\chi^2 = 20,99$, $df = 2$, $p < 0,001$). Для респондентов, проживающих в сельской местности, наличие диагноза не столь значимо, как сами неприятные переживания ($\chi^2 = 9,079$, $df = 2$, $p = 0,011$). Во всех категориях опрошенных, кроме получающих заработную плату более 3 МРОТ, выявлены статистически значимые различия. Национальная/этническая идентичность не представлена ввиду выраженной диспропорции выборки.

Тело и самовыражение

Респондентам был задан вопрос, какие телесные структуры вызывают наибольший дистресс (результаты представляют множественный выбор ответов) (рис. 1).

6,6% респондентов с фемининной идентичностью и 7,9% — с небинарной идентичностью сообщили, что не испытывают дистресса. Большинство опрошенных с бинарной (маскулинной и фемининной) идентичностью беспокоят поло-специфические структуры (половые



Рис. 1. Телесные структуры, вызывающие дистресс

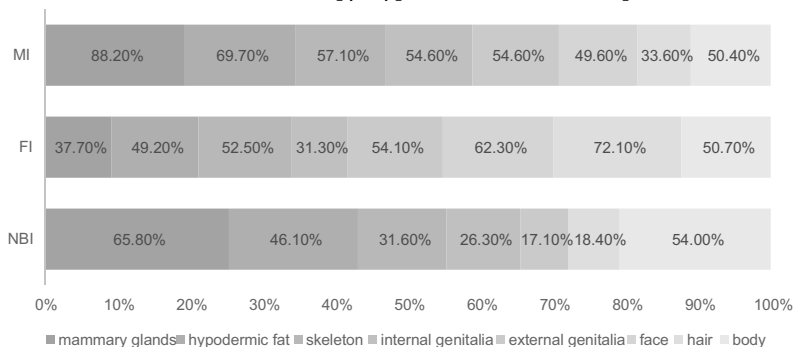


Fig 1. Body structures causing distress

органы, распределение подкожного жира, молочные железы, волосяной покров и др.). Примечательны ответы небинарных респондентов:

В целом мне хотелось бы такое тело, чтобы одинаково легко можно было бы сделать мужской, женский или андрогинный образы (21 год).

*Я не хочу восприниматься людьми как женщина, поэтому дисконформт направлен не на конкретные части тела, а скорее на ситуации, когда меня так **считывают** [выделение наше] (21 год).*

Для совладания с дистрессом опрошенные прибегали к различным практикам, косвенно воздействующим на тело (рис. 2).

Кроме того, они наращивали мускулатуру, изменяли походку, переосмыслили свою телесность (по 2,5% среди респондентов с маскулинной идентичностью). 4,9% респондентов с фемининной и 3,9%

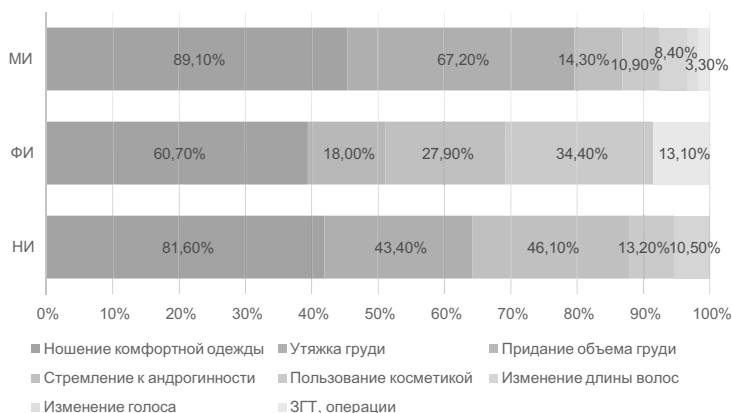


Рис. 2. Практики совладания с дистрессом
 (примечание: ЗГТ — заместительная гормонотерапия)

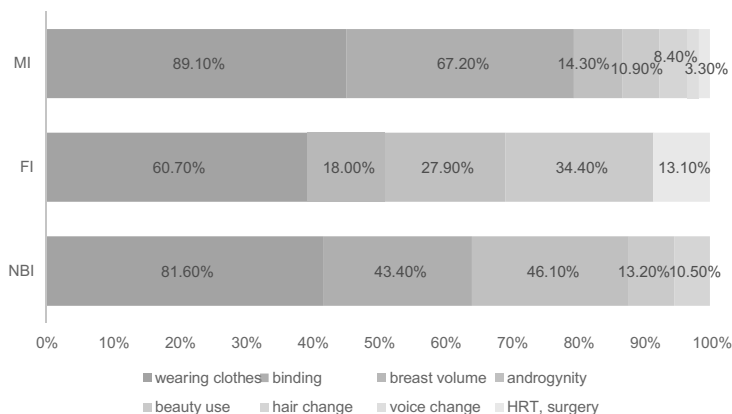


Fig 2. Coping strategies and distress (note: HRT — hormone replacement therapy)

респондентов с небинарной идентичностью отметили отсутствие дистресса. Один информант по поводу совладания с дистрессом сказал:

Периодически брею лицо там, где технически положено быть усам и бороде, чтобы, когда отрастает пух, ощущать жесткий срез волоса и обманывать себя, как будто щетина. Коротко брею волосы на голове ради такой же тактильности. Корчусь перед зеркалом, ища максимально маскулинные выражения лица, иногда наношу коричневую штуку для контуринга по урокам драг-кингов [сцениче-

ский образ женщин, переодевающихся в типично мужскую одежду; противоположность драг-квинов], чтобы придать маскулинность чертам. Корректирую искусственно походку и позы, в которых сижу, если нет возможности нормально утянуть грудь, сильно сутулюсь (трансгендерный парень, 18 лет).

Большинство респондентов носили одежду, выражающую их гендерную идентичность (рис. 3). 31,25% опрошенных вынуждены носить одежду, не соответствующую ей: 26,9% респондентов с маскулинной идентичностью, 54,1% — с фемининной идентичностью, 15,7% — с небинарной идентичностью. Им был задан вопрос «почему» и путем категоризации ответов выделены ключевые причины (табл. 3).



Рис. 3. Одежда и ее соответствие гендерной идентичности

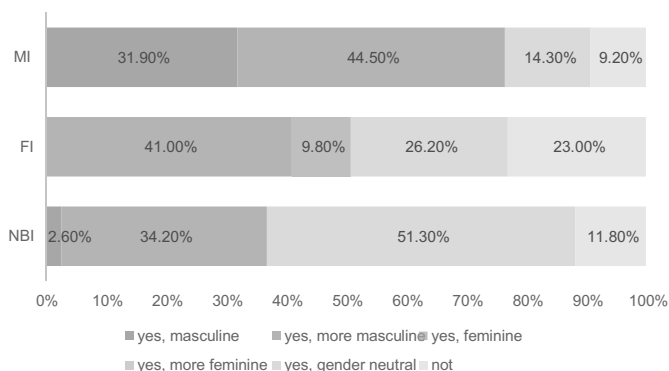


Fig. 3. Dress and gender congruence

Таблица 3

Причины ношения гендерно-конформной одежды (n = 80)

Причины	Респонденты с МИ	Респонденты с ФИ	Респонденты с НИ
Влияние семьи	17,5%	8,8%	5%
Боязнь насилия и социальные ожидания	10%	20%	12,5%
Школа, место работы	8,8%	10%	3,8%
Финансовые проблемы	1,3%	3,8%	1,3%
Особенности внешности	—	2,5%	1,3%

Table 3

Causes of wearing gender-conforming cross (n = 80)

Causes	Respondents with MI	Respondents with FI	Respondents with NBI
Family impact	17.5%	8.8%	5%
Fear of violence and social expectations	10%	20%	12.5%
School, work	8.8%	10%	3.8%
Finance problems	1.3%	3.8%	1.3%
Look	—	2.5%	1.3%

Наиболее распространенными причинами являются страх насилия и социокультурные ожидания, связанные с ношением одежды. На респондентов с маскулинной идентичностью в большей мере влияет семья, чем на опрошенных с фемининной и небинарной идентичностями. Школа и место работы предстают средами, контролирующим поведение находящихся в них. Некоторые респонденты раскрыли свои ответы:

Причина — мои родители старых устоев, для которых я «дочь», а не «сын». <...> зачастую сложно добиться «традиционно» мужского стиля на мероприятиях, которые контролируют мои родители (трансгендерный парень, 19 лет).

Дискриминация

Внешний вид был причиной дискриминации среди 79,0% опрошенных с маскулинной идентичностью, 61,8% — с небинарной идентичностью, 57,4% — с фемининной идентичностью. Наиболее

распространенными средами, в которых она распространена, были школа, дом, социальные медиа, улица. Преобладала школа как институт, требующий дисциплины и создающий неравные взаимоотношения по признаку пола/гендера:

Буллинг в школе, оскорбления, мисгендеринг [неправильное употребление местоимений]. В школе доходило до физического насилия и порчи имущества (трансгендерный парень, 22 года).

Меня в школе некоторые дети обзывали трансухой, могли высмеивать за спиной, что в целом было в духе всего нашего класса, мисгендерили меня, игнорировали, когда я просил сказать домашнее задание на завтра (трансгендерный парень, 19 лет).

Родители также влияли:

Упреки родителей из разряда «ты как пацан, никакая девушка так не одевается, стрижётся и т.д.» (демигендерная девушка, 19 лет).

Моя мать, когда я отрезали себе каре, спрашивала: «Ты что, мужик?» В целом делала много комментариев по поводу того, что я не крашусь, не надеваю платья (небинарная девушка, 21 год).

Внешний вид нередко становился причиной психологического и физического насилия:

Мне говорили, что я выгляжу угрожающе для девушки, что я недостаточно женственный, тупые шутки, типа никто не женится на тебе и т.д. (трансгендерный парень, 19 лет).

Комментарии по типу «была симпатичная девочка, а стала как несимпатичный парень» (демигендерная девушка, 23 года).

Буллинг в школе, оскорбления, мисгендеринг. В школе доходило до физического насилия и порчи имущества (трансгендерный парень, 22 года).

Обсуждение результатов

В исследовании рассмотрено переживание дистресса как переменной, тесно связанной с образом тела и гендерной идентичностью, но не являющейся специфической.

Пересечение социально-демографических характеристик с испытываемым дистрессом позволило изучить, какие переменные в большей мере с ним ассоциированы. Использование различных категорий, связанных с дистрессом, демонстрирует, что он неспецифичен, и, скорее всего, связан с давлением извне, нежели чем с самой гендерной идентичностью (Robles et al., 2016; Campbell et al., 2018; Lobatto et al., 2019). Большинство респондентов столкнулись с дискриминацией,

продуцируемой социумом и культурой и рассматриваемой в последнее время в качестве причины тех переживаний, которые влияют на них. В частности, адаптированная модель стресса меньшинства связывает внутри- и межличностные проблемы с маргинализированным статусом носителей трансгендерной, небинарной идентичностей (Testa et al., 2017; Tan et al., 2020). Вместе с тем в клинко-психологической и психиатрической практике преобладает модель страданий, согласно которой ненормативная гендерная идентичность неразрывно связана с дистрессом. Для многих трансгендерных респондентов значимо наличие диагноза «транссексуализм», но для демигендерных — само наличие дистресса. Игнорирование проблем небинарных индивидов вписывается в бинарную гендерную систему, на которой зиждется диагностика «транссексуализма» (Менделевич, 2020).

Как предполагалось, дистресс вызывают телесные структуры, соответствующие полу, но не гендерной идентичности. Для его минимизации опрошенные нередко прибегали к ношению одежды, соответствующей гендерной идентичности, хотя значительная часть респондентов вынуждена носить гендерно-конформную одежду. Примечательно, что причины последнего различаются: если среди респондентов с маскулинной идентичностью решающим является влияние семьи, то для респондентов с фемининной идентичностью — влияние социума и культуры, страх насилия (табл. 3). Для трансгендерных женщин традиционно женская роль невыгодна, что обусловлено системой гегемонной маскулинности, порицающей несоответствие идеалу «настоящего мужчины» (Van de Grift et al., 2016).

Ограничения исследования

В исследовании есть несколько ограничений. Во-первых, респонденты были набраны через социальную сеть «ВКонтакте», поэтому выборка нерепрезентативна, несмотря на ее большой размер. Во-вторых, выборка непропорциональна: микроидентичности (демигендерность и изогендерность) не были надлежащим образом проанализированы, как и роль национальной/этнической идентичности в переживании дистресса. В-третьих, более надежным было бы использование $p \leq 0,01$, позволяющего избежать ошибки второго типа. В-четвертых, применение качественных методов рискует получить ответы, содержащие преувеличения, однако использовались только те, которые раскрывают исследуемую проблему. Минимизация ограничений позволит сделать результаты дальнейших исследований более репрезентативными и надежными.

Выводы

Результаты исследования представляют доказательства того, что дистресс, испытываемый носителями трансгендерной и небинарной идентичностей, неспецифичен и, вероятнее всего, связан с теми проблемами, с которыми они сталкиваются. 87,5% респондентов выделили наличие дистресса, переживание которого ассоциировано с социально-демографическими переменными, влияющими на восприятие себя и осмысление своей идентичности. Благодаря концепции гендерной модальности в исследовании отражено разнообразие гендерных идентичностей. Хотя с позиции самоощущений опрошенные составляют разнородную группу, телесные структуры, вызывающие неприятные ощущения, сгруппированы в соответствии с клинической практикой. 31,25% респондентов вынуждены носить гендерно-типичную одежду по причине влияния семьи и страха насилия, причем для трансгендерных женщин последний более выражен. Объектом дискриминации является внешность опрошенных, к которой предъявляются требования, базирующиеся на приписанном поле, но не на гендерной идентичности. Результаты исследования вносят вклад в непатологизирующий подход, изложенный в МКБ-11.

Литература

- Кирей-Ситникова Я., Бурцев Е.А. Обзор инструментов экспериментально-психологической диагностики гендерной дисфории и гендерного несоответствия в контексте перехода на МКБ-11 // Неврологический вестник. 2022. Т. LIV, № 2. С. 69–84.
- Менделевич В.Д. Небинарная гендерная идентичность и трансгендерность в психиатрического дискурса // Неврологический вестник. 2020. Т. LII, № 2. С. 5–11.
- Becker, I., Nieder, T.O., Cerwenka, S. et al. (2016). Body Image in Young Gender Dysphoric Adults: A European Multi-Center Study. *Archives of sexual behavior*, 45 (3), 559–574.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8–14.
- Campbell, M.M., Fresán, A., Addinall, R.M. et al. (2018). Experiences of gender incongruence and the relationship between social exclusion, psychological distress, and dysfunction among South African transgender adults: A field-study for ICD-11. *Annals of clinical psychiatry*, 30 (3), 168–174.
- Jones, B.A., Pierre Bouman, W., Haycraft, E. et al. (2019). Gender congruence and body satisfaction in nonbinary transgender people: A case control study. *The international journal of transgenderism*, 20 (2–3), 263–274.
- Lindgren, T.W., Pauly, I.B. (1975). A body image scale for evaluating transsexuals. *Archives of Sexual Behavior*, 4 (6), 639–656.

Lobato, M.I., Soll, B.M., Brandelli Costa, A. et al. (2019). Psychological distress among transgender people in Brazil: frequency, intensity and social causation — an ICD-11 field study. *Revista brasileira de psiquiatria*, 41 (4), 310–315.

Mirabella, M., Giovanardi, G., Fortunato, A. et al. (2020). The Body I Live in. Perceptions and Meanings of Body Dissatisfaction in Young Transgender Adults: A Qualitative Study. *Journal of Clinical Medicine*, 9 (11), 3733.

Robles, R., Fresán, A., Vega-Ramírez, H. et al. (2016). Removing transgender identity from the classification of mental disorders: a Mexican field study for ICD-11. *The Lancet. Psychiatry*, 3 (9), 850–859.

Robles, R., Real, T., Reed, G. (2021). Depathologizing Sexual Orientation and Transgender Identities in Psychiatric Classifications. *Consortium Psychiatricum*, 2 (2), 45–53.

Slade, P.D. (1994) What is body image? *Behaviour Research and Therapy*, 32 (5), 497–502.

Tan, K., Treharne, G.J., Ellis, S.J. et al. (2020). Gender Minority Stress: A Critical Review. *Journal of homosexuality*, 67 (10), 1471–1489.

Testa, R.J., Michaels, M.S., Bliss, W. et al. (2017). Suicidal ideation in transgender people: Gender minority stress and interpersonal theory factors. *Journal of abnormal psychology*, 126 (1), 125–136.

Van de Grift, T.C., Cohen-Kettenis, P.T., Steensma, T.D. et al. (2016). Body Satisfaction and Physical Appearance in Gender Dysphoria. *Archives of Sexual Behavior*, 45 (3), 575–585.

Whyte, S., Brooks, R.C., Torgler, B. (2018). Man, Woman, “Other”: Factors Associated with Nonbinary Gender Identification. *Archives of Sexual Behavior*, 47 (8), 2397–2406.

References

Becker, I., Nieder, T.O., Cerwenka, S. et al. (2016). Body Image in Young Gender Dysphoric Adults: A European Multi-Center Study. *Archives of sexual behavior*, 45 (3), 559–574.

Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8–14.

Campbell, M.M., Fresán, A., Addinall, R.M. et al. (2018). Experiences of gender incongruence and the relationship between social exclusion, psychological distress, and dysfunction among South African transgender adults: A field-study for ICD-11. *Annals of clinical psychiatry*, 30 (3), 168–174.

Jones, B.A., Pierre Bouman, W., Haycraft, E. et al. (2019). Gender congruence and body satisfaction in nonbinary transgender people: A case control study. *The international journal of transgenderism*, 20 (2–3), 263–274.

Kirey-Sitnikova, Y., Burtsev, E.A. (2022). A review of instruments of experimental psychological diagnostics of gender dysphoria and gender incongruence in the context of transition to ICD-11. *Nevrologicheskii vestnik (Neurology Bulletin)*, LIV (1), 69–84. (In Russ.).

Lindgren, T.W., Pauly, I.B. (1975). A body image scale for evaluating transsexuals. *Archives of Sexual Behavior*, 4 (6), 639–656.

Lobato, M.I., Soll, B.M., Brandelli Costa, A. et al. (2019). Psychological distress among transgender people in Brazil: frequency, intensity and social causation — an ICD-11 field study. *Revista brasileira de psiquiatria*, 41 (4), 310–315.

Mendelevich, V.D. (2020). Non-binary gender identity and transience beyond psychiatric discourse. *Nevrologicheskii vestnik (Neurology Bulletin)*, LII (2), 5–11. (In Russ.).

Mirabella, M., Giovanardi, G., Fortunato, A. et al. (2020). The Body I Live in. Perceptions and Meanings of Body Dissatisfaction in Young Transgender Adults: A Qualitative Study. *Journal of Clinical Medicine*, 9 (11), 3733.

Robles, R., Fresán, A., Vega-Ramírez, H. et al. (2016). Removing transgender identity from the classification of mental disorders: a Mexican field study for ICD-11. *The Lancet. Psychiatry*, 3 (9), 850–859.

Robles, R., Real, T., Reed, G. (2021). Depathologizing Sexual Orientation and Transgender Identities in Psychiatric Classifications. *Consortium Psychiatricum*, 2 (2), 45–53.

Slade, P.D. (1994). What is body image? *Behaviour Research and Therapy*, 32 (5), 497–502.

Tan, K., Treharne, G.J., Ellis, S.J. et al. (2020). Gender Minority Stress: A Critical Review. *Journal of homosexuality*, 67 (10), 1471–1489.

Testa, R.J., Michaels, M.S., Bliss, W. et al. (2017). Suicidal ideation in transgender people: Gender minority stress and interpersonal theory factors. *Journal of abnormal psychology*, 126 (1), 125–136.

Van de Grift, T.C., Cohen-Kettenis, P.T., Steensma, T.D. et al. (2016). Body Satisfaction and Physical Appearance in Gender Dysphoria. *Archives of Sexual Behavior*, 45 (3), 575–585.

Whyte, S., Brooks, R.C., Torgler, B. (2018). Man, Woman, “Other”: Factors Associated with Nonbinary Gender Identification. *Archives of Sexual Behavior*, 47 (8), 2397–2406.

Статья получена: 19.04.2022;

принята: 02.07.2022;

отредактирована: 20.08.2022.

Received: 19.04.2022;

accepted: 02.07.2022;

revised: 20.08.2022.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Романов Роман Витальевич — студент Курского государственного медицинского университета, rrv2019@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1469-4053>

ABOUT AUTHOR

Roman V. Romanov — Student of Kursk State Medical University, rrv2019@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1469-4053>

НА ФАКУЛЬТЕТЕ ПСИХОЛОГИИ

ПАМЯТИ ТАТЬЯНЫ ВЛАДИМИРОВНЫ ФОЛОМЕЕВОЙ (14.07.1966 — 04.09.2022)

Коллектив авторов

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

IN MEMORY OF TATIANA FOLOMEEVA (14.07.1966 — 04.09.2022)

Collective of authors

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

4 сентября 2022 г. скоропостижно скончалась Татьяна Владимировна Фоломеева, заслуженный преподаватель Московского университета, доцент кафедры социальной психологии факультета психологии, бессменный заместитель заведующего кафедрой социальной психологии по учебной работе (2005–2022), кандидат психологических наук.

Татьяна Владимировна родилась 14 июля 1966 г. в городе Ставрополе в семье представителей интеллигенции. Отец — инженер автомобильного транспорта, мама — врач-педиатр. В 1985 году, проявив настойчивость и верность сделанному профессиональному выбору, поступила на факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, который с отличием окончила в 1991 г., и где продолжила обучение в аспирантуре по специальности «Социальная психология».

В 1995 г. Т.В. Фоломеева под руководством Н.Н. Богомоловой защитила диссертацию на соискание ученой степени кандидата психологических наук на тему «Фокус-группы как качественный метод социально-психологического исследования массовой коммуникации» — первую в России диссертацию по методологии качественного психологического исследования.

С сентября 1994 г. Татьяна Владимировна начала работать на кафедре социальной психологии, а в 2001 году стала доцентом этой кафедры.

Как заместитель заведующего кафедрой по учебной работе на протяжении 17 лет Татьяна Владимировна много души и сил вкладывала в развитие специализации по социальной психологии, в создание новых программ обучения студентов, в разработку учебных планов, до последних дней жизни стараясь находить оптимальные решения для их реализации.

Татьяна Владимировна внесла большой вклад в развитие методологии качественных исследований. Теплые и доверительные отношения на протяжении многих лет связывали Татьяну Владимировну с ее учителем Ниной Николаевной Богомоловой, в соавторстве с которой была издана первая в России книга о фокус-группе как ключевом методе качественного исследования в социальной психологии (1996).

Одной из важнейших научных тем, которую Т.В. Фоломеева разрабатывала на протяжении последних лет, было изучение закономерностей экономического поведения в современном российском обществе. В своих научных работах — публикациях и докладах на российских и международных конференциях она вместе со своими учениками предлагала новые и оригинальные подходы к исследованию данной проблематики. Татьяна Владимировна активно занималась разработкой проблем, посвященных изучению особенностей потребительского поведения, а также факторов принятия потребительских решений в ситуации экономических изменений.

Т.В. Фоломеева является автором более ста научных и учебно-методических работ, среди них статьи на русском и английском языках, коллективные монографии и сборники по актуальным темам современной социальной и экономической психологии. Книга «Социальная психология: Практикум», выпущенная под ее редакцией (2006, 2009), стала важнейшим учебным пособием для освоения студентами методов социально-психологического исследования.

Научно-исследовательская работа Т.В. Фоломеевой неоднократно поддерживалась грантами различных отечественных научных фондов. Она являлась членом РПО и ряда международных научных обществ — IARES (Австрия), EASP (Германия) и ESOMAR (Нидерланды). Участвовала в научных и отраслевых конференциях, проводившихся во многих странах мира. Татьяна Владимировна Фоломеева была признанным профессионалом в области экономической психологии и имела большой авторитет у коллег и студентов.

Татьяна Владимировна была необыкновенным педагогом и научным руководителем. За время работы на кафедре социальной психологии Т.В. Фоломеевой подготовлено множество авторских

курсов. Ее лекции и практические занятия по «Качественным методам социально-психологического исследования», «Методикам и техникам качественного исследования», «Фокус-группам», «Методам исследования в менеджменте», «Психологии маркетинга», «Психологии потребительского поведения» и другим направлениям занимали важное место в подготовке специалистов — как социальных психологов, так и изучающих другие области психологического знания, и высоко оценивались студентами и коллегами. Эти курсы вдохновляли студентов и аспирантов разрабатывать проблемы, связанные с экономической психологией и качественными методами исследования. Т.В. Фоломеева была ученым, который в своих работах применяет смелые и нетривиальные исследовательские приемы, и этот подход она транслировала в своей преподавательской деятельности.

Т.В. Фоломеева разработала программу базового курса «Экономическая психология» для студентов факультета психологии и читала этот общий курс начиная с 2013 г. Разработала и с 2016 г. читала также межфакультетский курс лекций «Экономическая психология и когнитивная экономика».

Татьяна Владимировна продуктивно взаимодействовала с коллегами-экономистами, читала курсы лекций на экономическом факультете МГУ и в Московской школе экономики МГУ, а также в Высшей школе современных социальных наук МГУ и в Высшей школе бизнеса МГУ. В сотрудничестве с коллегами с экономического факультета МГУ Т.В. Фоломеева создала магистерскую программу по экономической психологии на факультете психологии и с 2017 г. реализовывала эту программу в качестве ее руководителя.

За время работы на кафедре социальной психологии под руководством Т.В. Фоломеевой подготовлено более 40 дипломных работ и защищены две кандидатские диссертации. Студенты и аспиранты, защитившие дипломные работы и кандидатские диссертации под ее руководством, с гордостью называют себя учениками Татьяны Владимировны.

Научные и педагогические заслуги Т.В. Фоломеевой отмечены званием Заслуженного преподавателя Московского Университета (2022).

В преподавании и научной работе Т.В. Фоломеева опиралась на свой большой опыт практической деятельности по организации и проведению маркетинговых исследований, сопровождению переговоров, маркетинговому аудиту, бизнес-консультированию в области СМИ, рекламы, маркетинга, стратегического анализа и планиро-

вания, а также по разработке и внедрению системы нефинансовых ключевых показателей эффективности.

Для успешной работы в практике Т.В. Фоломеева прошла обучение в Высшей школе корпоративного управления Академии народного хозяйства при Правительстве Российской Федерации по программе евроменеджмента и МВА для руководителей (2004–2006) и защитила диплом МВА — магистра делового администрирования.

На протяжении ряда лет Т.В. Фоломеева, продуктивно и интенсивно работая на факультете психологии МГУ, руководила департаментами маркетинговых исследований крупнейших телекоммуникационных компаний России: ОАО «ВымпелКом» (1997–2004) и ОАО «Мобильные ТелеСистемы» (2004–2009). Ее признанным достижением является внедрение в бизнес-процессы Билайна и МТС практики маркетинговых исследований. Работая в МТС, Татьяна Владимировна провела социально-демографическую сегментацию потребительского рынка и организовала мониторинг его сегментов, внедрила тестирование рекламных компаний, юзабилити-тестирование продуктов, разработала систему замеров потребительских оценок сервисов МТС, внедрила систему компьютеризованного телефонного интервью для внутренних опросов абонентов МТС.

Татьяна Владимировна была человеком, к которому всегда можно было обратиться за помощью и советом, она поддерживала искреннюю и дружественную атмосферу на кафедре, душевно, открыто и тепло взаимодействовала с коллегами и со своими учениками — студентами, магистрантами и аспирантами, с готовностью делилась опытом и идеями не только в научных и профессиональных, но и в житейских вопросах.

Татьяну Владимировну отличала безграничная преданность университету, факультету, кафедре, родным и близким.

Ученики и коллеги глубоко скорбят о горькой и безвременной утрате и сохраняют в памяти верность профессиональному долгу и человеческое обаяние Татьяны Владимировны, теплоту и душевность общения с ней.

Статья получена: 20.09.2022;
принята: 20.09.2022;
отредактирована: 22.09.2022.

Received: 20.09.2022;
accepted: 20.09.2022;
revised: 22.09.2022.

Scientific Journal

“Vestnik Moskovskogo universiteta. Seria 14. Psikhologiya” =

“Moscow University Psychology Bulletin”

Published quarterly since 1977

FOUNDERS:

Lomonosov Moscow State University (MSU);

MSU, Faculty of Psychology

EDITORIAL BOARD

Yu.P. Zinchenko — **Chief Editor**

A.N. Veraksa — **Deputy Chief Editor**

A.I. Kovalev — **Executive Secretary**

D.V. Pshenichnyuk — **Deputy Executive Secretary**

A.G. Asmolov, V.V. Barabanschikova, A.N. Gusev, A.I. Dontsov, M.S. Yegorova,

V.A. Ivannikov, I.I. Ilyasov, O.A. Karabanova, M.S. Kovyazina, O.T. Melnikova,

G.Ya. Menshikova, M.Sh. Magomed-Eminov, O.A. Tihomandritskaya, A.Sh. Tkhostov,

A.M. Chernorizov, Yu.S. Shoigu, M. Abalakina-Paap (USA), J.K. Aires (Portugal),

T.Yu. Bazarov (Russia), L.F. Bayanova (Russia), B.S. Bratus (Russia), I.V. Gaydamashko

(Russia), M. Gulina (Great Britain), V.V. Guldán (Russia), T.P. Yemelyanova (Russia),

A.V. Karpov (Russia), D.S. Kornienko (Russia), S.N. Kostromina (Russia), B. Kotik-Fridgut

(Israel), S.B. Malykh (Russia), T.D. Martsinkovskaya (Russia), R. Neuman (Germany),

A.A. Rean (Russia), Z.I. Ryabikina (Russia), F.S. Safuanov (Russia), V.S. Sobkin (Russia),

Y. Solovyova (Mexico), N.N. Tolstykh (Russia), D.V. Ushakov (Russia),

L.A. Tsvetkova (Russia), Y. Hautamaki (Finland), A.V. Shaboltas (Russia),

E.Yu. Shestopal (Russia), A.V. Yurevich (Russia), I. Yasinskaya-Lahti (Finland)

Scientific Editor — Surilova I.U.

Editorial office address:

Mokhovaya Street, 11-9, Moscow, Russia, 125009.

Tel. +7 (495) 629 37 23

E-mail: vestnik_psy@mail.ru

Web: <http://msupsyj.ru/>